

Soziale Unterstützung

in der betrieblichen Ausbildungspraxis

Qualitative Fallstudien im Feld der Berufsausbildung
Kaufmann/-frau im Einzelhandel

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

vorgelegt von:

Katharina Josefine Kirschbaum-Bökmann (geb. Bökmann)

Gutachter: Herr Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Gutachter: Herr Prof. Dr. Dieter Timmermann

Bielefeld, den 16. Juli 2020

*„Alles Lernen ist nicht einen Heller wert,
wenn Mut und Freude dabei verlorengehen.“*

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827)

Danksagung

Zunächst möchte ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Wolfgang Jütte danken, der mir stets beratend und unterstützend zur Seite stand und mich ermutigte auch in kritischen Diskussionen Standhaftigkeit zu zeigen. Auch bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Dieter Timmermann, der sich erfreulicherweise für die Zweitgutachtertätigkeit zur Verfügung stellte und die Arbeit mit seiner einschlägigen Expertise schärfte und bereicherte. Darüber hinaus geht ebenso ein besonderer Dank an Frau Dr. Renate Möller, die sich auch noch sehr kurzfristig als Drittprüferin zur Verfügung stellte.

Neben vielen anderen Unterstützern auf diesem Weg danke ich im Besonderen den Kooperationspartnern sowie den Diskussionsteilnehmenden. Zum Gelingen einer empirischen Studie sind die Kooperation sowie die Offenheit der Befragten unabdingbar, aus diesem Grund gilt mein besonderer Dank allen, die an dieser Studie mitgewirkt haben, den beteiligten Unternehmen und den Berufsschulen, im Besonderen jedoch den Auszubildenden und dem befragten betrieblichen Ausbildungspersonal.

Mein liebster Dank gilt ebenso meiner Familie, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht entstanden wäre.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	IX
1. Einleitung.....	1
1.1 Erkenntnisleitende Fragen und Zielsetzung	4
1.2 Überblick und Aufbau der Forschungsarbeit	7
2. Die betriebliche Ausbildungspraxis: das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit und Qualitätsfaktoren.....	9
2.1 Dualität der Lernorte	12
2.1.1 Ausbildungsbetrieb.....	12
2.1.2 Berufsschule	13
2.2 Qualitätsfaktoren der betrieblichen Ausbildungspraxis	13
2.2.1 Modell der Inputqualität	14
2.2.2 Modell der Outputqualität	15
2.2.3 Kernergebnisse der Studie zur beruflichen Ausbildungsqualität	16
3. Forschungsgegenstand I: die Auszubildenden	18
3.1 Spezifika der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel.....	19
3.2 Problematische Bedingungen der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel	22
4. Forschungsgegenstand II: das betriebliche Ausbildungspersonal.....	25
4.1 Eignung und Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals	27
4.2 Die Ausbilder-Eignungsverordnung als Element der Qualitätssicherung?	29
4.2.1 Der Rahmenstofflehrplan der AEVO.....	31
4.2.2 Die AEVO als Basisqualifikation	34
5. Forschungsgegenstand III: soziale Unterstützung	38
5.1 Ansatz der sozialen Unterstützung im Berufskontext	40
5.2 Soziale Unterstützung als Folge gerechten Führungsverhaltens.....	42
5.3 Pädagogisch-soziale Lehr-Lernprozessansätze der betrieblichen Ausbildungspraxis.....	45
5.3.1 Lernprozessbegleitung	45
5.3.2 Lernberatungsgespräche.....	47
5.4 Berufsausbildung als sozialer Prozess im Ausbildungsbetrieb	48

6. Forschungsstand und Desiderate	51
6.1 Forschungsstand: Auszubildende	52
6.2 Forschungsstand: betriebliches Ausbildungspersonal.....	55
6.3 Forschungsstand: soziale Unterstützung	57
7. Forschungsmethodischer und -praktischer Zugang: Rekonstruktion einer betrieblichen Ausbildungspraxis	60
7.1 Rekonstruktive Sozialforschung als forschungsmethodologischer Ansatz.....	60
7.2 Soziale Unterstützung als Erkenntnisinteresse	62
7.3 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode.....	63
7.3.1 Auswahl der Teilnehmenden	65
7.3.2 Erhebungszeitpunkte.....	66
7.3.2.1 Festlegung der Erhebungszeitpunkte – Fallstudie I	67
7.3.2.2 Festlegung der Erhebungszeitpunkte – Fallstudie II	69
7.3.3 Rekrutierung der Teilnehmenden	69
7.3.3.1 Rekrutierung der Auszubildenden – Fallstudie I.....	69
7.3.3.2 Rekrutierung des betrieblichen Ausbildungspersonals – Fallstudie II.....	71
7.3.4 Interviewleitfaden	72
7.3.4.1 Interviewleitfaden Fallstudie I	74
7.3.4.2 Interviewleitfaden Fallstudie II	77
7.3.5 Durchführung der Gruppendiskussionen	78
7.3.5.1 Setting	78
7.3.5.2 Interviewdurchführung.....	79
7.3.6 Transkription des Datenmaterials	80
7.4 Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode.....	82
7.4.1 Formulierende Interpretation	85
7.4.2 Reflektierende Interpretation	86
7.4.3 Sinngenetische und relationale, mehrdimensionale Typenbildung – komparativer Fallvergleich.....	90
8. Qualitative Fallstudien	93
8.1 Fallstudien I: Auszubildende	94
8.1.1 Fall Gelb: Schwierigkeiten des Lernens im Lernort Ausbildungsbetrieb	94
8.1.1.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Gelb	94
8.1.1.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	95
8.1.1.3 Ober- und Unterthemen des Falls Gelb	96
8.1.1.4 Vertiefende Analysen des Falls Gelb.....	102

8.1.1.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Gelb.....	135
8.1.2 Fall Rot: Folgen schwieriger Beziehungsstrukturen zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden	137
8.1.2.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Rot	137
8.1.2.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	138
8.1.2.3 Ober- und Unterthemen des Falls Rot	140
8.1.2.4 Vertiefende Analysen des Falls Rot.....	145
8.1.2.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Rot	176
8.1.3 Fall Blau: Machtstrukturen bewirken kritische Lehr- und Ausbildungspraktiken sowie Bestrebungen zum Verlassen des Berufsfeldes.....	179
8.1.3.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Blau.....	179
8.1.3.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	180
8.1.3.3 Ober- und Unterthemen des Falls Blau.....	181
8.1.3.4 Vertiefende Analysen des Falls Blau	185
8.1.3.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Blau	227
8.1.4 Fall Grün: Ausgeprägte Selbstlernkompetenzen als Voraussetzung zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit	231
8.1.4.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Grün	231
8.1.4.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	231
8.1.4.3 Ober- und Unterthemen des Falls Grün.....	233
8.1.4.4 Vertiefende Analysen des Falls Grün	238
8.1.4.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Grün	268
8.2 Fallstudie II: Betriebliches Ausbildungspersonal	272
8.2.1 Fall Indigo: Schwierigkeiten der Befähigung zu beruflicher Handlungsfähigkeit mittels empathischer und fürsorgender Lehr- und Führungskompetenz.....	272
8.2.1.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Indigo	272
8.2.1.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	273
8.2.1.3 Ober- und Unterthemen des Fall Indigo.....	275
8.2.1.4 Vertiefende Analysen des Falls Indigo.....	278
8.2.1.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Indigo	298
8.2.2 Fall Violett: Berufliche Handlungsfähigkeit als Resultat situativer und empathischer Lehr- und Führungskompetenz	301
8.2.2.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Violett.....	301
8.2.2.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion	302
8.2.2.3 Ober- und Unterthemen des Falls Violett.....	304

8.2.2.4 Vertiefende Analysen des Falls Violett.....	307
8.2.2.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Violett	327
8.3 Komparative Fallanalyse – mehrdimensionale Typisierung.....	330
8.3.1 Fallstudie I: Auszubildende.....	330
8.3.1.1 Sinngenetischer Vergleich – Kernorientierungen	331
8.3.1.2 Soziogenetischer Vergleich – Orientierungsrahmen	336
8.3.1.3 Perspektiven der Auszubildenden	338
8.3.2 Fallstudie II: Betriebliches Ausbildungspersonal	340
8.3.2.1 Sinngenetischer Vergleich – Kernorientierungen	341
8.3.2.2 Soziogenetischer Vergleich – Orientierungsrahmen	344
8.3.3 Perspektiven des betrieblichen Ausbildungspersonals	345
8.4 Zusammenführung der Perspektiven beider Fallstudien	346
9. Resultate und Diskurs der skizzierten empirischen berufspädagogischen Ausbildungsforschung: Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis	349
9.1 Empirische Befunde I: die Perspektive der Auszubildenden.....	350
9.1.1 Mangelnde Fürsorge und Rücksicht auf den Status als Lernende	351
9.1.2 Mangelhafte und ausbleibende Wissensvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal	351
9.1.3 Überforderung durch zu hohen Anteil an selbstgesteuertem Lernen	352
9.1.4 Fehlende berufsbiografische Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf ..	353
9.1.5 Desillusionierung über die betriebliche Ausbildungspraxis und unklare berufliche Perspektiven	354
9.1.6 Erleben von Rollenkonflikten und fehlenden Rollengrenzen	354
9.1.7 Struktureregionale und ausbildungszeitliche Einflüsse auf die soziale Unterstützung.....	355
9.2 Empirische Befunde II: die Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals	357
9.2.1 Wahrnehmung der Auszubildenden als Lernende	358
9.2.2 Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessbegleitung	359
9.2.3 Kontinuierliche Berufsorientierung und -beratung.....	360
9.2.4 Vermeidung von Rollenkonflikten und Bestimmung klarer Rollengrenzen .	361
9.2.5 Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen	361
9.2.6 Struktureregionale und ausbildungszeitliche Einflüsse auf die soziale Unterstützung.....	362

9.3 Zentrale Forschungsergebnisse und Diskurs: Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis	363
9.4 Methodische und methodologische Reflexion: Erfahrungsräume als Forschungszugang	377
9.5 Ausblick: Implikationen einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis.....	381
Literaturverzeichnis	386

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Aufteilung der Dauer des Lehrgangs zur Ausbildereignungsprüfung (Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 7).....	31
Abb. 2. Handlungsfeld 1: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesanzeiger 2009, S. 8-12)	32
Abb. 3. Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesanzeiger 2009, S. 13-17)	32
Abb. 4. Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesanzeiger 2009, S. 18-24)	33
Abb. 5. Handlungsfeld 4: Ausbildung abschließen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesanzeiger 2009, S. 25-27)	33
Abb. 6. Perspektiven des Unterstützungsempfängers (eigene Darstellung)	73
Abb. 7. Schwerpunktthemen Fallstudie I (eigene Darstellung).....	74
Abb. 8. Schwerpunktthemen Fallstudie II (eigene Darstellung).....	74
Abb. 9. Interviewleitfaden Fallstudie I, 1. Ausbildungsjahr (eigene Darstellung)	76
Abb. 10. Interviewleitfaden Fallstudie II, 3. Ausbildungsjahr (eigene Darstellung)	77
Abb. 11. Interviewleitfaden Fallstudie II (eigene Darstellung)	78
Abb. 12. Transkriptionskonventionen; eigene Darstellung in Anlehnung an Sacks et al. 1974, S. 696-735.....	82
Abb. 13. Diskursbeschreibung; Kleemann et al. 2013, S. 178	89
Abb. 14. Begriffsinstrumentarium der Diskursorganisation; Glammeier 2011, S. 440 ..	89
Abb. 15. Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Auszubildenden (eigene Darstellung)	357
Abb. 16. Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals (eigene Darstellung)	363
Abb. 17. Gesamtdarstellung der empirischen Befunde zu Merkmalen sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis (eigene Darstellung).....	366

Tabellenverzeichnis

Tab. 1. Auswahl der Teilnehmenden Fallstudie I (eigene Darstellung)	66
Tab. 2. Auswahl der Teilnehmenden, Fallstudie II (eigene Darstellung)	66
Tab. 3. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion der Auszubildenden Fall Gelb (eigene Darstellung).....	97
Tab. 4. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion der Auszubildenden Fall Rot (eigene Darstellung).....	141
Tab. 5 Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion der Auszubildenden Fall Blau (eigene Darstellung)	182
Tab. 6. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion der Auszubildenden Fall Grün (eigene Darstellung)	234
Tab. 7. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion des Ausbildungspersonals im Fall Indigo (eigene Darstellung).....	275
Tab. 8. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion des Ausbildungspersonals im Fall Violett	305
Tab. 9. Übersicht über die Zusammensetzung Fallstudie I (eigene Darstellung)	330
Tab. 10. Übersicht über die Zusammensetzung Fallstudie II (eigene Darstellung)	341

Abkürzungsverzeichnis

AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
DAGS	Deutsche Azubi-Gesundheitsstudie
F-SozU	Fragebogen zur sozialen Unterstützung
HwO	Handwerksordnung
JArbSchG	Jugendarbeitsschutzgesetz
JArbSchUV	Jugendarbeitsschutz-Untersuchungsverordnung
KAoA	Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen
KMK	Kultusministerkonferenz
ProBE	Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
ProfUnt	Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen
VMET	Verband der Metall- und Elektro-Industrie in Thüringen

1. Einleitung

„Die berufliche Bildung ist ein Erfolgsfaktor für den Wirtschaftsstandort Deutschland.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020)

Jener „Erfolgsfaktor“ der hiesigen Wirtschaft, auf den sich das vorangestellte Zitat bezieht, stellt das Forschungsfeld der vorliegenden Forschungsarbeit dar. Bereits seit den 1970er Jahren beschäftigt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Erforschung der beruflichen Ausbildung zum Zwecke der Qualitäts- und Fachkräftesicherung (vgl. Deutscher Bundestag 1974).

Besonderes Kennzeichen der beruflichen Ausbildungssituation in Deutschland stellt, neben dem rein schulischen sowie dem fach- und hochschulischen Ausbildungswesen, dass „*duale Berufsausbildungssystem*“ dar (vgl. ebd.). Dieses unterteilt die Berufsausbildung in eine kooperative Lernortform zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule. Indem gewisse Ausbildungsinhalte, die kleinere Betriebe nicht eigenständig vermitteln können, in überbetrieblichen Ausbildungsstätten unterrichtet und gelehrt werden, handelt es sich genau genommen jedoch um drei, denn nur zwei Lernorte (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 4). Dennoch wird noch heute an dem Begriff des dualen Ausbildungssystems festgehalten, wodurch es sich vielmehr um eine feststehende Begrifflichkeit handelt, die in ihren Ursprung auf ein Gutachten des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen zum beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen aus dem Jahr 1964 zurückgeht (vgl. Zabeck 1996, S. 74; vgl. Deisinger 1998, S. 95 ff.). Laut § 1 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat

„[...] die Berufsausbildung [hat] die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ (§ 1 Abs. 3. BBiG)

Gesteuert wird die Berufsausbildung von den Prinzipien des dualen Systems. Greinert (vgl. 1998, S. 146) bezeichnet diese als Funktionen des Berufsbildungssystems, indem ihm eine Qualifizierungsfunktion, eine sogenannte Verwertungsfunktion, eine Allokationsfunktion, eine Selektions- und Statusdistributionsfunktion, eine Integrationsfunktion als auch eine Aufbewahrungs- und Absorptionsfunktion zukommen.

Die Entstehung des dualen Systems in Deutschland geht auf eine lange historische Entwicklung zurück, so sind bereits im Mittelalter organisierte Strukturen einer betrieblichen Ausbildungssituation erkennbar. Indem sich das von den Zünften geschaffene Ausbildungs- und Erziehungsmodell (Lehrling – Geselle – Meister) der handwerklichen Meisterlehre als zentrales Ausbildungselement durchsetzte, wurde die Ausbildung zu einer

organisierten, durch Zunftorgane kontrollierten Angelegenheit (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 8). Hierdurch stellte sich die betriebliche Ausbildung von der Zeit des Mittelalters bis hinein in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts vorwiegend als Handwerkslehre dar, was lange den Eindruck erweckte, ein Festhalten an der reinen betriebspraktischen Ausbildung diene der Erhaltung des Handwerks (vgl. Greinert 2012, S. 42 ff.).

Erst die gesellschaftsumformenden Auswirkungen der Industrialisierung im 19. Jahrhundert bewirkten die Auflösung der Zunftordnung sowie die Veränderung innerfamiliärer Strukturen (vgl. Stratmann 1993, S. 103 f.). Waren zuvor die Zünfte und die Familien mit ihren familiären Kleinbetrieben die wesentlichen Lernorte der beruflichen Ausbildung, so wurden mit zunehmender Technisierung die Arbeitsstätten Träger der Ausbildungsvermittlung (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 7). Wobei hierbei weniger die ernsthafte Wissensvermittlung auf Ausbildungsebene als die Arbeitsleistung der Jugendlichen im Vordergrund stand (vgl. ebd.). So wurden zumeist eher kostengünstige Lehrlinge als Fachkräfte eingestellt (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 8). Bis zum Erlass der Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund im Jahr 1869 war es gar üblich, von den Lehrlingen ein Entgelt für die Lehrunterweisung bei unbegrenzten Arbeitszeiten und den Schutz der Jugendlichen einzufordern (vgl. ebd.).

Erst die Preußische Gewerbeordnung aus dem Jahr 1871 und später die Reichsgewerbeordnung sahen von den Zahlungen eines Lehrgeldes ab. Wurden zunächst Naturalleistungen in Form freier Kost und Logis gewährt, wurde ab 1900 zunehmend die Zahlung eines Unterhaltsbetrages üblich. Im Jahr 1943 wurden Mindestbestimmungen in einer Verordnung zur Vereinheitlichung der Erziehungsbeihilfen und sonstiger Leistungen für Lehrlinge in der privaten Wirtschaft eingeführt (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 8; vgl. auch Pätzold und Wahle 2009, S. 31 f.).

Eine allgemeingültige Regelung zu Rechten und Pflichten der Betriebe als auch der Auszubildenden sowie der Ausbildungsvergütung erfolgt jedoch erst mit Festsetzung des Berufsbildungsgesetzes am 1. September 1969 (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2019). Indem hiermit erstmals bundesweit einheitliche Regelungen für betriebliche Ausbildungen verankert wurden, ist dieses Datum wegweisend für die duale Berufsausbildung in Deutschland (vgl. ebd.).

Die Mitglieder der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ aus dem Jahr 1971 bewerten in Ihrem Abschlussbericht die Historie der dualen Berufsausbildung als einen Hinweis

„[...] auf ein geschichtliches Gesamtbild, das eine bemerkenswerte Überlebensfähigkeit dieser Form des Lernens erkennen läßt.“ (Deutscher Bundestag 1974, S. 9)

So sei die betriebliche Ausbildung seit dem Mittelalter mit massiven Anpassungsherausforderungen veränderter „[...] *Ausbildungserfordernisse und liberale[r] Tendenzen in Gesellschaft und Wirtschaft belastet [...]*“ (ebd.).

Eine vergleichbare Aufteilung der beruflichen Ausbildung wie in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschend, die sich auf eine lange Historie stützt, ist auch heute noch nur in Österreich und der Schweiz der Fall (vgl. Euroguidance Österreich 2014; vgl. Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur Genossenschaft 2020). Alle anderen Länder bilden vermehrt im schulischen oder fach- und hochschulischen System aus. Die Bundesregierung bewirbt die duale Berufsausbildung daher als einen Erfolgsfaktor für Deutschland, insbesondere weil die Kombination von betrieblicher Praxis und Berufsschule den Jugendlichen gute Voraussetzungen für den Start in ein Arbeitsleben sowie vielfältige Karrierechancen biete (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2019). Im Zuge des Zusammenwachsens der Europäischen Union und des damit verbundenen internationalen Konkurrenzdrucks sowie der steigenden Arbeitslosenzahlen geriet das duale System hingegen unter einen zunehmenden Legitimationsdruck (vgl. Hecker 2015, S. 23), aktuell wird es jedoch seitens der Bundesregierung weiterhin als Exportschlager beworben, der weltweit gefragt sei. So kooperiere das Bundesbildungsministerium „[...] *mit ausgewählten Ländern, die am dualen Ausbildungssystem deutscher Prägung zwecks Weiterentwicklung ihrer nationalen Berufsbildung interessiert sind [...]*“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020).

So wird in Deutschland noch immer strikt an dem bisherigen System festgehalten, durch Kampagnen, beispielsweise die Bundesoffensive „*Berufliche Bildung – praktisch unschlagbar*“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020b), als auch die Einführung diverser Berufsorientierungsmaßnahmen der einzelnen Bundesländer, wie den Ansatz „*Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf (KAOA)*“ des Landes Nordrhein-Westfalen, werden Jugendliche verstärkt für das duale System gewonnen (vgl. Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen 2020). Laut Hecker (vgl. 2015, S. 23) besteht der wohl größte Vorteil des dualen Systems für die Unternehmen in der eigenen Nachwuchsbildung, durch die unmittelbarer Einfluss auf eigene betriebliche Anforderungen und Bedarfe genommen werden kann. Auf Seiten der Auszubildenden spreche für das duale System, dass Ausbildungsinhalte direkt am Arbeitsplatz mit theoretischen Inhalten der Berufsschule in Verbindung gesetzt werden (vgl. Hecker 2015, S. 23).

Zur weiteren Stärkung der Attraktivität des dualen Ausbildungssystems und einer damit einhergehenden Fachkräftesicherung unternimmt die Bundesregierung aktuell zahlreiche Bestrebungen beispielsweise zum Abbau regionaler sowie berufsfachlicher Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt, zur Gleichwertigkeit beruflicher wie

akademischer Bildung sowie zur Modernisierung der beruflichen Ausbildung vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung der Berufswelt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020).

Wie die Ausführungen zeigen, lässt sich das duale Ausbildungssystem als historisch gewachsenes, in der hiesigen Bildungslandschaft tief verankertes Bildungselement begreifen, das vonseiten der Bundesregierung als Instrument zur Wirtschaftssicherung fortlaufend überarbeitet, vielfältig beforscht und stetig an die aktuellen Erfordernisse angepasst wird. Molzberger (2016) beschreibt es daher zusammenfassend wie folgt:

„Der Begriff ‚Berufsbildung‘ bringt das Bildungs- und Beschäftigungssystem in einen spezifischen Zusammenhang. Mit dem Teilbegriff ‚Beruf‘ wird die berufsförmige Erwerbsarbeit in betrieblichen Organisationen des Beschäftigungssystems angesprochen, während der Teilbegriff ‚Bildung‘ die auf Autonomie und Persönlichkeitsentwicklung gerichtete Zielsetzung des vorrangig öffentlich verantworteten Bildungswesens anzeigt.“ (S. 94; Hervorh. im Original)

1.1 Erkenntnisleitende Fragen und Zielsetzung

Nach den aktuellen Zahlen des Datenreports des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (vgl. 2019, S. 14) zum Berufsbildungsbericht 2019 schlossen allein im Jahr 2018 bundesweit 531.414 Auszubildende einen Ausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb ab. Ein Großteil dieser neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (309.831) wurde im Wirtschaftssektor Industrie und Handel eingegangen (Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 37).

Mit einem Anstieg des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots auf rund 574.200 Ausbildungsplätze wurde im Jahr 2018 ein Wert erreicht, der seit dem Jahr 2009 noch nie zuvor bestand, was die aktuelle Ausbildungsmarktentwicklung als herausragend im Vergleich zu den letzten zehn Jahren auszeichnet (ebd.).

Gleichermaßen stieg jedoch auch die Anzahl nichtbesetzter Ausbildungsplätze dramatisch an (vgl. ebd.). Mit einem Spitzenwert von 57.700 fiel sie bereits dreimal so hoch aus wie noch im Jahr 2009 (vgl. ebd.). Diese Entwicklung verbesserte die rein rechnerischen Chancen der Auszubildenden auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes im Jahr 2018 in einem Ausmaß wie nie zuvor innerhalb der letzten 10 Jahre (vgl. ebd.). Aufseiten der Ausbildungsbetriebe führt sie jedoch zu vermehrt unbesetzten Ausbildungsplätzen (vgl. Grimm-Vonken, Müller und Schröter 2011, S. 21).

Existierten vor einigen Jahren noch deutlich zu wenige Ausbildungsplätze, so hat sich diese Angebots-Nachfrage-Relation innerhalb der vergangenen Jahre drastisch verkehrt – von einem Nachfrageüberhang zu einem starken Angebotsüberhang, was mithin

etliche Ausbildungsbetriebe über einen Mangel an Bewerbenden oder aber über unzureichend qualifizierte Ausbildungsplatzbewerbende mit mangelnder Ausbildungsreife klagen lässt (vgl. ebd.).

Diese aktuelle gute Ausgangslage für Ausbildungsplatzsuchende als auch Auszubildende führt vermehrt zu vorzeitigen Vertragslösungen, da sich für sie zahlreiche Optionen auf anderweitige Ausbildungsplätze bieten (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 163). Auf Ausbildungsbetriebsseite bewirkt dies jedoch die vermehrte Einstellung Auszubildender mit unzureichender Qualifizierung sowie mangelhafter Ausbildungsreife, damit Ausbildungsplätze überhaupt besetzt werden können (vgl. Grimm-Vonken et al. 2011, S. 21).

In der Konsequenz entscheiden sich vermehrt Jugendliche für vermeintlich „einfachere“ Ausbildungsberufe mit einem geringen Bildungsniveau, was die Daten des Berufsbildungsberichtes 2019 beispielsweise über die Schulabschlüsse der Auszubildenden im Ausbildungsberuf des/der Kaufmanns/-frau im Einzelhandel verdeutlichen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 146). So verfügten allein im Jahr 2018 im Bundesgebiet 28,3 % der Auszubildenden im Einzelhandel lediglich über einen Hauptschulabschluss (vgl. ebd.).

Bereits im Jahr 2007 ermittelten Forschende der Universität Duisburg-Essen herausfordernde Einstiegsqualifikationen als zentrale Herausforderungen und Belastungen eben jener Auszubildenden des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau des Einzelhandels (vgl. Kutscha, Besener, Debie 2009).

Für die Struktur dieses Berufsbildes bedeuten die vorangegangenen Überlegungen, dass vermehrt Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsniveau, gar mangelnder Ausbildungsreife diesen Ausbildungsberuf ergreifen. Vermehrte vorzeitige Ausbildungsabbrüche (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 157), aber auch sich ergebende Probleme durch geringe physische wie psychische Belastbarkeit sowie lebenspraktische Kompetenzen scheinen die Folge (vgl. Kutscha et al. 2009; vgl. Hanßen-Pannhausen 2004, S. 68).

Die Entwicklung, in deren Verlauf immer mehr Jugendliche mit mangelnder Ausbildungsreife aufgrund sich verändernder demografischer Verhältnisse spezifische Berufe wie den des/der Kaufmanns/-frau im Einzelhandel ergreifen, verstärkt laut Petsch et al. (vgl. 2014, S. 84) die Notwendigkeit einer speziellen Förderung und Unterstützung eben jener Leistungsschwächeren innerhalb der beruflichen Bildung. So sind die Auszubildenden dieses Ausbildungsberufs im Zusammenhang mit ihrem häufig niedrigem Bildungsniveau als erhöht unterstützungsbedürftig und risikogefährdet anzusehen (vgl. ebd.).

Betrachtet man diesbezüglich die neueste Forschungen zur sozialen Unterstützung im Berufskontext, so konnten statistische Befunde ermittelt werden, die durch eine erhaltene soziale Unterstützung seitens des Führungspersonals gesundheitsförderliche Puffereffekte im Stress- und Problembewältigungsprozess von Mitarbeitenden belegt (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 330 f.; vgl. Sende 2014, S. 76). Wie sich soziale Unterstützung des Ausbildungspersonals auf die Auszubildenden auswirkt, wurde jedoch bisher nicht untersucht.

Angesichts der oben skizzierten ernstzunehmenden Ausbildungsmarktlage, insbesondere für bildungs- und leistungsschwächere Auszubildende sowie der theoretischen Annahmen zu Auswirkungen erfahrener sozialer Unterstützung seitens Vorgesetzter, konnte eine Forschungslücke zu den potenziellen Folgen und möglichen Merkmalen einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis ermittelt werden.

Am Beispiel des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel soll daher mit dieser Studie ein Beitrag geleistet werden, einen Teil der Forschungslücke (siehe hierzu vertiefend Kapitel 6) zu schließen. Folgende erkenntnisleitende Fragen liegen der Forschungsarbeit zugrunde:

Zentrale Forschungsfragen der Studie

- Durch welche Merkmale sollte sich eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis sowohl aus Perspektive der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel auszeichnen?
- Variiert der Bedarf an sozialer Unterstützung je nach der Phase der Ausbildung und den regionalen Bedingungen?
- Was bedeuten die gewonnenen Forschungsergebnisse für die zukünftige Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildungspraxis im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel?

Um die genannten zentralen Forschungsfragen der Studie zu beantworten, wurde ein qualitativ-rekonstruktives Verfahren gewählt, das es erlaubt, möglichst vielfältige, insbesondere kollektive und konjunktive Erfahrungen zu erheben. Zur Rekonstruktion der betrieblichen Ausbildungspraxis im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel galt es einseitige individuelle Auffassungen möglichst zu reduzieren. Aus diesem Grund sollten nicht nur die Erfahrungen der Auszubildenden, sondern gleichermaßen die des betrieblichen Ausbildungspersonals ermittelt werden.

Die Zielsetzung dieser Studie stellt die Rekonstruktion von Merkmalen einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis, als Implikationen für die betriebliche Ausbildungspraxis im Umgang mit leistungsschwächeren Auszubildenden, dar.

1.2 Überblick und Aufbau der Forschungsarbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit umfasst neun Kapitel. Dabei besteht sie aus einem theoretischen Teil (Kapitel 1 bis 7) einem methodisch-empirischen Teilbereich (Kapitel 8) sowie einem Ergebnis- und Reflexionskapitel (Kapitel 9).

Im Kapitel 1 wird die duale Berufsausbildung als Ausgangslage des vorliegenden Forschungsfeldes dargestellt und analysiert. Ausgehend davon werden die sich hieraus ableitenden erkenntnisleitenden Forschungsfragen und Zielsetzungen der vorliegenden Studie vertiefend in Kapitel 1.1 aufgeführt.

Kapitel 2 gibt einen Überblick über die grundlegende Ausgestaltung der beruflichen Ausbildungspraxis. Hierzu werden die berufliche Handlungsfähigkeit als elementares Ziel einer jeden dualen beruflichen Ausbildung in Deutschland sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen dargelegt. Anschließend werden die bestehende Dualität der Lernorte (Kapitel 2.1) sowie die grundsätzlichen Qualitätsmerkmale der beruflichen Ausbildung vorgestellt.

Kapitel 3 führt in den ersten von drei Forschungsgegenständen ein, die Auszubildenden. Kapitel 3.1 stellt hierzu vertiefend die Spezifika der Berufsausbildung im erforschten Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel dar. Anschließend beschreibt Kapitel 3.2 die Rahmenbedingungen, mit denen eben diese Auszubildenden im dargelegten Berufsfeld des Einzelhandels konfrontiert sind.

Der Forschungsgegenstand zwei, das betriebliche Ausbildungspersonal, wird dann in Kapitel 4 vertiefend vorgestellt. Hierbei wird sich zeigen, inwiefern das betriebliche und ausbildende Fachpersonal als heterogene, schwer einzugrenzende und kaum professionalisierte Akteure der betrieblichen Ausbildungspraxis zu bewerten sind. Kapitel 4.1 stellt anschließend die grundsätzlichen Rahmenbedingungen, wie Eignung und Tätigkeiten, dieser Personengruppe vor. Die Ausbildereignungsverordnung als Element der Qualitätssicherung (Kapitel 4.2) mit ihrem Rahmenstofflehrplan (Kapitel 4.2.1) und ihrem Anspruch als Basisqualifikation (Kapitel 4.2.2) beschließt das Kapitel.

In den Forschungsgegenstand drei, die soziale Unterstützung, wird in Kapitel 5 umfangreich eingeführt. Hierzu werden die bestehenden Konzepte sozialer Unterstützung vorgestellt und vor dem Hintergrund des vorliegenden Erkenntnisinteresses interpretiert (Kapitel 5). Kapitel 5.1 stellt das Konzept der sozialen Unterstützung im speziellen

Berufskontext dar. Anschließend erläutert Kapitel 5.2 das Modell sozialer Unterstützung als Ausdruck eines von Gerechtigkeit geprägten Führungsverhaltens im Berufsalltag. Die Kapitel 5.3 und 5.4 schlagen dann den Bogen zu bereits bestehenden pädagogisch-sozialen Lehr- und Lernprozessansätzen in der betrieblichen Ausbildungspraxis.

Kapitel 6 stellt schließlich den aktuellen Forschungsstand und die sich daraus ergebenden Desiderate dar. Hierzu werden in Kapitel 6.1 der Forschungsstand der Auszubildenden, in Kapitel 6.2 der des betrieblichen Ausbildungspersonals und abschließend in Kapitel 6.3 bestehende Forschungsergebnisse zur sozialen Unterstützung vorgestellt.

In den forschungsmethodischen und -praktischen Zugang der vorliegenden Studie führt Kapitel 7 umfassend ein. Hierzu wird zunächst in Kapitel 7.1 die Rekonstruktive Sozialforschung als forschungsmethodischer Ansatz erläutert. Anschließend wird die soziale Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis als zentrales Erkenntnisinteresse und ermittelte Forschungslücke dargelegt. Die Kapitel 7.3 und 7.4 führen in die Methodologie und forschungspraktische Umsetzung der Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument und in die dokumentarische Methode als Auswertungsinstrument ein.

Kapitel 8 stellt die empirischen qualitativen Forschungsbefunde der zwei umfänglich durchgeführten Fallstudien dar. Dabei sind in Kapitel 8.1 die vier Einzelfälle der Fallstudie der Auszubildenden vorzufinden und in Kapitel 8.2 die zwei Einzelfallstudien der Fallstudie des betrieblichen Ausbildungspersonals. Das Kapitel schließt mit einer komparativen Fallanalyse, die beide Fallstudien zusammenführt (Kapitel 8.3).

Die Forschungsarbeit schließt mit der Darstellung der empirischen wie theoretischen Befunde sowie deren Diskurs in Kapitel 9. Die komplette Darstellung der empirischen Befunde auf einem abstrahierten, von den Einzelfällen losgelösten Niveau erfolgt in den Kapiteln 9.1 (empirische Befunde – Perspektive der Auszubildenden) und 9.2. (empirische Befunde – Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals). Das Kapitel 9.3 führt schließlich die gewonnenen empirischen Befunde zusammen. So werden die zentralen Forschungsergebnisse über die Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis vorgestellt und vor dem Hintergrund der gewonnenen theoretischen wie empirischen Erkenntnisse diskutiert. Eine methodische wie methodologische Reflexion über Erfahrungsräume als Forschungszugang sowie Forschungsbedarfe für eine weiterführende Bearbeitung der Forschungslücke der sozialen Unterstützung innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis erfolgt in Kapitel 9.4. Ein abschließender Ausblick auf mögliche Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen sowohl auf der Ebene der Ausbildungsbetriebe als auch der politischen Berufsbildungsakteure findet sich in Kapitel 9.5.

2. Die betriebliche Ausbildungspraxis: das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit und Qualitätsfaktoren

Wie bereits oben erwähnt, verfolgt jede duale Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz, das zuletzt im Jahr 2005 reformiert wurde, das hauptsächliche Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit. Damit stellt diese den zentralen Inhalt der gesamten Berufsausbildung in Deutschland dar. Alle Ziele, sowohl in den Ausbildungsbetrieben als auch in der Berufsschule, sind auf die Entwicklung und Ausgestaltung jener Handlungskompetenz ausgerichtet (vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) 2016, S. 4). Von der Kultusministerkonferenz wird sie wie folgt definiert:

„[...] die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2016, S. 4)

Des Weiteren umfasst sie drei Kerndimensionen, die erlernt werden sollen: die Fachkompetenz, die Personalkompetenz und die Sozialkompetenz (vgl. ebd.).

Grundlage einer jeden Berufsausbildung im Sinne des § 4 BBiG bildet die sogenannte Ausbildungsordnung, welche die zu vermittelnden betrieblichen Ausbildungsinhalte berufsspezifisch normiert und festlegt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 14). Parallel hierzu werden die schulischen Lehrinhalte durch die sogenannten Rahmenlehrpläne normiert, die für jeden einzelnen Ausbildungsberuf bestehen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 16 f.) Sowohl die Berufsschule als auch die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag (vgl. KMK 2016, S. 3). Die Berufsschule gilt dabei als eigenständiger Lernort mit dem Ziel, den Lernenden berufliche und allgemeine Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln sowie als gleichberechtigter Partner mit anderen Akteuren der Berufsausbildung zusammenzuarbeiten (vgl. ebd.).

In Abhängigkeit von der schulischen Ausgangsqualifikation der Auszubildenden und von dem einzelnen Ausbildungsberuf erreichen die Auszubildenden nach einer Dauer von zwei, drei oder dreieinhalb Ausbildungsjahren sowie erfolgreicher Kammerprüfung einen staatlich anerkannten Berufsabschluss (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 10).

Auszubildende stellen für den Gesetzgeber eine besonders schutzbedürftige Beschäftigtengruppe dar, die es gilt im Besonderen vor Gefahren zu schützen (§ 4 Nr. 6 JArbSchG). Explizit umfasst dies Auszubildende, die das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht haben. Sie werden über das Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) und die Jugendarbeitsschutz-Untersuchungsverordnung (JArbSchUV) im Besonderen abgesichert (vgl.

Meinel 2018, S. 320). Grundsatz für diesen gesonderten Arbeitsschutz bildet die Annahme des Gesetzgebers, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer noch nicht abgeschlossenen körperlichen und geistigen Entwicklung im Arbeits- und Berufsleben besonderen Gefahren, insbesondere gesundheitlichen, ausgesetzt sind (vgl. Meinel 2018, S. 319) und daher eines besonderen Schutzes bedürfen. Dieser explizite Arbeitsschutz für Jugendliche unter 18 Jahren geht auf eine lange Tradition zurück, so hielt man bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen Jugendarbeitsschutz für erforderlich, weil bei jugendlichen Fabrikarbeitern schwere gesundheitliche Schäden aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen und der zu langen Arbeitszeiten zu verzeichnen waren (vgl. Meinel 2018, S. 319).

Aus diesem Grund gelten für Jugendliche im Rahmen der Berufsausbildung gesonderte Arbeitszeiten und Ruhepausen. So darf die wöchentliche Arbeitszeit von 40 Stunden, bei einer täglichen Arbeitszeit von ca. 8 Stunden, nicht überschritten werden (§ 8 JArbSchG). Auch gilt es zu beachten, dass Jugendliche nur an fünf Tagen pro Woche beschäftigt werden dürfen und die entsprechenden zwei Ruhetage nach Möglichkeit aufeinanderfolgen sollten (§ 15 JArbSchG). Des Weiteren muss bei Jugendlichen im Sinne des § 11 JArbSchG bereits nach einer Arbeitszeit von 6 Stunden eine Ruhezeit von 60 Minuten, im Vergleich zu 30 Minuten Ruhezeit bei Erwachsenen, eingehalten werden (§ 4 ArbZG). Insbesondere im Dienstleistungssektor, wie dem Einzelhandel, in dem Öffnungszeiten von montags bis samstags teilweise von 7 Uhr bis 24 Uhr keine Seltenheit sind, schützt der Gesetzgeber jugendliche Auszubildende, indem diese nur in der Zeit von 6 Uhr bis 20 Uhr beschäftigt werden dürfen (Ausnahmen stellen Bäckereien und Konditoreien dar). Auch eine Beschäftigung am Samstag ist nur mit dem Ausgleich eines freien Tages in der Folgewoche möglich (§ 14; § 16 Abs.3 JArbSchG). Darüber hinaus schützt insbesondere § 22 des JArbSchG Jugendliche vor gefährlichen Arbeiten, so dürfen sie beispielsweise nicht mit Aufgaben beauftragt werden, die ihre physische oder psychische Leistungsfähigkeit übersteigen (§ 22 JArbSchG Abs. 1).

Insbesondere im Einzelhandelssektor hat dies zur Folge, dass seitens der Betriebe vermehrt volljährige jugendliche Auszubildende eingestellt werden, um die besonderen Schutzverordnungen zu umgehen.

Betrachtet man die aktuelle psychische Gesundheitslage von Jugendlichen, so stellt diese sich als alarmierend dar. So belegen bereits, laut Zöller und Tutschner (vgl. 2014, S. 4), die ersten Ergebnisse der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) des Robert Koch-Instituts im Rahmen der Basiserhebung in der Zeit von 2003–2006 deutlich negative gesundheitliche Veränderungen von Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahren. Auch die Kultusministerkonferenz nahm im

Jahr 2012 die Ergebnisse der KIGGS-Studie auf und hielt in ihren Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention fest, dass sich die Herausforderungen an die Gesundheitsförderung deutlich verändert hätten, da es im Rahmen der Kinder- und Jugendgesundheit zu einer deutlichen Verschiebung von akuten hin zu chronischen Erkrankungen gekommen sei (vgl. KMK 2012, S. 2). Im Besonderen sei eine Entwicklung von somatischen hin zu psychischen Störungen zu verzeichnen, wie Depressionen, Essstörungen, Suchtmittelmissbrauch und Selbstverletzungen (vgl. ebd.).

Untermauert werden die Erkenntnisse von den Ergebnissen der Untersuchungen des Instituts für Gesundheitsförderung und -forschung und der Universität Marburg zum Gesundheitszustand, dem Gesundheitsverhalten und den Belastungen von über 10.000 Auszubildenden (vgl. Betz und Graf-Weber 2012, S. 48). Hierbei ermittelten die Forschenden folgende vermehrt auftretende Erkrankungen von Auszubildenden: Die häufigsten gesundheitlichen Beschwerden mit einem Anteil von 70 % waren demnach im Bereich von Erkältungskrankheiten zu verzeichnen, gefolgt von psychosozialen Erkrankungen mit einem Anteil von 55 %, Rückenbeschwerden und Kopfschmerzen mit 49 % sowie Magen-Darm-Erkrankungen in einer Höhe von 39 % (vgl. ebd.). Auch klagte jeder/-e fünfte Befragte über Schlafstörungen (vgl. ebd.).

Auch die Kultusministerkonferenz erkannte diese ernst zu nehmende Gesundheitslage und forderte ebenfalls bereits im Jahr 2012, dass Gesundheitsförderung und Prävention integrale Bestandteile von Schulentwicklung darstellen sollten (vgl. KMK 2012, S. 3), wobei sie nicht als zusätzliche Aufgaben der Schulen zu betrachten seien, vielmehr gehöre es zum Kern eines jeden Schulentwicklungsprozesses (vgl. ebd.). Betrachtet man diese Aussage, so wird deutlich, dass im Rahmen der dualen Berufsausbildung zumindest in die Berufsschule das Thema der Gesundheitsprävention Einzug gehalten hat.

Für die betriebliche Ausbildungspraxis beschränkt man sich hingegen noch immer auf den reinen betrieblichen Gesundheitsschutz. Zöller und Tutschner (vgl. 2014, S. 9) verweisen in diesem Zusammenhang auf die starke Zunahme chronischer physischer und psychischer Erkrankungen, welche die Notwendigkeit frühzeitiger Prävention verdeutliche. Daher fordern Zöller und Tutschner (2014):

„Für eine sich wandelnde und komplexer werdende Arbeitswelt bedarf es jedoch entsprechender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, um die physischen und psychischen Anforderungen und Belastungen bewältigen zu können.“ (S. 9)

Die vorliegende Studie schließt sich dieser Forderung an. So muss es ein zukünftiges gesamtgesellschaftliches Ziel sein, eine betriebliche Ausbildungspraxis zu schaffen, die physische und psychischen Anforderungen sowie Belastungen, welche die

Berufsausbildung an die Jugendlichen stellt, durch umfangreiche soziale Unterstützung zu bewältigen vermag.

2.1 Dualität der Lernorte

Im allgemeinen Sprachgebrauch spricht man von der sogenannten *Dualität der Lernorte*, womit die Aufteilung in die zwei Lernorte *Ausbildungsbetrieb* und *Berufsschule* gemeint ist (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 9), wenngleich ein dritter Lernort häufig hinzukommt. Die sogenannten *überbetrieblichen Berufsbildungsstätten* der Wirtschaft, welche die Vermittlung von Ausbildungsinhalten übernehmen, die in kleinen und mittleren Unternehmen kaum oder nicht vollständig abgedeckt werden können (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020a).

2.1.1 Ausbildungsbetrieb

Der betriebliche Ausbildungsteil im Rahmen eines anerkannten Ausbildungsberufs findet jedoch hauptsächlich am Arbeitsplatz statt bzw. in den (innerbetrieblichen) Ausbildungswerkstätten, somit bei der Arbeit im Ausbildungsbetrieb an rund zwei bis drei Tagen pro Woche (oder im Blockformat) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 13). Mit diesem Betrieb wurde zuvor ein rechtskräftiger, am allgemeinen Arbeitsrecht orientierter und auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes oder der Handwerksordnung (HwO) basierender Ausbildungsvertrag geschlossen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 15 f.). Dieser regelt neben der Ausbildungszeit, die Ausbildungsinhalte, Urlaubsansprüche, die Ausbildungsvergütung sowie die Kündigungsfristen (vgl. ebd.).

Zur Gewährleistung eines bundeseinheitlichen Mindeststandards für die betriebliche Ausbildung im Rahmen der dualen Berufsausbildung gilt für jeden der rund 300 anerkannten dualen Ausbildungsberufe in Deutschland eine entsprechende Ausbildungsordnung als bundeseinheitliche Rechtsverordnung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 14). Diese normiert sowohl die sachliche als auch die zeitliche Gliederung der Ausbildung am Lernort Betrieb, ferner stellt sie die Grundlage der betrieblichen Ausbildungspläne dar (vgl. ebd.). Grundlage für die Ausbildungsordnung bilden auch hier das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung (vgl. ebd.). Ausgebildet werden die Auszubildenden am Lernort Betrieb von dem betrieblichen Ausbildungspersonal und dem sogenannten ausbildenden Fachpersonal (siehe ausführlich hierzu Kapitel 4).

2.1.2 Berufsschule

Der Besuch der Berufsschule ist bis zu einem Alter von 24 Jahren verpflichtend (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 16). Die Auszubildenden besuchen sie in der Regel ein bis zwei Tage pro Woche oder im Rahmen von Unterrichtsblöcken (vgl. ebd.). Für die Zeit des Berufsschulbesuchs hat der Ausbildungsbetrieb die Auszubildenden freizustellen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 16). Die Grundlage der Berufsschulinhalte bildet auch hier für jeden einzelnen Ausbildungsberuf ein allgemeingültiger sogenannter Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht, der von der Kultusministerkonferenz beschlossen wird (vgl. ebd.). Neben Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern wie Deutsch, Englisch und bspw. Geschichte bilden insbesondere fachtheoretische und fachpraktische Unterrichtseinheiten die Grundlage dieses Rahmenlehrplanes (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 16). Indem die unterschiedlichen theoretischen Unterrichtsinhalte nicht losgelöst, sondern vielmehr in beruflichen Handlungszusammenhängen, den sogenannten Lernfeldern, vermittelt werden, orientiert sich die Kompetenzvermittlung hauptsächlich an den komplexen Handlungsabläufen des Ausbildungsberufs (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 17). Der Auffassung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2017) nach stellt der Berufsschulunterricht somit

„[...] die notwendige Ergänzung zur prozessorientierten betriebspezifischen Ausbildung im Lernort Betrieb dar.“ (S. 16)

2.2 Qualitätsfaktoren der betrieblichen Ausbildungspraxis

„Im Bildungsbereich wird der Qualitätsbegriff nicht selten mit anderen Konzepten und Begriffen, wie Kompetenz, Nutzen und Zufriedenheit, in Verbindung gebracht, was sowohl als Folge als auch als Ausdruck der Schwierigkeiten angesehen werden kann, Qualität inhaltlich zu bestimmen.“ (Ebbinghaus 2016, S. 71)

Wie diesem Zitat zu entnehmen ist, stellt „Qualität“ im Bildungsbereich einen sehr breiten, nur schwer einzugrenzenden Begriff dar. Nähert man sich ihm hingegen definitionsbegründet, so sagt Qualität etwas sowohl über die Güte als auch die Beschaffenheit einer Sache, einer Ware oder Dienstleistung und ihre strukturellen Abläufe aus (vgl. Novak 2016, S. 115). Entsprechend den ISO-Normen (DIN EN ISO 9000–9004, DIN EN ISO 8402, DIN 55350 Teil 11) definiert sie sich laut Novak (vgl. 2016, S. 115), daher als eine Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung und ihrer festgelegten sowie vorausgesetzte Erfordernisse zur entsprechenden Erfüllung.

In der vorliegenden Studie geht es jedoch im Wesentlichen darum, den Begriff im Hinblick auf die Ausbildungsakteure der betrieblichen Ausbildungspraxis näher zu

betrachten, weshalb diese Akteure als ein Qualitätsmerkmal der beruflichen Ausbildung angesehen werden können (vgl. Gaylor et al. 2015, S. 38).

Aus heutiger Sicht sind die bekanntesten Begründer dieser Qualitätsdebatte in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung die Mitglieder der „*Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung*“, umgangssprachlich auch die „*Edding-Kommission*“ genannt. Unter der Leitung von F. Edding ermittelten sie im Jahr 1971 im Auftrag des Deutschen Bundestags Reformvorschläge zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 3). Während in einem ersten Schritt der damalige Ist-Zustand der Kosten im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung festgestellt wurde, galt es in einem zweiten Schritt die Zusammenhänge von Kosten und Qualität näher zu untersuchen (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 4).

Auch die Kommission bewertete bereits damals den Begriff der Qualität als mehrdimensionale Bezeichnung, die es galt mithilfe vielfältiger Qualitätselemente auf eine eindimensionale Größe zu reduzieren (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 127), woraufhin sich die Kommission entschloss, den Begriff anhand zweier Sichtweisen zu beleuchten. So wurden zwei Qualitätsmodelle, zum einen ausgehend von der erreichten Endqualifikation der Auszubildenden und zum anderen ausgehend von den betrieblichen Einsatzfaktoren der betrieblichen Ausbildungspraxis, entwickelt und mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung untersucht (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 124, 130).

Die Endqualifikation der Auszubildenden wurde im Rahmen des *Modells der Outputqualität* erhoben. Das *Modell der Inputqualität* erhob hingegen eine indirekte Messung der Qualität der Berufsausbildung, indem die Analyse der Einflussfaktoren seitens der Ausbildungsbetriebe berücksichtigt wurden (vgl. ebd.). Besonderes Augenmerk legte die Kommission, nach eigenen Aussagen im Abschlussbericht, auf die Inputqualität. So müssten Bemühungen zur Verbesserung der Qualität der Berufsausbildung ihrer Meinung nach konkret bei den Inputfaktoren ansetzen, da nur deren Vorhandensein und Qualität die Voraussetzung für eine qualitativ hohe Endqualifikation der Auszubildenden bilden könnten, so die Kommissionsmitglieder (vgl. ebd.).

2.2.1 Modell der Inputqualität

Geleitet von der Annahme, die Qualität der Berufsausbildung werde durch das Vorhandensein sowie das Zusammenwirken verschiedener Inputfaktoren bestimmt, ermittelte die Kommission fünf zentrale Inputfaktoren für die Qualität der betrieblichen Ausbildung: (1) *Organisation*, (2) *Technik*, (3) *Intensität*, (4) *Personal*, (5) *Methode* (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 124 f.).

Während (1) *die Organisation* die Ausbildungsplanung die einhergehende Verbindlichkeit, die Koordination der verschiedenen Ausbildungsprozesse sowie die Ausbildungskontrolle beinhaltet, beschreibt (2) *die Technik* die technischen Gegebenheiten im Hinblick auf ihren Bereitstellungsumfang sowie ihren jeweiligen Zustand. (3) *Die Intensität* der Ausbildung bezeichnet den Grad der Systematisierung der zugrunde liegenden Ausbildungsprozesse sowie das Verhältnis der Umsetzung neuer und schwieriger Tätigkeiten gegenüber bereits bekannteren Arbeitsvorgängen. Die Einflussfaktoren (4) *Personal* und (5) *Methode* sind für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse. (4) *Das Personal* bezieht sich auf das Zahlenverhältnis zwischen Ausbildenden und Auszubildenden sowie auf deren fachliche und pädagogische Qualifikation; bei Letzterem wird berücksichtigt, ob pädagogische Kurse besucht wurden, ob das Ausbildungspersonal einschlägige bildungstheoretische Schriften kennt und auf ausbildungsbezogene Verständnisfragen der Auszubildenden eingeht. Dagegen ermittelte (5) *die Methode* die methodischen Möglichkeiten der Individualisierung von Lernprozessen, der Beschleunigung der Ausbildung sowie der Motivation der Auszubildenden. Hierbei stellt insbesondere die spezielle Förderung leistungsstarker wie leistungsschwächerer Auszubildender ein Kriterium dar (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 124-127).

Ausgehend von diesen fünf Qualitätsmerkmalen ermittelte die Kommission einen sogenannten Qualitätsindex für die Inputqualität, der sich durch die Addition der Subindices ermitteln ließ und für verschiedene Branchen sowie Ausbildungsberufe ermittelt wurde (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 127).

2.2.2 Modell der Outputqualität

Ähnlich wie die Inputqualität verstand die Kommission auch die Outputqualität bezogen auf die Auszubildenden als einen mehrdimensionalen Begriff, der sich wiederum aus vier Qualitätselementen zusammensetzt: (1) *formelle Eignung*, (2) *berufsbezogene Eignung*, (3) *arbeitsweltbezogene Eignung*, (4) *gesellschaftsbezogene Eignung* (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 128).

(1) *Die formelle Eignung* drückt aus, in welchem Umfang ein Ausbildungsbetrieb gewährleisten kann, dass ein erfolgreiches Bestehen der Abschlussprüfungen möglich ist. (2) *Die berufsbezogene Eignung* zeigt sich hingegen erst nach Ausbildungsabschluss, indem sich kürzere Einarbeitungszeiten sowie ein breiteres Einsatzgebiet mit verbesserten Zukunftschancen für die Auszubildenden ergeben. (3) *Die arbeitsweltbezogene Eignung* ermittelt, inwiefern Auszubildende in gesamtbetrieblichen Zusammenhängen denken, dabei sowohl die persönliche Fachtätigkeit mit anderen Aufgabenbereichen gedanklich verbinden, Inhalte schnell erfassen und im Team arbeiten können. (4) *Die*

gesellschaftsbezogene Eignung ermittelt Kenntnisse des Betriebsverfassungsgesetzes sowie weiterer ausbildungsrelevanter Institutionen als auch die Förderung von Eigeninitiative zur verbesserten Ausgestaltung der Ausbildungssituation bspw. durch diskursive Gespräche mit Vorgesetzten. Entsprechend dem Vorgehen der Inputqualität wurde auch hier ein Qualitätsindex der Outputqualität durch Addition ermittelt (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 128 ff.).

2.2.3 Kernergebnisse der Studie zur beruflichen Ausbildungsqualität

Als wesentliches Ergebnis führt die Kommission in ihrem Abschlussbericht die Abhängigkeit des Qualitätsindex von der *Unternehmensgröße* auf. So zeigte sich eine erheblich verbesserte Qualität der Berufsausbildung in Großbetrieben (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 175). Neben der Unternehmensgröße an sich weisen diese Unternehmen insbesondere eine deutlich höhere Anzahl an Auszubildenden auf, was mit einem deutlich positiven Einfluss auf die Qualitätsfaktoren Organisation, Technik und Methode einherging (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 177).

Für den Qualitätsfaktor *Personal* scheint hingegen eine Betriebsgröße zu existieren, von der an die Qualität der Ausbildung stark abnimmt. Einer These der Kommission zufolge könnte eine qualitätsoptimale Betriebsgröße des Qualitätsfaktors Personal bei rund 21 bis 30 Auszubildenden liegen. So konnte belegt werden, dass sich die Qualitätsfaktoren Organisation und Personal bei zunehmender Betriebsgröße gegenläufig entwickeln (vgl. ebd.).

Die beträchtliche Überlegenheit großer Unternehmen gegenüber kleineren Ausbildungsbetrieben ließ sich bei den Qualitätsfaktoren *Organisation* und *Technik* nachweisen (vgl. ebd.); gleichwohl schränkte die Kommission dieses Ergebnis insofern leicht ein, als zwar grundsätzlich der Zusammenhang von Unternehmensgröße und Qualität der Berufsausbildung bestehe, diese Aussage jedoch nicht ausschließe, dass auch kleinere Ausbildungsbetriebe eine qualitativ hochwertige Ausbildung anbieten würden, die in ihrer Qualität über der einzelner Großbetriebe liege (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 178).

Des Weiteren erhob die Kommission den Einfluss sowohl des *Berufsbildes* als auch der *Branche* auf die Qualität der Berufsausbildung. Diese Kriterien haben jedoch einen geringeren Einfluss auf die Ausbildungsqualität als die Betriebsgröße (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 185). Trotzdem wurde interessanterweise das Berufsbild Kaufmann/-frau im Einzelhandel nur auf Platz drei von 16 mit einem Gesamtqualitätsindex von 122,99 Punkten, bei einer Spanne von 96,22 – 172,42 Punkten, in seiner Ausbildungsgesamtqualität sehr gering bewertet (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 167). Aus heutiger Sicht lässt sich dies vor dem Hintergrund des Einflusses der Betriebsgröße

unter anderem damit begründen, dass zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 1971 der Einzelhandel noch überwiegend aus kleineren Einzelhändlern anstatt aus großen Einzelhandelsketten und Discountern bestand. Den Studienergebnissen nach befand sich ein Großteil der befragten Auszubildenden in Ausbildungsbetrieben, in denen sowohl die Qualitätsfaktoren *Organisation, Technik* als auch die *pädagogische Aus- und Weiterbildung des Personals* als mangelhaft bewertet wurden (vgl. ebd.).

Als letztes Bewertungskriterium wurden *regionale Aspekte* auf die Input- und Outputqualität der unterschiedlichen befragten Unternehmen betrachtet. Diese zeigten ein deutliches Gefälle in der Ausbildungsqualität strukturstarker städtischer Kerngebiete gegenüber ländlichen Kammerbezirken (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 176). Je größer die einzelne Region war, in der der Ausbildungsbetrieb seinen Sitz hatte, desto deutlicher nahm die Qualität der Berufsausbildung zu (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 179). Dies ergab sich nicht nur im Hinblick auf den Gesamtindex, sondern für die einzelnen Qualitätsfaktoren an sich (vgl. ebd.). Die Kommission bewertet den Einfluss der Gemeindegröße jedoch nur als mittelbar, so spiegelte diese lediglich die Unternehmensstruktur der einzelnen Region wider (vgl. ebd.). Je größer eine Region, desto wahrscheinlicher ist die Ansiedelung größerer Unternehmen, was, wie die Studie zeigt, sich positiv auf die Ausbildungsqualität auswirkt. Weiter zeigen die Studienergebnisse: Je größer ein Unternehmen ist, desto besser sind die Organisation, die technische Ausstattung sowie die Aus- und Fortbildung des Personals (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 177 f.).

Diese große Streuung innerhalb der Ergebnisse großer wie kleinerer Ausbildungsbetriebe führt die Kommission in ihrem Abschlussbericht auf das grundsätzliche Fehlen von Normen zur Beurteilung einer generellen Ausbildungsqualität zurück (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 173.). So müssten wirksame flächendeckende Maßnahmen der Berufsausbildung entwickelt werden, die eine gewisse Mindestqualität in allen Ausbildungsbetrieben gewährleisten würde (vgl. ebd.). Des Weiteren sollte damit den Ausbildungsbetrieben eine Orientierung für die eigene Ausbildungspraxis geliefert werden (vgl. ebd.).

Die Studienergebnisse und die genannte Forderung der Kommission sind auch insofern bemerkenswert, als sie aus dem Jahr 1974 stammen und an Aktualität kaum verloren haben. Im Jahr 2020 ist die Debatte über die Qualität der Berufsausbildung noch immer aktuell und die Bedeutung des betrieblichen Ausbildungspersonals für die Ausbildungsqualität hat noch immer kaum eine Berücksichtigung gefunden.

3. Forschungsgegenstand I: die Auszubildenden

Grundsätzlich verfolgt die berufliche Ausbildung das Ziel, die Auszubildenden auf eine berufliche Tätigkeit in der aktuellen und der späteren Arbeitswelt vorzubereiten (vgl. Novak 2016, S. 114). Dies erfolgt mittels des Aufbaus sowie der Erweiterung und Vertiefung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Gestaltungs Kompetenzen (vgl. ebd.). Darüber hinaus sieht Novak (vgl. 2016, S. 114) einen besonderen Bildungsauftrag der beruflichen Ausbildung in der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Auszubildenden. Demnach habe eine berufliche Ausbildung:

[...] gleichermaßen zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen beizutragen und ihnen Chancen zur weiteren beruflichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen. Nur wenn junge Menschen während der Ausbildung eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit, berufliche Identität, Mündigkeit und Tüchtigkeit entwickeln und dabei gleichzeitig und gleichwertig emanzipatorisches Handeln, Partizipationsfähigkeit und Werteorientierung erwerben, sind sie für ihren weiteren persönlichen Lebensweg und für die kommenden Herausforderungen einer sich ständig wandelnden Arbeitswelt und Gesellschaft gerüstet.“ (ebd.)

In dieser erweiterten Hinsicht umfasst die Berufsausbildung deutlich mehr als die vielfach geforderten Tätigkeitsanforderungen (vgl. ebd.). Aff, Klusmeyer, Wittwer (vgl. 2010, S. 331) sehen die betriebliche Berufsbildung daher dadurch gekennzeichnet, dass sie im Betrieb stattfindet und der Praxisbezug das grundlegende didaktische Prinzip mit dem Ziel der beruflichen Qualifizierung der Lernenden darstellt.

Bei den Auszubildenden handelt es sich laut Definition um Personen, die im Sinne des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung auf Grundlage eines Berufsausbildungsvertrags eine Berufsausbildung in einem geordneten Ausbildungsgang absolvieren (vgl. Schmidt, Krumme, Schmid, Klenk 2018).

§ 13 BBiG regelt dabei die Pflichten der Auszubildenden, wonach sie sich zu bemühen haben, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich ist. Des Weiteren sind sie zu folgendem Verhalten verpflichtet:

1. „die ihnen im Rahmen ihrer Berufsausbildung aufgetragenen Aufgaben sorgfältig auszuführen,
2. an Ausbildungsmaßnahmen teilzunehmen, für die sie nach § 15 freigestellt werden,
3. den Weisungen zu folgen, die ihnen im Rahmen der Berufsausbildung von Ausbildenden, von Ausbildern oder Ausbilderinnen oder von anderen weisungsberechtigten Personen erteilt werden,
4. die für die Ausbildungsstätte geltende Ordnung zu beachten,
5. Werkzeug, Maschinen und sonstige Einrichtungen pfleglich zu behandeln,
6. über Betriebs- und Geschäftsgeheimnisse Stillschweigen zu wahren,
7. einen schriftlichen oder elektronischen Ausbildungsnachweis zu führen.“
(§ 13 BBiG)

3.1 Spezifika der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel

Bei der Berufsausbildung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel handelt es sich um eine anerkannte dreijährige Berufsausbildung nach dem BBiG, die dem Wirtschaftssektor Industrie und Handel zugeordnet ist (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2015). Sie gehört zu rund 40 verschiedenen kaufmännischen Berufsbildern, in denen mehr als 200.000 Ausbildungsverhältnisse pro Jahr geschlossen werden (vgl. Haipeter 2009, S. 89). Grundsätzlich sind kaufmännische Ausbildungsberufe in allen privatwirtschaftlich organisierten Teilen der hiesigen Volkswirtschaft von großer Bedeutung, so qualifizieren sie Haipeter (2009) zufolge

„[...] für die Querschnittsfunktionen der Marktbeziehungen zu Kunden oder zu Lieferanten und die interne Sachbearbeitung betriebswirtschaftlicher Vorgänge. Diese Funktionen sind bis zu einem gewissen Grad unabhängig von der Einzelbranche, in denen sich ein Unternehmen bewegt.“ (S. 89)

Grundsätzlich gehen kaufmännische Berufsbilder auf eine lange Tradition zurück, was jedoch nicht bedeutet, dass Veränderungen organisatorischer oder technologischer Rahmenbedingungen keine Berücksichtigung finden (vgl. ebd.). So wurde die Ausbildung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel zum 1. August 2004 einer Novellierung unterzogen, um sie an die veränderten Praxisstrukturen anzupassen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 8).

Die Ausbildung befähigt die Auszubildenden vor allem zum Verkauf von Konsumgütern an den Endkonsumenten, wie beispielsweise von Bekleidung, Spielwaren, Nahrungsmitteln, Unterhaltungselektronik oder auch Einrichtungsgegenständen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2015a). Über den Verkauf hinaus werden die Auszubildenden darauf vorbereitet, unter anderem Beratungsgespräche mit Kunden durchzuführen sowie Reklamationen zu bearbeiten (vgl. ebd.). Weitere Lehrziele der Ausbildung bestehen in der Planung des Wareneinkaufs, wie dem Bestellen und Entgegennehmen von Lieferungen, der Überprüfung der Warenqualität, einer fachgerechten Lagerung sowie dem Auszeichnen und Einsortieren der Ware in Verkaufsregale und -theben (vgl. ebd.). Darüber hinaus sieht der Ausbildungsrahmenplan die Themenschwerpunkte der Planung und Umsetzung von werbe- und verkaufsfördernden Maßnahmen vor (vgl. ebd.).

Statistisch gesehen wurden, laut dem Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. 2019, S. 14) zum Berufsbildungsbericht 2019, im Jahr 2018 bundesweit 531.414 Ausbildungsverträge abgeschlossen. Mit rund 309.831 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Bereich der Industrie und des Handels zum 30. September 2018 stieg der Anteil gegenüber dem Vorjahr 2017 um rund 1,8 % an und machte gleichermaßen den größten Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge aus (Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 37).

Diese Ausbildungsmarktentwicklung führte laut dem Bundesinstitut für Berufsbildung (vgl. 2019, S. 14) zu umfangreichen Spitzenwerten, gemessen an dem Zeitraum der letzten 10 Jahre. Demnach stieg das betriebliche Ausbildungsplatzangebot auf 574.200 Ausbildungsplätze an, ein Wert, der seit dem Jahr 2009 nicht mehr erreicht wurde (vgl. ebd.). Gleichmaßen nahm jedoch auch die Zahl der nichtbesetzten Ausbildungsplätze dramatisch zu (vgl. ebd.). Mit einem Spitzenwert von 57.700 fiel er bereits dreimal so hoch aus wie noch im Jahr 2009 (vgl. ebd.). Laut Bundesinstitut waren dennoch rein rechnerisch die Chancen der Jugendlichen auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes im Jahr 2018 so gut wie nie in den letzten zehn Jahren (vgl. ebd.).

Die Daten des Berufsbildungsberichtes 2019 über die Schulabschlüsse der Auszubildenden im Ausbildungsberuf des/der Kaufmanns/-frau im Einzelhandel verdeutlichen, dass vorwiegend schulisch schwächere Jugendliche diesen Ausbildungsberuf ergreifen. So verfügten allein im Jahr 2018 im Bundesgebiet 28,3 % der Auszubildenden im Einzelhandel lediglich über einen Hauptschulabschluss (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 146), 48,2 % über einen Realschulabschluss (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 147) und lediglich 21,0 % über eine Studienberechtigung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 148). 2,5 % der Auszubildenden im Einzelhandel begaben sich in die Ausbildung, ohne einen Hauptschulabschluss erlangt zu haben (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 145).

Diese Tatsache erscheint im Hinblick auf einen vorzeitigen Ausbildungsabbruch von herausragender Bedeutung. So ist dem Datenreport zu entnehmen, dass Ausbildungsabbrüche mit dem schulischen Bildungsgrad der Jugendlichen korrelieren. Allein im Berichtsjahr 2017 wurden bundesweit 145.998 Ausbildungsverträge vor Ablauf der im Ausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit gelöst (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 157). Allein 74.685 entfielen hierbei auf den Wirtschaftssektor Industrie und Handel (vgl. ebd.).

Bemerkenswerterweise erfolgten zwei Drittel dieser gelösten Ausbildungsverträge innerhalb des ersten Ausbildungsjahres (vgl. ebd.). So erfolgten rund 33,6 % aller Vertragslösungen noch während der Probezeit, 32,8 % nach der Probezeit, aber noch innerhalb der ersten 12 Monate seit Beginn des Ausbildungsverhältnisses (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 157). Mit rund 23,6 % fiel ebenfalls ein großer Anteil der Lösungen in das zweite Ausbildungsjahr, denn nur bei rund bei 10 % lag der Vertragsbeginn weiter als 24 Monate zurück (vgl. ebd.). Laut dem Bundesinstitut für Berufsbildung (vgl. 2019, S. 157) lag der Anteil der Vertragslösungen, die innerhalb der Probezeit erfolgten, seit dem Jahr 1993 bei rund ca. 25 %, dieser Anteil stieg von 2006 bis 2011 stetig auf mehr als ein Drittel an.

Bei den aufgelösten Ausbildungsverträgen verfügten allein im Jahr 2017, 38,1 % der Jugendlichen nicht einmal über einen Hauptschulabschluss, 37,9 % lediglich über einen Hauptschulabschluss und 23,6 % über einen Realschulabschluss (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 161). Lediglich 15,2 % der Auszubildenden mit Studienberechtigung lösten vorzeitig das Ausbildungsverhältnis auf (vgl. ebd.).

Auch regionale Dispositionen scheinen einen Einfluss zu nehmen. So wurden beispielsweise in einem strukturschwächeren Bundesland, wie Thüringen, im Jahr 2017 rund 31,9 % der begonnenen Ausbildungsverträge gelöst, während vergleichsweise in einem strukturstarke Bundesland, wie Nordrhein-Westfalen, nur rund 24,4 % der Verträge aufgelöst wurden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 163). Somit kann davon ausgegangen werden, dass vorzeitige Ausbildungsabbrüche umso wahrscheinlicher werden, je geringer der Bildungsgrad und je schwieriger die regionale Ausgangslage sind. Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung (2019) bewertete die Vertragslösequote als ernstzunehmende Entwicklung:

„Vor dem Hintergrund der Risiken eines Fachkräftemangels infolge der demografischen Entwicklung und der gestiegenen Studienanfängerquoten erhält die Quote der vorzeitigen Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung zunehmend Aufmerksamkeit. Für 2016 ergab sich im Bundesdurchschnitt erstmals seit Anfang der 1990er-Jahre ein Wert leicht oberhalb des üblichen Schwankungsbereichs (20 % bis 25 %).“ (S. 157)

Das Bundesinstitut erklärt diese vorzeitigen Vertragslösungen in einem immer geringeren Bildungsniveau der Jugendlichen sowie der überwiegenden Einmündung dieser in Berufe mit instabilen Ausbildungsverhältnissen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 163). Zudem handele es sich wahrscheinlich nicht um den ursprünglichen Wunschberuf, was auch zu einem höheren Abbruchrisiko führe (vgl. ebd.). Studienergebnissen zufolge lassen sich diese Lösungsquoten darüber hinaus aus zwei Perspektive erklären. Ehemalige Auszubildende führen demnach andere Gründe an als betriebliches Ausbildungspersonal (vgl. ebd.).

So benennen ehemalige Auszubildende überwiegend ausbildungsbetriebliche Gründe, insbesondere Kommunikationsprobleme und Konflikte mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal sowie eine mangelhafte Ausbildungsqualität, sowie die fehlende Vermittlung von Ausbildungsinhalten als vorzeitige Lösungsgründe (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 164).

Die Betriebe bzw. das betriebliche Ausbildungspersonal benennen hingegen insbesondere Gründe im Verantwortungsbereich der Auszubildenden, wie eine mangelhafte Berufsorientierung bzw. eine fehlende Berufswahl, mangelnde Leistungsbereitschaft, die sich in Fehlzeiten, einer unzureichenden Identifikation mit dem Betrieb sowie in einem

mangelnden Durchhaltevermögen und einer unzureichenden Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verdeutliche (vgl. ebd.).

Darüber hinaus lässt sich zumindest die sogenannte mangelnde Ausbildungsreife mit dem Bildungsgrad erklären. So führen laut Petsch, Norwig, Nickolaus (vgl. 2014, S. 81 f.) Selektionsprozesse an der ersten Schwelle (Übergang Schule – Berufsausbildung) dazu, dass immer mehr Jugendliche mit unzureichend entwickelten Basiskompetenzen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, sowie Entwicklungsproblemen im Bereich berufsfachlicher Kompetenzen primär in spezifisch niederschweligen Berufen, wie beispielsweise Kaufmann/-frau im Einzelhandel, vorzufinden sind. Entsprechend dem Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland kann wiederum eine Person

„[...] als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt.“ (Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 13)

Laut der Empfehlung der Mitglieder des Expertenkreises des Nationalen Paktes geht es bei der Beurteilung der Ausbildungsreife in erster Linie um die Einschätzung, inwieweit eine Person über die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit, wie schulische Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch über physische und psychische Belastbarkeit und lebenspraktische Kompetenzen verfügt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 14). Dass immer mehr Jugendliche mit mangelnder Ausbildungsreife aufgrund der sich verändernden demografischen Entwicklung spezifische Berufe wie den des/der Kaufmanns/-frau im Einzelhandel ergreifen, verstärkt laut Petsch et al. (vgl. 2014, S. 84) die Notwendigkeit, eben jene Leistungsschwächeren innerhalb der beruflichen Bildung zu fördern. Auch Grimm-Vonken et al. (vgl. 2011, S. 21) verweisen in diesem Zusammenhang auf die veränderte Ausbildungsmarktlage; gab es früher noch zu wenige Ausbildungsplätze, so hat sich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage in den letzten Jahren drastisch verkehrt. Fand bis vor einigen Jahren ein starker Nachfrageüberhang statt, so klagen derzeit vermehrt Betriebe über einen Mangel an Bewerbenden oder über unzureichend qualifizierte Ausbildungsplatzbewerbende, denen es massiv an Ausbildungsreife mangle.

3.2 Problematische Bedingungen der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel

Für die Struktur des Berufsbildes Kaufmann/-frau im Einzelhandel bedeuten die vorangegangenen Überlegungen, dass vermehrt Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsniveau, gar mangelnder Ausbildungsreife in diesen Ausbildungsberuf münden. Ausbildungsabbrüche, aber auch sich ergebende Probleme durch geringe physische wie

psychische Belastbarkeit sowie durch geringe lebenspraktische Kompetenzen könnten die Folge sein.

Eine Aufgabe der vorliegenden Studie ist es vor diesem Hintergrund, den Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und psychischer Gesundheit bzw. sozialer Unterstützungsbedürftigkeit nachzuweisen. So werden laut Hartung (vgl. 2014, S. 29 f.) die Kerndimensionen Bildung, Einkommen und Berufsstatus in jeder Analyse des Einflusses sozioökonomischer Merkmale auf die gesundheitliche Lage erhoben, ein Zusammenhang zwischen Bildungsstatus und Gesundheit gelte mittlerweile als bewiesen. Hartung (vgl. 2014, S. 32) verweist auf die Tatsache, dass Belastungen und Erkrankungen in Deutschland überwiegend bei Menschen mit niedrigem Bildungsniveau auftreten; vor allem diese Personen würden häufiger unter psychischen und chronischen Erkrankungen, wie Diabetes mellitus, Arthrose, Arthritis und Herzinsuffizienz, leiden. Erklären lasse sich diese Ungleichheit mit ungleicher Exposition gegenüber gesundheitsschädlichen und gesundheitsförderlichen Umwelten sowie der Ungleichheit von Präferenzen, Verhaltensmustern und materiellen Gegebenheiten (vgl. Hartung 2014, S. 35).

Die Auszubildenden des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel können somit im Zusammenhang mit ihrem häufig niedrigen Bildungsniveau als unterstützungsbedürftiger sowie risikogefährdeter durch gesundheitliche Beeinträchtigungen gelten. Die massive Steigerung dieses Risikos begründet sich darüber hinaus in den sogenannten berufstypischen Spezifika. So ermittelte bereits im Jahr 2004 Hanßen-Pannhausen (2004, S. 68) am Berufsgenossenschaftlichen Institut für Arbeit und Gesundheit folgende typische gesundheitsgefährdende Belastungen für die Beschäftigten im Einzelhandel:

1. *„sehr langes Stehen, einseitige körperliche Belastung (durch das Nachfüllen und Schleppen von Waren), Zwangshaltungen, Zeit- und Leistungsdruck,*
2. *geringer Handlungsspielraum, unvollständige Arbeitsaufgaben, häufige Wiederholungen*
3. *überwiegend künstliche Beleuchtung, geringes Tageslicht*
4. *Unfallgefährdungen (durch Stolpern, Rutschen, Stürzen oder Schnittverletzungen an Händen)*
5. *teilweise unzuträgliches Klima innerhalb des Betriebs, Gefahrstoffexposition, biologische Gefährdungen (Infektionsgefährdung) und Hautbelastung“.*

Darüber hinaus sind es die ungünstigen Arbeitszeiten und die häufig dünne Personaldecke und die in vielen Fällen schlechte Bezahlung sowie die fehlende Anerkennung vonseiten der Kunden, vor allem aber die häufig fehlende soziale Unterstützung durch Kollegen und Konflikte mit Vorgesetzten, welche eine ungünstige Belastungssituation schaffen, so Richter (vgl. 2004, S. 11).

Der häufig niedrige Bildungsgrad, die in Teilen existierende mangelnde Ausbildungsreife sowie die zusätzlichen berufsspezifischen gesundheitsgefährdenden Belastungen

lassen insbesondere diese Gruppe Auszubildender im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel als besonders unterstützens- und schützenswert erscheinen.

4. Forschungsgegenstand II: das betriebliche Ausbildungspersonal

Im Rahmen der betrieblichen Ausbildungspraxis am Lernort Ausbildungsbetrieb sind es die betrieblichen Ausbildungsakteure, die in einem unmittelbaren Kontakt zu den Auszubildenden stehen, die Wissensvermittlung übernehmen, Lernprozesse steuern und im besten Fall die Auszubildenden umfangreich betreuen. Inwiefern die Ausbildung diesem Anspruch gerecht wird, ist eine zentrale Frage dieses Kapitels.

Das Gefüge von Ausbildenden als Lehrenden und Auszubildenden als Lernenden geht auf eine lange Tradition zurück. So mussten bereits im 18. Jahrhundert Handwerksmeister, die Lehrlinge ausbilden wollten, einen Befähigungsbeweis nachweisen (vgl. Pätzold 1997, S. 16 ff.). Die Novellierungen der Gewerbeordnung von 1897 und 1908 vereinheitlichten schließlich die rechtliche Regelung der Berechtigung, Lehrlinge im Handwerk auszubilden (vgl. Pätzold 2013, S. 44). Sie legten fest, dass nur denjenigen Handwerkern die Befugnis zur Anleitung von Lehrlingen zu erteilen war, welche das 24. Lebensjahr vollendet, eine mindestens dreijährige Ausbildungszeit absolviert und darüber hinaus neben der Gesellenprüfung eine Meisterprüfung erlangt hatten (vgl. Pätzold 2013, S. 44).

In jüngster Zeit, Ende der 1960er Jahre bis weit in die 1970er Jahre hinein, unterlag die Berufsausbildung aufgrund erster ökonomischer Krisenerscheinungen jedoch zunehmender Kritik (vgl. ebd.). Erst mit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 und der einhergehenden Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahr 1970, insbesondere jedoch dem Erlass der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) 1972, rückte, Pätzold (vgl. 2013, S. 44 f.) zufolge, die betriebliche Ausbildungstätigkeit in den Fokus der Berufsbildungspolitik.

In diesem Zuge konnte zwar der Prozess der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in einigen Bereichen weiterbefördert, eine aufgabengerechte berufspädagogische Qualifizierung aller Ausbildenden jedoch kaum erlangt werden (vgl. Pätzold 2013, S. 45). Laut Müller (vgl. 2004, S. 66) wurde aus berufspädagogischer Sicht fortan kritisiert, dass das Curriculum der arbeits- und berufspädagogischen Grundbildung das betriebliche Ausbildungspersonal als Personen der reinen Wissensvermittlung sowie Wissensüberprüfung auffasst, weniger hingegen als Lernsubjekte mit eigenen Lerninteressen.

Diese Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte hat auch heute kaum etwas von ihrer Aktualität verloren. So kommt dieser Personengruppe eine besondere Rolle innerhalb des Ausbildungsgefüges zu. Sind es doch eben jene Mitarbeitende, die nicht nur die fachliche Betreuung, sondern die Qualität des betrieblichen Ausbildungsanteils der Berufsausbildung maßgeblich beeinflussen (vgl. Gaylor et al. 2015, S. 38).

Dabei gilt es zunächst zu differenzieren, bei welchem Personenkreis es sich um das eigentliche betriebliche Ausbildungspersonal handelt und welche anderen ausbildenden Fachkräfte an der Ausbildung im Betrieb beteiligt sind (vgl. Meyer 2010, S. 1). Des Weiteren ist von Interesse, welche Gesetzgebung dem betrieblichen Ausbildungspersonal zugrunde liegt, wie ihre Eignung festgestellt wird, welche Tätigkeiten in die Aufgabengebiete entfallen, vor allem jedoch, wie die Gesetzgebung die Professionalität und die Qualität der betrieblichen Ausbildungspraxis normiert und in welchen Bereichen sich Einschränkungen beider Kriterien vermuten lassen.

Grundsätzlich gilt es im Hinblick auf die Professionalität zu erwähnen, dass eine Vielzahl differenter Konzepte der sozialen Organisation von Arbeit besteht (vgl. Meyer 2010, S. 1 f.). Laut Meyer (vgl. 2010, S. 2) kennzeichnet die Ebene des Berufs ein mittleres Niveau technisch-gewerblicher wie kaufmännischer Facharbeit. Die Qualifikation hierfür wird in Deutschland mittels einer Berufsausbildung oder einer beruflichen Fortbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf erlangt (vgl. Meyer 2010, S. 2). Die Berufssoziologie definiert eine Profession hingegen als eine gehobene Form von Beruflichkeit, die sich durch organisierte Tätigkeiten kennzeichnet, zu deren Ausübung der Professionsinhaber über ein langjähriges akademisches Studium befähigt wurde (vgl. ebd.).

Ausgehend genannter Definitionen verweist Meyer (vgl. 2010, S. 1) auf das grundsätzliche Problem der Professionalisierung von Qualität im Bereich der Berufsbildung. So bestehe eine deutliche Spannbreite an Qualifikation und Professionalisierung zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den berufsschulischen Lehrkräften (vgl. ebd.). Dies gilt, obwohl wiederum beide Personengruppen gleichermaßen an der betrieblichen Ausbildung beteiligt sind, indem sie lehrende Tätigkeiten im Bereich der beruflichen, betrieblichen sowie schulischen Ausbildung wahrnehmen, ihrerseits wiederum die Qualifikationen und die Professionalität der Auszubildenden entwickeln und sicherstellen sollen (vgl. ebd.). Während Berufsschullehrende sowie Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung überwiegend ein Hochschulstudium absolviert haben, verfügen ausbildende Fachkräfte häufig über keinerlei formalisierte pädagogische Qualifikationen (vgl. ebd.), betriebliches Ausbildungspersonal immerhin in der Regel zumindest über die formale Ausbildereignung nach erfolgreich absolvierter Ausbildereignungsprüfung, einer Grundqualifikation, die im Rahmen eines Lehrgangs von lediglich ca. 115 Unterrichtsstunden erworben wurde (vgl. Meyer 2010, S. 1, 13).

Meyer (vgl. 2010, S. 13) beschreibt daher zusammenfassend, dass das betriebliche Bildungspersonal unter formalen Aspekten als in nur einem sehr geringen Maß professionalisiert gelten kann. So würde ihrer Meinung nach ein großer Teil der pädagogischen Tätigkeiten von den nebenberuflichen Ausbildenden (ausbildenden Fachkräften) ohne

jede formale pädagogische Qualifikation ausgeübt und auch die hauptamtlichen Ausbildenden verfügten nur mit Ausbildereignungsprüfung im besten Fall über eine formale Grundqualifikation (vgl. ebd.).

Da die vorliegende Studie ausschließlich die ausbildenden Akteure der betrieblichen Ausbildungspraxis, nicht die Berufsschullehrenden betrachtet, werden nachfolgend die grundsätzliche Eignung, die Tätigkeiten sowie die Ausbildereignungsverordnung der betrieblichen Ausbildungsakteure vorgestellt.

4.1 Eignung und Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals

Bei dem betrieblichen Ausbildungspersonal handelt es sich gemäß § 28 Berufsbildungsgesetz um durch den Betrieb bestellte Personen, die *persönlich* und *fachlich* geeignet sind, für die Vermittlung der vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte der Auszubildenden zu sorgen. Auch dürfen, unter der Verantwortung des offiziellen betrieblichen Ausbildungspersonals, andere im Betrieb tätige Personen bei der Berufsausbildung mitwirken, diese müssen jedoch ebenfalls über die für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten erforderlichen beruflichen *Fertigkeiten*, *Kenntnisse* und *Fähigkeiten* verfügen sowie *persönlich geeignet* sein. Dieser Personenkreis wird als „ausbildendes Fachpersonal“ oder „ausbildende Fachkräfte“ bezeichnet (vgl. Bahl, Blötz, Brande, Lachmann, Schwerin, Witz 2012, S. 6; vgl. Meyer 2010, S.1). Wie im weiteren Verlauf der Studie noch ausgeführt wird, kommt insbesondere dieser nicht offiziell bestellten Berufsgruppe eine nicht zu unterschätzende Rolle in der betrieblichen Ausbildungspraxis zu, weshalb ihnen besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist.

Die *persönliche Eignung* der Ausbildenden wird durch § 29 BBiG bestimmt. Demzufolge ist insbesondere persönlich nicht geeignet, wer „(1) Kinder und Jugendliche nicht beschäftigen darf oder (2) wiederholt oder schwer gegen dieses Gesetz oder die auf Grund dieses Gesetzes erlassenen Vorschriften und Bestimmungen verstoßen hat“.

Die *fachliche Eignung* regelt wiederum § 30 BBiG, wonach fachlich geeignet ist, wer

„(1) [...] die beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlich sind.

(2) Die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, wer:

1. die Abschlussprüfung in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung bestanden hat,
2. eine anerkannte Prüfung an einer Ausbildungsstätte oder vor einer Prüfungsbehörde oder eine Abschlussprüfung an einer staatlichen oder staatlich

anerkannten Schule in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung bestanden hat,

3. *eine Abschlussprüfung an einer deutschen Hochschule in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung bestanden hat oder*
4. *im Ausland einen Bildungsabschluss in einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Fachrichtung erworben hat, dessen Gleichwertigkeit nach dem Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz oder anderen rechtlichen Regelungen festgestellt worden ist und eine angemessene Zeit in seinem Beruf praktisch tätig gewesen ist“.*

Diese persönliche und fachliche Eignung stellt der Gesetzgeber wiederum durch die sogenannte Ausbildereignungsverordnung sicher, die nach heutigem Stand eine Ausbildereignungsprüfung vorsieht. In den kaufmännischen Berufen wird diese als einzelne gesetzlich geregelte Weiterbildungs-/Fortbildungsmaßnahme über die regionalen Industrie- und Handelskammern geprüft. In den Handwerksberufen stellt diese Qualifizierung wiederum einen zusätzlichen Bestandteil der Meisterprüfung dar (§ 45 Abs. 2 HwO).

Die Ausbildereignungsprüfung setzt sich aus einem schriftlichen und praktischen Prüfungsteil zusammen. Laut § 4 AEVO beträgt der schriftliche Teil eine Prüfungsdauer von drei Stunden, der praktische Teil soll wiederum ein Fachgespräch einer Ausbildungssituation simulieren und umfasst eine zeitliche Dauer von maximal 30 Minuten. Zur Prüfungsvorbereitung können über die Kammern entsprechende Prüfungsvorbereitungslehrgänge mit einem Umfang von 115 Unterrichtsstunden besucht werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 3 f.).

Neben der Eignung sind auch die Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals durch den Unterabschnitt 3 *Pflichten der Ausbildenden* im BBiG bestimmt. So regelt § 14 BBiG die generelle Berufsausbildung, § 15 die Freistellung und Anrechenbarkeit der Berufsschulzeiten sowie § 16 die Erstellung eines Zeugnisses bei Ausbildungsende. Für die vorliegende Arbeit erscheint insbesondere § 14 BBiG von besonderer Wichtigkeit, weshalb dieser einer detaillierteren Betrachtung bedarf. So regelt lediglich dieser § 14 BBiG alle Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals im Umgang mit den Auszubildenden:

(1) „Ausbildende haben

1. *dafür zu sorgen, dass den Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird, die zum Erreichen des Ausbildungsziels erforderlich ist, und die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann,*
2. *selbst auszubilden oder einen Ausbilder oder eine Ausbilderin ausdrücklich damit zu beauftragen,*
3. *Auszubildenden kostenlos die Ausbildungsmittel, insbesondere Werkzeuge, Werkstoffe und Fachliteratur zur Verfügung zu stellen, die zur Berufsausbildung und zum Ablegen von Zwischen- und Abschlussprüfungen, auch soweit solche nach Beendigung des Berufsausbildungsverhältnisses stattfinden, erforderlich sind,*

4. Auszubildende zum Besuch der Berufsschule anzuhalten,
5. dafür zu sorgen, dass Auszubildende charakterlich gefördert sowie sittlich und körperlich nicht gefährdet werden.

(2) Ausbildende haben Auszubildende zum Führen der Ausbildungsnachweise nach § 13 Satz 2 Nummer 7 anzuhalten und diese regelmäßig durchzusehen. Den Auszubildenden ist Gelegenheit zu geben, den Ausbildungsnachweis am Arbeitsplatz zu führen.

(3) Auszubildenden dürfen nur Aufgaben übertragen werden, die dem Ausbildungszweck dienen und ihren körperlichen Kräften angemessen sind.“

Entsprechend liegt die Hauptaufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals darin, den Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln, um das Erreichen des Ausbildungsziels in Zweck und Form sowohl zeitlich als auch sachlich zu ermöglichen. Dieses kann sowohl von den Ausbildenden selbst oder anderen von ihnen beauftragten Personen durchgeführt werden. In welcher Weise, gar pädagogischer Handlungsform oder Tiefe dies zu geschehen hat, regelt der Gesetzgeber an dieser Stelle jedoch nicht.

4.2 Die Ausbilder-Eignungsverordnung als Element der Qualitätssicherung?

Wie oben bereits erwähnt unterliegt die Ausbildereignung des betrieblichen Ausbildungspersonals in Deutschland der gesetzlichen Regelung, der Ausbilder-Eignungsverordnung. Entsprechend haben laut § 1 AEVO:

„Ausbilder und Ausbilderinnen [haben] für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach dieser Verordnung nachzuweisen.“ (§ 1 AEVO)

Im Jahr 2017 nahmen in den Ausbildungsbereichen Industrie und Handel, des Handwerks, der Landwirtschaft sowie des öffentlichen Dienstes und der Hauswirtschaft rund 97.767 Personen an den Ausbildereignungsprüfungen teil (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 190). Davon waren rund 63.237 Männer und 34.530 Frauen (vgl. ebd.). Insgesamt 90.660 Personen absolvierten die Prüfung erfolgreich (vgl. ebd.).

Mit der Begründung, bürokratische Hemmnisse reduzieren zu wollen, sowie dem Wunsch nach einer gesteigerten Anzahl an betrieblichen Ausbildungsplätzen, verabschiedete die Bundesregierung zum 1. August des Jahres 2003 jedoch eine vorübergehende gesetzliche Reform dieser Regelung. So mussten Auszubildende für bestehende Ausbildungsverhältnisse in der Zeit vom 1. August 2003 bis zum 31. Juli 2008 keinen entsprechenden Qualifizierungsnachweis nach der AEVO erbringen (vgl. Ulmer und Jablonka 2007, S. 1).

Im Jahr 2007 ermittelte eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung jedoch eine deutlich negative Tendenz: Einerseits wurde die angestrebte Erhöhung der Ausbildungsplatzangebote kaum umgesetzt, andererseits erfuhr die Qualität der betrieblichen Ausbildungspraxis eine erhebliche Kritik (vgl. Ulmer und Jablonka 2007, S. 7 f.). So lag die Anzahl der Betriebe, die nach eigenen Angaben einen vereinfachten Einstieg in die betriebliche Berufsausbildung durch die Neuregelung der AEVO ermöglichten, lediglich bei 7.000 bis 10.000 Betrieben jährlich (vgl. ebd.). Auswirkungen im Bereich der Qualität der betrieblichen Ausbildungspraxis nahmen darüber hinaus ein weit besorgniserregenderes Ausmaß ein. So konnte die durchgeführte Studie des BIBB belegen, dass die Effekte der Aussetzung der AEVO hinsichtlich des Ausbildungserfolgs sichtbare Unterschiede in Bezug auf die Qualität der betrieblichen Ausbildungspraxis hervorriefen (vgl. ebd.). Insbesondere im Hinblick auf die sogenannten berufs- und arbeitspädagogischen Fähigkeiten unterschieden sich Betriebe mit nicht qualifiziertem Personal auffällig negativ gegenüber jenen mit AEVO-qualifiziertem Ausbildungspersonal (vgl. Ulmer und Jablonka 2007, S. 7 f.).

Allein 32 % der befragten Ausbildungsberater der Industrie- und Handelskammern gaben an, dass die Ausbildungsqualität generell mangelhafter geworden sei als vor Reformbeginn. Zudem gaben 37 % an, die Aussetzung der AEVO führe zu einer vermehrten Anzahl an Konflikten zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden. 28 % der Befragten beurteilten die Vielzahl der Schlichtungsgespräche sowie der belegten Ausbildungsabbrüche weit höher als bei qualifiziertem Ausbildungspersonal. Im Hinblick auf Prüfungsleistungen stellten hingegen bemerkenswerterweise nur 16 % der befragten Kammerangestellten schlechtere Prüfungsergebnisse von Auszubildenden nicht AEVO-qualifiziertem betrieblichen Ausbildungspersonal fest (vgl. Ulmer und Jablonka 2007, S. 6).

Diese Entwicklungen führten schließlich zu einer erneuten Überarbeitung der AEVO seitens der Bundesregierung. Am 1. August 2009 trat schließlich eine novellierte AEVO in Kraft, die noch heute in dieser Form besteht (vgl. Ulmer, Gutschow, Bundesinstitut für Berufsbildung 2013). Neben der Festlegung des Kompetenzprofils des betrieblichen Ausbildungspersonals in vier neue Handlungsfelder zur berufs- und arbeitspädagogischen Eignung, die sich deutlich näher an dem strukturellen Ablauf der betrieblichen Ausbildungspraxis orientieren, wurde insbesondere die Wiedereinführung der AEVO beschlossen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 1 f.).

4.2.1 Der Rahmenstofflehrplan der AEVO

Der Rahmenstofflehrplan der AEVO umfasst seither einen Umfang von 115 Unterrichtsstunden zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung und orientiert sich ebenfalls an dem strukturellen Ablauf der Berufsausbildung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 4).

Themenfeld (1) *Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen* erstreckt sich über einen Anteil von rund 20 % der Lehrgangsdauer. Themenfeld zwei, ebenfalls mit einem Anteil von 20 %, beinhaltet das (2) *Vorbereiten der Ausbildung und die Mitwirkung bei Einstellungen von Auszubildenden*. Der Schwerpunkt der Lehrgangsdauer mit einem Anteil von 45 % ist dem Themenfeld (3) *Ausbildung durchführen* zugeordnet, ein etwas kleinerer Anteil von lediglich 15 % entfällt auf das Themenfeld (4) *Ausbildung abschließen* (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 3 f., vgl. auch § 2 AEVO).

Handlungsfeld	Empfohlene Aufteilung der Lehrgangsdauer
1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen	20 %
2. Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken	20 %
3. Ausbildung durchführen	45 %
4. Ausbildung abschließen	15 %

Abb. 1. Aufteilung der Dauer des Lehrgangs zur Ausbildereignungsprüfung (Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 7)

Nachfolgend eine zusammengestellte Übersicht über die zu erlernenden Kompetenzen in den einzelnen Handlungsfeldern (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009).

Handlungsfeld 1: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (20 %)
1. Die Vorteile und der Nutzen der betrieblichen Ausbildung darstellen und begründen können.
2. Bei Planungen und Entscheidungen hinsichtlich des betrieblichen Ausbildungsbedarfs auf Grundlage der rechtlichen, tarifvertraglichen und betrieblichen Rahmenbedingungen mitwirken.
3. Strukturen des Berufsbildungssystems und seine Schnittstellen darstellen können.
4. Ausbildungsberufe für den Betrieb auswählen und begründen.

5. Die Eignung des Betriebes für die Ausbildung in dem angestrebten Ausbildungsberuf prüfen sowie, ob und inwieweit Ausbildungsinhalte durch Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte, insbesondere Ausbildung im Verbund, überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, vermittelt werden können.
6. Möglichkeiten des Einsatzes auf die Berufsausbildung vorbereitender Maßnahmen einschätzen können.
7. Aufgaben im Betrieb der an der Ausbildung Mitwirkenden unter Berücksichtigung ihrer Funktionen und Qualifikationen abstimmen.

Abb. 2. Handlungsfeld 1: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesanzeiger 2009, S. 8-12)

Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (20 %)

1. Auf Grundlage einer Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan erstellen können, der sich insbesondere an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert.
2. Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufsbildung berücksichtigen.
3. Den Kooperationsbedarf ermitteln und sich inhaltlich sowie organisatorisch mit den Kooperationspartnern, insbesondere der Berufsschule, abstimmen.
4. Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anwenden.
5. Berufsausbildungsvertrag vorbereiten und die Eintragung des Vertrages bei der zuständigen Stelle veranlassen.
6. Möglichkeiten prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können.

Abb. 3. Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesanzeiger 2009, S. 13-17)

Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (45 %)

1. Lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur schaffen, Rückmeldungen geben und empfangen.

2. Die Probezeit organisieren, gestalten und bewerten.
3. Aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben entwickeln und gestalten.
4. Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auswählen und situationsspezifisch einsetzen.
5. Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung unterstützen, bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einsetzen und Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit prüfen.
6. Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote, insbesondere in Form von Zusatzqualifikationen, geben und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer sowie der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung prüfen.
7. Die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig erkennen sowie auf eine Lösung hinwirken.
8. Leistungen feststellen und bewerten, Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auswerten, Beurteilungsgespräche führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungsverlauf ziehen.
9. Interkulturelle Kompetenzen fördern.

Abb. 4. Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesanzeiger 2009, S. 18-24)

Handlungsfeld 4: Ausbildung abschließen (15 %)

1. Auszubildende auf die Abschluss- oder Gesellenprüfung unter Berücksichtigung der Prüfungstermine vorbereiten und die Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss führen.
2. Für die Anmeldung der Auszubildenden zu Prüfungen bei der zuständigen Stelle sorgen und diese auf durchführungsrelevante Besonderheiten hinweisen.
3. An der Erstellung eines schriftlichen Zeugnisses auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen mitwirken.
4. Auszubildende über betriebliche Entwicklungswege und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten informieren und beraten.

Abb. 5. Handlungsfeld 4: Ausbildung abschließen (eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesanzeiger 2009, S. 25-27)

Für die vorliegende Studie erscheint im Besonderen Punkt 3.1 des Handlungsfeldes 3 von großer Bedeutung. So umfasst dieses den folgenden Kompetenzerwerb im Bereich der Förderung und Unterstützung des Wissenserwerbs sowie des Lernens der Auszubildenden als auch der Reflexion der Wissensvermittlungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals:

- *„[...] die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden für die Gestaltung von Lernprozessen zu berücksichtigen,*
- *für äußere lernförderliche Rahmenbedingungen zu sorgen,*
- *die Entwicklung einer Lernkultur des selbst gesteuerten Lernens zu unterstützen sowie die Rolle des Ausbilders als Lernprozessbegleiter zu reflektieren,*
- *das Lernen durch Beachtung grundlegender didaktischer Prinzipien zu fördern,*
- *die Lernprozesse durch Zielvereinbarungen, Stärkung der Motivation und Transfersicherung zu unterstützen,*
- *das Lernen durch Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu fördern,*
- *die Lernergebnisse zu ermitteln und dem Auszubildenden seine Kompetenzentwicklung durch geeignetes Feedback deutlich zu machen,*
- *Rückmeldungen der Auszubildenden zu empfangen,*
- *das eigene Führungsverhalten im Rahmen der Ausbildung zu reflektieren.“*
(Bundesanzeiger 2009, S. 18 f.)

Es soll somit eine Vielzahl an Kompetenzen diverser Lehransätze vom angehenden betrieblichen Ausbildungspersonal erworben werden. Insbesondere der Verweis auf die Rolle der Auszubildenden als Lernprozessbegleiter sowie die Reflexion über das persönliche Lehr- und Führungsverhalten sind für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung (vgl. ebd.). Inwiefern sich dieser vorgegebene Kompetenzerwerb in der realen betrieblichen Ausbildungspraxis wiederfinden lässt, verdeutlichen die Kapitel 8 und 9.

4.2.2 Die AEVO als Basisqualifikation

Der bestehende Handlungsbedarf zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung, der durch die Aussetzung der AEVO eklatant zutage trat, sollte nicht nur durch die Wiedereinführung der novellierten AEVO revidiert werden, sondern man setzte auf die Implementierung neuer Weiterbildungsansätze für das betriebliche Ausbildungspersonal. Die neuen Qualifizierungsmöglichkeiten sollen ähnlich einer sogenannten Qualifizierungstreppe aufeinander aufbauen (vgl. Falk und Zedler 2010, S. 47). Die Basisqualifikation dieser Treppe stellte nach ersten Überlegungen die AEVO dar, an die sich die Weiterbildung der *Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen* anschließt (vgl. Bundesgesetzblatt 2009, Teil I Nr. 56). Diese sollte sich insbesondere an operative Fachkräfte wie betriebliches Ausbildungspersonal und Ausbildungsbeauftragte richten (vgl.

Falk und Zedler 2010, S. 47). Als Zugangsvoraussetzung für diese Weiterbildung galten der Abschluss einer Berufsausbildung, ein Jahr Berufspraxis sowie die Qualifikation als betriebliches Ausbildungspersonal nach AEVO. Den zentralen Inhalt dieser Weiterbildung sehen Falk und Zedler (vgl. ebd.) in der Fokussierung auf den Lernprozess und die damit verbundene Lernprozessbegleitung durch das Ausbildungspersonal.

Die höchste Stufe der Qualifizierungstreppe stellt die Weiterbildung zum *Geprüften Berufspädagogen* dar (vgl. ebd.). Diese richtet sich im Besonderen an hauptberufliche Aus- und Weiterbildungsakteure, die vertieftes pädagogisches und methodisches Wissen erhalten möchten (vgl. ebd.), ist jedoch kaum als ein niederschwelliges Angebot zu bewerten. So sind die Zugangsvoraussetzungen zu diesem Qualifizierungskonzept ein Meister- oder Fachwirt-Abschluss mit mindestens einem Jahr Berufspraxis oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium in Kombination mit mindestens zwei Jahren Berufspraxis (vgl. Falk und Zedler 2010, S. 48).

Richtet man den Blick auf die aktuelle betriebliche Ausbildungspraxis und die Gesetzesgrundlage, so können noch heute Personen in der Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals tätig sein, die nicht nach AEVO geprüft wurden, da § 7 der AEVO aktives betriebliches Ausbildungspersonal vor dem 1. August 2009 weiterhin von der Erbringung der AEVO entbindet, sofern es zu keinerlei Beanstandungen mit einhergehender Aufforderung zur Mängelbeseitigung durch die zuständige Stelle gekommen sei. Dies lässt noch heute, elf Jahre nach der Reform, einen gravierenden blinden Fleck innerhalb der Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildungspraxis vermuten.

Des Weiteren gilt es, das ausbildende Fachpersonal vor dem Hintergrund der Qualitätsdebatte in Betracht zu ziehen. Entsprechend § 28 BBiG können Personen unter der Verantwortung des offiziellen betrieblichen Ausbildungspersonals bei der Berufsausbildung mitwirken. Hierbei gilt die Regel, dass diese über die für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten erforderlichen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die persönliche Eignung verfügen müssen. Die Ausbildereignungsprüfung haben sie hingegen nicht zu absolvieren, da diese sich lediglich als Basisqualifikation innerhalb der Qualifizierungshierarchie darstellt. Folglich erscheint das ausbildende Fachpersonal ein weiterer blinder Fleck innerhalb der Qualitätssicherung zu sein.

Nicht zu unterschätzen ist Bahl et al. (vgl. 2012, S. 6) zufolge die Anzahl und Wirkung des ausbildenden Fachpersonals innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis, da zu meist sehr viele Personen im Betrieb in die Verantwortung der Ausbildung einbezogen würden. So sagen die Zahlen der AEVO-Abschlüsse nur sehr wenig über die tatsächliche Gruppe von Beschäftigten aus, die sich täglich mit der praktischen Ausbildung befassten (vgl. Bahl et al. 2012, S. 6).

Ausgehend von dieser Annahme charakterisieren Bahl et al. (vgl. ebd.) das betriebliche Ausbildungspersonal als eine nur sehr schwer einzugrenzende heterogene Gruppe, die zumeist nicht wie in der Berufsschule einem klassischen Berufsstand zugeordnet sei, vielmehr handle es sich um eine Funktion, die im Betrieb auf viele Schultern verteilt sei. Weiter führen sie aus, dass die in der Berufsarbeit liegenden Potenziale für den Kompetenzerwerb und die Sozialisation des beruflichen Nachwuchses mehr oder weniger bewusst genutzt würden und letztlich alle Beschäftigten zum ausbildenden Personal gerechnet würden, so würden weniger einzelne Personen ausbilden als der Ausbildungsbetrieb in seinem Gesamtgefüge (vgl. Bahl et. al 2012, S. 6). Laut Bahl (vgl. 2011, S. 16) begründet sich dies vor allem in der Ausgestaltung der dualen Ausbildung an sich, da der Betrieb, im Gegensatz zu dem Lernort Berufsschule, in all seinen Bereichen als eine Art Qualifikations- und Bildungsinstanz diene und somit alle Betriebsangehörigen an der Ausbildung in gewisser Weise beteiligt seien.

Betrachtet man die dargelegte Berufspraxis, so erscheinen die oben genannten Weiterbildungsmaßnahmen wie die geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen und die geprüften Berufspädagogen als Maßnahme zur Qualitätssicherung nur eingeschränkt wirksam zu sein. Solange nicht einmal die sogenannte Basisqualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals nach AEVO aufgrund der Gesetzeslücke flächendeckend vorherrscht, ist hier ein nicht zu unterschätzender Qualitätsverlust zu sehen.

Darüber hinaus scheint es fraglich, wie viele Personen überhaupt an den genannten Weiterbildungsmaßnahmen aktiv teilnehmen; so verwies bereits im Jahr 2010 der Vorsitzende des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder, Axel-Michael Unger, in einem Interview auf den nicht angemessenen Stellenwert der betrieblichen Ausbildungspraxis sowie die täglichen Herausforderungen des Ausbildungspersonals hin (vgl. Jäger 2010, S. 49). Zwar könne ihm zufolge die AEVO nur ein erster Schritt sein, auf den weitere Qualifizierungen und Seminare folgen müssten, um eine Qualitätssteigerung zu erlangen, jedoch liege die größte Schwierigkeit in der Gewinnung des Ausbildungspersonals, vor allem des Managements für Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. ebd.). Darüber hinaus verweist er auf den enormen Anstieg von nicht-AEVO-geprüften betrieblichen Fachkräften, die über keine berufspädagogischen Qualifikationen verfügten, obwohl sie neben ihrer eigentlichen Arbeit den Auszubildenden Handgriffe und Vorgehensweisen zeigten sowie die anforderungsgerechten Ausführungen kontrollierten (vgl. Jäger 2010, S. 50). Für Unger stellt sich daher die Frage, welche qualitative Unterstützung die betrieblichen Fachkräfte den Auszubildenden überhaupt bieten könnten, wenn sie nicht über angemessene berufspädagogische Methoden sowie sozialpädagogische bzw. berufspsychologische Kompetenzen verfügen (vgl. Jäger 2010, S. 50). Um eine Qualitätssicherung

bei diesem Personenkreis zu erreichen, ist ihm zufolge über eine Einstiegsfortbildung unterhalb der AEVO nachzudenken (vgl. ebd.).

Kritikwürdig erscheint, dass Unger die AEVO zunächst als reine Basisqualifikation beschreibt, auf welche weitere Weiterbildungen aufbauen müssten, im genannten Statement jedoch eine Einstiegsfortbildung unterhalb der AEVO in Erwägung zieht. Dieser Widerspruch des Vorsitzenden des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder unterstreicht die Notwendigkeit weiterer Reformen in der betrieblichen Ausbildungspraxis, um eine echte Qualitätssicherung zu gewährleisten. Auch heute, zehn Jahre nach dem geführten Interview hat sich noch nicht viel geändert. Lediglich die von Unger bereits 2010 beschriebene Forderung Ansatzes der reinen wissensvermittelnden betrieblichen Ausbildungspraxis hin zur Lernprozessbegleitung wird vermehrt genannt und praktiziert, wenngleich dieser in der Ausbildung der Auszubildenden entsprechend der AEVO nur eine geringfügige Verwendung findet, sondern lediglich in der Weiterbildung der geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen einen zentralen Lehrgegenstand darstellt (vgl. Falk und Zedler 2010, S. 47).

Dass die Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildungspraxis einen maßgeblichen Einfluss hat, scheint jedoch insbesondere ausgehend der aktuellen, stets steigenden technologischen Innovationen, den gesellschaftlichen Entwicklungen sowie den zunehmend heterogenen Gruppen Auszubildender besondere Aufmerksamkeit zu verdienen. So veranstaltete das BIBB zu Beginn des Jahres 2020 einen zweitägigen Workshop zu dem Thema *Ausbildungspersonal*, um insbesondere die gegenwärtigen Probleme des betrieblichen Ausbildungspersonals zu debattieren. So schreibt das BIBB in einer Mitteilung auf der eigenen Homepage:

„Ausbilderinnen und Ausbilder sind zentrale Akteure, die die Verantwortung dafür tragen, betriebliche Aus- und Weiterbildung so zu gestalten, dass sie den täglichen Herausforderungen gewachsen ist.“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2020)

Weiter bezeichnet der Präsident des BIBB, Friedrich Hubert Esser, die kontinuierliche Kompetenzentwicklung und Professionalisierung des Ausbildungspersonals als

„[...] eine entscheidende berufsbildungspolitische Stellschraube, um Ausbildungsbetrieben die Ressourcen an die Hand zu geben, im Wettbewerb, um Fachkräftenachwuchs zu bestehen.“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2020)

Diese aktuellen Ereignisse zeigen immerhin, dass die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Qualitätssicherung im Jahr 2020 zurück in das Blickfeld der Akteure der Berufsausbildungsforschung gerückt ist, wenn gleich dieser Einfluss auf die Qualität ein 30 Jahre altes Thema ist.

5. Forschungsgegenstand III: soziale Unterstützung

In psychologischen, soziologischen und medizinischen Forschungsansätzen (vgl. Fydrich, Sommer, Brähler 2007, S. 7), spielt das Konzept der sozialen Unterstützung mittlerweile seit mehr als 50 Jahren eine bedeutsame Rolle. Definitionen und Operationalisierungen der sozialen Unterstützung bilden dabei eine Spanne von Strukturvariablen des sozialen Netzwerks bis hin zu Annahmen, in denen soziale Unterstützung als eine Persönlichkeitsvariable aufgefasst wird (vgl. Franke 1994, S. 168).

Bereits in den 1970er Jahren wurden erste Forschungen durchgeführt, die im weiteren Verlauf zunehmende Beachtung fanden (vgl. Beutel 1988, S. 53). Unter dem Begriff *social support* geführt, gehen die Forschungen der Frage nach, ob soziale Interaktionen und Beziehungen von Personen als hilfreich und fördernd erlebt werden und sich positiv auf das persönliche Wohlbefinden und die Krankheitsanfälligkeit auswirken (vgl. Franke 1994, S. 168). Dieser sprunghafte Forschungsanstieg führte Franke (vgl. 1994, S. 168) zufolge bereits im Jahr 1989 dazu, dass Laireiter und Kollegen (1989) bei einer Literaturrecherche mehr als 3000 einschlägige Publikationen rund um das Thema der sozialen Unterstützung sichten konnten.

Die bereits in den 1980er Jahren zumeist aus dem US-amerikanischen Raum stammenden psychologischen Testverfahren wurden im deutschsprachigen Raum jedoch zunächst kaum angewendet, erfuhren vielmehr insofern eine starke Kritik (vgl. Fydrich et al. 1999, S. 213), als viele Forschende eine mangelhafte theoretische Fundierung monierten (vgl. Franke 1994, S. 168; vgl. auch Fydrich et al. 2007, S. 21).

Den forschungsmethodischen Durchbruch erlebte die deutsche Forschung zur sozialen Unterstützung erst Anfang der 1990er Jahre durch die Forschenden Sommer und Fydrich (vgl. 1989, 1991). Sie entwickelten den „Fragebogen zur sozialen Unterstützung“ (F-SozU), der sowohl in einer Langform mit 54 Items als auch einer Kurzform mit 22 Items noch heute ein vielfach eingesetztes Mittel zur Erhebung der sozialen Unterstützung darstellt (vgl. Fydrich et al. 1999, S. 212; vgl. auch Fydrich et al. 2007).

Ausgehend von der Coping-Forschung im Bereich der Gesundheitspsychologie fanden in den 1970er und 1980er Jahren zunehmend auch soziale Ressourcen als protektive Variablen für die Erhaltung, Genesung und Bewältigung sowohl psychischer als auch physischer Erkrankungen eine vermehrte Berücksichtigung (vgl. Fydrich et al. 1999, S. 212). Angelehnt an die Forschung zur Salutogenese nach Antonovsky (1979) und Schwarzer und Leppin (1989) weisen auch Fydrich et al. (vgl. 1999, S. 212) einem sozialen Netzwerk eine potenziell unterstützende Funktion zu, weshalb sie der sozialen Unterstützung eine protektive Funktion zuschreiben.

In Anlehnung an die Forschungen von Barrera (1986), Heller und Swindle (1983) und House (1987) wird im Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU) von Sommer und Fydrich (vgl. 1989, 1991) nach eigenen Aussagen die soziale Unterstützung als eine wahrgenommene bzw. antizipierte Unterstützung aus dem eigenen sozialen Netz operationalisiert (vgl. Fydrich et al. 1999, S. 212). Laut den Forschenden geht dieser Ansatz auf die kognitive Theorie von Cobb (1976) zurück (vgl. ebd.). So verfolge auch dieser Ansatz die Annahme, bei dem Individuum lägen subjektive Überzeugungen vor im Bedarfsfall Unterstützung aus dem eigenen sozialen Netzwerk zu erhalten und die Möglichkeit zu haben, auf Ressourcen des sozialen Umfelds zurückzugreifen (vgl. ebd.). Ausgehend von dieser Auffassung definieren Fydrich et al. (1999) soziale Unterstützung wie folgt:

„[...] soziale Unterstützung [wird] sowohl als das Ergebnis der Interaktion zwischen Individuum und sozialer Umwelt als auch als Ergebnis der persönlichen Bewertung und Verarbeitung solcher Interaktionen aufgefasst.“ (S. 213)

Darüber hinaus wird nach Fydrich et al. (vgl. 2007, S. 9 f.) zwischen acht verschiedenen Begrifflichkeiten unterschieden:

1. Existenz sozialer Verbindungen (Bestehen sozialer Beziehungen)
2. Soziales Netzwerk (Wechselseitige soziale Beziehungen von Personen und Gruppen)
3. Unterstützungsressourcen (potenziell zur Verfügung stehende Unterstützungsgeber)
4. Soziale Interaktion (beobachtbares soziales Verhalten zwischen mindestens zwei Personen)
5. Wahrgenommene soziale Unterstützung (subjektive Überzeugung, unterstützt zu werden oder im Bedarfsfall Unterstützung zu erhalten)
6. Erhaltene soziale Unterstützung (in einem Zeitraum tatsächlich erhaltene Hilfeleistung)
7. Wirkungen sozialer Unterstützung (Wirkung des sozialen Netzwerks und der sozialen Unterstützung auf den Einzelnen)
8. Belastungen sozialer Unterstützung (subjektiv empfundene soziale Belastung)

Ausgehend von diesen Begrifflichkeiten charakterisieren die drei Forschenden soziale Unterstützung als ein Konstrukt aus den folgenden fünf Erfahrungen des *Unterstützungsempfängers* (vgl. Fydrich et al. 2007, S. 11):

1. Emotionale Unterstützung (Erfahren positiver Gefühle wie Nähe, Vertrauen, Engagement, Zuhören)
2. Unterstützung beim Problemlösen (Erhalt problemlöse- und handlungsrelevanter Information, Erfahren von Ermutigung und Rückhalt)
3. Praktische und materielle Unterstützung (Erhalt materieller Hilfen, praktische Hilfen und Beistand bei der Durchführung von Tätigkeiten)

4. Soziale Integration (Bestandteil eines Netzwerks sozialer Interaktionen sein)
5. Beziehungssicherheit (Vertrauen und Verfügbarkeit relevanter Beziehungen)

Als Quellen sozialer Unterstützung, sogenannte *Unterstützungsgeber*, werden Personen und Gruppen betrachtet, die sowohl soziale Unterstützung erbringen als auch ermöglichen (vgl. Fydrich et al. 2007, S. 11). Hierzu zählen im Besonderen Ehe-Partner, Kinder und Eltern, Verwandte sowie Freunde und Bekannte, Nachbarn und Kollegen (vgl. ebd.). Inwieweit darüber hinaus auch Vorgesetzte Quellen sozialer Unterstützung (Unterstützungsgeber) darstellen können, erläutern die nachfolgenden Kapitel.

5.1 Ansatz der sozialen Unterstützung im Berufskontext

Ausgehend von der Auffassung von Sommer und Fydrich befassen sich die Forschenden Weinhold und Nestmann (2014) im Besonderen mit der sozialen Unterstützung im Berufskontext. Ihrer Auffassung nach ist die Unterstützung aus Netzwerken die bedeutendste soziale Ressource der Gesundheitsförderung, der Krankheitsverhinderung und der Störungsbewältigung, insbesondere im Berufsalltag (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 328). Demnach geht es um die Wichtigkeit der sozialen Unterstützung in beruflichen Beziehungssystemen, wobei der Organisationsunterstützung ein besonderes Weinhold und Nestmann (vgl. 2014, S. 329) beschreiben in Anlehnung an Badura (1981) und Laireiter (2009) soziale Unterstützung als ein Konstrukt bestehend aus sieben Aspekten:

1. Vermittlung genereller Sicherheit, ein Mitglied einer Gemeinschaft zu sein
2. Signalisierung von Hilfe und Beistand in Situationen von Stresserleben
3. Zuwendung durch Zuhören
4. Mitfühlendes Eingehen auf die Person
5. Erleben von Geselligkeit
6. Durchführung gemeinsamer Aktivitäten
7. Praktische instrumentelle Hilfe (alltägliche Hilfestellungen, aber auch finanzielle Unterstützung)

Die Wirkung sozialer Unterstützung charakterisieren die Forschenden Fydrich et al. (vgl. 2007, S. 15-17) als auch Weinhold und Nestmann (vgl. 2014, S. 330 f.), ähnlich wie die Coping-Forschung, als *Haupt-, Direkt- und Puffereffekte*.

Während die Haupteffekte sozialer Unterstützung auf die gesundheitsförderlichen und gesundheitssichernden Wirkungen sozialer Integration durch die Vermeidung sozialer Isolation verweisen, wirken die Puffereffekte hauptsächlich als Moderatorvariablen im Stress- und Problembewältigungsprozess (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 330 f.; vgl. auch Fydrich et al. 2007, S. 15-17). Sie dämpfen die belastenden, potenziell

krankmachenden Lebensereignisse ab, indem sie, vergleichbar einem Schutzschild, zwischen die krankmachenden Faktoren und die physischen wie psychischen Symptomaten rücken (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 331). Weinhold und Nestmann (2014) beschreiben die *Wirkungsweise* der die Puffereffekte wie folgt:

„Emotionale, praktische, informatorische und rückversichernde Hilfen dämpfen die Wirkung auftretender Belastungen und moderieren das Stresserleben. Oft sind sie eine entscheidende Voraussetzung für eine Aktivierung und Stärkung der individuellen Selbsthilfe- und Selbstheilungskräfte des Einzelnen.“ (S. 331 f.)

Indem soziale Unterstützung präventiv, bewältigend und rehabilitierend wirkt, fungiert sie als wesentlicher Faktor des Gesundheitsschutzes und der Gesundheitssicherung (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 332 f.). Wenngleich sich ihre Wirkung höchst individuell gestaltet, haben die Art und die Qualität der Beziehung zwischen Unterstützungsgeber und Empfänger einen wesentlichen Einfluss auf die Unterstützungsleistung (vgl. ebd.). Demnach handelt es sich bei *Unterstützungsprozessen* laut Weinhold und Nestmann (2014) um

„[...] komplexe Interaktionen von Individuen und Gruppen in sozialen und sozioökologischen Kontexten, bei denen neben strukturellen Gegebenheiten und Bedingungen (wie die Größe von Netzwerken, die Enge oder Dichte von Beziehungen, ihre Häufigkeit und Dauer), [...], vor allem aber qualitativ-interpretative Aspekte (Erwartungen und Zufriedenheit, Bewertung von Angemessenheit, Beurteilung von Gegenseitigkeit und Ausgleich) bedeutsam sind“ (S. 333)

Insbesondere sogenannte kontrollierbare Stressoren – Belastungen, die vom Unterstützungsgeber beeinflusst werden können – erfordern die genannte Passung (Weinhold und Nestmann 2014, S. 333). Unkontrollierbare Stressoren puffern hingegen vor allem mittels emotionaler Unterstützung und wahrnehmbaren ideellen Rückhalts protektiv das Wohlbefinden ab (vgl. ebd.).

Ausgehend von diesen Auffassungen begreifen die Forschenden soziale Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen als eine wesentliche Voraussetzung für das Wohlempfinden und die Zufriedenheit im Beruf (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 336). So könnten Arbeitsstressoren in ihrer Wirkung auf die Gesundheit der Mitarbeitenden von sogenannten arbeitsbezogenen Unterstützungsquellen, insbesondere durch das Führungspersonal, positiv beeinflusst werden (vgl. ebd.). Demnach haben im Besonderen direkte Vorgesetzte einen maßgeblichen Einfluss auf

„[...] die Erfahrung positiver Gestimmtheit und Berufszufriedenheit, auf die Arbeitsplatzidentifikation und das Engagement der Beschäftigten, auf niedrige Fehlzeiten und auch auf seltener auftretendes Burnout.“ (Weinhold und Nestmann 2014, S. 336)

Wichtig erscheint hierbei der Verweis der Forschenden auf die Komponente des individuellen Wunsches für den Erhalt von Unterstützungsleistungen. So gelte für alle stress-reduzierenden und gesundheitsförderlichen Unterstützungsleistungen, im Besonderen im beruflichen Kontext, die Prämisse, dass Unterstützung zum einen benötigt, vor allem jedoch gewünscht werde (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 337). So dürfen Unterstützungsleistungen keineswegs auferlegt und als unnötig empfunden werden (vgl. ebd.). In Studien konnte gezeigt werden, dass soziale Unterstützung grundsätzlich in eine positiv erlebte persönliche Beziehung eingebettet sein muss, sich im Umkehrschluss der empfundene Stress gar negativ erhöhen kann, wenn es sich bei der Beziehung um die Belastungs- statt um die Unterstützungsquelle handelt (vgl. ebd.).

Folgt man Weinhold und Nestmann (2014), so ist der Einfluss Vorgesetzter auf die Empfindungen erhaltener sozialer Unterstützung sehr positiv, kann jedoch auch weitreichende negative, gar belastende Wirkung ausüben. Dies deckt sich mit den im nachfolgenden Kapitel vorgestellten Studienergebnissen von Sende (2014), die in einer quantitativen Querschnittsuntersuchung sowohl den Einfluss sozialer Unterstützung durch Vorgesetzte auf das Wohlbefinden von Mitarbeitenden im Berufskontext statistisch nachweisen konnte.

5.2 Soziale Unterstützung als Folge gerechten Führungsverhaltens

In einer quantitativen Querschnittsuntersuchung konnte erstmals im Jahr 2014 (vgl. Sende 2014, S. 78-81) statistisch belegt werden, dass sich ein gerechtes Führungsverhalten, insbesondere jedoch die soziale Unterstützung durch Vorgesetzte, positiv auf die Gesundheit von Mitarbeitenden auswirkt. Theoretisch gestützt auf das Modell der beruflichen Gratifikationskrisen von Siegrist (vgl. 1996, S. 97-99), erforschte Sende (vgl. 2014, S. 75) die unabhängigen und abhängigen Variablen sowie die Moderatorvariablen anhand einer Fragebogenuntersuchung von 1.172 Mitarbeitenden in Unternehmen der metallverarbeitenden Industrie.

Als bedeutsam erwies sich, wie die Mitarbeitenden das Verhältnis zwischen Leistung und erhaltener Belohnung einschätzten (vgl. Sende 2014, S. 72), womit direkte Bezüge zu Siegrists Modell erkennbar werden. So ist auch Siegrists Modell der beruflichen Gratifikationskrisen gleitet von der Annahme, dass Stressreaktion bei den Mitarbeitenden folgen können, wenn es zu einem Ungleichgewicht zwischen beruflicher Verausgabung und der im Gegenzug enthaltenen Belohnung kommt (vgl. Siegrist 1996, S. 97-99). So erkennt er einen Zusammenhang zwischen der Qualität und der Intensität von Emotionen, die aus der Selbstregulation im sozialen Austausch resultieren (vgl. Siegrist 1996, S. 6). Weiter beschreibt Siegrist diesen Zusammenhang als eine Folge gelungener oder

aber gestörter Selbstregulation zwischen den drei Bezugssystemen Organismus, persönliches Erleben und soziale Chancenstruktur (vgl. ebd.). Im Zentrum des Modells stehen die chronifizierte sozialen Krisen, von ihm „Gratifikationen“ genannt, die sich aus den drei Transmittersystemen Geld, Wertschätzung/Achtung und berufliche Statuskontrolle ergeben (vgl. Siegrist 1996, S. 99).

Sobald es zu einer anhaltenden verstärkten Verausgabung bei vergleichsweise geringer Gratifikation kommt, drohen Mitarbeitende in eine sogenannte Gratifikationskrise zu stürzen, was laut Ulrich und Wülser (vgl. 2012, S. 93) eine mangelnde Reziprozität zwischen individuellen Kosten und Nutzen im Sinne von Belohnungen widerspiegelt. In Bezug auf die Verfassung der Mitarbeitenden verweisen die beiden Autoren in diesem Zusammenhang auf zahlreiche Studien, die insbesondere erhöhte Risiken für psychische Störungen sowie koronare Erkrankungen als Folge von Gratifikationskrisen belegen (vgl. ebd.).

Sende (vgl. 2014, S. 72) deutet in diesem Zusammenhang noch auf den Aspekt des Selbstwerts im Arbeitskontext hin. So gebe es ein generelles Streben von Personen nach subjektiv als gerecht empfundenen Arbeitsbedingungen, gleichzeitig ein Streben nach dem Gefühl, nicht weniger wert zu sein als andere (vgl. ebd.). Somit spiele vor allem das Entgelt eine wesentliche Rolle für das Gerechtigkeitsempfinden im beruflichen Kontext, wobei weniger die absolute Höhe von Relevanz sei als die Relation des eigenen Gehaltes zu anderen Mitarbeitenden (vgl. ebd.). Evolutionsbedingt streben laut Simon und Trötschel (vgl. 2007, S. 167) die meisten Menschen ein hohes Selbstwertgefühl an, da dieses den positiven Effekt habe, dass der Mensch eine höhere Selbstachtsamkeit entwickle und dadurch die Fortpflanzung durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe gesichert sei.

Für Sendes (vgl. 2014, S. 73) drückt hingegen der Selbstwert den Grad der sozialen Zugehörigkeit zu anderen Menschen aus. Auch die Selbstwertforschung stützt diese Annahme Sendes, so wird vor allem die soziale Rückmeldung von Vertretern des symbolischen Interaktionismus als eine wichtige Quelle des Selbstwertes beschrieben (vgl. Bierhoff und Frey 2011, S. 23 f.). Hierbei bilde die soziale Interaktion, durch die Individuen erfahren, wie andere über sie denken und sie bewerten, eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung des Selbstwertes (vgl. ebd.).

Folgt man Sendes (vgl. 2014, S. 73) Annahmen, so kann es – übertragen auf den Arbeitskontext – im Umkehrschluss durch Stresssituationen am Arbeitsplatz, wie mangelnde Wertschätzung und fehlende Anerkennung, zu einer Bedrohung des Selbstwertes kommen. So beschreibt sie zusammenfassend das Erleben von Ungerechtigkeit als eine Verletzung des reziproken sozialen Austausches sowie als Zeichen mangelnder

Wertschätzung, was zu einer Verletzung des sozialen Selbst mit der Folge von Stresserleben führe (vgl. ebd.). Im Umkehrschluss definiert Sende (2014) Gerechtigkeit

„[...] als die subjektive Wahrnehmung eines gerechten sozialen Austauschprozesses [...]“. (S. 72)

Ob die Bedrohung des Selbstwerts durch das Erleben von Ungerechtigkeit, infolge einer schlechten Führungskompetenz der Vorgesetzten, Einfluss auf die Gesundheit von Mitarbeitenden haben kann, stellte für Sende die zentrale Forschungsfrage ihrer Studie dar. Hierzu ermittelte sie auf Prädikatorenmenseite die soziale Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen, das Gerechtigkeitserleben sowie die Arbeitsintensität, auf der Ebene der beeinflussbaren Variablen die Gesundheitsrisiken, wie psychische Leistungsreserven, kognitive und emotionale Irritation, aktuelle Arbeitsfähigkeit, Fernbleiben von der Arbeit und aktuelle Erkrankungen (vgl. Sende 2014, S. 76).

Als ein Kernergebnis ermittelte sie, dass der psychosoziale Stressor *Erleben von Ungerechtigkeit* von allen erhobenen Stressoren am besten geeignet ist, sowohl psychische als auch physische Gesundheitsmerkmale vorherzusagen (vgl. Sende 2014, S. 78). So erklärte dieser Prädiktor in Bezug auf die erhobenen Erkrankungen die meiste Varianz (vgl. ebd.). Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass das Ungerechtigkeitserleben die häufigste Ursache psychischer Erkrankungen darstellte, gefolgt von Erkrankungen des Bewegungsapparates, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Atemwegserkrankungen, Unfallverletzungen, neurologischen und sensorischen Erkrankungen sowie Erkrankungen des Magen-Darm-Trakts (vgl. Sende 2014, S. 78). Hingegen erwies sich der psychosoziale Stressor *Arbeitsintensität* lediglich für Magen-Darm-Erkrankungen als ausschlaggebend, für alle anderen Erkrankungen zeigte er hingegen keinerlei Relevanz auf (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Studie gilt der Stressor *soziale Unterstützung durch Vorgesetzte* als besonders wichtig. So verdeutlichen die Studienergebnisse, dass dieser für einen großen Teil der Gesundheitsrisiken als Prädiktor fungiert, indem er deutlichen Einfluss auf Erkrankungen des Bewegungsapparates, Atemwegserkrankungen, Erkrankungen des Magen-Darm-Trakts, insbesondere jedoch auf psychische Erkrankungen nehme (vgl. Sende 2014, S. 78). Entgegen den Erwartungen auf Basis vorheriger Studienergebnisse konnte die soziale Unterstützung durch Kollegen hingegen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen physischen und psychischen Erkrankungen aufzeigen (vgl. ebd.), was laut Sende darin begründet ist, dass erstmalig die Variablen sozialer Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen gleichzeitig erhoben worden seien.

Des Weiteren belegen die Studienergebnisse den maßgeblichen Einfluss der Moderatorvariablen. So kann die *soziale Unterstützung durch Vorgesetzte* negative Einflüsse

wahrgenommener Ungerechtigkeit auf die psychischen Leistungsreserven, wie das emotionale Befinden und die Arbeitsfähigkeit, deutlich abpuffern (vgl. Sende 2014, S. 80). Zusammenfassend beschreibt Sende (2014) diesen Befund wie folgt:

„Mitarbeiter, die eine hohe soziale Unterstützung durch Vorgesetzte erfahren, bleiben bei einer hohen Arbeitsintensität seltener der Arbeit fern. Dagegen führt eine niedrige soziale Unterstützung bei hoher quantitativer Arbeitsbelastung zu erhöhten Fehlzeiten. Direkt körperlich spürbare Belastungen ziehen Fehlzeiten als direkte Reaktion nach sich, die durch die soziale Unterstützung des Vorgesetzten jedoch positiv beeinflusst werden können: Direkte Vorgesetzte sind im Gegensatz zu Kollegen in der Lage, die negativen Auswirkungen umzukehren statt nur abzumildern.“ (S. 80)

Diese Studienergebnisse verdeutlichen, dass sich eine positive soziale Unterstützung durch unmittelbare Vorgesetzte sowie ein Erleben von Gerechtigkeit nicht nur deutlich positiv auf die psychische Verfassung von Mitarbeitenden auswirkt, sondern vor allem kann eine erfahrene soziale Unterstützung negative Folgen abpuffern. Diese Erkenntnisse sind für die vorliegende Studie von zentraler Bedeutung und werden im forschungspraktischen Teil der Arbeit erneut aufgegriffen.

Welche pädagogisch-sozialen Lehr-Lernprozessansätze der betrieblichen Ausbildungspraxis derzeit bereits existieren, zur Begünstigung einer sozialen Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Rolle der Vorgesetzten, erläutern die nachstehenden Kapitel.

5.3 Pädagogisch-soziale Lehr-Lernprozessansätze der betrieblichen Ausbildungspraxis

„Emotionen sind nicht nur die Grundlage für Lernmotive und Lernwiderstände, sondern unsere Wirklichkeitskonstruktionen sind selber emotional veranlasst und gefärbt.“ (Siebert, 2005 S. 53)

Dieser sozial-konstruktivistische Lehr- und Lernansatz verdeutlicht, dass Lernen sich erst in Kooperation und Auseinandersetzung mit anderen entfaltet; so treten erst im sozialen Kontakt unterschiedliche individuelle emotional gesteuerte Ansichten hervor. Lehr- und Lernprozesse sind somit, ausgehend von einem sozial-konstruktivistischen Ansatz, sozial-emotional geprägt und gesteuert und dies sowohl auf der Seite der Lernenden als auch der Lehrenden (vgl. ebd.).

5.3.1 Lernprozessbegleitung

Oben genanntes Grundverständnis liegt auch dem Konzept der Lernprozessbegleitung zugrunde, dem, wie der Studie von Rausch, Seifried und Harteis (vgl. 2014, S. 130) zu

entnehmen ist, in der Berufsbildungsforschung eine wichtige Rolle bei der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals zugeschrieben wird.

Grundannahmen von Rausch et al. (vgl. 2014, S. 130) sowie den Forschenden Janke, French, Weber (vgl. 2017, S. 22 f.) zufolge, existieren zwei unterschiedliche Ansätze des Lehrens des betrieblichen Ausbildungspersonals: sogenannte Wissensvermittelnde/-unterweisende als auch Lernprozessbegleitende/-beratende. Das Lehren und Lernen traditioneller Wissensvermittler zeichnet sich vor allem durch ein instruktionales Lehrverständnis aus, das u. a. von eigenen berufs- und bildungsbiografischen Erfahrungen geprägt ist, indem zum Beispiel Informationen lediglich möglichst gut strukturiert vermittelt werden (vgl. Rausch et al. 2014, S. 128, 130). Diese Engführung der Lernenden in eingeschränkten Handlungsspielräumen sowie der Fokussierung auf die reine Wissensvermittlung (Instruktion) durch die Konzentration auf betriebsspezifisches Fakten- und Anwendungswissen zielt jedoch lediglich auf eine Fehlervermeidung ab, so Rausch et al. (vgl. 2014, S. 128).

Im Gegensatz hierzu orientiert sich das Konzept der Lernberatenden an einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis, hierbei begreift sich das betriebliche Ausbildungspersonal in der Rolle der Unterstützenden, Beratenden und Betreuenden (vgl. Rausch et al. 2014, S. 130). Hauptaufgabe des Ausbildungspersonals liege darin, selbständige Lösungswege sowie das eigenständige Bearbeiten von Theorien seitens der Auszubildenden zu unterstützen und fördern, nicht aber vorzugeben (vgl. ebd.). Aspekte wie Eigenaktivität der Lernenden, Lernen aus Fehlern, kooperatives und selbstorganisiertes Lernen würden in diesem Konzept daher an herausragender Bedeutung gewinnen (vgl. Rausch et al. 2014, S. 128). Laut Rausch et al. verspricht man sich neben der verstärkten Förderung von Fachkompetenzen, insbesondere Vorteile im Bereich von Lern- und Arbeitsstrategien, insbesondere aber und für die vorliegende Studie von gehobener Relevanz, Vorteile hinsichtlich emotional-motivationaler Zielgrößen (vgl. ebd.).

Ausgehend von der Annahme, dass die Unterstützung und Qualität der betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen vom Handeln des betrieblichen Ausbildungspersonals bestimmt werden und Ansätze zur Steigerung der Ausbildungsqualität in der pädagogischen Professionalisierung der Auszubildenden zu finden sind, im Sinne des Konzepts „Train the trainer“, führten Rausch et al. (vgl. 2014, S. 127 f.) im Jahr 2014 eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie bei einem Dienstleistungsunternehmen der Telekommunikationsbranche durch. Mit dem Ziel, dass sich die Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals zu Lernprozessbegleitenden positiv auf die Qualität des Ausbilderhandelns auswirkt, sollten positive Effekte bei den Auszubildenden eintreten (vgl. Rausch et al. 2014, S. 128).

Während eine Gruppe der Auszubildenden bereits zu Beginn der Untersuchung nach dem Ansatz der Lernprozessbegleitung betreut wurde, wurde eine zweite Gruppe durchgehend traditionell betreut und unterrichtet. Eine weitere dritte Gruppe Auszubildender wurde im Untersuchungszeitraum auf das Konzept der Lernprozessbegleitung umgestellt. Während des gesamten Untersuchungszeitraums wurden die betrieblichen Auszubildenden lediglich einmalig mittels eines Interviews zur Betreuung ihrer Auszubildenden befragt. Aufseiten der Auszubildenden wurden hingegen zu drei Zeitpunkten die Parameter Betreuung, Motivation, Lernstrategien und Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen erhoben. Im dritten Erhebungszeitraum wurden die selbsteingeschätzten Kompetenzen mit den Fremdeinschätzungen durch das betreuende betriebliche Ausbildungspersonal abgeglichen (vgl. Rausch et al. 2014, S. 132 f.).

Erscheinen die Studienergebnisse auf den ersten Blick ernüchternd, da Auszubildende, die nach dem Ansatz der Lernprozessbegleitung betreut worden waren, kaum Vorteile bei den Parametern Motivation, Lernstrategien und Kompetenzen aufweisen, so erklären Rausch et al. dieses mit den Schwächen des quasi-experimentellen Designs, weil die einzelnen Teilstichproben wenig homogen gewesen seien (vgl. Rausch et al. 2014, S. 141). Für die vorliegende Studie erscheint die von Rausch et al. lediglich am Rand festgestellte Erkenntnis von großer Relevanz, dass sich insbesondere der verstärkte Betreuungsansatz, welcher dem Ansatz der Lernprozessbegleitung zugrunde liegt, günstig auf die Wahrnehmung sozial-emotionaler Bedingungen der Auszubildenden auswirkte (vgl. Rausch et al. 2014, S. 142).

Für die vorliegende Studie lässt sich dieses Randergebnis insofern als bedeutsame Erkenntnis interpretieren, als das Konzept der Lernprozessbegleitung soziale Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals gegenüber den Auszubildenden nachweislich fördern kann.

5.3.2 Lernberatungsgespräche

Erweitert man den Blick auf pädagogische Lehr-Lernkonzepte im Bereich der Schulbildung, so ist in den letzten Jahren auch hier der Ruf nach vermehrter individueller Betreuung der Lernenden lauter geworden (vgl. Bräu 2013, S. 21 f.). Insbesondere der pädagogische Ansatz der bereits oben genannten Lernberatung anhand von Lernberatungsgesprächen wurde fokussiert. Ausgehend von dieser Entwicklung untersuchte Bräu (2013) mittels Fallanalysen die Auswirkungen von Lehrberatungsgesprächen als Instrument der Lernprozessbegleitung. Kernergebnis der Studie ist, dass der Sachanspruch dem Selbstständigkeitsanspruch nachzuordnen sei (vgl. Bräu 2013, S. 21), indem die

„Exemplarität der Lerninhalte Beliebigkeit wird und persönliche Erfahrungen mit dem Lerngegenstand vom Lehrer nur als Strukturierungsanlass, nicht aber zur Unterstützung einer vertieften, bildenden Auseinandersetzung mit der Sache aufgegriffen werden.“ (vgl. ebd.)

Entsprechend ist es, Bräu zufolge, gemäß dem Klafki'schen Bildungsbegriff (Klafki 2007) der wechselseitigen Erschließung von Sache und Person und des damit einhergehenden professionellen pädagogischen Handelns für Lehrende schwer, die Vermittlung von Fachinhalten sowie die Ermutigung zu individuellen Zugängen als auch die Unterstützung eines selbstständigen gesteuerten Lernprozesses seitens der Lernenden anhand von Lernberatung durchzuführen (vgl. Bräu 2013, S. 21). So gestaltete es sich, den Studienergebnissen von Bräu (vgl. 2013, S. 34) zufolge, für die Lehrenden sehr schwierig, dass die selbstständigen, in Teilen inhaltsunabhängigen Arbeitsprozesse der Lernenden, die durch die Lernberatungen angestoßen wurden, die Sachansprüche und Fachinhalte beliebig werden ließen. Somit erscheint der Ansatz der Lernberatungsgespräche nur in Kombination mit weiteren Unterstützungsangeboten durch das Lehrpersonal sinnvoll, nicht jedoch als einziges Instrument.

5.4 Berufsausbildung als sozialer Prozess im Ausbildungsbetrieb

Ausgehend von der veränderten Ausbildungsmarktlage mit sinkenden Bewerberzahlen und häufig mangelnder Qualifikation der sich überhaupt noch Bewerbenden (vgl. Eckert, Müller, Schröter 2016, S. 89) wurde von November 2010 bis Mai 2013, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Bundesinstitut für Berufsbildung, das Modellprojekt „ProfUnt“ – Professionalisierung der Ausbildungsakteure in Thüringer Unternehmen (vgl. Eckert, Müller, Schröter 2011, S. 1 ff.), von vier Projektpartnern im Verbund durchgeführt. Maßgeblich an der Durchführung beteiligt waren die Universität Erfurt (Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung) sowie der Verband der Metall- und Elektro-Industrie in Thüringen (VMET) (vgl. Eckert et al. 2016, S. 89).

Die Ausgangssituation, vermehrt leistungsschwächere Jugendliche in die Ausbildung aufnehmen zu müssen, hat der Projektidee zufolge für die betriebspädagogische Arbeit des betrieblichen Ausbildungspersonals weitreichende Folgen, weshalb mit dem Projekt das Ausbildungspersonal auf diese Herausforderungen im Rahmen spezifischer Weiterbildungsmaßnahmen vorbereitet werden sollte (vgl. ebd.). Eckert et al. (2016) beschreiben den Kern des Projektes daher zusammenfassend wie folgt:

„Im Zentrum des Projekts steht ein Ausbilderweiterbildungskonzept zur Unterstützung der Qualitätsentwicklungsarbeit der Ausbilderinnen und Ausbilder. Es respektiert die erhebliche Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder und versucht, durch thematische Schwerpunkte konstruktive und reflexive Anstöße zu geben.“ (S. 89)

Grundlegend ist hierfür, dass die betriebliche Ausbildung als ein lang anhaltender biografischer Prozess aufgefasst wird, der bereits weit vor Ausbildungseintritt beginnt und über die Zeit der Ausbildung hinausreicht (vgl. Eckert et al. 2016, S. 89). Bezeichnet als die „*nachhaltige Prozesskette der Berufsausbildung*“ (ebd.), berücksichtigt das Modellprojekt „ProfUnt“ daher den Prozesscharakter der Ausbildung im Besonderen (vgl. ebd.). Untergliedert in drei Ausbildungsprozessphasen orientieren sich die Weiterbildungsmaßnahmen für das betriebliche Ausbildungspersonal an folgendem Prozessverständnis (vgl. Eckert et al. 2016, S. 90):

- Einmündungsphase in die Ausbildung
Akquisitionskonzept, Ausbildungsmarketing, adaptives Anforderungsprofil, zielgruppenadäquates Auswahlverfahren
- Ausbildungsphase
Umgang mit Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten, zielgruppenspezifische Methodik und Didaktik, Unterstützung des individuellen Entwicklungsprozesses, Anschlussfähigkeit an Personalentwicklung im Unternehmen, Qualitätsentwicklung, Lernortkooperation (Betrieb-Betrieb, Betrieb-Berufsschule)
- Ausmündungsphase
Überprüfung der Zielvereinbarung/Berufswegeplanung, qualifizierter Abschluss ggf. Zusatzqualifikationen und Teilabschlüsse Arbeitsvertrag mit Fachkraft

Dabei sind alle drei Prozessabschnitte als ineinander übergehend und vielfach miteinander verbunden aufzufassen, so sind Eckert und Kollegen (2016) der Auffassung:

„Eine gute Gestaltung der Vorbereitungs- und Einstiegsphase auf der Grundlage einer fundierten Berufs- und Betriebswahl, die Bindung an den Betrieb und die Einmündung sind folgenreich für die anschließende Ausbildungszeit. Auch der später zu erwartende Übergang in Beschäftigung ist hier von Bedeutung. Wird von einem situationsorientierten Ansatz ausgegangen, dann zeigt sich, dass es keine sozialen und personalen Situationen gibt, die sich unabhängig von ihrer eigenen Vergangenheit und ihrer zu erwartenden Zukunft entfalten können.“ (S. 90)

Insbesondere der hier genannte Aspekt der von den Auszubildenden erlebten sozialen und personalen Situation in der Ausbildungspraxis ist für die vorliegende Studie relevant. Demnach werden nachfolgende Beschäftigungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von vorausgehenden Erfahrungen sowie subjektiven Vorstellungen in der Ausgestaltung und Qualität der erlebten Ausbildungspraxis beeinflusst (vgl. Eckert et al. 2016, S. 90).

Ausgehend dieser Auffassung wurde das beteiligte betriebliche Ausbildungspersonal im Rahmen von zahlreichen Workshops für die betriebliche Ausbildung als soziale Prozesskette sensibilisiert und im Sinne einer Förderung der persönlichen Expertise weitergebildet (vgl. Eckert et al. 2016, S. 92).

Als Kernerkenntnis ermittelten Eckert und Kollegen, dass eine Ausbilderweiterbildung nur begrenzt als die Vermittlung von berufspädagogischen Wissensbeständen aufzufassen ist (vgl. Eckert et al. 2016, S. 95). Vielmehr stehe betriebliches Ausbildungspersonal vor konkreten Problemen und sei somit vor allem auf der Suche nach konkreten Handlungsbeispielen im Umgang mit Auszubildenden (vgl. ebd.). So gehe es aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft im Wesentlichen um die Unterstützung bei der Planung und Steuerung von Prozessen (vgl. ebd.), welche zuvor noch „[...] in *wenig reflektierten Sozialisationsprozessen* [...]“ (ebd.) abgelaufen seien. Daher handele es sich bei der Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals, laut Eckert und Kollegen, im Wesentlichen um sogenannte „*Pädagogisierungsprozesse*“ (ebd.), in welche die bereits vorhandene Expertise einfließe.

6. Forschungsstand und Desiderate

Auf der Grundlage der vorangegangenen theoretischen Überlegungen zu den Rahmenbedingungen und Ansätzen der betrieblichen Ausbildungspraxis in Deutschland sowie dem Konstrukt der sozialen Unterstützung geht die vorliegende Studie dem Erkenntnisinteresse nach, welche Folgen sich daraus sowohl aus der Perspektive der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals für eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel ergeben.

Daher lässt sich die vorliegende Studie in das Forschungsfeld *Ausbildung* der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung einordnen (vgl. Diettrich und Vonken 2009, S. 4). Bezogen auf den berufsschulischen Bereich erforscht dieses Themenfeld Inhalte in den Bereichen Lernfelder sowie Lehrerprofessionalisierung, im Rahmen der betrieblichen Ausbildungspraxis Themen wie die allgemeine Handlungsorientierung sowie neue Lernkonzepte (vgl. ebd.). Da die vorliegende Studie ausschließlich den Bereich der betrieblichen Ausbildungspraxis erforscht, lässt sich das Forschungsvorhaben, der Kategorisierung von Diettrich und Vonken (vgl. 2009, S. 4) nach, in den Bereich der Lernkonzeptforschung einordnen, wenngleich das Thema Lernen lediglich als ein Teilergebnis der Studie behandelt wurde, da das gesamte Konstrukt der sozialen Unterstützung im Vordergrund des Forschungsvorhabens stand, die Lernkonzeptforschung das Vorhaben streng genommen daher zu eng fasst.

Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt den aktuellen Forschungsstand, so wird deutlich, dass bereits einige Studien zu Herausforderungen und Belastungen Auszubildender sowie Erhebungen rund um die Professionalisierung und Weiterqualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals existieren. Auch Untersuchungen zur sozialen Unterstützung, meist aus dem Bereich der Psychologie, Soziologie und der Medizin, sind aufzufinden. Des Weiteren lassen sich Studienergebnisse, überwiegend dem Bereich der Gesundheitswissenschaften zugeordnet, zu dem Einfluss Vorgesetzter auf Mitarbeitende finden. Diese erheben zumeist den Zusammenhang zwischen mangelhaften Führungskompetenzen und der Gesundheit der Mitarbeitenden.

Deutlich wird jedoch auch, dass im Bereich der Berufsbildungsforschung bisher vermehrt die Perspektiven Auszubildender als des betrieblichen Ausbildungspersonals bezüglich der erlebten Ausbildungssituationen erhoben wurden. Im Nachfolgenden werden einschlägige Studien aufgeführt, anhand derer das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie als Teil einer bestehenden Forschungslücke herausgearbeitet werden soll.

Beleuchtet man den Forschungsstand der Berufsbildung im Allgemeinen, so gilt der jährlich in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung erscheinende Berufs-

bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung als die aktuelle Quelle von Informationen und Analysen rund um die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019). Laut § 86 BBiG hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung die gesetzliche Aufgabe, Entwicklungen in der beruflichen Bildung zu erheben und diese Ergebnisse zum 1. April eines jeden Jahres der Bundesregierung im Rahmen eines Berufsbildungsberichts vorzulegen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 1). Das BIBB ist wiederum laut § 90 Abs. 3, 1b BBiG verpflichtet, an der Vorbereitung dieses Berufsbildungsberichts mitzuwirken (vgl. ebd.). Seit dem Jahr 2009 veröffentlicht es jährlich den „Datenreport zum Berufsbildungsbericht – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung“, der die Datengrundlage des Berufsbildungsberichts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) darstellt und jährlich eine fundierte Studienlage der beruflichen Ausbildungssituation darlegt (vgl. ebd.).

6.1 Forschungsstand: Auszubildende

Betrachtet man die aktuellen Studien zum Thema Auszubildende, so konnten die in Zusammenarbeit mit dem BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) – Jugenderwerbstätigenbefragung im Jahr 2011/2012 durchgeführten Analysen erstmals verdeutlichen, dass Anforderungen der betrieblichen Ausbildungspraxis sowie Handlungsspielräume Auszubildender zwischen Produktions- und Dienstleistungsberufen variieren (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 10), insbesondere jedoch soziale Unterstützung grundsätzlich in einem hohen Maße eine Einflussgröße der betrieblichen Ausbildungspraxis darstellt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 214). Bei der Studie handelte es sich um eine telefonische Repräsentativbefragung von 3.214 jungen Erwerbstätigen und Auszubildenden im Alter von 15 bis 24 Jahren (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 212).

Wie die Studienergebnisse zeigen, fühlen sich die Auszubildenden in einem hohen Maß als ein Teil der sozialen Gemeinschaft ihres Ausbildungsbetriebs (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 215). Auch erhielten sie Unterstützung, so empfanden rund 87,2 % der Auszubildenden die Zusammenarbeit mit Kollegen häufig als gut. 87,6 % gaben an, häufig von ihren Mitarbeitenden Unterstützung bei ihrer Arbeit erhalten zu haben, wenn diese vonnöten waren (vgl. ebd.). Besonders bemerkenswert für die vorliegende Studie ist jedoch die Tatsache, dass lediglich 56,8 % der befragten Auszubildenden Unterstützung durch direkte Vorgesetzte (betriebliches Ausbildungspersonal) erfahren (vgl. ebd.).

Darüber hinaus konnten folgende vermehrt auftretende psychische Anforderungen und Belastungen der befragten Auszubildenden ermittelt werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 214):

- Wiederholung desselben Arbeitsgangs bis in alle Einzelheiten
- Neue Aufgaben, in die man sich hineindenken und einarbeiten muss
- Gleichzeitiges Wahrnehmen und Ausüben verschiedener Arbeiten und Vorgänge
- Sehr schnelles Arbeiten
- Starker Termin- und Leistungsdruck
- Vorgegebene Stückzahl, Mindestleistung und Zeiten
- Störungen oder Unterbrechungen der Arbeitsausübung
- Kleine Fehler mit großem finanziellem Verlust verbunden
- An die Grenzen der persönlichen Leistungsfähigkeit gehen müssen
- Arbeitsvorgänge, die zuvor nicht erlernt oder beherrscht wurden

Insbesondere der Aspekt der geringeren Unterstützungsleistungen seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals ist für die vorliegende Studie von Interesse. Bedenkt man, die in Kapitel 5.1 und 5.2 dargestellte Bedeutung Vorgesetzter sowie eines gerechten Führungsverhaltens, so lässt sich die Tatsache, dass die soziale Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal in der einschlägigen Forschung kaum berücksichtigt wird, als Forschungslücke bezeichnen.

Im Jahr 2014 erhob das Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen einer explorativ angelegten Studie die gesundheitliche Verfassung Auszubildender (vgl. Zöllner, Tutschner, Bundesinstitut für Berufsbildung 2014, S. 10 f.). Basierend auf durchgeführten Expertenworkshops wurden Ergebnisse zur betrieblichen Gesundheitsförderung Auszubildender sowie empirische Befunde der Deutschen Azubi-Gesundheitsstudie (DAGS) des Instituts für Gesundheitsförderung und Gesundheitsforschung in Zusammenarbeit mit der Universität Marburg zum Gesundheitsverhalten und Gesundheitsprofil Auszubildender vorgestellt und diskutiert (vgl. ebd.).

Die Deutsche Azubi-Gesundheitsstudie des Instituts für Gesundheitsförderung und -forschung und die Universität Marburg hatten zuvor im Jahr 2012 im Rahmen einer Quer- und Längsschnittuntersuchung ($n = > 12.000$ Auszubildende) den Gesundheitszustand, das Gesundheitsverhalten sowie die Belastungen von 16- bis 25-jährigen Auszubildenden erhoben (vgl. Zöllner et al. 2014, S. 12.). Insbesondere psychische Belastungen durch Konflikte mit Vorgesetzten sowie, ausgelöst durch die Berufsschule, Erkältungskrankheiten, Rückenbeschwerden, Kopfschmerzen, Magen-Darm-Erkrankungen sowie

Schlafstörungen ermittelten die Forschenden als die am häufigsten auftretenden gesundheitlichen Belastungen Auszubildender während der Zeit der Berufsausbildung (vgl. Betz und Graf-Weber 2012, S. 49). Insbesondere verwiesen die Forschenden auf die Zunahme psychosozialer Belastungen und hieraus resultierende Erkrankungen (vgl. ebd.). Allein 39 % der befragten Jugendlichen wiesen Beeinträchtigungen ihres psychischen Wohlbefindens auf (vgl. ebd.).

Diese Ergebnisse decken sich mit den Studienergebnissen des bereits im Jahr 2007 durchgeführten Forschungsprojekts der Universität Duisburg-Essen (vgl. Kutscha et al. 2009). Basierend auf einem qualitativen und quantitativen Forschungsdesign erhoben die Forschenden die zentralen Probleme Auszubildender des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel in der Berufseingangsphase (vgl. ebd.). Unter dem Studientitel „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE“ wurden die Daten, basierend auf problemzentrierten Interviews (n = 65) und einer standardisierten Fragebogenerhebung (n = 514), ermittelt (vgl. Kutscha et al. 2009, S. III). Auch hier konnte der Belastungsfaktor *Konflikte* sowohl mit Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen als auch mit der Kundschaft als eine ernstzunehmende Belastung innerhalb der Berufsausbildung als Kernergebnis festgestellt werden (vgl. Besener 2009, S. 43 f., 180-184). Mittels problemzentrierter Interviews konnte erhoben werden, dass keine der befragten Personen einem erlebten Konflikt etwas Positives abgewinnen konnte. Vielmehr legten Konflikte, wie vergleichsweise keine anderen erlebten Ereignisse in der Eingangsphase der Berufsausbildung, den Gedanken an einen vorzeitigen Abbruch der Berufsausbildung nahe (vgl. Besener 2009, S. 43 f.). Neben diesem Belastungsfaktor ermittelten die Forschenden folgende fünf weitere belastende Faktoren der Berufseingangsphase Auszubildender im Einzelhandel: fehlendes Arbeitsprozesswissen/Wissensdefizite der Auszubildenden, Fehler und Angst, Anpassung an die Arbeitszeiten und an die Berufsschule (vgl. Besener und Debie 2009, S. 174-189).

Auch Forschungen der letzten Jahre bestätigen die vorgenannten Studienergebnisse in Bezug auf den negativen Einfluss von Konflikten Auszubildender mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal. So ermittelte Wolf (2016) in der Studie „Exit statt Voice: vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen in der dualen Berufsausbildung“ Konflikte am Ausbildungsplatz sowie eine mangelnde oder misslungene Kommunikation zwischen Auszubildenden und Betrieben als Hauptgründe für eine vorzeitige Auflösung von Ausbildungsverträgen (vgl. Wolf 2016, S. 73 f.).

Dass diese eindeutig belegten negativen Folgen erlebter Konflikte mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal nicht nur kennzeichnend für die betriebliche Ausbildungspraxis in Deutschland sind, verdeutlichen die Studienergebnisse von Kriesi et al. (2016) im

Rahmen der Studie „Bleiben? Gehen? Neu beginnen?: Häufigkeit, Ursachen und Folgen von Lehrvertragsauflösungen“ aus der Schweiz. Auch hier konnten die Forschenden die Ursachen für die Lehrvertragsauflösungen unter anderem in mangelhaften schulischen Leistungen der Lernenden, insbesondere jedoch in sozialen Konflikten am Arbeitsplatz sowie in belastenden betrieblichen und beruflichen Ausbildungsbedingungen ermitteln (vgl. Kriesi et al. 2016, S. 6 f.).

6.2 Forschungsstand: betriebliches Ausbildungspersonal

Betrachtet man einschlägige Studien aus dem Bereich der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, die für die vorliegende Erhebung von einschlägigem Interesse in Bezug auf das Ausbildungspersonal sind, so ist die bereits in Kapitel 2.3 vorgestellte Untersuchung zu „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung“ einer Sachverständigenkommission unter Leitung von F. Edding im Auftrag des Deutschen Bundestags aus dem Jahr 1971 im Besonderen hervorzuheben (vgl. Deutscher Bundestag 1974). Im ersten Schritt der Erhebung wurde der damalige Ist-Zustand der Kosten im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung festgestellt, in einem zweiten Schritt wurden anschließend die Zusammenhänge von Kosten und Qualität der beruflichen Ausbildung näher untersucht (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 4). Bereits zur damaligen Zeit schätzten die Forschenden den Einfluss des betrieblichen Ausbildungspersonals auf die Ausbildungsqualität hoch ein, was die späteren Studienergebnisse der qualitativ wie quantitativ angelegten Erhebung bestätigten (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 177). Aus heutiger Sicht kann diese Untersuchung als die wohl bekannteste Grundlage der Qualitätsdebatte in der Berufsbildungsforschung bewertet werden, wenngleich an dieser Stelle die benannte Einflussgröße *betriebliches Ausbildungspersonal* im Besonderen hervorgehoben werden sollte.

Grundsätzlich lassen sich die meisten Studien, die das betriebliche Ausbildungspersonal untersuchen, der Qualitätsdebatte der beruflichen Ausbildung zuordnen. So gelten die Professionalisierung sowie die Weiterqualifizierung und -bildung des betrieblichen Ausbildungspersonals seit der oben genannten Studie zu „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung“ als wesentliches Qualitätsmerkmal der betrieblichen Ausbildungspraxis (vgl. ebd.). Dennoch scheint die Auslegung der Art und Weise entsprechender Professionalisierungsschwerpunkte der jeweiligen Zeit, insbesondere den jeweiligen politischen wie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angepasst zu sein. Betrachtet man hierzu allein die letzten zehn Jahre, verdeutlicht sich dieses Bild:

Entsprechend dem seit Beginn der 2010er Jahre bestehenden Angebotsüberhang an Ausbildungsplätzen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 14) stieg das

Forschungsaufkommen an Studien, mittels derer Implikationen für eine Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals, zur Verbesserung der Chancen sozialschwächerer und benachteiligte Ausbildungsplatzinteressierter gesteigert werden sollten, um auch benachteiligte Jugendliche auf dem ersten Ausbildungsmarkt zu integrieren. Wie nachstehende Ausführungen verdeutlichen.

Zunächst ist die Erhebung von Meyer (2010) zur „Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung“ zu nennen wie auch die Studie von Eckert et al. (2011) „Der Ausbilder als Akteur der Qualitätssicherung – BIBB-Modellversuch ‚ProfUnt‘ zur Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung“ sowie die Erhebung von Bahl et al. (2012) zu der „Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung“ als auch die Studie von Eder und Rütters (2013) über die „Erprobung kooperativer Fortbildungen von Lehrkräften und Ausbilder/-innen im Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in“, die Erhebung von Oser et al. (2013) „Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen“, die Untersuchung von Rausch et al. (2014) „Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals“, von Burcher (2014) die Studie „Von der Facharbeit in die Ausbildung: empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen“ sowie von Hecker (2015) „Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem“, vom Bundesinstitut für Berufsbildung (2015a) zur „Attraktivität der dualen Berufsausbildung in Verbindung mit der Funktion betrieblichen Ausbildungspersonals“ wie auch von Ebbinghaus und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (2016) „Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland“.

Da die hohen Zuwanderungszahlen von Geflüchteten in den Jahren 2015 und 2016 infolge des Nahostkonflikts die Ausbildungsmarktsituation dahingehend veränderten, dass vermehrt auch junge geflüchtete Personen in die duale Ausbildung aufgenommen werden sollten, galt es, das Thema der Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt neu zu betrachten (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2020a). Ausgehend von diesen politischen wie gesellschaftlichen Herausforderungen, wurden nun erhöhte integrative Kompetenzen vom betrieblichen Ausbildungspersonal verlangt, wie nachstehende Forschungen verdeutlichen.

Bundesinstitut für Berufsbildung, Friedrich Ebert Universität Erlangen-Nürnberg, Bethscheider, M. (2014) „Die können sich gar nicht ausdrücken: Perspektiven betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder auf sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden“ sowie Bach, Schmidt, Schaub (2016) „Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung“, Förster

(2017) „Wie gehen betriebliche AusbilderInnen mit Heterogenität von Auszubildenden um? Ergebnisse einer Interviewstudie in ausgewählten kaufmännischen Berufen“.

Unter dem Slogan „Berufsbildung 4.0 – Digitalisierung der Arbeitswelt“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2020b) wird die Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals derzeit intensiv diskutiert. Laut Bundesinstitut wird die Berufsbildung 4.0 die Berufsbildung sein, welche künftig komplementär zur Wirtschaft 4.0 die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte sicherstellen wird (vgl. ebd.). Ausgehend von dieser Prämisse zeigt sich auch der aktuelle Forschungsstand zum Bereich der Digitalisierung der beruflichen Ausbildungspraxis: Kretschmer und Kohl (2017) „Mit digitalen Medien lehren lernen: Medienpädagogische und Medienkompetenz von Auszubildenden“ sowie Knauer, Kohl, Kretschmer (2017) „Digitale Lehr- und Lernmedien für den technologischen Wandel in der Automobilbranche“.

6.3 Forschungsstand: soziale Unterstützung

Betrachtet man nun die Forschungslage zu dem Aspekt der sozialen Unterstützung, so reichen die Untersuchungen weit mehr als 50 Jahre zurück. Bereits in den 1970er Jahren wurden erste Forschungen durchgeführt, die im weiteren Verlauf immer mehr Beachtung fanden (vgl. Beutel 1988, S. 53). Unter dem Begriff „*social support*“ gehen die Studien der Frage nach, unter welchen Bedingungen soziale Interaktionen und Beziehungen von Personen als hilfreich und fördernd erlebt werden und wie sich dieses positiv auf das persönliche Wohlbefinden und die Krankheitsanfälligkeit auswirkt (vgl. Franke 1994, S. 168). Mit der Entwicklung des „Fragebogen zur sozialen Unterstützung (F-SozU)“, der seither sowohl in einer Langform mit 54 Items als auch einer Kurzform mit 22 Items vielfach eingesetzt wird (vgl. Fydrich et al. 1999, S. 212; vgl. auch Fydrich et al. 2007), erlebte die hiesige deutsche Forschung zur sozialen Unterstützung erst Anfang der 1990er Jahre durch die Forschenden Sommer und Fydrich (vgl. 1989, 1991) ihren forschungsmethodischen Durchbruch. Fydrich et al. (vgl. 2007, S. 11) charakterisieren soziale Unterstützung dabei als ein Zusammenspiel der folgenden fünf Erfahrungen des Empfängers sozialer Unterstützung: 1. emotionale Unterstützung, 2. Unterstützung beim Problemlösen, 3. praktische und materielle Unterstützung, 4. soziale Integration und 5. Beziehungssicherheit (siehe hierzu vertiefend Kapitel 5).

Dass der von Sommer und Fydrich entwickelte Fragebogen auch in der heutigen Zeit für Jugendliche aussagekräftige Ergebnisse liefert, belegen die Studienergebnisse von Jäger und Franke (2010). In einer explorativ angelegten Studie gingen die Forschenden der Frage nach, ob der „Fragebogen zur sozialen Unterstützung“ für den Einsatz in studentischen Stichproben geeignet sei (vgl. Jäger und Franke 2010, S. 427). Als zentrales

Forschungsergebnis konnte die Konstruktvalidität korrelativ nachgewiesen werden, die interne Konsistenz war eigenen Aussagen nach mit Cronbachs α zwischen 0.80 und 0.90 als gut zu bezeichnen (vgl. ebd.). Die rund 411 Studierenden (144 männlich, 267 weiblich) berichteten von einer hohen wahrgenommenen sozialen Unterstützung (vgl. ebd.). Darüber hinaus konnten die Forschenden faktorenanalytisch vier neue Faktoren ermitteln: soziale Belastung, soziale Integration und praktische Unterstützung sowie die emotionale Unterstützung durch Freunde Vertrauensperson (vgl. ebd.).

Neue Erkenntnisse über das Gerechtigkeitserleben von Mitarbeitenden gewann Sende (2014) in der Studie „Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für Gesundheit und Arbeitssicherheit“ (siehe hierzu auch Kapitel 5.4). In dieser quantitativen Querschnittsuntersuchung konnte Sende (vgl. 2014, S. 78-81) erstmals statistische Befunde darlegen, dass ein gerechtes Führungsverhalten, insbesondere die soziale Unterstützung durch Vorgesetzte, sich positiv auf die Gesundheit von Mitarbeitenden auswirkt. So konnte ermittelt werden, dass der Stressor „soziale Unterstützung durch Vorgesetzte“ als Prädiktor für einen großen Teil möglicher Gesundheitsrisiken der Mitarbeitenden fungiert. Ferner konnte belegt werden, dass dieser Stressor psychische Erkrankungen sowie Erkrankungen des Bewegungsapparates, der Atemwege und des Magen-Darm-Trakts mildert (vgl. Sende 2014, S. 78). Des Weiteren konnten statistisch Belege gefunden werden, dass die soziale Unterstützung durch Vorgesetzte negative Einflüsse wahrgenommener Ungerechtigkeit auf die psychischen Leistungsreserven, die emotionale Irritation sowie die Arbeitsfähigkeit deutlich abzapfen vermag (vgl. Sende 2014, S. 80). Die soziale Unterstützung durch Vorgesetzte scheint, den Studienergebnissen zufolge, als Schutz vor gesundheitlichen, insbesondere psychischen Erkrankungen der Mitarbeitenden zu fungieren.

An der aufgeführten einschlägigen Forschungslage ist zu erkennen, dass bereits diverse Studien zu Herausforderungen und Belastungen Auszubildender, insbesondere derer im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel, vorliegen. Dabei konnte der Belastungsfaktor „Konflikte mit Vorgesetzten“, d. h. mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal, als ein wesentlicher negativer Einflussfaktor sowohl auf die psychische wie physische Gesundheit als auch auf vorzeitigen Ausbildungsabbruch ermittelt werden. Wie die Forschungserkenntnisse von Sende (2014) zeigen, kann sich jedoch statistisch nachweislich der Belastungsfaktor „Konflikte mit Vorgesetzten“ im Umkehrschluss durch ein von Gerechtigkeit und soziale Unterstützung geprägtes Führungsverhalten positiv, gar protektiv auf die psychische wie physische Gesundheit von Mitarbeitenden auswirken.

Ausgehend von dieser Forschungslage ergibt sich eine Forschungslücke im Hinblick auf die Ausgestaltung und die Merkmale sozialer Unterstützung, insbesondere durch das

betriebliche Ausbildungspersonal in der betrieblichen Ausbildungspraxis. Am Beispiel des bereits weitreichend untersuchten Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel soll ein Beitrag geleistet werden, einen Teil der Forschungslücke zu schließen. Von folgenden Forschungsfragen ist die Studie geleitet:

Zentrale Forschungsfragen der Studie

- Durch welche Merkmale sollte sich eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis sowohl aus Perspektive der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel auszeichnen?
- Variiert der Bedarf an sozialer Unterstützung je nach der Phase der Ausbildung und den regionalen Bedingungen?
- Was bedeuten die gewonnenen Forschungsergebnisse für die zukünftige Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildungspraxis im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel?

Da die vorliegende Studie zunächst keinen Anspruch auf Repräsentativität verfolgte, sondern lediglich als Forschungseinstieg und Generierung möglicher Hypothesen als Beitrag zur Schließung eines Teils der ermittelten Forschungslücke angedacht war, wurde zur Erforschung des genannten Erkenntnisinteresses ein qualitatives Forschungsdesign gewählt.

Zur Ermittlung des sozialen Erfahrungsraums sowohl der Auszubildenden als auch des betrieblichen Ausbildungspersonals im Hinblick auf das Konstrukt der soziale Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis, entfiel die Wahl auf die Durchführung qualitativer Fallstudien an Hand von Gruppendiskussion sowohl mit Auszubildenden als auch betrieblichem Ausbildungspersonals des Ausbildungsberufes Kaufmann/-frau im Einzelhandels.

Mittels der dokumentarischen Auswertungsmethode wurden anschließend die Forschungsergebnisse erarbeitet. Das nachstehende Kapitel gibt einen Einblick in die Erhebungsmethode, die Auswertungsmethode sowie das methodische Vorgehen.

7. Forschungsmethodischer und -praktischer Zugang: Rekonstruktion einer betrieblichen Ausbildungspraxis

Den zweiten Teil dieser Arbeit stellt die durchgeführte empirische Studie dar. Hierfür wird im Folgenden zunächst die wissenschaftstheoretische Perspektive des Forschungsgegenstands näher erläutert, die sich auf die praxeologische Wissenssoziologie bezieht und als Methodologie des Gruppendiskussionsverfahrens nach Lamnek (2005) sowie der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2011) und ihrer Forschungspraxis hervortritt. Des Weiteren wird das hieraus abgeleitete qualitative Forschungsdesign dargestellt.

7.1 Rekonstruktive Sozialforschung als forschungsmethodologischer Ansatz

„Eine grundlegende Gemeinsamkeit der meisten qualitativen Verfahren in der empirischen Sozialforschung besteht darin, dass sie sich an einer rekonstruktiven Methodologie orientieren.“ (Meuser 2011, S. 140)

Rekonstruktiv bezeichnet dabei den Ansatz der empirischen Sozialforschung, eine Rekonstruktion der Wirklichkeit zu schaffen. Dabei ist es von nur geringer Relevanz, welchem konstruktivistischen Ansatz gefolgt wird, einem ethnomethodologischen im Sinne der Ethnomethodologie oder einem diskurstheoretischen nach der Diskursanalyse. Vielmehr bezeichnet die Rekonstruktion der Wirklichkeit, in der und mit der Akteure ihre Handlungen vollziehen, das Kernelement empirisch rekonstruktiver Sozialforschung (vgl. ebd.)

So verbindet dieser Ansatz Meuser zufolge (vgl. Meuser 2011, S. 140) die hermeneutische Wissenssoziologie nach Hitzler, Reichert und Schröder aus dem Jahr 1999, die objektive Hermeneutik nach Oevermann von 1979 und Wernet von 2000, die Dokumentarische Methode der Interpretation nach Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl aus dem Jahr 2001, die Konversationsanalyse nach Eberle von 1997 und Heritage aus dem Jahr 1988 sowie die Erzählanalyse nach Schütze und Rosenthal aus den 80er und 90er Jahren.

Die forschungspraktischen Unterschiede liegen in den unterschiedlichen zugrunde liegenden Forschungsinteressen (vgl. ebd.). So nehmen einige Ansätze die Rekonstruktion von Lebenswelten in den Blick, während andere die sozialstrukturellen Voraussetzungen, in denen die Wirklichkeitskonstruktionen gründen, fokussieren (vgl. ebd.). Diese Rekonstruktion der sozialstrukturellen Voraussetzungen lassen insbesondere Untersuchungen zu, in welcher Weise eine soziale Welt von den Handelnden erfahren wird und sich milieu- oder generationstypische Lebensbedingungen aufzeigen (vgl. Meuser 2011, S. 140).

Diese Wirklichkeitskonstruktionen der Rekonstruktiven Sozialforschung stellen keine bewusst vorgenommen oder intentional gesteuerten Handlungen der Akteure dar, vielmehr handelt es sich um Routinehandlungen, die implizierten Wissensbeständen und implizierten Regeln sozialen Handelns zugrunde liegen (vgl. ebd.).

„Rekonstruktive Sozialforschung betreibt die Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und der impliziten Regeln sozialen Handelns.“ (Meuser 2011, S. 140)

Demnach entstammt die Rekonstruktive Sozialforschung der praxeologischen Wissenssoziologie und dem Ansatz einer „Lehre von der sogenannten Seinsverbundenheit des Wissens“ (Mannheim 1969, S. 227). Ursprünglich von Max Scheler im Jahr 1926 geprägt, übernahm wenige Jahre später Karl Mannheim diese Neudefinition des Begriffs (vgl. Bohnsack 2011, S. 137).

Letztlich war es jedoch Mannheim (1969), der als erster zwischen zwei unterschiedlichen Arten des Wissens unterschied. Einem sogenannten *expliziten kommunikativen Wissen* der Handelnden und einer fundamentalen primordialen Wissensebene des Seins, einem sogenannten *handlungspraktischen und handlungsleitenden atheoretischen Erfahrungswissen*, welches laut Bohnsack (vgl. 2011, S. 137) auch als implizites bzw. stillschweigendes Wissen zu bezeichnen sei.

Während das sogenannte *kommunikative Wissen* in Form institutionalisierter und zweckrationaler Wissensformen von den Handelnden ohne große Herausforderungen zur Explikation gebracht werden kann, indem sich beispielsweise Akteure über das eigene Handeln verständigen, kann das „*implizite Wissen*“ von den Handlungsakteuren hingegen nicht selbständig, sondern nur auf Umwegen hervorgebracht werden (vgl. ebd.). Bohnsack beschreibt es daher als ein *kollektives und konjunktives Wissen*, dass nur in einer gemeinsamen Lebenspraxis gelebt und angeeignet werden kann und insbesondere in habitualisierter Weise orientiert ist (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu der hermeneutischen Wissenssoziologie nach Berger und Luckmann (1969), die, ausgehend von der phänomenologischen Soziologie nach Alfred Schütz (1960), insbesondere die habitualisierten Handlungsweisen der Akteure berücksichtigt, beinhaltet die praxeologische Wissenssoziologie zentrale Kernelemente der von Pierre Bourdieu (1976) begründeten Theorie des inkorporierten Wissens und der Annahmen zum Habitus einzelner Individuen und Gruppen (vgl. Bohnsack 2011, S. 137).

Ohne die empirische Basis des Wissens der Erforschten zu verlassen, gelingt es der praxeologischen Wissenssoziologie nach Mannheim (1969), das *Wie*, die Handlungspraxis der Akteure und den so genannten *Modus Operandi* der Prozesse, die Herstellung von Sinnzuschreibungen und Motivunterstellungen sichtbar zu machen, sie ist in der

heutigen Forschungspraxis bekannt als Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Bohnsack 2011, S. 138).

Die praxeologische Wissenssoziologie verfolgt daher das Ziel, weniger das kommunikative Wissen, sondern das konjunktive und kollektive Erfahrungswissen sozialer Gruppen zu rekonstruieren. So bemüht sich die Rekonstruktive Sozialforschung ausgehend von den Ansätzen der praxeologischen Wissenssoziologie

„[...] um einen verstehenden Nachvollzug der Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen.“ (Meuser 2011, S. 141)

7.2 Soziale Unterstützung als Erkenntnisinteresse

Wie in Kapitel 5 herausgearbeitet wurde, handelt es sich bei dem Thema der sozialen Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis um eine Forschungslücke im Feld der Berufsbildungsforschung. Entsprechend den Annahmen von Glaser und Strauss (1967) verfolgt die vorliegende Studie nicht das Ziel der Bestätigung und Untermauerung bestehender Theorien und Hypothesen, vielmehr soll sie im Sinne eines rekonstruktiven Forschungsansatzes einen Beitrag zur Hypothesengenerierung möglicher Merkmale sozialer Unterstützung leisten:

„Rekonstruktive Forschung verfolgt nicht allein das Ziel der Hypothesenprüfung; sie dient vielmehr auch und insbesondere der Generierung von Theorien.“ (Glaser und Strauss 1967, S. 33)

Zur Rekonstruktion der betrieblichen Ausbildungspraxis galt es, einseitige individuelle Auffassungen möglichst zu vermeiden. Aus diesem Grund sollten nicht nur die Erfahrungsräume der Auszubildenden, sondern gleichermaßen die des betrieblichen Ausbildungspersonals rekonstruiert werden.

Geleitet von den bereits aufgeführten Forschungsfragen als Basis des Erkenntnisinteresses wurden zwei Fallstudien durchgeführt: *Fallstudie I* (Perspektive der Auszubildenden), *Fallstudie II* (Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals). Zur besseren Verdeutlichung hier eine erneute Darstellung der zentralen Forschungsfragen:

Zentrale Forschungsfragen der Studie

- Durch welche Merkmale sollte sich eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis sowohl aus Perspektive der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel auszeichnen?
- Variiert der Bedarf an sozialer Unterstützung je nach der Phase der Ausbildung und den regionalen Bedingungen?
- Was bedeuten die gewonnenen Forschungsergebnisse für die zukünftige Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildungspraxis im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel?

7.3 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode

Zunächst als sozialpsychologisches Kleingruppenexperiment im angloamerikanischen Raum von Kurt Lewin (1936) und seinen Schülern (Cartwright und Zander 1953; Lewin und Lippitt 1938) entwickelt, erfolgte letztendlich erst in Deutschland die eigentliche methodologische Entwicklung und Fundierung des Gruppendiskussionsverfahrens als Erhebungsinstrument qualitativer Forschungsvorhaben (vgl. Lamnek 2005, S. 22). In der Erkenntnisabsicht, dynamische Gruppenprozesse beobachtbar und erklärbar zu machen, waren es die Sozialforscher Pollock, Mangold, Nießen und zuletzt Bohnsack zunächst in den 1950er, später den 1970er Jahren, am Frankfurter Institut für Sozialforschung sowie in einer Bielefelder Arbeitsgruppe, welche die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens als wissenschaftliche Methode vorantrieben und etablierten (vgl. Lamnek 2005, S. 22; vgl. Lamnek und Krell 2016, S. 385 ff.). Während die Gruppendiskussion im qualitativen Forschungsbereich mittlerweile als gängige Sonderform der Interviewmethode gilt, findet sie hingegen im quantitativ-statistischen Bereich selten Anwendung (vgl. Lamnek 2005, S. 25).

Nach Lamnek (2005, S. 35) handelt es sich bei einer Gruppendiskussion um ein Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter der Anleitung einer Moderation, wobei zwischen der sogenannten *vermittelnden* und der *ermittelnden* Gruppendiskussion zu unterscheiden ist (vgl. ebd.).

Mit dem Ziel der Initiierung von Einstellungs- und Bewusstseinsveränderungen von Teilnehmenden findet die *vermittelnde* Ausrichtung eine vermehrte Anwendung in Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Unternehmensberatung, beispielsweise zur Diagnose von Problemlagen oder der Effektevaluation vorheriger Intervention (vgl. Lamnek 2005, S. 35; vgl. Lamnek und Krell 2016, S. 388).

Die *ermittelnde* Gruppendiskussion stellt hingegen ein sozialwissenschaftliches Erhebungsinstrument dar und fokussiert die Ermittlung von Meinungen, Einstellungen und

Verhaltensweisen der Gruppendiskussionsteilnehmenden (vgl. ebd.). Daher wurde dieser Ansatz für die vorliegende Studie gewählt. Lamnek und Krell (2016) beschreiben die ermittelnde Variante wie folgt:

*„Man kann die Gruppendiskussion als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen auffassen.“
(S. 388)*

Das Spezifische an der Gruppendiskussion als Befragungsinstrument erklärt Lamnek (2005, S. 35) mit der Diskussionsentwicklung. So werden nicht nur mehrere Personen gleichzeitig befragt, vielmehr entsteht durch die Vielzahl an Diskussionsteilnehmenden ein diskursiver Prozess und Argumentationsaustausch, der im Laufe der Befragung eine stetige Modifikation erfährt (vgl. ebd.).

Während in der Literatur der Einsatz von Diskussionsrunden zur Ermittlung individueller Biografien und subjektiver Intentionen für weniger geeignet bewertet werden, stellt Bohnsack (vgl. 2010, S. 111) das Gruppendiskussionsverfahren zur Ermittlung von Milieuspezifika hingegen in den Vordergrund. So sei für Milieus als konjunktive Erfahrungsräume charakteristisch, dass ihre Angehörigen Träger eines gemeinsamen Schicksals, eines biografischen Erlebens oder durch Gemeinsamkeiten in der Sozialgeschichte miteinander verbunden seien (vgl. ebd.).

Diese Gemeinsamkeiten von Erfahrungen und Orientierungen kommen in einem wechselseitigen Diskurs, wie dem einer Gruppendiskussion, wesentlich deutlicher zum Tragen als durch individualisierte Erhebungsinstrumente (vgl. Lamnek 2005, S. 82). Somit bietet sich die ermittelnde Gruppendiskussion im Besonderen an, weil Meinungen und Einstellungen einer gesamten Diskussionsgruppe und deren zugrunde liegende Bewusstseinsstrukturen sowie gruppenspezifische Verhaltensweisen ermittelt werden sollen (vgl. Lamnek und Krell 2016, S. 391).

Als Mittel zum Erreichen der genannten Forschungsziele beschreiben Lamnek und Krell das Gruppendiskussionsverfahren als einen chronologischen und analytischen Forschungsprozess, der sich in fünf aufeinander folgende Phasen untergliedert: (1) Auswahl der Teilnehmenden, (2) Präsentation des Grundreizes (allgemeine Vorgabe des Themas), (3) eigentliche Diskussion, (4) Aufzeichnung und (5) Auswertung des Datenmaterials (vgl. ebd.).

Zur Verfolgung des zentralen Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie sowie ausgehend von der theoretischen Annahme zum Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument erschien die Durchführung mehrerer Gruppendiskussionen als zielführend. Dabei orientierte sich die Untersuchung strikt an den von Lamnek und Krell beschriebenen fünf Phasen des chronologischen Forschungsprozesses.

7.3.1 Auswahl der Teilnehmenden

„Eine Gruppendiskussion steht und fällt mit der Auswahl der Teilnehmer und des Diskussionsleiters.“ (Lamnek und Krell 2016, S. 390)

Aufgrund der bereits in Kapitel 3 und 6 vorgestellten besonderen Gefährdungs- wie Forschungslage der Auszubildenden in Ausbildungsberufen des Einzelhandels fiel die Wahl der Befragten auf Auszubildende und auf das betriebliche Ausbildungspersonal im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel.

Ausgehend von der Annahme zu regionalen Einflussgrößen auf Qualität der betrieblichen Ausbildung der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung bereits aus dem Jahr 1974 (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 176) als auch von der jährlich erhobenen Daten der Angebots-Nachfrage-Relation (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S.18 ff.) waren mögliche Einflüsse struktureller Rahmenbedingungen auf die soziale Unterstützung innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis zu vermuten.

Zur Rekonstruktion der Erfahrungsräume Auszubildender wie auch des betrieblichen Ausbildungspersonals in strukturschwachen und strukturstarken Regionen wurden zwei Fallstudien mit insgesamt sechs Gruppendiskussionen über den Zeitraum eines Kalenderjahres durchgeführt.

Die Fallstudie I (Auszubildende) umfasst vier Einzelfälle (Grün, Blau, Rot, Gelb). Sie ermittelte die Sicht Auszubildender sowohl einer strukturstarken wie -schwachen Regionen zu Beginn des ersten Ausbildungsjahrs und unmittelbar gegen Ende des dritten Ausbildungsjahrs.

Die Fälle *Grün* und *Rot* setzen sich aus Auszubildenden einer *strukturstarken Region* dar zusammen. Aufgrund der dichten Besiedelung war die Berufsschule für alle Befragten gut zu erreichen und konnte von den Auszubildenden in einem wöchentlichen Berufsschulformat besucht werden. Die Auszubildenden wurden zwei Tage pro Woche in der Berufsschule unterrichtet und befanden sich an den restlichen Arbeitstagen im Ausbildungsbetrieb.

Die Fälle *Blau* und *Gelb* entstammen hingegen einer *strukturschwachen Region*. Diese Auszubildenden wurden in einer überregionalen Kreisberufsschule unterrichtet und mussten Fahrtwege von mehr als 1,5 Stunden pro Berufsschulweg zurücklegen. Sie wurden daher im Berufsschulformat des Blockunterrichts einmal pro Monat unterrichtet. Sie besuchten drei Wochen lang im Vollzeitformat den Ausbildungsbetrieb, woran sich eine Woche Vollzeit Berufsschulunterricht anschloss. Nachstehende Übersicht stellt das Sampling der Fallstudie I dar:

Tab. 1. Auswahl der Teilnehmenden Fallstudie I (eigene Darstellung)

Fall	Bezeichnung	TN	Erhebungszeitpunkt	Berufsschulformat	Erhebungsraum 1) Anz. Einwohner 2) Fläche
Grün	3. Ausbildungsjahr, strukturstarke Region	6	März 2018	wöchentlich	1) ca. 640.000 2) ca. 217 km ²
Blau	3. Ausbildungsjahr, strukturschwache Region	4	April 2018	block	1) ca. 80.000 2) ca. 1.150 km ²
Rot	1. Ausbildungsjahr, strukturstarke Region	5	November 2018	wöchentlich	1) ca. 640.000 2) ca. 217 km ²
Gelb	1. Ausbildungsjahr, strukturschwache Region	5	Dezember 2018	block	1) ca. 80.000 2) ca. 1.150 km ²

Die Fallstudie II (betriebliches Ausbildungspersonal) umfasst zwei Einzelfälle (Violett, Indigo). Sie ermittelt die Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals einer strukturstarke und -schwächeren Region. Voraussetzung der Fallstudie II war, dass alle Teilnehmenden bereits eine komplette dreijährige Berufsausbildung als betriebliches Ausbildungspersonal mit Ausbildereignung nach AEVO absolviert haben sollten. Daher stellen die Unterschiede bezüglich der Betreuung im ersten wie im dritten Ausbildungsjahr keine Erhebungsbedingungen dar, weshalb exemplarisch die Ansichten zweier Gruppendiskussionen, im Vergleich zu den vier der Fallstudie I, als ausreichend angesehen wurden. Nachstehende Übersicht stellt die Zusammensetzung der Fallstudie II dar:

Tab. 2. Auswahl der Teilnehmenden, Fallstudie II (eigene Darstellung)

Fall	Bezeichnung	TN	Erhebungszeitpunkt	Erhebungsraum 1) Anz. Einwohner 2) Fläche
Violett	Strukturstarke Region	4	Juni 2018	1) ca. 300.000 2) ca. 1100 km ²
Indigo	Strukturschwache - Region	3	September 2018	1) ca. 200.000 2) ca. 270 km ²

7.3.2 Erhebungszeitpunkte

Die Gruppendiskussionen beider Fallstudien wurden im Jahr 2018 durchgeführt. Während die Auswahl der einzelnen Erhebungszeitpunkte der Fallstudie I eine wesentliche Erhebungsbedingung für, das der Studie zugrundeliegende Erkenntnisinteresse

darstellten, waren die Erhebungszeitpunkte der Fallstudie II an andere externe Einflussfaktoren gebunden, wie nachstehend zu lesen.

7.3.2.1 Festlegung der Erhebungszeitpunkte – Fallstudie I

Berufswahltheorien zufolge folgt der Eintritt in die Berufsausbildung nur selten einer einmaligen berufsbiografischen Entscheidung. Vielmehr handelt es sich um einen Entscheidungsprozess, der sich über das erste Ausbildungsjahr hinaus erstreckt (vgl. Kutscha 2009, S. 3).

Der vorliegenden Studie liegt darüber hinaus die Annahme zugrunde, dass nicht nur der Übergang von der Regelschule in die Berufsausbildung, sondern auch der Übergang von der Ausbildungszeit in die sich anschließende Berufstätigkeit markante berufsbiografische Entscheidungen sind (vgl. Besener und Debie 2009, S. 174-176) sowie eine mögliche Stresssituation darstellen. Hiermit stützt sich die Studie sowohl auf entscheidungstheoretische als auch entwicklungstheoretische Berufswahlansätze.

Während die entscheidungstheoretischen Ansätze davon ausgehen, dass die Berufswählenden kognitive Entscheidungsprämissen besitzen, weil sie in der Lage sind, Berufswahlmöglichkeiten wahrzunehmen und entsprechende Entscheidungsregeln anzuwenden (vgl. Beinke 2006, S. 34), ist nach den entwicklungstheoretischen Ansätzen die Berufswahl eher eine langfristige Entwicklung als ein punktuellere Ereignis im Leben der Berufswählenden (vgl. Golisch 2002, S. 32).

Somit sind die entwicklungstheoretischen Ansätze dynamischer angelegt und setzen der Annahme eines einmaligen Entscheidungsaktes bei der Berufswahl eine perioden-/stufenweise, somit langfristige Entwicklung von Berufsreife bzw. beruflichem Selbstkonzept entgegen (vgl. ebd.). Hierbei wird die Berufswahl in ihrer zeitlichen Ausdehnung und Gliederung nach dem Lebensalter definiert. So habe das Individuum je nach Lebensalter bestimmte berufliche Entwicklungsstufen und -aufgaben zu bewältigen, die das Individuum nach und nach erreicht (vgl. Körner 2004, S. 64). Es gelangt von träumerischen, fantasievollen Berufswünschen des Kindesalters (0-14 Jahre), zu konkreten Berufserkundungen im Jugendalter (15-24 Jahre), bis es schließlich die berufliche Festlegungsphase (25-44 Jahre) erreicht (vgl. Körner 2004, S. 65, vgl. Dombrowski und Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 63 ff.).

Gemäß diesen Erkenntnissen, besonders im Hinblick auf die Phase der Berufserkundung der 15- bis 24-Jährigen, stellen in der vorliegenden Studie sowohl der Übergang von der Regelschule in die Berufsausbildung als auch der Übergang von der Ausbildung in die erste Berufstätigkeit wesentliche Entscheidungsmarker der Befragten dar. Aus

diesem Grund wurden alle Auszubildenden zu Zeitpunkten dichter berufsbiografischer Entscheidungsprozesse sowie hoher Stresssituationen interviewt. Entsprechend dem leitenden Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung galt es mithin, mögliche Veränderungen konjunktiver Erfahrungsräume in Bezug auf die soziale Unterstützung über die Ausbildungszeit hinweg zu ermitteln.

Es fiel die Wahl, wie oben bereits dargestellt, auf zwei Gruppen von Auszubildenden: Auszubildende im ersten und im dritten Ausbildungsjahr, die wiederum jeweils zu Zeitpunkten hoher Stresstimulation interviewt wurden. Bei den Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr wurde ein Erhebungszeitpunkt möglichst kurz nach Eintritt in die Berufsausbildung gewählt, bei denjenigen im dritten Ausbildungsjahr möglichst kurz vor dem Austritt aus der Berufsausbildung.

Die Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahrs (Rot, Gelb) wurden Ende November und Anfang Dezember des Jahres 2018 befragt. Sie befanden sich erst ca. drei Monate lang in der Berufsausbildung und damit der betrieblichen Ausbildungspraxis. Sie konnten erste Erfahrungen gewinnen, befanden sich jedoch weiterhin mitten im Berufswahlprozess und einer erhöhten Stresstimulation aufgrund vieler neuer Unbekannter. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zu sichern, betrug die Zeitspanne zwischen diesen Erhebungen (Rot, Gelb) lediglich eine Woche.

Die Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahrs (Grün, Blau) wurden Ende März und Anfang April des Jahres 2018 befragt. Auch hier betrug die Zeitspanne, zur Sicherung der Vergleichbarkeit, lediglich eine Woche zwischen den einzelnen Erhebungen (Grün, Blau). Im Jahr 2018 wurden flächendeckend in ganz Deutschland die Abschlussprüfungen im Ausbildungsberuf des Einzelhandels um knapp vier Wochen vorgezogen, womit sich die befragten Auszubildenden zum Erhebungszeitpunkt ca. vier Wochen vor den zentralen Abschlussprüfungen ihrer Berufsausbildung befanden. Dieser Erhebungszeitpunkt ließ eine Phase intensiver berufsbiografischer Entscheidungsprozesse und einer stark erhöhten Stresssituation annehmen.

Bei dem Studiendesign wurde somit bewusst von einem Längsschnittdesign Abstand genommen, da die Studie zu keinem Zeitpunkt individuelle Meinungen, sondern kollektive Erfahrungsräume Auszubildender des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel erheben sollte. Des Weiteren ermöglichte das beschriebene Design eine Erhebungsphase von nur einem Kalenderjahr, weil mit den Gruppendiskussionen der Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr begonnen und mit denen des ersten Ausbildungsjahrs abgeschlossen werden konnte.

7.3.2.2 Festlegung der Erhebungszeitpunkte – Fallstudie II

Im Vergleich zu den Erhebungszeitpunkten der Auszubildenden, die von hoher Bedeutung für das Erkenntnisinteresse der Studie sind, sind die Erhebungszeitpunkte in Fallstudie II weniger von dem zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse geleitet. So galt es vielmehr, diese Erhebungszeitpunkte an die betrieblichen Erfordernisse der Kooperationsunternehmen anzupassen. Urlaubszeiten und umsatzstarke Geschäftszeiten des Einzelhandels, wie das Weihnachts- und Ostergeschäft sowie Schlussverkaufszeiten, waren ausschlaggebend für die Wahl der Erhebungszeitpunkte.

Schließlich fiel der Befragungszeitpunkt auf die Monate Juni und September des Jahres 2018, wodurch es gelang, die gesamte Erhebungsphase beider Fallstudien I und II im Kalenderjahr 2018 durchzuführen.

7.3.3 Rekrutierung der Teilnehmenden

Wie bereits gesagt stellt, Lamnek und Krell (vgl. 2016, S. 390) zufolge, die Auswahl der Teilnehmenden eine besondere Gelingensbedingung einer Gruppendiskussion dar. Aus diesem Grund wurde dieser Voraussetzung mit besonderer Präzession und Sorgfalt Genüge getan, wie nachstehend zu lesen ist.

7.3.3.1 Rekrutierung der Auszubildenden – Fallstudie I

Die Rekrutierung der Auszubildenden gestaltete sich schwierig, weil sowohl die Sicherung des Datenschutzes als auch der persönliche Schutz der Auszubildenden gegenüber ihrem betrieblichen Ausbildungspersonal zu beachten waren. Um möglichst vielfältige und dennoch kollektive Erfahrungsräume im Rahmen einer Gruppendiskussion ermitteln zu können, sollte die methodische Voraussetzung beachtet werden, dass alle Teilnehmenden in unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben von unterschiedlichem betrieblichem Ausbildungspersonal ausgebildet werden. Auch sollte die Bedingung gelten, dass es sich bei den befragten Auszubildenden und dem befragten betrieblichen Ausbildungspersonal keineswegs um Ausbildungsstandems handelt. Dies sollte potenzielle Restriktionen und Hemmnisse bereits vorab durch das Sampling minimieren.

Unter diesen Bedingungen erschien der Lernort Berufsschule als bestmöglicher Gewinnungs- wie Erhebungsort. Da die Berufsschulausbildung den einzelnen Ländergesetzgebungen der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland unterliegt, wurden zunächst alle Berufsschulgesetzte auf ihre Gesetzesgrundlage bezüglich der Befragung von Berufsschülern innerhalb der Berufsschulzeit sowie der Berufsschule als Befragungsort gesichtet. In einigen Bundesländern bedürfen derartige Vorhaben einer

Zustimmung der Kultusminister, in anderen Bundesländern obliegt die Entscheidungshoheit hingegen allein den Berufsschulleitenden. Lediglich Bundesländer, in denen ausschließlich die Berufsschulleitenden zuzustimmen haben, wurden in die engere Auswahl einbezogen.

Ausgehend von den Überlegungen regionaler Einflüsse im Hinblick auf die soziale Unterstützung Auszubildender, wurden strukturstarke Regionen (mit rund 650 000 Einwohnern auf ca. 200 km²) sowie strukturschwache Regionen (mit rund 80 000 Einwohnern auf ca. 1000 km²) ausgewählt. Anschließend wurden Berufsschulen entsprechend den genannten Kennzahlen (alleinige Zustimmung der Berufsschulleitung und regionale Passung) bestimmt.

Die entsprechenden Berufsschulen wurden anschließend mittels einer Kaltakquise über die Sekretariate telefonisch angefragt. Im Anschluss wurde bei Interesse den entsprechenden Ansprechpartnern ein schriftliches Informationsschreiben zur Forschungsgrundlage, dem Ziel und der Durchführung der Studie übermittelt. Im weiteren Fortgang wurden diverse Informationsgespräche mit den entsprechenden Ansprechpartnern geführt. Im Besonderen die Sicherung des Schutzes der Daten der zu befragenden Auszubildenden erforderte einen hohen Aufwand an Gesprächen und Abstimmungen mit den Berufsschulen.

Zur weiteren Qualitätssicherung und verbesserten Teilnahmegewinnung bei den Berufsschulen wurde ein Ethikantrag bei der Ethikkommission der Universität Bielefeld gestellt. Diese bewertet die Studie für ethisch unbedenklich, was die Teilnahmegewinnung sehr positiv unterstützte.

Schließlich entschlossen sich zwei Berufsschulen unterschiedlicher Bundesländer unter der Gewährleistung eines sehr hohen Anonymisierungsgrades zur Studienteilnahme.

Beide Berufsschulen erklärten sich bereit, vier bis sechs Auszubildende des ersten wie des dritten Ausbildungsjahrs für zwei Gruppendiskussion zu rekrutieren. Den Auszubildenden wurden auf Basis des Informationsschreibens und der zuvor geführten Gespräche durch die zuständigen Ansprechpartner umfangreiche Informationen, insbesondere über den Schutz persönlicher Daten, übermittelt.

Anschließend meldeten sich 20 Auszubildende, die an der Studie teilnehmen wollten. Entsprechend den Ausbildungsjahren waren die Auszubildenden jeweils des ersten und des dritten Jahres untereinander gut bekannt. So besuchten sie entweder dieselbe Berufsschulklasse oder eine Parallelklasse mit klassenübergreifendem Unterricht.

7.3.3.2 Rekrutierung des betrieblichen Ausbildungspersonals – Fallstudie II

Im Vergleich zu der Rekrutierung der Auszubildenden war die Gewinnung des betrieblichen Ausbildungspersonals deutlich schwieriger. Auch diese Zielgruppe musste, wie die Auszubildenden, durch übergeordnete Stellen erreicht und gewonnen werden. Dies sollte eine möglichst heterogene Ausgangssituation gewährleisten, indem in der Gruppendiskussion alle Befragten aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben kommen.

Da sich die Rekrutierung des betrieblichen Ausbildungspersonals über die regionalen Industrie- und Handelskammern sowie das Ausbilder-Onlineforum des Bundesinstituts für Berufsbildung „Foraus.de“ als wenig hilfreich erwies, wurde von einer zentralen übergeordneten Gewinnung eines möglichst heterogenen Samplings, entsprechen einer formativen Projektevaluation, Abstand genommen.

Vielmehr galt es, überhaupt Ausbildungsbetriebe und somit betriebliches Ausbildungspersonal für eine Studienteilnahme zu gewinnen. Auf den Ausbildungsplatzportalen der regionalen Industrie und Handelskammern wurden Ausbildungsbetriebe, die den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel zum Erhebungszeitpunkt 2018 anboten, in den entsprechenden Regionen ermittelt. Passende Ausbildungsbetriebe wurden zunächst mittels einer Kaltakquise über die im Internet einsehbaren Telefonnummern angesprochen. Insbesondere die großen und namhaften Einzelhandelsketten Deutschlands waren für eine Studienteilnahme, aufgrund eines damit verbundenen Einblickes in die ausgeübte Ausbildungspraxis, nicht zu gewinnen.

Erst über eine enge Zusammenarbeit mit dem Einzelhandelsverband Ostwestfalen-Lippe konnten Kontakte hergestellt werden. Bei Interesse wurde den Ansprechpartnern ein schriftliches Informationsschreiben zur Forschungsgrundlage, den Zielen und der Durchführung der Studie übermittelt. Im weiteren Fortgang wurden diverse Informationsgespräche mit örtlichen Ansprechpartnern geführt. Schließlich erklärten sich zwei Unternehmen in zwei unterschiedlichen Bundesländern, entsprechend den oben vorgestellten regionalen Voraussetzungen (strukturstark und strukturschwach), zu einer Studienteilnahme bereit.

Beide Unternehmen engagierten sich zum Erhebungszeitpunkt in einem hohen Maße für eine qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildungspraxis. Eines hatte in den letzten Jahren bereits diverse Auszeichnungen für die betriebliche Ausbildungsqualität erhalten. Diese Ausgangslage lässt eine sogenannte Positivverschiebung der ermittelten Ergebnisse vermuten. Unternehmen, die sich wenig für eine qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildungspraxis interessieren und engagieren, waren jedoch an einer für das Ausbildungspersonal zeitbindenden Erhebung nicht interessiert und für die Studie nicht zu gewinnen.

Insgesamt erklärten sich sieben Auszubildende mit nachgewiesener Auszubildereignung nach AEVO zu einer Studienteilnahme bereit. Ein überwiegender Teil der Befragten führte und leitete eigenständig einzelne Einzelhandelsfilialen der kooperierenden Unternehmen. So waren sich die Befragten untereinander zwar gut bekannt, im Arbeitsalltag hingegen an unterschiedlichen Standorten tätig.

7.3.4 Interviewleitfaden

Entgegen einigen starren forschungspraktischen Ansichten fiel die Entscheidung aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit der einzelnen Gruppendiskussionen, angelehnt an die Auffassungen von Lamnek und Krell (vgl. 2016, S. 390; vgl. auch Lamnek 2005, S. 89) für die Erstellung eines Interviewleitfadens. So handelt es sich, Lamnek (vgl. 2005, S. 35) zufolge, bei einer Gruppendiskussion um ein Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter der Anleitung einer Diskussionsleitung (vgl. auch Lamnek und Krell 2016, S. 390).

Lamnek (vgl. 2005, S. 89) spricht sich dafür aus, den Gruppendiskussionen, ähnlich wie bei einem leitfadengestützten Interview, bereits im Vorfeld eine Struktur zu verleihen. Wenngleich die Gruppendiskussionen stets dem Credo der *Offenheit und Flexibilität* folgen sollen, gilt es, so Lamnek, die Diskussionen im Hinblick auf die technischen Voraussetzungen, wie Aufnahmegeräte etc., lokale Bedingungen, insbesondere aber die Moderation gut vorzubereiten (vgl. ebd.). Hierzu empfiehlt Lamnek, im Vorfeld eine grobe Themenvorgabe zu erstellen und explizite Fragen offen gestellten Fragen vorzuziehen (vgl. Lamnek 2005, S.103). Die Intention eines Leitfadens wird daher von Lamnek und Krell wie folgt zusammengefasst:

„Ein solcher Leitfaden dient dazu, dem Moderator Anhaltspunkte und Hilfestellungen für die Strukturierung der Diskussion zu geben und wichtige Aspekte nicht aus den Augen zu verlieren.“ (Lamnek und Krell 2016, S. 390)

Zur Ermöglichung eines gelungenen Diskussionsablaufs empfiehlt es sich, eine Fragenabfolge wie nachstehend aufgeführte zu berücksichtigen. So beginnt man mit der (1) *Eröffnungsfrage*, an diese schließen sich die (2) *Hinführungsfragen* an. Mittels der (3) *Überleitungsfragen* gelangt man anschließend zum Kern der Diskussionsfragen, den (4) *Schlüsselfragen*. Mit den (5) *Schlussfragen* in Form einer möglichen Wunderfrage oder auch zukunftsorientierten Frage sollte die Befragung enden (Lamnek 2005, S. 100).

Während die Eröffnungsfrage und die Hinführungsfragen für die spätere Analyse kaum von Bedeutung sind, richtet sich auf die Schlüsselfragen das eigentliche Interesse der späteren Analyse (vgl. ebd.). Für die generelle Formulierung der Fragen empfiehlt es sich laut Lamnek (vgl. 2005, S. 103), folgende Prinzipien zu beachten: Die Formulierung

der Fragen sollte einfach und eindeutig sein, allgemeine Fragen gehen speziellen voraus, positive Fragen sind vor negativen zu stellen, alle Themen sollten offen behandelt und Warum-Fragen sollte unterlassen werden. Gleichwohl sollte eine starre Befolgung des Leitfadens unbedingt vermieden werden, vielmehr liege es im Ermessen der Gruppendiskussionsleitung, den Leitfaden flexibel zu handhaben und situativ an das Gruppengeschehen anzupassen (vgl. Lamnek 2005, S. 98 f.).

Als theoretischer Rahmen für die Erstellung von Interviewleitfäden dient das Modell von Fydrich et al. (vgl. 2007, S. 11) über die fünf Perspektiven des Empfängers sozialer Unterstützung.

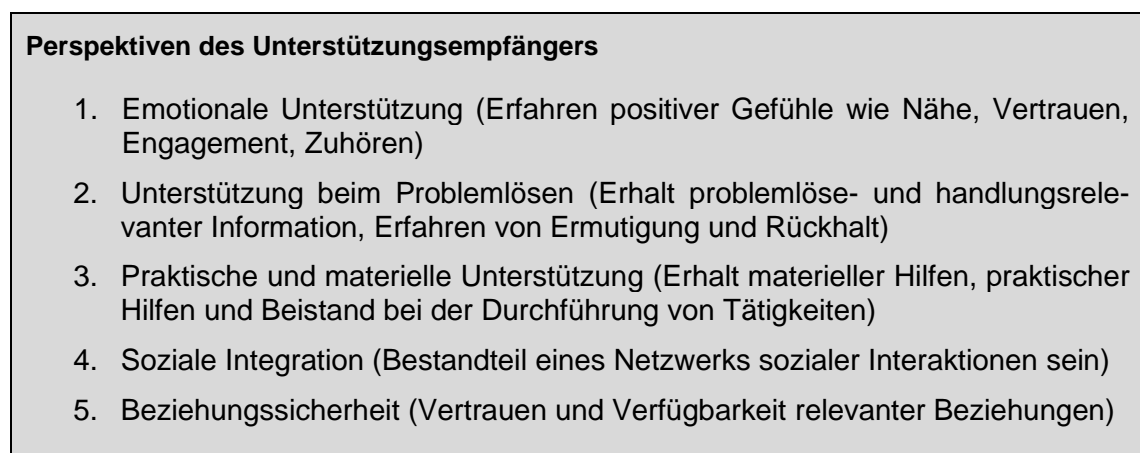


Abb. 6. Perspektiven des Unterstützungsempfängers (eigene Darstellung)

Diese fünf Perspektiven wurden auf die betriebliche Ausbildungspraxis übertragen und in die folgenden fünf Schwerpunktthemen der Fallstudie I und II integriert. Dabei handelt es sich bei Fallstudie I um die Perspektive der Unterstützungsempfänger (Auszubildende) und bei Fallstudie II um die der Unterstützungsgebenden (betriebliches Ausbildungspersonal).

Schwerpunktthemen Fallstudie I

1. Freude auf den anstehenden Arbeitstag (**emotionale Unterstützung**)
2. Integration im Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule (**emotionale Unterstützung, Erleben sozialer Integration, Erleben von Beziehungssicherheit**)
3. Hilfe in der Ausbildung (**Unterstützung beim Problemlösen, praktische Unterstützung**)
4. Kontakt und Unterstützung zum / durch das betriebliche Ausbildungspersonal (**Unterstützung beim Problemlösen, praktische und materielle Unterstützung**)
5. Wünsche an das betriebliche Ausbildungspersonal

Abb. 7. Schwerpunktthemen Fallstudie I (eigene Darstellung)

Schwerpunktthemen Fallstudie II

1. Freude auf den anstehenden Arbeitstag mit den **Auszubildenden (Vermittlung emotionale Unterstützung)**
2. Integration der Auszubildenden in den Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule (**Vermittlung emotionaler Unterstützung, sozialer Integration, Empfinden von Beziehungssicherheit**)
3. Konkrete Hilfestellungen innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis (**Vermittlung von Unterstützung beim Problemlösen, praktische Unterstützung**)
4. Kontakt und Unterstützung der Auszubildenden (**Vermittlung von Unterstützung beim Problemlösen, praktische und materielle Unterstützung**)
5. Wünsche an die Auszubildenden

Abb. 8. Schwerpunktthemen Fallstudie II (eigene Darstellung)

7.3.4.1 Interviewleitfaden Fallstudie I

Parallel zur Teilnahmegewinnung wurden die Interview-Leitfäden beider Fallstudien, die sich bewusst nur geringfügig unterscheiden, verfasst.

Die Leitfäden orientieren sich streng an den oben beschriebenen Ausführungen von Lamnek (2005) und wurden bei allen Gruppendiskussionen der Fallstudie I eingesetzt. Wenn die einzelnen Diskussionsrunden selbstständig und eigendynamisch einzelne Schwerpunktthemen debattierten, was erfreulicherweise umfangreich erfolgte, wurde entsprechend den Grundsätzen der Offenheit und Flexibilität auf Gesprächsimpulse verzichtet. Grundsätzlich fungierte der Leitfaden lediglich als ein Gesprächsgerüst zur Vermittlung von Gesprächsimpulsen, die eine verbesserte Vergleichbarkeit der einzelnen Gruppendiskussionen herstellen sollen.

Die Eröffnungsfrage bildet in allen Diskussionsrunden der Fallstudie I einen gelungenen Diskussionseinstieg für sich anschließende anregende gruppendynamische Prozesse. Die Leitfäden für die Befragten des ersten und des dritten Ausbildungsjahres der Fallstudie I unterscheiden sich lediglich in geringfügigen sprachlichen Formulierungen. So wurden im ersten Ausbildungsjahr die Impulse in die zukunftsorientiert formuliert, während im dritten Ausbildungsjahr ein Rückblick auf die Ausbildungszeit angeregt wurde. Nachstehende Übersichten zeigen die in Fallstudie I eingesetzten Leitfäden.

Interviewleitfaden Fallstudie I, 1. Ausbildungsjahr

Eröffnungsfrage

1. Wenn Sie morgens aufstehen und an die Arbeit denken, worauf freuen Sie sich am meisten?

Hinführungsfrage

2. Fühlen Sie sich in Ihrem Ausbildungsbetrieb gut integriert?
 - Haben Sie Kontakte zu Personen in Ihrem Betrieb, mit denen Sie besonders gerne zusammenarbeiten/Pause machen?
3. Fühlen Sie sich in Ihrer Berufsschule gut integriert?

Überleitungsfrage

4. Wobei benötigen Sie Hilfe in Ihrer Ausbildung?
 - An wen wenden Sie sich dann?
5. Wenden Sie sich bei unterschiedlichen Anliegen an unterschiedliche Personen?

Schlüsselfragen

6. Wie gestaltet sich der Kontakt zu Ihrem/Ihrer betrieblichen Ausbilder/-in und hat er sich von Ausbildungsbeginn bis heute verändert?
7. Wann wenden Sie sich an Ihren/Ihre betrieblichen/-e Ausbilder/-in und bitten diesen/diese um Hilfe?
 - Probleme beim Ausüben von Tätigkeiten
 - Probleme im Betrieb
 - Probleme in der Berufsschule / Lernen
 - Probleme / Ärger im privaten Bereich / zu Hause
8. Was sollte das betriebliche Ausbildungspersonal tun, damit Sie sich grundsätzlich in der Ausbildung gut unterstützt fühlen? (Konflikte/ Tätigkeiten)
9. Ich kann mir vorstellen, dass es zu schwierigen Situationen oder Konflikten während der Ausbildungszeit kommt. Wie gehen Sie damit um? Wer hört Ihnen zu? Wem vertrauen Sie sich an?
 - Innerhalb des Betriebs Ausbilder/oder Kollegen?
 - Innerhalb des sozialen Umfeldes (Familie, Freunde)?

10. Wenn Sie heute auf Ihre bisherige Ausbildung zurückblicken, freuen Sie sich dann auf die weitere Ausbildungszeit?

Schlussfrage

Wenn Sie einen Wunsch frei hätten, was würden Sie sich von Ihrem/Ihrer betrieblichen Ausbilder/-in für Ihre Ausbildungszeit wünschen?

Abb. 9. Interviewleitfaden Fallstudie I, 1. Ausbildungsjahr (eigene Darstellung)

Interviewleitfaden Fallstudie I, 3. Ausbildungsjahr

Eröffnungsfrage

1. Wenn Sie morgens aufstehen und an die Arbeit denken, worauf freuen Sie sich am meisten?

Hinführungsfrage

2. Fühlen Sie sich in Ihrem Ausbildungsbetrieb gut integriert?
- Haben Sie Kontakte zu Personen in Ihrem Betrieb, mit denen Sie besonders gerne zusammenarbeiten/Pause machen?
3. Fühlen Sie sich in Ihrer Berufsschule gut integriert?

Überleitungsfrage

4. Wobei benötigen Sie Hilfe in Ihrer Ausbildung?
- An wen wenden Sie sich dann?
5. Wenden Sie sich bei unterschiedlichen Anliegen an unterschiedliche Personen?

Schlüsselfragen

6. Wie gestaltet sich der Kontakt zu Ihrem/Ihrer betrieblichen Ausbilder/-in und hat er sich von Ausbildungsbeginn bis heute verändert?
7. Wann wenden Sie sich an Ihren/Ihre betrieblichen/-e Ausbilder/-in und bitten diesen/diese um Hilfe?
- Probleme beim Ausüben von Tätigkeiten
- Probleme im Betrieb
- Probleme in der Berufsschule/Lernen
- Probleme/Ärger im privaten Bereich/zu Hause
8. Was sollte das betriebliche Ausbildungspersonal tun, damit Sie sich grundsätzlich in der Ausbildung gut unterstützt fühlen? (Konflikte/Tätigkeiten)
9. Ich kann mir vorstellen, dass es zu schwierigen Situationen oder Konflikten während der Ausbildungszeit kommt. Wie gehen Sie damit um? Wer hört Ihnen zu? Wem vertrauen Sie sich an?
- Innerhalb des Betriebs Ausbilder/oder Kollegen?
- Innerhalb des sozialen Umfeldes (Familie, Freunde)?
10. Wenn Sie heute auf Ihre bisherige Ausbildungszeit zurückblicken, würden Sie sich noch einmal für diese Ausbildung entscheiden?

Schlussfrage

Wenn Sie einen Wunsch frei hätten, was würden Sie sich von Ihrem/Ihrer betrieblichen Ausbilder/-in für Ihre Ausbildungszeit wünschen?

Abb. 10. Interviewleitfaden Fallstudie II, 3. Ausbildungsjahr (eigene Darstellung)

7.3.4.2 Interviewleitfaden Fallstudie II

Der Leitfaden für Fallstudie II wurde entsprechend des forschungspraktischen Vorgehens des Leitfadens der Fallstudie I entwickelt. Er vermittelt jedoch Impulse, die auf das betriebliche Ausbildungspersonal als Unterstützungsgebende zugeschnitten sind. Im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen mit den Auszubildenden bedurften die Diskussionsrunden des betrieblichen Ausbildungspersonals vermehrter Gesprächsimpulse durch die Moderation. Wenngleich auch hier sich die Eröffnungsfrage als ein gelungener Diskussionseinstieg erwies. Nachstehender Leitfaden wurde in beiden Gruppendiskussionen des betrieblichen Ausbildungspersonals eingesetzt.

Interviewleitfaden Fallstudie II

Eröffnungsfrage

1. Wenn Sie morgens aufstehen und an die Ausbildertätigkeit und Ihre Azubis denken, worauf freuen Sie sich am meisten?

Hinführungsfrage

2. Haben Sie das Gefühl, dass Ihre Auszubildenden in den Betrieb gut integriert sind?
- Gibt es Personen im Betrieb, mit welchen Sie besonders gerne zusammen arbeiten/Pause machen?

Überleitungsfrage

3. Wenn Ihre Auszubildenden Hilfe benötigen, an wen wenden sie sich?
- Bei unterschiedlichen Anliegen an unterschiedliche Personen?
4. Wie ist der Kontakt zwischen Ihnen und Ihren Auszubildenden? Verändert er sich während der dreijährigen Ausbildungszeit?

Schlüsselfragen

5. Wann wenden die Auszubildenden sich an Sie und bitten Sie um Hilfe? Und was machen Sie dann?
- Probleme beim Ausüben von Tätigkeiten
- Probleme im Betrieb

<ul style="list-style-type: none">- Probleme in der Berufsschule/Lernen- Probleme/Ärger im privaten Bereich/zu Hause <ol style="list-style-type: none">6. Was macht für Sie gute Ausbildung aus? Was Fähigkeiten müssen Ausbilder/-innen dafür mitbringen?7. Was glauben Sie sollten betriebliche Ausbilder/-innen tun, damit Auszubildende sich in der Ausbildung gut unterstützt fühlen? (Konflikte/Tätigkeiten/Was bedeutet hier Unterstützung?)8. (Was müssten Ausbilder/innen dafür mitbringen? Idealfall)9. (Beispiele dafür, wann Unterstützung stattfindet)10. Wie ist das mit den Fähigkeiten? Kann man sie erlernen? <p>Schlussfrage</p> <ol style="list-style-type: none">11. Wenn Sie einen Wunsch frei hätten, was würden Sie sich für Ihre Tätigkeit als Ausbilder/-in wünschen?
--

Abb. 11. Interviewleitfaden Fallstudie II (eigene Darstellung)

7.3.5 Durchführung der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionsinterviews der Fallstudie I wurden allesamt in den Berufsschulräumen der kooperierenden Berufsschulen während der Schulzeit der Auszubildenden durchgeführt. Hierfür stellten die Berufsschulen jeweils einen separaten Besprechungsraum zur Verfügung. Die Gesprächsdauer in den Diskussionsrunden betrug zwischen 60 und 70 Minuten.

Die Interviews der Fallstudie II wurden in Besprechungsräumen der kooperierenden Unternehmen durchgeführt und umfassten eine Gesprächsdauer von ca. 45-55 Minuten. Diese kürzere Dauer erklärt sich mit der geringeren Anzahl Teilnehmer an den einzelnen Interviews. Im Nachfolgenden werden sowohl das Setting als auch die Durchführung der Interviews näher erläutert, die bei beiden Fallstudien identisch erfolgten.

7.3.5.1 Setting

Vor Interviewbeginn wurden die Räumlichkeiten zur Herstellung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre vorbereitet. So wurde ein zentraler Tisch in die Mitte des Raums platziert, an dem kreisförmig alle Befragten Platz fanden. Auch wurde mithilfe von Dekoration, kleineren Speisen und Getränken versucht eine möglichst gemütliche Raumatmosphäre zu schaffen. Jeder Sitzplatz wurde mit einem kleinen Dankeschön (im Warenwert von unter fünf Euro) einem blanko Namensschild sowie einer Datenschutzerklärung und einem Kugelschreiber ausgestattet. In der Mitte des Tisches wurden sichtbar zwei Audio-Aufnahmegeräte platziert. Insbesondere die Schaffung der angenehmen Raum-

und Gesprächsatmosphäre wurde im Nachgang von den Teilnehmenden als äußerst positiv zurückgemeldet, da erst sie eine vertrauensvolle Diskussion ermöglicht habe.

7.3.5.2 Interviewdurchführung

Begleitet von den jeweiligen Ansprechpartnern der Berufsschulen sowie der Kooperationsunternehmen betraten die Befragten den Interviewraum. Anschließend verließen die Ansprechpartner den Raum.

Von der Interviewerin wurden die Teilnehmenden bereits beim Eintreten darauf hingewiesen, sich nicht mit ihrem echten Namen vorzustellen. Dann wurden Sie gebeten, sich einen der bereitgestellten Sitzplätze auszusuchen und sich mit Getränken und Speisen zu versorgen. Im Anschluss wurden sie aufgefordert, sich jeweils ein Pseudonym ausdenken und dieses auf dem bereitgestellten Namensschild zu notieren. Auch wurde der Hinweis erteilt, dass sich während des Interviews möglichst alle Teilnehmenden nur mit den selbst gewählten Namen ansprechen.

Anschließend erfolgte eine Einführung seitens der Interviewerin zur eigenen Person, zu den Zielen und der Durchführung der Studie im Allgemeinen sowie zur Interviewdurchführung im Besonderen. Es wurden insbesondere der Datenschutz und die Anonymisierungsregeln umfangreich erläutert. Um Hemmnisse und Sorgen bereits vorab zu nehmen, erfolgten mehrfache Hinweise darauf, dass die einzelnen Ausbildungsbetriebe weder in die Studie involviert seien noch die einzelnen Auszubildenden, Vorgesetzten und Berufsschullehrenden je Einsicht in die Rohdaten der Interviews erhalten würden. Des Weiteren wurde darauf verwiesen, dass im späteren Studienverlauf lediglich gefilterte und vollständig anonymisierte Interviewausschnitte veröffentlicht würden. Im Anschluss wurde explizit auf die zwei Audiogeräte in der Mitte des Tisches hingewiesen.

Im Fortgang wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie weiterhin der Studienteilnahme sowie der Aufnahme einer Audiosequenz zustimmen. Wenn dies nicht der Fall sein sollte, wurde die Möglichkeit eröffnet, den Raum zu verlassen. Dies wurde jedoch in keiner der Gruppendiskussionen in Anspruch genommen.

Im Anschluss wurden die Teilnehmenden gebeten, die Datenschutzerklärungen (inkl. der Zustimmung zur Audioaufnahme), für die Interviewerin möglichst nicht sichtbar, zu unterzeichnen. Die Zustimmungen wurden von den Befragten selbst in einem blickdichten Umschlag verschlossen. Anschließend skizzierte die Interviewerin einen Sitzplan der Teilnehmenden. Falls sprachliche Unklarheiten bei der Transkription der Audioaufnahme auftreten sollten, ließen sich die einzelnen Sitzpositionen in Bezug auf die

Audioaufnahme nachhalten. Schließlich wurde erneut die Zustimmung der Teilnehmenden zur Audioaufnahme eingeholt und im Anschluss wurden die Aufnahmegeräte gestartet.

Folgt man den Auffassungen von Lamnek und Krell (2016), so kommt neben der Mitteilung der organisatorischen Rahmenbedingungen, bereits zu Beginn der Diskussion dem Intervieweinstieg seitens der Diskussionsleitung eine hervorzuhebende Wichtigkeit zu:

„Sehr entscheidend, wenn auch zeitlich ein nur kurzes Element der Gruppendiskussion, ist die Präsentation des Grundreizes durch den Moderator, der damit das Thema festlegt. Dieser Punkt wird besonders herausgegriffen, weil der gesamte Diskussionsverlauf von ihm determiniert wird: Richtung, Ausmaß, Gestaltung, Sprache usw. sind davon abhängig. Nach dem Setzen des Stimulus beginnt die längste Phase: die Diskussion.“ (S. 390)

Nach dem Setzen des Gesprächsimpulses zur morgendlichen Freude auf den anstehenden Ausbildungs- bzw. Arbeitstag wurde der erste Gesprächsimpuls seitens der Interviewerin gesetzt und die Diskussionen gestartet.

7.3.6 Transkription des Datenmaterials

Knoblauch (vgl. 2011, S. 159) zufolge ist die Transkription eine Verschriftlichung audiovisuell gewonnener Daten entweder von wissenschaftlich angestoßenen sozialen Prozessen, wie Interviews oder Experimenten, oder von natürlich erfolgten sozialen Prozessen. Jedoch gelte es, sich stets aus methodologischer Perspektive im Klaren darüber zu sein, dass die Transkription die Aufzeichnungen ebenso wenig abbilde wie diese das Aufgezeichnete (vgl. ebd.). So würden bestimmte Aspekte herausgehoben werden, andere wiederum vernachlässigt (vgl. ebd.). Dies lassen Bohnsack et al. (2011) zu nachstehender Transkriptionsprämisse kommen:

„[...] so fein wie nötig, aber immer einen kleinen Schritt feiner als gedacht.“ (S. 160)

Angelehnt an Bohnsack und Kollegen wurden alle sechs durchgeführten Gruppendiskussionen einer sehr genauen Transkription unterzogen, in deren Mittelpunkt im Besonderen eine sehr hohe Wahrung des Datenschutzes stand. So wurde der Anonymisierung und Transkription der gewonnenen Daten mit besonders hoher Sensibilität begegnet, insbesondere weil sich Auszubildenden zum Erhebungszeitpunkt noch in der Ausbildung befanden und die Auszubildenden aktiv ausbildeten. Wie bereits erwähnt, galt es bereits im Vorfeld, dieser Herausforderung ein besonderes Augenmerk zu schenken, da nur unter der Gewährleistung eines sehr hohen Datenschutzes der Auszubildenden die Teilnahme an der Erhebung von den Berufsschulen überhaupt gestattet worden war.

Zu keinem Erhebungszeitpunkt wurden daher Daten wie: Name, Alter, Geschlecht, Ausbildungsbetrieb, betriebliches Ausbildungspersonal, Vorgesetzte etc. erfasst. Des Weiteren erfolgte eine Art doppelte Anonymisierung. Während der Interviews wählten die Teilnehmenden eigene Pseudonyme. In der sich anschließenden Transkription wurden diese in alphabetischer Reihenfolge durchdekliniert. Die echten Namen wurden zu keinem einzigen Zeitpunkt der Studie erfasst. Zwar wurden Datenschutzerklärungen nach der Datenschutz-Grundverordnung aus dem Jahr 2018 von den Befragten unterzeichnet, jedoch wurden auch diese nach Unterzeichnung in einen blickdichten Umschlag gelegt, sodass zu keinem Zeitpunkt von der Interviewerin noch anderen Personen die erfassten Namen mit den realen befragten Personen in Verbindung gebracht werden konnten.

Darüber hinaus wurden weitere im Zuge der Interviews genannte persönliche Daten der Teilnehmenden oder genannter Dritter bei der Transkription vollständig anonymisiert, sodass nach der Transkription keinerlei Rückschlüsse auf einzelne Personen, Dritte oder Orte möglich waren. Die Äußerungen der Diskussionsteilnehmenden wurden mit den Großbuchstaben (A-F), die der Interviewerin mit (I) versehen.

Methodisch genügt es bei der dokumentarischen Methode laut Nohl (vgl. 2017, S. 30), nach Abhören des Datenmaterials lediglich Stellen hoher Interaktion der Teilnehmenden sowie entsprechender Themenrelevanz zu transkribieren, womit von einer Totaltranskription abgesehen werden kann.

Um jedoch einen ersten Datenverlust zu verhindern, wurden entgegen der methodologischen Auffassung, alle sechs Gruppendiskussionen eigenhändig einer Totaltranskription mittels des Transkriptionsprogramms F4 unterzogen. Dies erwies sich im Nachgang als gewinnbringend, da entsprechend einem qualitativen Forschungsvorhaben und dem Ansatz der sogenannten hermeneutischen Spirale (vgl. Lamnek und Krell 2016, S. 73) ein stets zirkulärer Analyseablauf erfolgte, indem im späteren Verlauf erneut Interviewpassen hinzugenommen oder verworfen wurden. Die Totaltranskription des gesamten Datenmaterials erwies sich dabei aus forschungspraktischer Sicht als zielführend und hilfreich.

Nachstehende Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an eines der in der sozialwissenschaftlichen Forschung gängigsten Transkriptionssysteme nach Sacks, Schegloff, Jefferson (1974) angewandt.

Transkriptionskonventionen	
Interviewte Personen	A→F = Auszubildende oder betriebliches Ausbildungspersonal I= Interviewerin
Bemerkungen	<i>Kursiv geschrieben</i> = Teilnehmende sprechen gleichzeitig der/die = gendergerechte Anonymisierung (...) = Pause bis zu einer Sekunde (kurzes Lachen) = Lachen (stark betont) = starke Betonung eines Wortes hm (bejahend) = Zustimmung hm (verneinend) = Ablehnung ! = sehr bestimmend ausgesprochen . = Intonation geht nach unten [Wörter] = Veränderung zum Zwecke der Anonymisierung von Orten, Regionen, Tätigkeiten, Artikeln oder genannten Dritten

Abb. 12. Transkriptionskonventionen; eigene Darstellung in Anlehnung an Sacks et al. 1974, S. 696-735

7.4 Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode

Ausgehend von der oben beschriebenen Wissenssoziologie nach Karl Mannheim (1969) und der Ethnomethodologie, wurde die dokumentarische Methode als qualitatives Auswertungsverfahren im Besonderen von dem Bildungsforscher Ralf Bohnsack (vgl. 2014, S. 33 ff.) geprägt und entwickelt (vgl. auch Bohnsack, Nentwing-Gesemann, Nohl 2013, S. 9). Nachdem sie vor allem in der Jugend- und Geschlechterforschung, der Kindheitsforschung, der Organisationskulturforschung sowie der Wissenschaftsforschung zahlreiche Anwendung gefunden hat, hat sie mittlerweile in den Sozial- und Erziehungswissenschaften großen Anklang und methodische Anerkennung erlangt (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 9).

Entsprechend der Annahmen der Wissenssoziologie, eröffnet die dokumentarische Methode einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen von Akteuren und ihrer Handlungspraxis (vgl. ebd.). Laut Bohnsack und Kollegen (vgl. 2013, S. 9) zielt die Rekonstruktion der Handlungspraxis auf das zugrunde liegende habitualisierte und in Teilen inkorporierte Orientierungswissen, das Handlungen unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Das methodisch Besondere

ist hierbei, dass die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen wird, worin sich die dokumentarische Methode von objektivistischen Zugängen, die vordergründig nach Handlungsstrukturen von Akteuren suchen, maßgeblich unterscheidet (vgl. ebd.).

Die methodische Entwicklung geht zurück in die 1980er Jahre, als Bohnsack in Zusammenarbeit mit Werner Mangold (1988) ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziertes Forschungsprojekt zum Thema kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher durchführte (vgl. Bohnsack 1989; vgl. Bohnsack 2014, S. 33). Von Herbst 1984 bis Frühjahr 1987 führten die beiden Forscher in einer fränkischen Kleinstadt mit ca. 18.000 Einwohnern Gruppendiskussionen mit dreißig Cliques von Jugendlichen durch (vgl. Bohnsack 2014, S. 33). Hiervon werteten sie vierzehn Diskussionen intensiver aus (vgl. ebd.), womit die methodologische Entwicklung der dokumentarischen Methode einsetzte. Bohnsack bezeichnet diese Auswertung rückblickend als rekonstruktives Vorgehen (vgl. ebd.). Ihm zufolge bewerteten sie erst im Nachhinein die einzelnen Arbeitsschritte des Forschungsprozesses, wie den der Untersuchung, der Erhebung sowie der Auswertung, und präzisierten und systematisierten so die eigene Vorgehensweise (vgl. Bohnsack 2014, S. 34). Bohnsack (2014) bewertet die methodologische Entwicklung daher wie folgt:

„Sie lasse[n] sich also nicht aus allgemeinen methodischen Prinzipien ableiten. Vielmehr haben methodologische Überlegungen Reflexions-, Artikulations- und Systematisierungshilfe geleistet im Zuge der Rekonstruktion bereits vollzogener Arbeitsschritte.“ (S. 34)

Demnach besteht nicht eine deduktive, sondern eine reflexive Beziehung zwischen der Forschungserfahrung und der methodologischen Begrifflichkeit (vgl. ebd.). So habe er sich einerseits bei der Methodologie und den Grundbegrifflichkeiten vor allem auf Karl Mannheim (1969), die Phänomenologische Soziologie und teilweise auf die Tradition der Chicagoer Schule bezogen (vgl. Bohnsack 2014, S. 34), andererseits bezeichne rekonstruktiv ebenfalls die Beziehung der Forschenden zum Forschungsgegenstand:

*„Die andere, grundlegendere Bedeutung von ‚rekonstruktiv‘ geht dahin, dass unsere Beziehung zum **Gegenstand** der Forschung eine rekonstruktive ist. Es geht um die Rekonstruktion von Lebensorientierungen Jugendlicher, und zwar von kollektiven Orientierungen, also solchen, die gleichsam arbeitsteilig in Cliques von Jugendlichen zur Artikulation gebracht wurden.“ (ebd.; Hervorh. im Original)*

Voraussetzung für eine derart arbeitsteilige Kommunikation ist eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskurse, wobei die Impulse der Diskussionsleitung primär die Funktion einnehme, die Selbstläufigkeit der Diskussion zu initiieren und zu ermutigen (vgl. ebd.).

Ausgehend des Ziels der Entwicklung eines neuen Textinterpretationsverfahrens, ging es Mangold und Bohnsack (1988) wohl auch um eine Weiterentwicklung des

ursprünglich in den 1950er Jahren von Mangold (1960,1973) entworfenen Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Bohnsack 2014, S. 34). So interpretierten die beiden Forscher nicht alle Textpassagen, der teilweise mehrstündigen Gruppendiskussionen, hingegen wurden Passagen mit thematischer Relevanz sowie Teile (ungeachtet der thematischen Nähe) mit hoher Interaktion der einzelnen Diskussionsteilnehmenden und einer metaphorischen Dichte vertiefend analysiert (vgl. ebd.). Jene Passagen bezeichnet man als *Fokussierungsmetaphern* (vgl. ebd.).

Basierend auf der Analysemethode der praxeologischen Wissenssoziologie, die einen Wechsel vom *Was* zum *Wie* vorsieht, entwickelten die Forscher die dokumentarische Methode als ein vierstufiges rekonstruktives Interpretationsverfahren (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 13 f.; vgl. Bohnsack 2014, S. 34). Dabei verfolgten sie folgenden Leitgedanken:

*„Es ist dies der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, **wie** diese in der Praxis **hergestellt** wird.“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13; Hervorh. im Original)*

Ausgehend von der Idee, dass die Befragten selbst nicht wissen, was sie alles wissen, beurteilt Bohnsack (vgl. 2001, S. 9) die wissenssoziologisch Forschenden ebenfalls als unwissend und den Erforschten nicht überlegen. Vielmehr steht hinter dem Gesagten der Erforschten, entsprechend einem rekonstruktiven Verständnis, ein habitualisiertes, inkorporiertes Orientierungswissen, das sichtbar gemacht werden sollte (vgl. ebd.). So besteht die Aufgabe der Forschenden allein darin, dass

„[...] implizite oder atheoretische Wissen zur begrifflichen-theoretischen Explikation zu bringen.“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12)

Hierbei sei es weniger die Aufgabe der Forschenden und der Beobachtenden, ein bereits bekanntes Regelwissen bereits interpretierter Fälle anzuwenden (vgl. ebd.). Angelehnt an die Systemtheorie von Niklas Luhmann (1962) über den Übergang von der Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung, beschreiben Bohnsack und Kollegen (vgl. 2013, S. 13) das methodische Vorgehen als ein Wechseln von den Fragen nach dem *Was (kommunikatives Wissen)* der gesellschaftlichen Realität zu den Fragen nach dem *Wie (milieuspezifisches Wissen)* ihres Entstehens (vgl. auch Bohnsack 2011, S. 42). So orientieren sich die forschungspraktischen Arbeitsschritte ebenfalls an der Hinwendung von dem *Was* zu dem *Wie*.

Nach Bohnsack (vgl. 2001, S. 9; vgl. 2014, S. 35, S.136-145) untergliedert sich die dokumentarische Methode in vier Stufen der Rekonstruktion bzw. der Interpretation: in die *formulierende Interpretation*, die *reflektierende Interpretation* sowie die *Diskursbeschreibung* und die *Typenbildung* (vgl. ebd.). Während die formulierende Interpretation im

Sinne der Beobachtung erster Ordnung, den Fragen nach dem *Was*, also dem *immanenten Sinngehalt* bzw. dem *kommunikativ-generalisierenden Wissen* nachgeht, wird mittels der reflektierenden Interpretation vielmehr die Beobachtung zweiter Ordnung, also die Frage nach dem *Wie* und somit dem *konjunktiven Wissen basierend auf milieuspezifischen Erfahrungsräumen* wichtig (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 15 f.; vgl. Bohnsack 2014, S. 136-145). Bohnsack und Kollegen (2013) beschreiben dies zusammenfassend wie folgt:

*„In diesem Sinne geht es darum, das, **was** (wörtlich) gesagt wird, also das, was **thematisch** wird, von dem zu unterscheiden, wie ein Thema, d.h. in welchem **Rahmen** es behandelt wird. Dieser Orientierungsrahmen (den wir auch Habitus nennen) ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation.“ (S. 15 f.; Hervorh. im Original)*

Der Rahmen, der hier genannt wird, stellt den Orientierungsrahmen dar oder, wie Bohnsack ihn auch bezeichnet, den Habitus einer Gruppe, der den dokumentarischen Sinn hinter dem Gesagten bildet (vgl. ebd.). Von einem Orientierungsrahmen lässt sich sprechen, sofern unterschiedliche Themenbereiche einer Gruppendiskussion oder eines Interviews immer wieder in homologer Weise von den Befragten bearbeitet werden, ihren Bearbeitungen somit ein *Modus Operandi* bzw. eine generative Formel zugrunde liegt (vgl. Bohnsack 2001, S. 12). Wie diese ermittelt werden können, zeigen die nachstehenden vertiefenden Ausführungen zu den einzelnen Analyseschritten der dokumentarischen Methode.

7.4.1 Formulierende Interpretation

„Sie verbleibt noch im Bereich des ‚immanenten‘ Sinngehalts – ohne allerdings zu dessen Geltungsansprüchen (hinsichtlich Wahrheits- und Realitätsgehalt) Stellung zu nehmen.“ (Bohnsack 2014, S. 136; Hervorh. im Original)

Wie dem Zitat von Bohnsack zu entnehmen ist, handelt es sich bei Schritt eins der dokumentarischen Methode, der formulierenden Interpretation, darum, das Gesagte der Befragten, dass von ihnen bereits selbst interpretiert wurde und somit begrifflich expliziert wurde (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 16), in die Sprache der Forschenden zu überführen und zusammenzufassen. Dieser Arbeitsschritt untergliedert sich wiederum in zwei Teilschritte: in eine *Übersicht über den thematischen Verlauf* sowie eine *detaillierte formulierende Interpretation* (vgl. Bohnsack 2014, S. 137).

Zur Erstellung der *thematischen Übersicht* nähert man sich in einem ersten Vorgehen dem Datenmaterial durch das Abhören der Audiodateien. Hierdurch entsteht ein thematischer Überblick über die gesamte Gruppendiskussion und im Anschluss wird das Datenmaterial in sogenannte Ober- und Unterthemen untergliedert (vgl. Bohnsack 2014,

S. 137). Entsprechend diesem Vorgehen wurde das Datenmaterial jedes Einzelfalls der vorliegenden Arbeit entsprechend gesichtet und schließlich in Ober- und Unterthemen untergliedert.

Im zweiten Schritt der formulierenden Interpretation gilt es, jene Passagen auszuwählen, die den Gegenstand der reflektierenden Interpretation bilden sollten. Hierzu orientiert man sich an der thematischen Relevanz vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses, sowie Passagen anderer bisher analysierter Diskussionen, die, losgelöst von ihrer thematischen Nähe, sich durch eine hohe Interaktion der Befragten und eine metaphorische Dichte auszeichnen (vgl. ebd.). Anschließend werden diese Passagen durch eine thematische Feingliederung einer *detaillierten formulierenden Interpretation* unterzogen.

7.4.2 Reflektierende Interpretation

*„Während die formulierende Interpretation als Rekonstruktion des **Themas** des Diskurses mit seinen Untergliederungen, [...] zu verstehen ist, zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion und Explikation des **Rahmens**, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, **wie**, d.h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird.“ (Bohnsack 2014, S. 137; Hervorh. im Original)*

Gemäß dem vorangestellten Zitat befasst sich der zweite Analyseschritt mit der Beobachtung zweiter Ordnung, indem es darum geht, die konjunktiven Erfahrungsräume, die dem milieuspezifischen Orientierungswissen zugrunde liegen, zu ermitteln (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 15). Dieses gelingt Bohnsack (vgl. 2014, S. 137) zufolge, indem spezifische Rahmen vorherrschen, innerhalb derer die Befragten ein Thema behandeln. Eben diese Rahmen, so genannte *Orientierungsrahmen* (ebd.), gilt es mit der reflektierenden Interpretation hervortreten zu lassen.

Entsprechend der Auffassung Bohnsacks (vgl. 2014, S. 138) spannen sich diese Orientierungsrahmen zwischen zwei sogenannten *Gegenhorizonten* auf, einem *positiven* und einem *negativen* Horizont. Die sogenannten *Orientierungsmuster*, die innerhalb der Diskurse expliziert werden oder sich mittels Beschreibungen und Erzählungen metaphorisch verdeutlichen, gewinnen erst dadurch an Kontur, dass sie an den Gegenhorizonten festgemacht werden (vgl. ebd.). Die Prozesse der Umsetzung der Orientierungen im Alltagshandeln der Befragten bezeichnet Bohnsack (vgl. 2014, S. 138) als *Enaktierungen* (vgl. auch Kleemann, Krähnke, Matuschek 2013, S. 161 f.). Zusammenfassend stellt er das Verhältnis der Gegenhorizonte, der Enaktierungen sowie der Erfahrungsräume wie folgt dar:

„Negative und positive Gegenhorizonte sowie deren Enaktierungspotentiale sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe. Sie konstituieren

den Rahmen dieses Erfahrungsraums. Zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens ist die von diesem Erfahrungsraum getragene Orientierungsfigur gleichsam aufgespannt.“ (Bohnsack 2014, S. 138)

Innerhalb des Diskurses einer Gruppe lassen sich diverse übereinander gelagerte Erfahrungsräume ermitteln, diese könnten bspw. milieu-, generations-, geschlechts- oder entwicklungsspezifisch sein (vgl. ebd.). Demnach haben es die Forschenden mit diversen, ineinander verschränkten Orientierungsfiguren zu tun, von denen jedoch eine im Vordergrund steht, indem sie ein *gemeinsames Erlebnis der Gruppe* darstellt und daher den *übergreifenden Orientierungsrahmen* bildet (vgl. ebd.). Diese Figuren lassen sich in Passagen mit einer hohen Interaktion und metaphorischen Dichte, den bereits vorgestellten *Fokussierungsmetaphern*, auffinden (vgl. Bohnsack 2011b, S. 67 f.), weshalb solche Passagen zur detaillierten reflektierenden Interpretation ausgewählt werden.

Die Gegenhorizonte stellen dabei die Vorstellungen und Entwürfe der Forschenden dar und beruhen somit auf den jeweiligen Erfahrungsräumen oder den theoretischen Fundierungen der Interpretierenden, wodurch die dokumentarische Methode als ein vom Standort der Interpretierenden abhängiges Verfahren beschreiben wird, die sogenannte *Standortgebundenheit* der Forschenden (vgl. ebd.). Erst durch die Hinzunahme möglichst vieler Vergleichshorizonte entsteht eine empirische Fundierung und Nachvollziehbarkeit, weshalb der sogenannten *komparativen Analyse* eine große Bedeutung im rekonstruktiven Verfahren zukommt, so Bohnsack (vgl. 2011b, S. 67).

Ausgehend von dem Ziel der dokumentarischen Methode, einen Zugang zum handlungspraktischen und impliziten konjunktiven Erfahrungswissen der Befragten zu gewinnen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 16), erfolgt erst in einem Abgleich der Orientierungen mehrerer durchgeführter Gruppendiskussionen bzw. Interviews eine Erhöhung der Validität der einzelnen Fallanalysen (vgl. Bohnsack 2014, S. 139). Bohnsack (vgl. 2011a, S. 44) beschreibt die umfangreichen Forschungserfahrungen der komparativen Analyse als das Gütekriterium der dokumentarischen Methode. Wobei er dieser nicht nur im fallübergreifenden, sondern bereits im Rahmen des fallinternen Vergleichs eine hohe Relevanz zuspricht:

„Die komparative Analyse gewinnt demnach bereits dort Bedeutung, wo wir uns auf der Ebene der Fallanalysen bewegen, wo wir versuchen, den einzelnen Fall in seiner Besonderheit, d.h. innerhalb des übergreifenden Rahmens darzustellen, der diesen Fall, diese Gruppe strukturiert.“ (Bohnsack 2014, S. 139)

Dieser Schritt der reflektierenden Interpretation wird als *Diskursbeschreibung* (auch Fallbeschreibung) bezeichnet (vgl. Bohnsack 2001, S. 9; vgl. 2014, S. 35, S. 139). Laut Bohnsack bleibt an dieser Stelle die Besonderheit bzw. die Gesamtgestalt des Einzelfalls

der wesentliche Bezugspunkt der Analyse und Darstellung (vgl. Bohnsack 2014, S. 139), indem die Diskursbeschreibung folgendes Ziel verfolgt:

„Eine Diskursbeschreibung wird umso runder und dichter, je umfassender es gelingt, die Beschreibung der Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten („Inhalt“) einerseits und die Beschreibung von Dramaturgie und Diskursorganisation andererseits („Form“) in einer Gesamtcharakteristik des Falles verschmelzen zu lassen, so z.B., indem sich zeigen lässt, wie sich die Gruppe die Artikulation dessen, was denn nun ihr eigentliches Anliegen und Problem zu einem Thema ist, Schritt für Schritt erarbeitet, [...], sich dabei dramaturgisch steigert (hinsichtlich interaktiver und metaphorischer Dichte) und gerade in dieser prozesshaften Bearbeitung unterschiedliche Schichten des Rahmens sichtbar werden lässt.“ (Bohnsack 2014, S. 142)

Dabei werden die individuellen Besonderheiten des Einzelfalls unter Einbeziehung der dargelegten Rekonstruktion des Diskursverlaufs dargestellt (vgl. Bohnsack 2014, S. 139). So rekonstruiere erst die Diskursbeschreibung den prozesshaft entfalteten Rahmen des Einzelfalls:

„Im Falle der Diskursbeschreibung geht es nicht allein um die Darstellung der zentralen Orientierungen oder Rahmenkomponenten, sondern auch um die Beschreibung der dramaturgischen Entwicklung der interpretierten Passagen wie auch, zumindest ansatzweise, Beschreibung der Form des Diskurses, d.h. der Diskursorganisation.“ (Bohnsack 2014, S. 141)

Die Diskursbeschreibung erfolgt anhand eines spezifischen Begriffsinstrumentariums. Werden beispielsweise Orientierungen aufgeworfen, die ein für den Orientierungsrahmen der Befragten relevantes Thema eröffnen, so handelt es sich um sogenannte *Propositionen*; werden diese vertieft, erweitert oder mit Beispielen versehen, spricht man von *Elaborationen*, *Differenzierungen* und *Exemplifizierungen*. Findet hingegen eine Orientierung ein Ende, so wird dieses als *Konklusion* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2014, S. 137-143; vgl. Kleemann et al. 2013, S. 175-178; vgl. auch Przyborski 2004, S. 61-76). Kleemann und Kollegen (vgl. 2013, S. 178) geben mit nachstehender Abbildung eine gute Übersicht über das der dokumentarischen Methode zugrunde liegende Begriffsinstrumentarium verfasst, auf dessen Basis die Diskursbeschreibung der vorliegenden Arbeit erfolgte:

Eröffnung	Proposition (ggf. mit Anschlussproposition)	
Fortführungen	Positive Gegenhorizonte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboration ▪ Differenzierung ▪ Validierung ▪ Ratifizierung 	Negative Gegenhorizonte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antithese ▪ Opposition ▪ Divergenz
Abschluss	Thematische Konklusion: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive Bewertung ▪ Meinungssynthese 	Rituelle Konklusion: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Themenwechsel ▪ Formalsynthese ▪ Thema abweisen
	Sonderfall: Konklusion als Metakommunikation	

Abb. 13. Diskursbeschreibung; Kleemann et al. 2013, S. 178

Zur weiteren vertiefenden Erläuterung des Begriffsinstrumentariums empfiehlt sich auch Przyborski (vgl. 2004, S. 61-76), auf deren Grundlage Glammeier (2011) nachstehende, sehr eingehende Übersicht erstellt hat. Auch diese wurde zur verbesserten Diskursbeschreibung herangezogen.

Begriffserklärung der Diskursorganisation nach der dokumentarischen Methode (Przyborski 2004)	
Proposition	Der Begriff bezieht sich auf den Orientierungsgehalt von Äußerungen.
Elaboration	Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung.
Exemplifizierung	Ausarbeitung/Vertiefung einer Orientierung anhand von Beispielen.
Differenzierung	Eine Differenzierung markiert die Grenzen der Orientierung bzw. schränkt die Reichweite oder Relevanz einer Orientierung ein oder modifiziert sie.
Validierung	Bestätigung eines aufgeworfenen propositionalen Gehaltes.
Ratifizierung	Der Begriff wird genutzt, wenn sich noch nicht entscheiden lässt, ob es sich um eine Bestätigung/Validierung des Sinngehalts einer Äußerung handelt oder ob nur angezeigt werden soll, dass der Sinngehalt verstanden wurde.
Antithese/Synthese	Der Begriff der Antithese meint ein verneinendes Sich-Beziehen auf eine Proposition bzw. das Aufwerfen eines gegenläufigen Horizonts, dem eine Synthese folgt.
Divergenz	Der Begriff der Divergenz wird genutzt, wenn Gesprächsteilnehmerinnen thematisch Elemente von anderen Äußerungen aufgreifen, sie aber in einen anderen Orientierungsrahmen setzen. Sie reden quasi aneinander vorbei.
Konklusion	Konklusionen beenden die Darlegung eines Orientierungsgehalts.
Transposition	Die Darlegung eines Orientierungsgehalts wird beendet und gleichzeitig ein neues Thema aufgeworfen, in dem die Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen wird.
Zwischenkonklusion oder Anschlussproposition	Beendigungssequenz mit folgendem Neuanfang, in dem ein Thema nur erweitert oder anders aufgerollt wird.

Abb. 14. Begriffsinstrumentarium der Diskursorganisation; Glammeier 2011, S. 440

Laut Bohnsack (vgl. 2014, S. 143) tritt im Zuge einer stärkeren Orientierung an der komparativen Analyse und mit der einhergehenden verbesserten Generalisierung der Ergebnisse die Fallbeschreibung mit ihrer verstärkten Einzelfallbindung in neueren Untersuchungen zunehmend in den Hintergrund. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit der reinen Diskursbeschreibung zwar eine besonders hohe Relevanz eingeräumt, die reine Falldarstellung, in welcher der Aufbau der einzelnen Gegenhorizonte näher aufgeführt wurde, jedoch zugunsten der komparativen Analyse verkürzt.

7.4.3 Sinngenetische und relationale, mehrdimensionale Typenbildung – komparativer Fallvergleich

„Während nach dem Modell der eindimensionalen Typenbildung Generalisierungsleistungen darauf beruhen, dass die fallspezifischen Beobachtungen mit dem Typus möglichst weitgehend zur Deckung gebracht werden, haben nach dem Modell mehrdimensionaler Typenbildung – geradezu umgekehrt – Generalisierungsleistungen ihre Voraussetzungen darin, dass die Grenzen des Geltungsbereichs des Typus bestimmt werden können, indem fallspezifische Beobachtungen aufgewiesen werden, die anderen Typen zuzuordnen sind.“ (Bohnsack und Nentwing-Gesemann 2011, S. 164-165)

Insbesondere in der mehrdimensionalen Typenbildung, mit der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Orientierungen herausgearbeitet werden, liegt das Ziel der dokumentarischen Methode, so Klemann und Kollegen (vgl. 2013, S. 164). Aufbauend auf den zwei Analyseschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation, finden auch im Rahmen der mehrdimensionalen Typenbildung ebenfalls zwei unterschiedliche Analyseschritte statt: die *sinngenetische* und die *soziogenetische Typenbildung* (vgl. Bohnsack 2013, S. 248).

Entsprechend dem praxeologischen Verständnis ist das Hinterfragen des *Sinns* einer Handlung, nach dem sogenannten „[...] *Modus Operandi des handlungspraktischen Herstellungsprozesses* [...]“ (ebd.) ein wesentliches Analyseziel der dokumentarischen Methode. Bohnsack bezeichnet es als „[...] *Identifikation dieses generativen Musters, also dessen Interpretation* [...]“ (ebd.). Es setzt die Beobachtung einer Handlungspraxis voraus und kann entweder über Erzählungen oder Beschreibungen der Erforschten ermittelt werden (vgl. ebd.). Dieses geschieht aufbauend auf der reflektierenden Interpretation, weshalb Bohnsack den Schritt der sinngenetischen Typenbildung wie folgt versteht:

„Das generative (Sinn-) Muster bezeichnen wir – wie gesagt – als Orientierungsrahmen oder auch als Habitus. Eine darauf gerichtete (praxeologische) Typenbildung bezeichnen wir mit einem Begriff von Mannheim [...] als eine sinngenetische.“ (Bohnsack 2013, S. 248)

Die sinngenetische Typenbildung ist somit „[...] *eine themenbezogene fallvergleichende Abstraktion der in den bisherigen Analysen rekonstruierten Orientierungsrahmen*“ (Kleemann et al. 2013, S. 165).

Der sich nun anschließende zweite Schritt der mehrdimensionalen Typenbildung wird als soziogenetische Typenbildung bezeichnet. Indem nun die soziale Genese des Orientierungsrahmens erörtert wird und eine weiterführende Typenbildung darstellt

„Denn diese umfassende Typenbildung schließt die Frage nach der sozialen Genese dieses Orientierungsrahmens mit ein und ‚erklärt‘ ihn somit in gewisser Weise. Die soziogenetische Typenbildung fragt nach dem Erfahrungshintergrund, genauer nach dem spezifischen Erfahrungsraum, innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu suchen ist.“ (Bohnsack 2013, S. 248)

Wie bereits oben dargestellt, kommt dem *komparativen Fallvergleich*, auch als *Kontrastierung* bezeichnet, in der dokumentarischen Methode ein besonderer Stellenwert zu. So erfolgt bereits bei den Einzelfallanalysen eine *fallimmanente Kontrastierung*, indem verschiedenste Äußerungen zu einem gemeinsamen Thema einander gegenübergestellt werden (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 163 f.). Hierdurch verdeutlicht sich, inwiefern ein spezifisches Verhaltensmuster in unterschiedlichen Kontexten erneut auftritt und sich somit als dokumentarischer Sinngehalt ermitteln lässt oder aber verschiedenste Variationen erkennbar sind (vgl. ebd.). Dies erfolgt, indem *minimale* und *maximale Kontraste* im Rahmen einer sinngenetischen Typenbildung gesucht werden. Kleemann et al. (2013) beschreiben dieses Vorgehen wie folgt:

„Innerhalb eines Falles lässt sich die Kontrastierung von ihrem engen Bezug auf ein Thema (minimaler Kontrast) lösen und auch auf weitere Facetten eines Falles ausdehnen (maximaler Kontrast).“ (S. 163)

Bohnsack (vgl. 2013, S. 251 f.) bezeichnet diesen Schritt, also die Abstraktion eines Orientierungsrahmens innerhalb der fallimmanenten Kontrastierung, als „*Generierung des Typus*“ (ebd.). Eine weitere Spezifizierung dieses Typus erfolgt anschließend im Rahmen der *fallübergreifenden Kontrastierung/komparativen Analyse* (vgl. Bohnsack 2013, S. 253; vgl. Kleemann et al. 2013, S. 164). Dieses Abstraktionsniveau, bei dem es sich weniger um die Gemeinsamkeiten als um die Kontraste zwischen den Orientierungen handelt, wird folgendermaßen beschrieben:

„Nachdem – in einem ersten Schritt – das Abstraktionspotenzial eines Orientierungsrahmens herausgearbeitet wurde, geht es im nächsten Schritt – in einer gegenläufigen Bewegung – um die Spezifizierung des derart gewonnenen Typus. Die nun folgende fallübergreifende komparative Analyse ist nicht mehr primär auf die Gemeinsamkeiten jener Fälle gerichtet, die Gegenstand der Analyse sind, sondern auf die Kontraste zwischen ihnen. Genauer betrachtet, vollzieht sie sich nach dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit.“ (Bohnsack 2013, S. 253)

Hierbei ist nun mehr das „[...] *gemeinsame Dritte, das Tertium Comparationis* [...]“ (Bohnsack 2013, S. 253) nicht mehr durch fallübergreifende vergleichbare Themen, sondern vielmehr durch einen fallübergreifenden abstrahierten Orientierungsrahmen bzw. Typus gegeben. Erst durch diesen Schritt der komparativen Analyse lässt sich unterbinden, dass Einzelfälle „*verabsolutiert und zum Maßstab für die Interpretation anderer Fälle werden*“ (Nohl 2011, S. 101).

Die komparative Analyse der dokumentarischen Methode stellt somit mit ihrem Prinzip der „*Kontraste innerhalb der Gemeinsamkeiten*“ (Bohnsack 2013, S. 253) eine verbesserte Generalisierung der Ergebnisse (vgl. Bohnsack 2014, S. 143) sowie den Versuch einer Loslösung der Standortgebundenheit der Forschenden dar. Denn erst durch die fallübergreifende Kontrastierung hinsichtlich minimaler und maximaler Kontraste gelingt eine fundierte Ermittlung des dokumentarischen Sinns der durchgeführten Forschung. Aus diesem Grund wurde auch in der vorliegenden Art im letzten Analyseschritt der komparativen Analyse ein besonderes Augenmerk geschenkt (vgl. Kapitel 8.3).

8. Qualitative Fallstudien

In diesem Kapitel werden die Analysen der durchgeführten qualitativen Fallstudien vertiefend dargestellt. Zunächst werden hierzu die vier Einzelfälle der Fallstudie I der Auszubildenden näher aufgeführt, anschließend die zwei Einzelfälle der Fallstudie II des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Je Einzelfall gliedert sich der Aufbau in die Darstellung des grundsätzlichen Rahmens der Gruppendiskussion, eine inhaltliche Kurzbeschreibung, die Präsentation der ermittelten Ober- und Unterthemen, der vertiefenden formulierenden wie reflektierenden Interpretation der zu analysierenden Interviewpassagen sowie eine abschließende Falldarstellung.

Das Kapitel 8 schließt mit einer mehrdimensionalen Typisierung im Rahmen einer komparativen Fallanalyse mittels derer eine Zusammenführung beider Fallstudien erfolgt, welche die empirischen Befunde darlegt.

Die umfassende Darstellung der empirischen Befunde auf einem abstrahierten, von den Einzelfällen losgelösten, Niveau erfolgt anschließend in den Kapiteln 9.1 (empirische Befunde - Perspektive der Auszubildenden) und 9.2. (empirische Befunde – Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals).

8.1 Fallstudien I: Auszubildende

8.1.1 Fall Gelb: Schwierigkeiten des Lernens im Lernort Ausbildungsbetrieb

8.1.1.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Gelb

Bei dem Fall Gelb handelt es sich um eine Gruppendiskussion mit fünf Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel eines ländlichen Kreises mit rund 80 000 Einwohnern auf einer Größe von ca. 1 100 km² eines überwiegend strukturschwachen Bundeslandes der Bundesrepublik Deutschland. Die Gruppendiskussion fand in den Räumen einer Kreis-Berufsschule mit einem stark ländlichen und strukturschwachen sowie großen Einzugsgebiet statt. Die Auszubildenden befanden sich zum Erhebungszeitpunkt (Dezember 2018) seit drei Monaten in der Ausbildung als auch im Ausbildungsbetrieb. Aufgrund der überwiegend langen Wegstrecken zwischen der Berufsschule und den einzelnen Ausbildungsbetrieben fand die Berufsschulausbildung des Falls Gelb einmal im Monat im Rahmen eines einwöchigen Blockformats statt. Die Auszubildenden arbeiteten drei Wochen lang in Vollzeit im Ausbildungsbetrieb und besuchten eine Woche im Monat im Vollzeitformat die Berufsschule.

Alle fünf Teilnehmenden kamen aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben und verfügten somit über unterschiedliches betriebliches Ausbildungspersonal, waren jedoch aufgrund der gemeinsam besuchten Berufsschulklasse gut untereinander bekannt. Die Teilnehmenden arbeiteten in den Einzelhandelssektoren Lebensmitteleinzelhandel und Bau- und Heimwerkerfachmarkt.

Das Interview wurde mithilfe eines Leitfadens (vgl. Kapitel 7.3.4.1) von der Gruppendiskussionsleiterin, aus Gründen der sprachlichen Einfachheit im Weiteren Interviewerin genannt, strukturiert und durchgeführt. Die Teilnehmenden stimmten einer Tonbandaufnahme zu. Das Interview hatte eine Länge von etwa einer Stunde und wurde über 27 Seiten vollständig transkribiert.

Ein besonderes Charakteristikum des vorliegenden Falls besteht in der Eingangsphase des Interviews. Während in den meisten Interviews die Gesprächsführung zunächst stark formalisiert stattfand, indem die Teilnehmenden einzeln auf den Eingangsimpuls der Interviewerin antworteten, entstand im Fall Gelb nach dem Eingangsimpuls der Interviewerin eine eigenständige Diskussion mit einer Gesprächsdauer von 18 Minuten. Dies verwies bereits zu Beginn des Interviews auf ein hohes Mitteilungsbedürfnis der Teilnehmenden.

8.1.1.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion

Der Einstieg in die Gruppendiskussion wird mit einem Eingangsimpuls seitens der Interviewerin zu Gedanken an den anstehenden Ausbildungstag begonnen. Nach kurzem Scherzen, dass sie sich lediglich auf das Arbeitsende und den bereits jetzt ersehnten Feierabend freuen, nennen die Teilnehmenden einige wenige Tätigkeiten, auf die sie sich freuen. Auf den Großteil blicken die Teilnehmenden jedoch mit geringerer Freude. Der Arbeitsalltag, in dem ihnen eine Opferrolle zukomme, wird als Monotonie beschrieben. Die Gruppe gibt an, wenig in der betrieblichen Ausbildung zu lernen, was von den Teilnehmenden mit einem mangelhaften Fachwissen an Ausbildungsinhalten des betrieblichen Ausbildungspersonals erklärt wird. Zudem stünden die Auszubildenden unter immensem Zeitdruck bei der Arbeitsausführung. Der Arbeitsalltag wird von den Teilnehmenden als anstrengend, inhaltlich jedoch überwiegend monoton beschrieben. Als Auszubildende hätten sie unter Druck niedrigere Tätigkeiten auszuüben, was ein gewissenhaftes Arbeiten und feste Strukturen im Ausbildungsbetrieb verhindere.

Durch einen weiteren Impuls der Interviewerin zum Thema Ansprechpartner und Hilfe bei Fragen thematisiert die Gruppe das Verhalten der Vorgesetzten gegenüber den Auszubildenden. Erneut wird die fehlende und mangelhafte Fachkompetenz erwähnt. Die Auszubildenden nennen ihre Erwartung an die Vermittlung konkreter Ausbildungsinhalte, der aber weder das betriebliche Ausbildungspersonal noch das Fachpersonal aufgrund mangelnder und fehlender Kompetenz nachkämen. Weitere Kritik üben die Auszubildenden in der Regelung der Pausenzeiten und dem Mangel an konkreten Ausbildungsabläufen. Sie beschreiben ihre Rolle im Betrieb als billige Arbeitskräfte, die nur angelernt würden, deren Funktion als Lernende jedoch nicht wahrgenommen werde. Aus diesem Grund nehmen sie die Berufsschulzeit als Urlaubszeit wahr.

In der sich anschließenden Passage wird von der Interviewerin ein Impuls zum Themenschwerpunkt ‚Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal‘ gesetzt. Die Teilnehmenden beklagen, dass sie sich, weil das betriebliche Ausbildungspersonal oft abwesend sei, oft an andere Mitarbeitende wenden müssten, diese jedoch häufig ebenfalls nicht für Fragen zur Verfügung stünden. Aus diesem Grund äußern sie den Wunsch, das betriebliche Ausbildungspersonal solle direkte Ausbildungszeiten für die Auszubildenden haben.

In einer darauffolgenden Passage spricht die Gruppe die körperlichen Anstrengungen an, die ihnen die Ausbildung abverlange. Die Teilnehmenden empfinden am Ende des Arbeitstages eine große Erschöpfung, weshalb Mehrarbeit, beispielsweise durch eine verspätete Kassenabrechnung nach dem offiziellen Arbeitsende, als unangenehm

empfundener wird. Anschließend diskutiert die Gruppe darüber, wie die Einzelnen sich dabei fühlen, dass sie nur geringe Wertschätzung erhalten.

Erneut kehrt die Gruppe zu dem bereits öfter genannten Thema ‚Lernen in der Ausbildung‘ zurück. Die Gruppe diskutiert darüber, dass sie in der Ausbildung zu wenig lerne, was sie darauf zurückführt, dass das Ausbildungspersonal sich kaum direkt darum bemühe. Nach einem kurzen Themeneinschub zu der Regelung von Pausenzeiten kehrt die Gruppe zu dem Thema ‚Lernen‘ zurück und erklärt die fehlende Vermittlung neuer Ausbildungsinhalte damit, dass sie bloß monotone und wenig anspruchsvolle Tätigkeiten, wie das Kassieren und Einräumen von Waren, auszuüben hätten.

A regt eine Diskussion darüber an, warum es sich lohne, eine weitere Ausbildung zu absolvieren. Die Gruppe greift die Anregung auf und diskutiert die Fragestellung. Externe Motivatoren wie ein geradliniger Lebenslauf, Sorge vor einer möglichen Arbeitslosigkeit sowie eine angemessene Ausbildungsvergütung werden benannt.

Anschließend diskutiert die Gruppe über die Bedeutung des Betriebsklimas sowie erneut über den Zeitdruck, unter dem die tägliche Arbeit abzuleisten sei.

Die Gruppendiskussion endet mit genannten Wünschen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Die Auszubildenden erhoffen sich eine Verbesserung der Betreuung und der Vermittlung neuer Fach- und Ausbildungsinhalte.

8.1.1.3 Ober- und Unterthemen des Falls Gelb

Entsprechend dem ersten Analyseschritt der dokumentarischen Methode zeigt die nachstehende Übersicht die oben genannten Themen (OT) entsprechend ihrer Verteilung über das Interview hinweg einschließlich ihrer Unterthemen (UT). Die grau unterlegten Themen bezeichnen dabei jene Passagen, die für die weiteren vertiefenden Analysen herangezogen wurden:

- **Passage I:** Bestrebungen Auszubildender in der Rolle der aktiv Lernenden auf der Suche nach Fachwissen (Z. 74-144)
- **Passage II:** Geringer Lernzuwachs mangels direkter Lehrphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonal und durch alleiniges Ausüben niederschwelliger Tätigkeiten (Z. 712-763)
- **Passage III:** Desillusion der anfänglichen Erwartungen an eine betriebliche Ausbildung und mangelnde Wertschätzung der Auszubildenden (Z. 818-837)
- **Passage IV:** Erwartung der Auszubildenden an die Rolle und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals (Z. 920-956)

- **Passage V:** Trotz Unzufriedenheit kein Ausbildungsabbruch aus berufsbiografischen Gründen (Z. 1210-1248)
- **Passage VI:** Hoffnung auf Aneignung weiteren Fach- und Ausbildungswissens am Lernort Ausbildungsbetrieb (Z. 1415-1448)

Tab. 3. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion der Auszubildenden Fall Gelb (eigene Darstellung)

Zeile	Themen
01-40	OT: Morgendliche Vorfreude auf die anstehende Arbeit im Ausbildungsbetrieb
01-02	Einstiegsfrage zur morgendlichen Vorfreude auf die Arbeit im Ausbildungsbetrieb
02-11	UT I: Freude auf verschiedene Tätigkeiten
12-16	UT II: Mehr Freude auf die Berufsschule als auf den Ausbildungsbetrieb
17-29	UT III: Es gibt viele Tätigkeiten (wie Ware einräumen, auf die man sich weniger freut)
30-40	UT IV: Es gibt mehr Tätigkeiten, auf die man sich weniger freut, als Tätigkeiten, auf die man sich freut
41-79	OT: Arbeitsalltag ist Monotonie. Hauptsache, man hat Glück und arbeitet mit netten Kollegen/-innen zusammen/Opferrolle
41-50	UT I: Man freut sich nur auf die Arbeit, wenn man mit den richtigen Kollegen/-innen zusammenarbeitet
51-61	UT II: Die Auszubildenden empfinden sich als die Opfer
62-73	UT III: Vor der Ausbildung hatte man mehr Freizeit, selbst wenn man als Aushilfe gearbeitet hat
74-79	UT IV: Auszubildende fühlen sich gegenüber den Aushilfen benachteiligt
80-127	OT: Das Gefühl, in der betrieblichen Ausbildung wenig zu lernen
80-88	UT I: Der Spruch, „man wolle doch etwas lernen“
89-103	UT II: Es wird sehr wenig erlernt, vielmehr dem Ausbildungspersonal hinterhergelaufen
103-127	UT II a: Kontrolle der Berichtshilfe selten oder schleppend
128-144	OT: Fachwissen des betrieblichen Ausbildungspersonals um Ausbildungsinhalte
128-132	UT I: Ausbildungspersonal nimmt sich häufig wenig Zeit
133-144	UT II. Auszubildendes Fachpersonal verfügt über wenig Kenntnisse
145-162	OT: Druck, schneller zu arbeiten
163-193	OT: Neben den Auszubildenden gibt es wenig Vollzeitkräfte
163-175	UT I: Neben dem/der Vorgesetzten und den Auszubildenden keine weiteren Vollzeitkräfte
176-193	UT II: Diskussion über Sinn einer Ausbildung, wenn es später kaum Vollzeitstellen gibt

194-264	OT: Anstrengender und langweiliger Arbeitsalltag
194-207	UT I: Tägliche Anzahl an Arbeitsstunden
208-217	UT II: Unterforderung durch langweiliges Sitzen an der Kasse
218-222	UT III: Wunsch nach sinnvollen Tätigkeiten
223-235	UT III a: Aufräumen von Pappe
236-264	UT IV: Zwang, schnell abzukassieren, auch bei älteren Kunden/-innen (Einhaltung von 35 abkassierten Artikeln pro Minute)
265-278	OT: Kaufmann/-frau im Einzelhandel eigentlich ein schöner Beruf
264-269	UT I: Beruf wäre schöner, wenn es mehr Absprachen und weniger Stress geben würde
270-278	UT II: Engpässe durch Urlaub der Kollegen/-innen
279-319	OT: Als Auszubildender/-de muss man immer unter Druck niedrigere Tätigkeiten ausüben. Kritik an der Ausbildung
279-289	UT I: Vor der Ausbildung Vorfreude auf vollwertige Mitarbeit, innerhalb der Ausbildung zuständig für die „Drecksarbeit“
290-297	UT II: Arbeiten unter Druck des/der Vorgesetzten
298-303	UT III: Keine Lust auf eine Ausbildung, da Auszubildende mehrere Personen im Ausbildungsbetrieb ersetzen müssen
304-316	UT IV: Fachpersonal mangelt es an Fachwissen
316-320	UT V: Man vergleicht sich besser nicht mit anderen
320-442	OT: Gewissenhaftes Arbeiten und Strukturen im Ausbildungsbetrieb
321-329	UT I: Es hängt von dem Ausbildungsbetrieb und dem Arbeitsumfeld ab (je strukturierter und ordentlicher gearbeitet wird, desto besser)
330-353	UT II: Wunsch nach gewissenhaftem und ordentlichem Arbeiten wird wegen des Zeitdrucks nicht gern gehört
354-395	UT III: Kunden wertschätzen keine aufgeräumten Regale, bringen immer wieder alles durcheinander
396-405	UT IV: Kunden wertschätzen die Mitarbeiter/-innen nicht
406-442	UT IV: a: Beispiel einer unangenehmen Situation mit einem Kunden/einer Kundin
443-584	OT: Ansprechpartner/-innen bei Hilfe
443-445	Einstiegsfrage, an wen sich die Teilnehmenden wenden können, wenn Hilfe benötigt wird
446-468	UT I: Beispielsituation, in der unzureichende Hilfe gegeben wurde (Situation: Plakat aufhängen)
470-484	UT II: Man kann jeden im Ausbildungsbetrieb um Hilfe ansprechen
485-499	UT III: Beispiel für Unterstützung durch Chef/-in
500-523	UT IV: Wenig Unterstützung vonseiten der Vorgesetzten, lediglich starker Druck, schnell zu arbeiten/abzukassieren

524-531	UT V: Es gibt die Möglichkeit, Fragen zu stellen
532-559	UT VI: Private Angelegenheiten werden im Ausbildungsbetrieb nicht thematisiert
560-584	UT VII: Sonderfall: Älteren Auszubildenden wird mehr Kompetenz abverlangt, auch wenn Erfahrung fehlt
585-633	OT: Verhalten der Vorgesetzten den Auszubildenden gegenüber
585-605	UT I: Die Auszubildenden kommen mit guter Laune zur Arbeit, werden dort jedoch gefragt, was mit ihnen los sei
605-609	UT II: Kein Lob
610-633	UT III: Wenn der Chef/die Chefin da ist, sind alle angespannt
634-669	OT: Aufgabenstrukturen im Ausbildungsbetrieb
634-636	UT I: Festgelegte Aufgaben unter den Mitarbeitenden
637-666	UT I a: Beispiel Jubiläumsvorbereitungen
670-711	OT: Fehlende Kompetenzen des Fachpersonals und des betrieblichen Ausbildungspersonals
667-689	UT I: Mangelhaftes Fachwissen des ausbildenden Fachpersonals, Wunsch nach Professionalität
690-711	UT II: Vorgesetzter/-e am ersten Ausbildungstag nicht anwesend
712-802	OT: Erwartungen an die Vermittlung von Ausbildungsinhalten
712-734	UT I: Wunsch nach festgelegten Tagen, an denen Ausbildungsinhalte vermittelt werden
735-759	UT II: Aufzählung der ausgeübten Tätigkeiten (übersteigen kaum das Maß der Aushilftätigkeiten)
760-763	UT III: Zu welchem Ausbildungszeitpunkt werden welche Tätigkeiten erlernt?
764-777	UT IV: Schlüsseldienst wird als unangenehm empfunden
778-802	UT V: Es ist nicht rechtens, dass Auszubildende den Laden auf- und zuschließen
803-817	OT: Regelung von Pausenzeiten
818-827	OT: Mangelnde Ausbildungsabläufe
818-822	UT I: Fehlende Einweisung in organisatorische Abläufe
823-827	UT II: Vor Ausbildungsbeginn: Vorstellung einer strukturierten Ausbildungsgestaltung
828-833	OT: Auszubildende sind billige Arbeitskräfte, die nach und nach angelernt werden
834-853	OT: Arbeitsklima innerhalb des Ausbildungsbetriebs
853-857	OT: Berufsschule wird als Urlaubszeit empfunden
858-927	OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal
858-860	Einstiegsfrage zum Kontakt und zur Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal

861-869	UT I: Wenn der Ausbilder/die Ausbilderin anwesend ist, kann man sich an ihn/sie wenden
870-890	UT II: Kontakt zum Ausbilder/zur Ausbilderin wird aus Furcht vermieden
891-910	UT III: Individuelle Einschätzung, wann man sich an die Auszubildenden wenden kann
911-919	UT III a. Wenn das Bedürfnis besteht, eine Frage zu stellen, wird nicht immer Rücksicht darauf genommen
920-927	UT IV: Ausbilder/-in ist gleichermaßen stellvertretender/-de Chef/-in, daher für Auszubildende nicht ansprechbar
928-940	OT: Suche nach Kollegen/-innen im Laden, um Fragen stellen zu können (häufig nicht auffindbar)
941-975	OT: Wunsch, dass sich das Ausbildungspersonal Zeit für die Auszubildenden nimmt
941-947	UT I: Wunsch, dass das betriebliche Ausbildungspersonal Zeit für die Auszubildenden hat
948-975	UT II: Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass man Zeit für Auszubildende hat (insbesondere an Samstagen)
976-983	OT: Große Erschöpfung nach der Arbeitszeit
984-1018	OT: Kassenabrechnung und offizielles Arbeitsende
984-995	UT I: Pünktlicher Dienstschluss
996-1018	UT I a: Selbständiges Beenden der Arbeitszeit, wenn offizielles Dienstende bereits erreicht ist
1019-1055	Möglichkeiten der Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal
1019-1029	Einstiegsfrage wodurch Unterstützung seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals empfunden wird
1021-1023	UT I: Wunsch nach umfangreicheren Erläuterungen und konkreten Lehrzeiten
1024-1037	UT II: Wunsch nach mehr Verständnis für private Belange (Haushalt)
1038-1043	UT III: Wunsch nach Einarbeitung in Bürotätigkeiten (Bestellungen)
1044-1063	UT IV: Wunsch nach Einhaltung des Jugendarbeitsschutzes
1051-1055	UT IV a: Wunsch nach Fortbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals
1064-1072	OT: Geringe Wertschätzung der Auszubildenden
1064-1066	UT I: Auszubildende werden als billige Arbeitskräfte betrachtet
1067	UT II: Auszubildende empfinden sich als Opfer
1068-1072	UT III: Ausbildungsvergütung sehr gering
1073-1110	OT: In der betrieblichen Ausbildungszeit wird wenig erlernt und gelehrt
1073-1090	UT I: Wunsch nach weniger Arbeitsstunden
1091-1108	UT II: Wunsch, mehr Tätigkeiten zu erlernen (überwiegend Kassiertätigkeit)
1109-1165	OT: Umgang mit Pausenzeit

1109-1127	UT I: Tägliche Arbeitszeit verlängert sich durch erzwungene Mittagspause von der Dauer einer Stunde
1128-1136	UT II: Pausenzeiten werden unvorhergesehen gekürzt, wenn Personal benötigt wird
1137-1145	UT III: In der Pausenzeit darf das Ausbildungsbetriebsgelände nicht verlassen werden
1146-1165	UT IV: Kollegen/-innen geben keine Information, wenn sie gerade Raucherpause haben
1166-1209	OT: Eintönigkeit der ausgeübten Tätigkeiten
1166-1174	UT I: Kollegen/-innen lehnen sich zurück und lassen die Auszubildenden arbeiten (Vorwand: Diese wollten ja etwas lernen)
1174-1209	UT II: Es werden konstant dieselben Tätigkeiten ausgeübt
1210-1248	OT: Gründe für die weitere Absolvierung der Ausbildung
1210-1213	UT I: Frage von A, weshalb die anderen Teilnehmenden die Ausbildung weiterabsolvieren, obwohl sie so unzufrieden sind
1214-1239	UT II: Gründe für die weitere Absolvierung der Ausbildung
1240-1248	UT III Ausbildung soll nicht abgebrochen werden
1249-1265	OT: Höhe der Ausbildungsvergütung spiegelt die Erwartungen an die Auszubildenden wider
1249-1256	UT I: Hohe Ausbildungsvergütung lässt vieles ertragen; es wird auch viel von den Auszubildenden erwartet
1257-1265	UT II: Geringere Ausbildungsvergütung, mehr Möglichkeiten, Fragen zu stellen
1265-1284	OT: Zusammenarbeit hängt von den Kollegen/-innen ab
1266-1278	UT I: Situationsbeschreibung: Zusammenarbeit mit dem Chef/der Chefin
1279-1284	UT II: Bestimmte Tätigkeit wurden bisher nicht erlernt und ausgeübt
1284-1331	OT: Massiver Zeitdruck bei dem Ausüben von Tätigkeiten
1284-1298	UT I: Zeitdruck erfordert Abhaken der Bestellliste während der Frühstückspause
1299-1317	UT II Kollegen/-innen lehren die Auszubildenden, fehlerhaft zu arbeiten, um dem Zeitdruck gerecht zu werden
1318-1331	UT II a: Kritik an der Prozesssteuerung der Geschäftsleitung
1332-1371	OT: Umgang mit Aktionsartikeln und Werbewochen
1332-1371	UT I: Zu viele Aktionsartikel
1342-1371	UT II a: Umgang mit „Lockartikeln“, von denen nur eine geringe Stückzahl zum Verkauf steht
1372-1448	OT: Freude auf die noch anstehende Ausbildungszeit/Hoffnung auf das Erlernen weiterer Ausbildungsinhalte
1372-1373	Einstiegsfrage zur Vorfreude auf die noch anstehende Ausbildungszeit
1374-1379	UT I: Geringe Freude auf die noch anstehende Ausbildungszeit

1380-1388	UT II: Die Hoffnung, es könne sich nur noch verbessern
1389-1416	UT III: Ausbildungsgehalt als Motivator
1395-1412	UT III a: Finanzierung des Lebensunterhalts mit der Ausbildungsvergütung
1413-1424	UT IV: Freude auf Seminar- und Fortbildungstage
1425-1440	UT V: Freude auf das Lernen in der Berufsschule
1441-1448	UT VI: Hoffnung auf Besserung und auf Erlernen neuer Tätigkeiten
1449-1551	OT: Wünsche an das betriebliche Ausbildungspersonal
1449-1450	Einstiegsfrage zu Wünschen an das betriebliche Ausbildungspersonal
1451-1454	UT I: Wunsch nach geringerer Arbeitszeit
1455-1469	UT II: Wunsch nach vermehrtem Verständnis sowie konkreter Lehrzeiten seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals
1470-1479	UT III: Wunsch nach anderen Ausbildungszeiten/Kritik am Schichtsystem
1480-1493	UT IV: Wunsch nach kollegialerem Verhalten
1494-1507	UT V: Wunsch nach vermehrter Lehrtätigkeit durch das betriebliche Ausbildungspersonal, weniger durch das Fachpersonal
1508-1529	UT VI: Umgang des betrieblichen Ausbildungspersonals mit den Auszubildenden
1530-1551	UT VII: Zu viel Wissen der Auszubildenden bedeutet, mehr mitarbeiten zu müssen

8.1.1.4 Vertiefende Analysen des Falls Gelb

Entsprechend der dokumentarischen Methode werden die vertiefenden Analysen in zwei Schritten dargestellt. Die *formulierende Interpretation* widmet sich zunächst ausschließlich dem wörtlich Gesagten dem sogenannten immanenten Sinngehalt der Diskussions teilnehmenden. In diesem ersten Schritt werden die Aussagen der Teilnehmenden in die wissenschaftliche Sprache der Forschenden übersetzt. Im darauffolgenden zweiten Analyseschritt, der *reflektierenden Interpretation*, steht der konjunktive, metaphorische Sinngehalt im Fokus der Interpretation. Hierbei wird herausgearbeitet, welche kollektiven Erfahrungsräume (Orientierungen) die Gruppenteilnehmenden teilen, von denen ihre Handlungen geleitet werden. Die Beschreibung der Diskursorganisation erfolgt anhand der Textsortenbeschreibung nach Przyborski (2004).

Passage I: Bestrebungen Auszubildender in der Rolle der aktiv Lernenden zur Erlangung von Fachwissen

Auszug aus dem Transkript

- 74 A: *Und dann* richtig dumm so und dann das mit diesen Teilzeitkräften, das fällt mir teilweise auch auf
75 da denke ich mir warum soll ich (stark betont) jetzt, wenn ich doch eh schon 40 Stunden in der Woche
76 da bin, warum soll ich (stark betont) jetzt länger da bleibe eine Stunde obwohl das in der Ausbildung
77 sowieso nicht vorgesehen ist, warum soll ich jetzt eine Stunde länger da bleiben, obwohl die ja we-
78 niger arbeiten so das finde ich dann unfair irgendwie #00:04:24-2#
- 79 B: Das stimmt auch *die* #00:04:25-3#
- 80 C: *Meisten* tun sie dann aber immer sagen, du willst ja was lernen #00:04:27-3#
- 81 B: Ja #00:04:28-3#
- 82 A: hm (bejahend) #00:04:28-3#
- 83 E: hm (bejahend) #00:04:28-3#
- 84 C: Das ist der dümmste (stark betont) Spruch den ich höre! Du willst ja was lernen (stark betont),
85 was willst denn du beim Paletten ausräumen lernen #00:04:32-0#
- 86 E: Ja (stark betont) #00:04:32-5#
- 87 B: Ja (stark betont) #00:04:33-0#
- 88 A: Ist echt so! Und dann (stark betont) manchmal nehmen die sich Zeit, aber ich hab manchmal das
89 so das Gefühl das ich denen mehr (stark betont) hinterher renne muss, dass ich irgendwas lernen
90 *als* #00:04:41-3#
- 91 B: *Ja (stark betont)* #00:04:39-5#
- 92 A: *Als* die mir also ich muss *immer* #00:04:42-6#
- 93 E: *Ja (stark betont)* #00:04:40-8#
- 94 A: *Wir* haben ja hier von unserem Dings hier haben wir doch so Tabellen gekriegt und so was wir
95 ausfüllen müssen was wir schon gelernt haben, was noch drankommt und so dann müssen die
96 (stark betont) immer unterschreiben und dann kontrollieren die das aber nochmal auf diesen Semi-
97 naren irgendwie hier #00:04:56-2#
- 98 C: hm (bejahend) #00:04:56-2#
- 99 A: Ob wir das erfüllt haben so, und dann habe ich das dem/der gezeigt (stark betont) also mei-
100 nem/meiner Chef/in und dann hat der/die halt nur gesagt ja müssen wir mal gucken wie wir das
101 hinkriegen, hat der/die sich das ausgedrückt hat dann halt so gesagt ja naja mal gucken, aber wir
102 haben das immer noch nicht gemacht und in Januar soll das fertig sein. #00:05:11-1#
- 103 C: Kenn ich (stark betont) ich mach meinem/meiner überall so Heftnotizen rein, da macht er/sie sich
104 noch lustig drüber wie im Betreuten Wohnen, ich find das nicht lustig, wenn man als Chef/in nicht
105 mal die Verantwortung hat das Berichtsheft selbstständig nachzugucken wo die Unterschrift *fehlt*
106 #00:05:23-5#
- 107 A: *Ja* (stark betont) na gut das mit den hier Berichtsheft, also bei uns haben die immer gesagt es
108 soll halt auf Gegenseitigkeit beruhen, dass der/die Auszubildender/e auf den Chef/in zugeht und
109 andersherum, aber ich mache es eigentlich immer. #00:05:33-8#
- 110 B: *Jaja ich auch* #00:05:35-1#
- 111 C: *Manchmal* liegt es aber, manchmal liegt es ne Woche und da tut sich nichts #00:05:38-2#
- 112 B: Jaha (stark betont) #00:05:38-2#
- 113 C: Wenn du da nicht mal sagst äh ich brauch es mal wieder #00:05:39-7#
- 114 B: Ich leg das nämlich auch immer auf den Tisch und so und sag dann halt schon und es sind halt
115 auch übel viele Unterschriften die er/sie halt noch nicht (*stark betont*) #00:05:48-7#
- 116 A: hm (bejahend) #00:05:48-7#
- 117 B: *Gemacht hat* #00:05:50-2#
- 118 E: *Bei mir haben die das noch gar nicht gemacht* #00:05:50-0#
- 119 B: *Und dann* liegt das auch manchmal so zwei Wochen einfach auf dem Tisch rum und dann frage

- 120 ich mal ob er/sie es schon unterschrieben hat und dann kommt so ne (stark betont) und das ist
 121 eigentlich übel scheiße, weil. Ich (stark betont) zum Beispiel in der Schule, oder ich hab ja dann
 122 trotzdem mal auch was noch an Berichtsheft zu schreiben, ich hab da ja mehrere Sachen drin und
 123 dann liegt das halt zwei Wochen sinnlos dort rum. #00:06:12-1#
- 124 E: Bei mir haben die noch gar nicht gefragt nach dem Berichtsheft. #00:06:14-3#
- 125 A: Haste noch nicht angefangen zu schreiben? #00:06:15-2#
- 126 E: Na doch (stark betont) das schon (stark betont), ich schreib das ja regelmäßig, aber die haben
 127 noch nicht gefragt wegen unterschreiben und so. #00:06:21-0#
- 128 A: Ja keine Ahnung. So ich weiß nicht da da früher habe ich immer gedacht so eine Ausbildung das
 129 sind nehmen die sich so richtig Zeit und alles. Also gut bei mir der/die nimmt sich schon Zeit, aber
 130 es gibt einfach so Phasen da nimmt er/sie sich halt einfach so gar (stark betont) keine Zeit und die
 131 anderen können einem ja jetzt in dem Sinne nichts so richtig bei *bringen* #00:06:38-3#
- 132 B: Ja #00:06:38-3#
- 133 A: Das ist auch so eine Sache, die ich nicht (stark betont) verstehe weil man braucht ja jemanden,
 134 der ein Fachwissen (stark betont) so über die Sache und dann sind da aber einfach nur die, die das
 135 mal irgendwo gezeigt gekriegt haben. Mit so paar kleinen Tricks oder so, aber die machen das
 136 einfach, aber die haben nicht dieses Hintergrundwissen warum (stark betont) die das halt machen.
 137 Wenn ich dann frag na warum ist denn das, zum Beispiel jetzt beim [Benennung einer bestimmten
 138 Tätigkeit] oder so warum das an dem Gerät so und so ist, aber dann na ich drück da einfach *drauf*
 139 #00:07:02-9#
- 140 B: hm (bejahend) #00:07:02-9#
- 141 A: Und dann ist das einfach so, aber die wissen gar (stark betont) nicht warum das so ist und da
 142 fehlt einfach finde ich ein/eine Ausbilder/in weil mir das ja nur mein/meine Chef/in in dem Moment
 143 erklären kann das finde ich auch dumm. #00:07:11-7#
- 144 E: Ja #00:07:11-7#

(Transkript: Fall Gelb Z. 74-144)

Formulierende Interpretation Passage I

- (74-127) **OT: Das Gefühl, in der betrieblichen Ausbildung wenig zu lernen**
- (74-79) **UT: Auszubildende fühlen sich gegenüber den Aushilfen benachteiligt**
- A äußert Unmut über die Zusammenarbeit mit den Teilzeitkräften. Mehrarbeit leisten zu müssen, sobald die Teilzeitkräfte Dienstende hätten, verärgere.
- (80-88) **UT: Der Spruch „Man wolle doch etwas lernen“**
- C äußert, viele Tätigkeiten innerhalb der Ausbildung würden mit dem Spruch „Man wolle ja etwas lernen“ legitimiert. Diesen Spruch bezeichnet C als die dümmste je gehörte Äußerung. C frage sich, was bei dem Ausräumen von Paletten zu lernen sei. Die anderen Teilnehmenden stimmen C zu.
- (89-128) **UT: Es wird sehr wenig erlernt, vielmehr dem Ausbildungspersonal hinterhergelaufen**
- Das Ausbildungspersonal nimmt sich selten Zeit für die Auszubildenden. Von A wird das Gefühl beschrieben, dem Ausbildungspersonal mehr hinterherlaufen zu müssen, als etwas zu erlernen. Tabellen, die das Erlernete dokumentieren sollen, werden von dem Ausbildungspersonal weder ausgefüllt noch abgezeichnet.

UT: Kontrolle der Berichtshefte selten oder schleppend

C hat vergleichbare Erfahrungen gemacht. So erinnere auch C das Ausbildungspersonal konstant an diverse Aufgaben. Es werden Erinnerungsnotizen aufgehängt, um das Ausbildungspersonal an bestimmte Aufgaben zu erinnern. Hierüber belastige sich jedoch das Ausbildungspersonal. Diese Reaktion wird von C bedauerlich genannt. Es wird kritisiert, dass das Ausbildungspersonal sich nicht dafür verantwortlich fühle, das Berichtsheft von sich aus zu lesen und zu unterschreiben. A stimmt C zu und fordert, die Bearbeitung des Berichtsheftes solle auf Gegenseitigkeit beruhen, jedoch würde ausschließlich C selbst der Aufgabe nachkommen. C und B berichten, die Berichtshefte lägen häufig unbearbeitet auf den Schreibtischen des Ausbildungspersonals. Nur durch vermehrtes Nachfragen würden die Hefte zur weiteren Bearbeitung zurückgegeben. E erwähnt, dass das Berichtsheft vom Ausbildungspersonal bisher weder eingefordert noch jemals unterschrieben worden sei.

(128-144) OT: Fachwissen des betrieblichen Ausbildungspersonals um Ausbildungsinhalte

(128-132) UT: Ausbildungspersonal nimmt sich häufig wenig Zeit

Vor Ausbildungsbeginn habe A sich vorgestellt, das Ausbildungspersonal nehme sich viel Zeit für die Auszubildenden. Bisweilen nehme man sich Zeit, es gebe jedoch häufig Phasen, in denen das Personal kaum ansprechbar sei. Die übrigen Fachkräfte könnten den Auszubildenden wenig Wissen vermitteln. B stimmt A zu.

(133-144) UT: Anderes Fachpersonal verfügt über wenig Kenntnisse

Weiter führt A aus, den Mangel an Kenntnissen des Fachpersonals nicht akzeptieren zu können. Man benötige Personal, das konkretes Fachwissen vermitteln könne. Die übrigen Fachkräfte verfügten lediglich über praktisches Anwendungswissen, nicht jedoch über Hintergrundwissen. Dieses Fachwissen liege lediglich bei dem betrieblichen Ausbildungspersonal.

Reflektierende Interpretation Passage I

(74-78) Proposition von A „Auszubildende werden gegenüber den Teilzeitkräften benachteiligt“

Kurz nach dem Beginn des Interviews zeigt sich die Orientierung ‚Auszubildende werden gegenüber den Teilzeitkräften benachteiligt‘. So sagt A: „so und dann das mit den Teilzeitkräften, das fällt mir teilweise auch auf“; A 74. Diese Aussage zielt auf einen Vergleich, wie die Vorgesetzten bzw. die Auszubildenden mit den Teilzeitkräften einerseits und mit den Auszubildenden andererseits umgehen. Auch die Feststellung von A, dass A trotz einer wöchentlichen Anzahl von 40 Arbeitsstunden häufig länger zu arbeiten habe, während bei den Teilzeitkräften das offizielle Dienstende eingehalten werde, beschreibt A als ungerecht („[...] das finde ich dann unfair irgendwie“; A 78). Hier verdeutlicht sich

der genannte Orientierungsgehalt, dass Auszubildende gegenüber den übrigen Mitarbeitenden benachteiligt werden.

(79) Validierung der Proposition von A durch B

Die aufgeworfene Proposition von A wird von B validiert.

(80) Elaboration der Proposition von A durch C

Die von A aufgeworfene Proposition erhält von C eine Weiterbearbeitung, indem C äußert („Meistens tun sie dann aber immer sagen, du willst ja was lernen“; C 80). So wird der Orientierungsgehalt dahingehend ausgebaut, dass „sie“ (ebd.) – hier handelt es sich vermutlich um das betriebliche Ausbildungspersonal – die Mehrarbeit der Auszubildenden gegenüber den Teilzeitkräften mit einem angestrebten Lernzuwachs der Auszubildenden begründen.

(81-83) Validierung der Elaboration von C durch B, A und E

Die Elaboration von C wird von B, A und E validiert.

(84-85) Differenzierung der Elaboration von C durch C

Die aufgeworfene Elaboration von C wird an dieser Stelle von C selbst differenziert: „Das ist der dümmste (stark betont) Spruch, den ich höre! Du willst ja was lernen (stark betont), was willst denn du beim Paletten ausräumen lernen?“; C 84-85. Die Differenzierung von C lässt vermuten, dass C den Lernzuwachs bei der Mehrarbeit – einfache und stupide Tätigkeiten, wie das Ausräumen von Paletten – als sehr gering bewertet. Hiermit schränkt C die Begründung des Lernzuwachses durch das Ausführen stupider Tätigkeiten ein. Auch die Wortwahl („der dümmste Spruch“; C 84) verdeutlicht, dass C dieser Äußerung des Ausbildungspersonals „du willst ja was lernen“ einen nur sehr geringen Wert zuspricht, sie gar als wenig intelligent bewertet. So bewertet C dies lediglich als der „dümmste Spruch“; C 84). Als dumme Sprüche gelten unreflektierte, aus Affekt geäußerte und wenig durchdachte Aussagen. Insbesondere die starke Betonung des Wortes „lernen“ (C 84) verdeutlicht, dass C der Durchführung stupider Tätigkeiten einen nur geringen Lernzuwachs zuspricht. Damit wird die Äußerung des Ausbildungspersonals als mangelhafte und schwache Argumentation für die Mehrarbeit eingestuft.

(86-88) Validierung der Differenzierung von C durch E, B und A

Mit einem klaren Ja validieren E und B die Differenzierung von C.

(88) Zwischenkonklusion durch A

Mit der Aussage „ist echt so“ (A 88) validiert auch A die Bemerkung von C und beendet den Orientierungsgehalt, zusätzliche einfache Tätigkeiten führten zu einem Lernzuwachs bei den Auszubildenden.

(88-93) Anschlussproposition durch A im Modus der Beschreibung mit Validierung durch B

Gleichzeitig erweitert A mittels einer Anschlussproposition das Thema ‚Lernzuwuchs in der Ausbildung‘ um den Orientierungsgehalt ‚zur Erreichung eines Lernzuwachses müssen die Auszubildenden eine aktive und fragende Rolle einnehmen‘. („Und dann (stark betont) manchmal nehmen die sich Zeit, aber ich hab manchmal das so das Gefühl das ich denen mehr (stark betont) hinterher rennen muss, dass ich irgendwas lerne als, die mir also ich muss immer“; A 88-91). Hinterherrennen zu müssen bedeutet, dass Ausbildungsinhalte seltener von den Auszubildenden an die Auszubildenden herangetragen

werden, vielmehr müssen die Auszubildenden selbst eine aktive Rolle im Lernprozess einnehmen. B validiert mit einer klaren Zustimmung A.

(94-102) Exemplifizierung der Elaboration im Modus einer geliehenen Rede

Die Elaboration ‚hohe Eigenverantwortung der Auszubildenden zur Erlangung eines Lernzuwachses‘ wird von A mittels einer Exemplifizierung vertiefend dargestellt. A stellt dar, dass Tabellen zur Kontrolle des bisher erlernten Lernstoffes auch nach Aufforderungen lediglich ausgedruckt, nicht jedoch bearbeitet wurden („halt nur gesagt ja müssen wir mal gucken wie wir das hinkriegen, hat der/die sich das ausgedruckt hat dann halt so gesagt ja naja mal gucken, aber wir haben das immer noch nicht gemacht und in Januar soll das fertig sein“; A 100-102). Diese geliehene Rede verdeutlicht, dass nicht nur die Verantwortung für einen Lernzuwachs aufseiten der Auszubildenden liegt, vielmehr obliegt ihnen ebenfalls die Verantwortung für die organisationale Kontrolle der Ausbildungsabläufe.

(103-106) Validierung der Elaboration von A im Modus der Exemplifizierung durch C

C validiert die Elaboration von A im Modus der Exemplifizierung und den Worten „kenne ich“ (C 103). Weiter gibt C an, ähnliche Erfahrungen gemacht zu haben. Das Erinnern des Ausbildungspersonals an Lehr- und Ausbildungsaufgaben erfährt in der Exemplifizierung von C ein neues Ausmaß, so versucht C, mittels Heftnotizen das Ausbildungspersonal an die organisationale Kontrolle der Einhaltung ausbildungsrelevanter Aufgaben zu gemahnen: („[...] ich mach meinem/meiner überall so Heftnotizen rein, da macht er/sie sich noch lustig drüber wie im Betreuten Wohnen, ich find das nicht lustig wenn man als Chef/in nicht mal die Verantwortung hat das Berichtsheft selbstständig nachzugucken wo die Unterschrift fehlt“; C 103-106).

Die Beschreibung, das Ausbildungspersonal mache sich über die Notizen lustig, und der Vergleich mit betreutem Wohnen kritisieren, dass das Ausbildungspersonal seine Verantwortung nicht ernst nimmt. Der Vergleich mit dem betreuten Wohnen spielt darauf an, dass die betagten Bewohner einer Pflegeeinrichtung häufig unter Vergesslichkeit leiden, der mittels Heftzetteln entgegengewirkt wird. Mit diesem Vergleich stellt C die Ausbildungsverantwortlichen auf eine Stufe mit kognitiv beeinträchtigten Personen und macht sich damit über das Ausbildungspersonal lustig. C macht mit seinem Beispiel deutlich, dass die Auszubildenden in ihrer aktiven Rolle gewissermaßen eine zweifache Zuständigkeit haben: Sie sind nicht nur für ihren eigenen Lernzuwachs verantwortlich, sondern müssen auch die organisationalen Ausbildungsabläufe im Blick behalten.

(107-109) Validierung und anschließende Differenzierung von A

Mit einem klaren „ja“ (A 107) validiert A zunächst C. Anschließend schränkt A die Orientierung von C ein, indem erklärt wird, bei dem Berichtsheft handle es sich um ein gegenseitiges Aufeinanderzugehen von Ausbildungspersonal und Auszubildenden. Aufgrund persönlicher Erfahrungen, in denen lediglich A der Verantwortung des Berichtsheftes nachkommt, kehrt A zu der von C aufgeworfenen Orientierung zurück und validiert diese.

(110) Validierung von B

Mit den Worten „Jaja ich auch“ (B 110) validiert B die Orientierung von A und C.

(111) Elaboration im Modus der Beschreibung von C

Noch während B spricht, beginnt C zu sprechen und erweitert die Orientierung um den Aspekt, das Berichtsheft würde häufig eine Woche unbearbeitet liegen bleiben.

(112) Validierung von B

B stimmt mit einem stark betontem „Jaha“ (B 112) zu.

(113) Elaboration von C

C erweitert die Orientierung um den Punkt, das Berichtsheft werde längere Zeit nicht bearbeitet, wenn die Auszubildenden nicht aktiv werden würden, um eine Rückgabe einzufordern. Auch hier verdeutlicht sich erneut die aktive Handlungsrolle der Auszubildenden.

(114-117) Validierung im Modus der Exemplifizierung von B

B bestätigt die Orientierung von C, nicht nur das Berichtsheft dem Ausbildungspersonal auf den Tisch zulegen, vielmehr ausdrücklich auf das vorliegende Heft hinzuweisen. Dennoch fehlten viele Unterschriften des Ausbildungspersonals. Noch während B spricht, validiert A mit einem bejahenden „Hm“ (A 116) die Ausführungen von B.

(118) Elaboration von E

Während B spricht, beginnt auch E sich aktiv an dem Gespräch zu beteiligen und zeitgleich zu sprechen. E erweitert die Orientierung um den Aspekt der vollständigen Nichtbearbeitung des Berichtsheftes.

(119-123) Elaboration im Modus der Beschreibung

B geht an dieser Stelle nicht auf die Elaboration von E ein, vielmehr erweitert E die eigenen Ausführungen der Zeilen 114-115 und erweitert die Orientierung der Nichtbearbeitung des Heftes, das dem Ausbildungspersonal über einen längeren Zeitraum vorgelegen habe, obwohl B bereits an die Bearbeitung erinnert habe. B erweitert die Orientierung um die Erklärung, weshalb für die Auszubildenden eine Nichtbearbeitung des Heftes hinderlich sei.

Diese hohe Interaktion in den Zeilen 110-118, an der sich fast alle Diskussionsteilnehmenden aktiv beteiligen, belegt den konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe: Auch aktive Bestrebungen der Auszubildenden bewirken nicht immer eine zügige Bearbeitung der Berichtshefte durch das Ausbildungspersonal.

(124) Divergenz von B durch E

Hier verdeutlicht sich, dass E die bisherigen Orientierungen der Gruppe in Bezug auf eine aktive Rolle der Auszubildenden im Hinblick auf die Bearbeitung des Berichtsheftes zwar verstanden hat, E dies aber in einen anderen Zusammenhang setzt. So habe das Ausbildungspersonal E bisher noch nicht nach dem Berichtsheft gefragt. Hier wird deutlich, dass die von den übrigen Teilnehmenden geteilte Orientierung, die Auszubildenden müssten eine aktive Rolle einnehmen, von E umgekehrt wird, indem E dem Ausbildungspersonal eine aktive Rolle zuschreibt.

(125) Nachfrage von A

Nachfrage von A Bezug nehmend auf die Divergenz von E, ob E mit der Bearbeitung des Berichtsheftes noch nicht begonnen habe.

(126-127) Elaboration der Nachfrage von A durch E

Insbesondere durch die starke Betonung der Worte „Na doch (stark betont) das schon (stark betont)“ (E 126) lässt sich die Wichtigkeit der Bearbeitung des Berichtsheftes vermuten, welche auch E der Bearbeitung beimisst. In der weiteren Ausführung, das Ausbildungspersonal habe E bisher noch nicht nach dem Heft gefragt, verdeutlicht sich die Orientierung von E, die organisationale Ausbildungsorganisation, hier in Form der Kontrolle des Berichtshefts, liege aufseiten des Ausbildungspersonals.

(128-131) Zwischenkonklusion von A

A beendet die Sequenz mit den Worten: „So ich weiß nicht da da früher habe ich immer gedacht so eine Ausbildung das sind nehmen die sich so richtig Zeit und alles“ (A; 128-129). Hier wird von A die Orientierung der Gruppe ‚um einen Lernzuwachs zu erhalten, müssen die Auszubildenden eine aktive Rolle einnehmen‘ insofern zusammengefasst, als das Ausbildungspersonal sich zur aktiven Vermittlung von Lerninhalten wenig Zeit nimmt. Vor Beginn der Ausbildung war A von dem Gedanken geleitet, im Rahmen der betrieblichen Ausbildung die Rolle des Lernenden einzunehmen, dem Lerninhalte aktiv vermittelt werden.

In der geschilderten Sequenz dokumentiert sich der konjunktive Erfahrungsraum, die Auszubildenden sind, verglichen mit der Regelschule, keine Lernenden im klassischen Sinne, vielmehr muss ein Lernzuwachs vonseiten der Auszubildenden aktiv bewirkt werden. Zusammenfassend verdeutlicht sich diese Erkenntnis in der hier vorliegenden Zwischenkonklusion.

(131) Anschlussproposition durch A

In der sich anschließenden Anschlussproposition erweitert A die Orientierung dahingehend, dass ein Lernzuwachs nur über die Wissensvermittlung durch das Ausbildungspersonal erfolgen kann, nicht jedoch durch das ausbildende Fachpersonal: „Die anderen können einem ja jetzt in dem Sinne nichts so richtig beibringen“ (A 131).

(132) Validierung durch B

Die Orientierung von A wird von B validiert.

(133-138) Validierung im Modus der Exemplifizierung

A erweitert an dieser Stelle die Orientierung, nur das Ausbildungspersonal ist in der Lage, den Auszubildenden Wissen adäquat zu vermitteln, um die Begründung dieser Orientierung. So mangle es dem ausbildenden Fachpersonal gravierend an Fachkompetenz: „Weil man braucht ja jemanden, der ein Fachwissen (stark betont) so über die Sache und dann sind da aber einfach nur die, die das mal irgendwo gezeigt gekriegt haben“ (A 134-135). Insbesondere die Wortwahl und starke Betonung des Wortes „Fachwissen“ verdeutlicht, dass A dem ausbildenden Fachpersonal dieses besondere ausbildungsbezogene Wissen nicht zuschreibt, vielmehr verfügt das ausbildende Fachpersonal lediglich über reines Anwendungswissen: „[...] die machen das einfach, aber die haben nicht dieses Hintergrundwissen warum (stark betont) die das halt machen“ (A 135-136). Insbesondere in den Worten „warum die das halt machen“ verdeutlicht sich, dass für die Auszubildenden nicht nur das reine Anwendungswissen von Bedeutung ist, vielmehr die Wichtigkeit in der Begründung und dem Hintergrund einer Handlung liegt.

A exemplifiziert dieses anhand eines Beispiels in Zeile 137-138. Wenn A beim ausbildenden Fachpersonal zur Bedienung eines Gerätes die Hintergründe erfrage, antworte man A mit den Worten: „[...] na ich drück da einfach drauf“ (A 138). In dieser geliehenen

Rede verdeutlicht sich eine unreflektierte Arbeitsausführung des ausbildenden Fachpersonals. Dem Fachpersonal mangelt es an den Hintergründen, weshalb bestimmte Tätigkeiten durchzuführen seien, vielmehr drücke es einfach nur auf einen Knopf. In dieser Beschreibung nimmt A erneut die Rolle des aktiven Lernenden ein und möchte die Hintergründe erfahren, dem ausbildenden Fachpersonal mangelt es jedoch selbst gravierend an Fachwissen, weshalb A zu der Orientierung kommt, nur das Ausbildungspersonal verfüge über umfangreiches Fach- und Ausbildungswissen.

(140) Validierung durch B

Mittels eines bejahenden „Hm“ validiert B die Orientierung von A.

(141-143) Konklusion durch A

In diesen Zeilen findet die gesamte Passage eine Beendigung des Orientierungsgehaltes: Nur das Ausbildungspersonal verfügt über umfangreiches Fach- und Ausbildungswesen. Das ausbildende Fachpersonal hingegen handelt lediglich auf Basis von Erfahrungswissen: „[...] aber die wissen gar (stark betont) nicht warum das so ist [...]“ (A 141).

Wie bereits herausgearbeitet werden konnte, ist nur das Ausbildungspersonal Inhaber des Fach- und Ausbildungswissens; da es für die Auszubildenden häufig jedoch nicht präsent ist, nehmen die Auszubildenden eine aktive Rolle im Lernprozess ein und erlangen Fachwissen. Wie gezeigt werden konnte, erfahren die Auszubildenden das Fachwissen jedoch nur durch das Ausbildungspersonal, weniger durch das häufig ansprechbarere Fachpersonal. So beendet A die Orientierung, um etwas zu lernen, mangle es an der Präsenz des betrieblichen Ausbildungspersonals, denn nur hier können Auszubildende Fachwissen erfragen: „da fehlt einfach finde ich ein/eine Ausbilder/in weil mir das ja nur mein/meine Chef/in in dem Moment erklären kann das finde ich auch dumm“ (A142-143).

Zusammenfassung der Passage I: Bestrebungen Auszubildender in der Rolle der aktiv Lernenden auf der Suche nach Fachwissen

In Passage I dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Ausbildungsrelevantes Wissen muss vonseiten der Auszubildenden aktiv erfragt werden, da es nicht durch das Ausbildungspersonal an die Auszubildenden herangetragen wird.
- Neben der aktiven Rolle der Auszubildenden als Lernende kommt ihnen ebenso eine Übernahme der organisationalen Ausbildungsverantwortung zu. So liegt es in der Verantwortung der Auszubildenden, das betriebliche Ausbildungspersonal an die Einhaltung und Bearbeitung organisationaler Ausbildungsabläufe, beispielsweise die kontinuierliche Abzeichnung des Berichtshefts, zu erinnern.
- Ausbildungsrelevantes Fachwissen spricht die Gruppe lediglich dem Ausbildungspersonal, nicht dem häufig präsenteren ausbildendem Fachpersonal zu.

Passage II: Geringer Lernzuwachs mangels direkter Lehrphasen des betrieblichen Ausbildungspersonals und durch alleiniges Ausüben niederer Tätigkeiten

Auszug aus dem Transkript

- 712 A: Na, ich erwarte jetzt nicht so dass die jeden (stark betont) Tag bei mir hier irgendwelches Fach-
713 wissen (stark betont) oder irgendwelche ich Spannende weißte (*kurzes Lachen*) #00:28:02-7#
- 714 E: Ne (*stark betont*) das #00:28:03-1#
- 715 A: (*kurzes Lachen*) #00:28:03-6#
- 716 E: (*kurzes Lachen*) #00:28:03-6#
- 717 B: Ne (*kurzes Lachen*) #00:28:05-7#
- 718 E: (*kurzes Lachen*) #00:28:08-4#
- 719 A: So richtig mit mir wie in der Schule das wir jetzt #00:28:10-4#
- 720 E: hm (*bejahend*) #00:28:10-4#
- 721 A: Das und das und das machen das erwarte ich jetzt (*stark betont*) das es Tage gibt wo mich mal
722 wo ich meine eigenen, also ich suche mir auch so (*stark betont*) selber sage ich mal am Tag meine
723 eigenen *Aufgaben* #00:28:17-5#
- 724 E: Ja #00:28:17-5#
- 725 A: Weil es wirklich ist, man sieht das ja was man machen muss #00:28:19-4#
- 726 E: Richtig #00:28:19-8#
- 727 A: Manche auch nicht (*kurzes Lachen*) aber (*kurzes Lachen*) #00:28:21-1#
- 728 E: (*kurzes Lachen*) #00:28:22-1#
- 729 A: Ähm aber das halt mindestens ein (*stark betont*) oder zwei Tage halt in der Woche da sind wo es
730 halt mal nur um mich (*stark betont*) geht, wo ich das (*stark betont*) beigebracht (*stark betont*) kriege
731 mal ein *zwei Stunden* #00:28:30-1#
- 732 E: hm (*bejahend*) #00:28:30-1#
- 733 A: Was halt wichtig ist. Und weiß ich nicht #00:28:34-2#
- 734 E: Ja #00:28:34-2#
- 735 A: Das ist halt immer, ich mache halt eigentlich jetzt nicht viel (*stark betont*) mehr als ich vorher (*stark*
736 *betont*) gemacht hab, wo ich nur 50 Stunden halt im Monat da war #00:28:39-9#
- 737 E: hm (*bejahend*) #00:28:39-9#
- 738 A: Also Kassieren, dann die Regale einräumen, bisschen sauber *machen* #00:28:43-4#
- 739 E: *Das wars* (*stark betont*) #00:28:43-4#
- 740 A: *Schilder* machen #00:28:44-7#
- 741 E: Mehr machste nicht (*stark betont*) das ist #00:28:44-7#
- 742 A: *Schilder* machen und na, Lieferscheine habe ich gedruckt dann die son Präsentkorb gemacht,
743 aber keine Ahnung. #00:28:53-3#
- 744 E: Darfst du noch schön die [Bezeichnung bestimmter Artikel] aufräumen. #00:28:55-8#
- 745 A: Ja #00:28:55-8#
- 746 E: Halbe Stunde später #00:28:56-2#
- 747 A: Aber dann so die richtig (*stark betont*) geilen (*stark betont*) Sachen, oder ich weiß gar nicht ob es
748 überhaupt noch mehr (*stark betont*) gibt. Ich weiß nicht, *oder dass das* #00:29:00-2#
- 749 E: Na *Bestellungen* (*stark betont*) #00:28:59-8#
- 750 B: Na *klar* (*stark betont*) wenn ich diese ähm dreißig Prozent-Dinger da, wir haben immer so eine 30-
751 Prozentkiste das wir *dann* #00:29:08-4#
- 752 A: Ja, na dann *kannste noch Reduzieren* (*stark betont*) #00:29:08-5#
- 753 B: Kurz, ja #00:29:09-5#

- 754 A: *Dann* machste was mit der Preis pistole #00:29:11-1#
- 755 E: (kurzes Lachen) #00:29:11-1#
- 756 A: Aber so richtig geile (stark betont) Sachen #00:29:11-9#
- 757 B: (kurzes Lachen) #00:29:11-9#
- 758 A: Am Computer mal, oder irgendwas keine Ahnung. #00:29:14-4#
- 759 B: Nein das #00:29:14-8#
- 760 A: Vielleicht kommt das aber auch erst im zweiten oder dritten Lehrjahr das das dann
- 761 #00:29:17-2#
- 762 E: Na ich glaub auch erst. Weil im dritten Lehrjahr wirst du ja schon erst als Vertretungskraft ausge-
- 763 bildet #00:29:21-6#
- (Transkript: Fall Gelb Z. 712-763)

Formulierende Interpretation Passage II

(712-763) OT: Erwartungen an die Vermittlung von Ausbildungsinhalten

(712-734) UT: Wunsch nach festgelegten Tagen, an denen Ausbildungsinhalte vermittelt werden

A benennt nicht die Erwartungshaltung zu haben an jedem einzelnen Ausbildungstag umfassendes Fach- und Ausbildungswissen zu erlernen, ähnlich der Lehrzeit in der Berufsschule, äußert jedoch den Wunsch, an ein oder zwei Tagen pro Woche die direkte Aufmerksamkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals zu erfahren. Die Gruppe stimmt A zu.

(735-759) UT: Aufzählung der ausgeübten Tätigkeiten (übersteigen kaum das Maß gegenüber Aushilfstätigkeiten)

Seit Ausbildungsbeginn wurden kaum andere Tätigkeiten als die niedrige Aushilfstätigkeit vor Ausbildungsbeginn ausgeübt. Das Abkassieren und Rabattieren von Ware sowie das Einräumen der Regale bestimmen den Arbeitsalltag.

(760-763) UT: Zu welchem Ausbildungszeitpunkt werden welche Tätigkeiten erlernt?

Überlegungen der Gruppe, inwiefern die Ausbildung weitere Lehrinhalte vorsieht und in welchem Ausbildungsjahr diese erlernt werden.

Reflektierende Interpretation Passage II

(712-713) Proposition von A

A wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, nicht die Erwartungshaltung zu haben, an jedem einzelnen Tag umfangreiches Fach- und Ausbildungswissen vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals zu erlernen. In dieser Orientierung zeigt sich erneut die Orientierung der Passage I: Relevantes Ausbildungswissen wird lediglich durch das Fachpersonal vermittelt, wenngleich den Auszubildenden bewusst zu sein

scheint, nicht an jedem einzelnen Tag neues und interessantes Wissen erfahren zu können.

(712-718) Validierung durch E und B

Mit einem stark betonten „Ne“ (E 714) validiert E die Orientierung von A. Auch B validiert entsprechend, die Orientierung. A, E und B lachen und sprechen parallel, wodurch ein konjunktiver Erfahrungsraum der Gruppe in Bezug auf die Erwartung einer täglichen Vermittlung von Fach- und Ausbildungswissen vermuteten lässt.

(719) Exemplifizierung von A

A vertieft die genannte Orientierung, nicht von der Erwartungshaltung geleitet zu sein, täglich neues Wissen vermittelt zu erhalten, indem A einen Vergleich mit dem Besuch der Regelschule aufmacht. Durch die Worte „So richtig mit mir wie in der Schule das wir jetzt“ (A 719) dokumentiert sich erneut die Orientierung der Auszubildenden über die eigene Rolle und die der Auszubildenden im Lernprozess der betrieblichen Ausbildungspraxis. Die Äußerung lässt vermuten, dass A nicht von einem klar definierten Lernprozess zwischen Lernendem und Lehrendem ausgeht, ähnlich dem klassischen schulischen Format, in welchem dem Lehrenden im Wesentlichen die Aufgabe zukommt, den Lernenden Wissen zu vermitteln und diese im Lernprozess zu unterstützen.

(718) Validierung von E

E validiert die Orientierung von A.

(721-723) Elaboration von A

A erweitert die eigene Orientierung erneut um den Aspekt der Initiative der Auszubildenden. So erwartet A nicht, an jedem Tag diverse Tätigkeiten durch das betriebliche Ausbildungspersonal zu erhalten, vielmehr suche sich A eigene Aufgaben. Auch hier dokumentiert sich erneut die aktive Rolle der Auszubildenden im Lernprozess.

(724) Validierung von E

E validiert A.

(725) Elaboration von A

Das selbstständige Suchen von Tätigkeit aufseiten der Auszubildenden wird von A damit begründet, dass die Auszubildenden sehen würden, was zu erledigen sei. Auch in dieser Aussage verdeutlicht sich erneut die besondere Identifikation der Auszubildenden mit der Rolle der aktiv Lernenden.

(726) Validierung durch E

Mit dem Wort „Richtig“ (E 726) validiert E die Orientierung von A deutlich. So erscheint die Orientierung von A für E richtig zu sein und kann gleich einem „ja, du hast recht“ interpretiert werden.

(727-728) Differenzierung durch A

A schränkt die oben genannte Orientierung, den Auszubildenden seien zu erledigende Tätigkeiten bekannt, suchten sich daher selbstständig offene Aufgaben, mittels dieser Differenzierung ein. So verfüge nicht jede Person über dieses Wissen. Durch das sich anschließende Lachen von A und E wird verdeutlicht, dass dieser Aussage von A ein leicht ironischer Charakter innewohnt, sowohl A als auch E diese Orientierung jedoch aufgrund eines gemeinsamen Erfahrungsraums teilen.

(729-731) Elaboration im Modus der Differenzierung durch A

Mittels dieser Elaboration im Modus der Differenzierung wird die Orientierung durch A ausgebaut und in ihrer Reichweite eingeschränkt. So erscheint das vermehrt selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten der Auszubildenden nur bis zu einem gewissen Grad tragbar zu sein, gleichermaßen werden gezielte Lehrphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonal gewünscht: „[...]mindestens ein (stark betont) oder zwei Tage halt in der Woche da sind wo es halt mal nur um mich (stark betont) geht, wo ich das (stark betont) beigebracht (stark betont) kriege [...]“ (A 729-730). Im Besonderen die starke Betonung der Worte „mich“, „das“ und „beigebracht“ verdeutlichen eine bewusste und klare Einforderung direkter Lehrphasen im Eins-zu-eins-Format zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die aktive Rolle der Auszubildenden im Lernprozess bis zu einem bestimmten Ausmaß von den Auszubildenden akzeptiert und getragen wird, gleichermaßen direkte Phasen der reinen Lehrvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal deutlich erwünscht werden.

(732) Validierung durch E

Mittels eines bejahenden „hm“ validiert E an dieser Stelle die Orientierung von A.

(733) Elaboration durch A

Die Orientierung die Auszubildenden benötigt gewisse Zeiten der reinen Lehrvermittlungen, wird von A ausgebaut, indem reine Lehrzeiten der Vermittlung wichtiger Lehrinhalte vorhanden sein sollten.

(734) Validierung durch E

Erneut validiert E deutlich die Orientierung von A.

(735-736) Zwischenkonklusion mit Anschlussproposition durch A

In diesen Zeilen dokumentiert sich eine Zwischenkonklusion der Orientierung, den Auszubildenden fehle es an direkten Lehrphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonal. So erwähnt A, in der betrieblichen Ausbildungspraxis kaum merklich andere Tätigkeiten auszuüben, gegenüber der Zeit, in welcher auf Aushilfsbasis gearbeitet wurde. Dies lässt sich als eine Anschlussproposition interpretieren.

(737) Validierung durch E

E validiert A.

(738) Exemplifizierung durch A

A vertieft die Orientierung, es werden kaum merklich andere Tätigkeiten, gegenüber der Zeit als Aushilfe, ausgeübt, indem A die ausgeübten Tätigkeiten auflistet.

(739) Validierung im Modus der Differenzierung durch E

Noch während A das letzte Wort ausspricht, beginnt E mit den Worten „Das wars“ (E 739), die Aussage von A zu validieren. Gleichermaßen zeigt E die Grenzen der Orientierung auf, denn mehr als zu kassieren, Regale zu befüllen und Reinigungstätigkeiten auszuüben, führten die Auszubildenden nicht aus.

(740) Ergänzung durch A

A ergänzt mit den Worten „Schilder machen“ (A 740) die in Zeile 739 begonnene Auflistung der Tätigkeiten um die Tätigkeiten des Erstellens von Beschilderungen. Was genau A „mit Schilder machen“ meint, bleibt Spekulation. Es lässt sich vermuten, dass es sich um die Erneuerung der Werbeplakate handelt, da diese Tätigkeit an anderer Stelle der Diskussion benannt wird.

(741) Validierung im Modus der Differenzierung durch E

E validiert die Orientierung von A und zeigt mittels der Worte „Mehr machste nicht“ (E 741) die Grenzen der Orientierung auf. So übten die Auszubildenden täglich lediglich die aufgelisteten Tätigkeiten aus, was insbesondere durch die starke Betonung des Wortes „nicht“ (E 741) den Unmut von E über diese Tatsache verdeutlicht.

(742-743) Exemplifizierung durch A

A vertieft und erweitert anhand zweier Tätigkeiten die Aufzählung der Arbeitsaufgaben der Auszubildenden.

(744) Elaboration durch E

Dass E die Orientierung von A teilt, deutet auf einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum hin. E elaboriert die Orientierung von A mit den Worten „Darfste noch schön die [Bezeichnung bestimmter Artikel] aufräumen“ (E 744). Hier verdeutlicht sich, dass es sich bei dem Aufräumen der bestimmten Artikel um eine eher unliebsame Aufgabe handelt, was sich mit der sarkastischen Verwendung des Wortes „darfste“ (E 744) verdeutlicht.

(745) Validierung von A

A validiert mit einem klaren „Ja“ (A 745) die Elaboration von E.

(746) Differenzierung durch E

Mit den Worten „Halbe Stunde später“ (E 746) differenziert E die Orientierung der genannten unliebsamen Aufgabe des Aufräumens bestimmter Ware. Was genau mit diesen Worten gemeint ist, bleibt an dieser Stelle Spekulation. Unter Berücksichtigung anderer Passagen des Transkriptes könnte der Satz bedeuten, dass nach einer halben Stunde die aufgeräumte Ware von den Kunden erneut durcheinandergebracht wurde und von neuem mit dem Aufräumen zu beginnen sei. Zumindest wird dieser sich wiederholende Vorgang an anderer Stelle der Diskussion benannt.

(747-748) Elaboration im Modus der Differenzierung durch A

A erweitert die Orientierung dahingehend, dass die wirklich bevorzugten Tätigkeiten („die richtig (stark betont) geilen (stark betont) Sachen [...]“; A 747) nicht ausgeübt werden würden. In der sich anschließenden Aussage von A differenziert A die Orientierung und schränkt diese ein, indem A die Gruppe fragt, inwiefern überhaupt weitere Tätigkeiten als die bisher ausgeübten, existieren: „[...] oder ich weiß gar nicht ob es überhaupt noch mehr (stark betont) gibt. Ich weiß nicht, oder dass das“ (A 747-748). In diesen Zeilen verdeutlicht sich, dass die Auszubildenden zum Erhebungszeitpunkt über einen geringen Überblick über die einzelnen Lehrinhalte als auch die Ausbildungsstrukturen der dreijährigen Ausbildung verfügen. Somit zeigt sich die Orientierung, den Auszubildenden fehlt es an fachspezifischem Wissen um die Ausbildungsstrukturen.

(749) Differenzierung im Modus der Exemplifizierung durch E

E vertieft die Orientierung von A und ergänzt diese um den Aspekt der Bearbeitung von Bestellungen.

(750) Differenzierung im Modus der Exemplifizierung durch B

Noch während E spricht, fällt B E mit der Aussage „Na klar (stark betont) [...]“ (B 750) ins Wort. Diese Aussage bezieht sich auf die Orientierung von A, dass noch weitere Tätigkeiten als die bisher ausgeübten existieren würden. Verdeutlicht wird dieses durch die sich anschließende Exemplifizierung über die Aufgabe der Reduzierungsartikel.

(752) Validierung von A

A validiert die Differenzierung von B mit den Worten: „Ja, na dann kannst du noch Reduzieren (stark betont)“ (A 752). In dieser Aussage verdeutlicht sich die Ironie von A über die Attraktivität der Tätigkeiten des Reduzierens. Es lässt sich vermuten, dass diese Tätigkeit für A nicht unter die in Zeile 747 gewünschten („die richtig (stark betont) geilen (stark betont) Sachen [...]“; A 747) fällt.

(753) Validierung von B

B validiert A, so könne man kurz gesagt sagen ja, man würde Reduzierungen durchführen.

(754) Exemplifizierung durch A

A vertieft die Orientierung ‚Reduzierungen als Tätigkeit der Auszubildenden‘ um den Aspekt, in jenen Momenten würden die Auszubildenden etwas mit der „Preis pistole“ (A 754) durchführen. Erneut erscheint diese Aussage von Ironie geprägt und nach der Auffassung von A eine wenig anspruchsvolle Aufgabe zu sein. Dass sich anschließende Lachen von E in Zeile 755 verdeutlicht diese Interpretation.

(756) Zwischenkonklusion von A

Mit der Wiederholung der Worte „Aber so richtig geile (stark betont) Sachen“ (A 756) fasst A die zuvor aufgeworfene Orientierung des Mangels an anspruchsvollen Tätigkeiten erneut zusammen.

(757) Ratifizierung durch B

Das Lachen von B lässt vermuten, dass B der Orientierung von A zustimmt, jedoch ist eine klare Validierung nicht sicher festzustellen, lediglich die Wahrnehmung der Aussage von A durch B.

(758) Exemplifizierung durch A

A vertieft die Orientierung des Mangels an anspruchsvollen Tätigkeiten, indem Aufgaben am Computer benannt werden.

(759) Validierung durch B

B validiert die Exemplifizierung, indem B zustimmt, dass keine anspruchsvollen Aufgaben wie die an einem Computer ausgeübt werden.

(760) Konklusion durch A

Mit der Vermutung, dass anspruchsvollere Tätigkeiten erst im zweiten oder dritten Lehrjahr ausgeführt werden würden, verdeutlicht sich die Hoffnung der Auszubildenden, dass es sich bei den bisher ausgeführten Tätigkeiten nicht in Gänze um die ausbildungsrelevanten Aufgaben handele, vielmehr noch Hoffnung bestehe, Neues zu erlernen. Hiermit

dokumentieren sich erneut die aktiven Bestrebungen der Auszubildenden im Lernprozess.

(762-763) Validierung durch E

Die Konklusion von A erhält in diesen Zeilen von E eine Bestätigung. So würde man schließlich erst im dritten Lehrjahr als Vertretungskraft ausgebildet werden, worin E die Bestätigung sieht, dass berechnete Zuversicht auf das Erlernen anspruchsvoller Tätigkeiten im zweiten und dritten Lehrjahr bestehe.

Zusammenfassung der Passage II: Geringer Lernzuwachs mangels direkter Lehrphasen des betrieblichen Ausbildungspersonals und durch das alleinige Ausüben niederer Tätigkeiten

In Passage II dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Die Auszubildenden haben nicht die Erwartung, an jedem einzelnen Ausbildungstag umfangreiches und tiefgehendes Lehr- und Ausbildungswissen zu erfahren.
- Es werden selbstständig auszuführende Tätigkeiten gesucht.
- Die aktive Rolle der Auszubildenden im Lernprozess wird bis zu einem bestimmten Ausmaß von den Auszubildenden akzeptiert, gleichermaßen sind direkte Phasen der reinen Lehrvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal deutlich gewünscht.
- Derzeit üben die Auszubildenden überwiegend niedere und stupide Tätigkeiten aus, welche die der ungelerten Aushilfen nicht übersteigen.
- Bei der Gruppe besteht die vorsichtige Vermutung, es handele sich bei den bisher ausgeführten Tätigkeiten nicht in Gänze um alle ausbildungsrelevanten Aufgaben, vielmehr ist man der Hoffnung, in den kommenden zwei Ausbildungsjahren weites Wissen zu erlernen.

Passage III: Desillusion der anfänglichen Erwartungen an eine betriebliche Ausbildung und mangelnde Wertschätzung der Auszubildenden

Auszug aus dem Transkript

818 E: Das ist genauso wie das, dass wurde mir auch noch nie (stark betont) gezeigt in dem Büro (stark
819 betont) sind so viele Sachen jetzt. Zum Beispiel wo die ganzen Plakate liegen, wo die ganzen Bilder-
820 rahmen sind für die Plakate wo die Liste ist wo man sich eintragen kann für Urlaub, oder Tage (stark
821 betont) oder weiß nicht. Das wurde mir alles (stark betont) nicht gezeigt immer noch nicht also pff
822 #00:30:57-2#

823 A: Ich dachte immer früher so in der Schule das ist alles so wenn man eine Ausbildung anfängt das
824 ist alles so richtig geplant (stark betont) ist das die sich so richtig so #00:31:02-4#

825 E: hm (bejahend) #00:31:02-4#

826 A: So ein Ablauf da drin ist so #00:31:04-1#

827 E: Das es tausendmal cooler ist als Schule (kurzes Lachen) #00:31:06-0#

828 C: Du bist ne billige (stark betont) Arbeitskraft die sich nach und nach anlernen, wenn sie mal Zeit
829 (stark betont) und Lust (stark betont) haben. #00:31:10-3#

830 A: Obwohl es bei mir jetzt nicht so krass (stark betont) ist wie hier wie bei euch. Also ich werde jetzt
 831 nicht unbedingt so die ganze Zeit dumm gemacht, weil ich nicht schnell genug bin #00:31:16-
 832 6#
 833 E: Nein doch wir schon #00:31:16-5#
 834 A: Also wir haben schon (stark betont) #00:31:18-9#
 835 E: Also ich #00:31:18-9#
 836 B: hm (bejahend) #00:31:18-9#
 837 A: Ein recht gutes Arbeitsklima, also man versteht sich untereinander sag ich mal #00:31:20-7#
 (Transkript: Fall Gelb Z. 818-837)

Formulierende Interpretation Passage III

(818-827) OT: Mangelnde Ausbildungsabläufe

(818-822) UT: Fehlende Einweisungen in strukturelle Abläufe

E beschreibt das Fehlen vieler struktureller Anweisungen. So sind weder Lagerorte bestimmter Arbeitsmaterialien noch organisatorische Ausbildungsvorgänge bekannt.

(823-827) UT: Vor Ausbildungsbeginn: Vorstellung einer strukturierten Ausbildungsgestaltung

Vor Ausbildungsbeginn verfügte A über die Vorstellung, eine betriebliche Ausbildung erfolge entlang eines strukturierten Ablaufplans.

(828-837) OT: Auszubildende sind billige Arbeitskräfte, welche nach und nach angelernt werden

C beschreibt die Rolle der Auszubildenden als günstige Arbeitskraft, welche, wenn Zeit und Lust vonseiten des Ausbildungspersonals beständen, nach und nach angelernt würden. A entgegnet, weniger unangenehme Erfahrungen gemacht zu haben.

Reflektierende Interpretation Passage III

(818-822) Proposition durch E

E wirft die Orientierung mit proportionalem Gehalt auf, es fehle an einer umfangreichen Einführung in organisationale Arbeitsvorgänge. So mangle es E an Informationen zu Lagerorten von Arbeitsmaterial als auch an Informationen in Bezug auf ausbildungsrelevante Abläufe, wie das Vorgehen bei Urlaubsanträgen.

(823-824) Elaboration von A

Die von E aufgeworfene Orientierung wird an dieser Stelle von A um den Aspekt der ursprünglichen Erwartungshaltung an eine Ausbildung erweitert: „[...] wenn man eine Ausbildung anfängt das ist alles so richtig geplant (stark betont) ist das die sich so richtig so“ (A 823-824). Hier verdeutlicht sich die ursprüngliche Erwartung von A an einen

strukturierten Ausbildungsablauf. Die Worte „[...] das die sich so richtig so“ (A 824) dokumentieren erneut die Orientierungen der Passagen I und II nach einer aktiven Rolle und organisational-strukturierten Handlungen seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals.

(825) Validierung durch E

Mittels eines bejahenden „hm“ (E 825) stimmt E der Orientierung von A zu.

(826) Exemplifizierung durch A

A exemplifiziert die aufgeworfene Orientierung mittels der Verwendung des Wortes „Ablauf“ (A 826), was den Wunsch nach einem klaren Ausbildungsablauf verdeutlicht.

(827) Elaboration durch E

Die Orientierung erhält eine Weiterbearbeitung durch E, indem E den Vergleich zu der vorherigen Schulzeit aufwirft: „Das es tausendmal cooler ist als Schule (kurzes Lachen)“ (E 827). Hier verdeutlicht sich erneut die Orientierung der Erwartungshaltung an eine Ausbildung. So war E noch vor Ausbildungsbeginn von der Erwartung geleitet, die Ausbildung sei bedeutend („tausendmal“; E 827) interessanter und angenehmer als der Besuch der Schule. Dass sich anschließende Lachen von E könnte auf die eingetretene Ernüchterung über die anfänglichen Erwartungen von E hindeuten.

(828-829) Elaboration durch C

C erweitert die Orientierung, die Ausbildung verlaufe nach einem strukturierten Ablauf und sei bedeutend interessanter als der Schulbesuch, um die wenig geschätzte Rolle der Auszubildenden innerhalb der Ausbildung: „Du bist ne billige (stark betont) Arbeitskraft die sich nach und nach anlernen, wenn sie mal Zeit (stark betont) und Lust (stark betont) haben“ (C 828-829). Insbesondere die Bezeichnung „billige (stark betont) Arbeitskraft“ (C 828) verdeutlicht die empfundene geringe Wertschätzung der eigenen Rolle. So sind die Auszubildenden keine offiziellen Lernenden, vielmehr günstige Arbeitskräfte, denen nach Zeit und Befindlichkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals Wissen vermittelt werde. Im Besonderen die verstärkte Betonung der Worte „billig“, „Zeit“ und „Lust“ verdeutlicht den Unmut über die geringe Wertschätzung.

(830-832) Differenzierung durch A im Modus der Beschreibung

Die Orientierung von C wird von A in ihrer Reichweite eingeschränkt, indem A den Umgang des betrieblichen Ausbildungspersonals als weniger unangenehm beschreibt. Bedeutsam ist an dieser Stelle die Wortwahl von A („[...] unbedingt so die ganze Zeit dumm gemacht, weil ich nicht schnell genug bin“; A 831). In dieser Aussage verdeutlicht sich die Begründung für die geringe Wertschätzung und die Kritik an den Auszubildenden liege in der Tatsache eines zu langsamen Ausführens von Tätigkeiten.

(833) Validierung durch E

E scheint verwundert über die Erfahrungen von A zu sein, bestätigt gleichermaßen jedoch die Erfahrungen der geringen Wertschätzung und der Kritik durch ein zu langsames Arbeiten. Die aufgeworfene Orientierung die Begründung an der geringen Wertschätzung liege in dem zu langsamen Arbeiten, deutet auf einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe hin, so hat E die Orientierung weder weiter auszuarbeiten noch zu hinterfragen.

(834) Beginn einer Differenzierung durch A

A unternimmt den Versuch einer Differenzierung, wird jedoch durch das zeitgleiche Sprechen von E zunächst in der Ausführung unterbrochen.

(835) Differenzierung durch E

Sprach E noch in Zeile 833 von einem „Wir schon“ (E 833) schränkt E an dieser Stelle die Orientierung in ihrer Reichweite ein, indem nur E für sich spricht und aufgrund zu langsamen Arbeitens Kritik erfahren würde: „Also ich“ (E 835).

(836) Validierung durch B

An dieser Stelle klinkt B sich in die Diskussion ein. Mit einem als Zustimmung zu bewertenden „Hm“ (bejahend; B 836) validiert B die Orientierung von E und bestärkt E darin, durchaus von einem „Wir“ sprechen zu können. So erfahren E und B aufgrund zu langsamen Arbeitens Kritik.

(837) Differenzierung und Konklusion durch A

Die in Zeile 834 aufgrund der parallelen Äußerungen abgebrochene Differenzierung wird an dieser Stelle von A erneut aufgegriffen. Mit den Worten: „Ein recht gutes Arbeitsklima, also man versteht sich untereinander sag ich mal“ (A 837) verdeutlicht A, die Orientierung von C, E und B nicht in Gänze zu teilen. So verfüge A über einen Ausbildungsbetrieb, in dem ein relativ gutes Arbeitsklima vorherrsche. Mit dieser Aussage findet die Passage III eine Beendigung.

Zusammenfassung der Passage III: Desillusion der anfänglichen Erwartungen an eine betriebliche Ausbildung und mangelnde Wertschätzung der Auszubildenden

In Passage III dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Mangel an umfangreicher Einführung in organisationale Arbeits- und Ausbildungsabläufe.
- Desillusion der ursprünglichen Erwartung eines strukturierten Ausbildungsablaufs.
- Auszubildende werden weniger als offiziell Lernende, vielmehr als günstige Arbeitskräfte angesehen.
- Die geringe Wertschätzung des Ausbildungspersonals den Auszubildenden gegenüber begründet sich in einem zu langsamen Ausführen von Arbeitsabläufen seitens der Auszubildenden.

Passage IV: Erwartung der Auszubildenden an die Rolle und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals

Auszug aus dem Transkript

920 D: Bei uns ist es ja jetzt so unser/unsere Ausbilder/in ist ja jetzt Leiter/in und zugleich auch der/die
921 stellvertretender/de Chef/in. #00:34:16-7#

922 B: Ach #00:34:16-7#

923 D: Na in dem Fall ist es wirklich leider so, weil so ne Hilfe oder so wenn man mal bei ihm/ihr was

- 924 nachfragen will, dass interessiert den/die halt eigentlich wirklich überhaupt nicht. Da sei froh, wenn
 925 du früh bei ihm/ihr ins Büro reinkommst das du da deine Aufgaben, die er/sie für dich jeden (stark
 926 betont) Tag aus Neue auf zettelt abholst und sagt dann halt ja wenn du Fragen hast, brauchste nicht
 927 hochkommen kannst ja irgendjemand unten im Laden finden. #00:34:39-1#
- 928 B: (kurzes Lachen) #00:34:39-1#
- 929 D: Finden (kurzes Lachen) oder auch fragen, bloß das Problem ist, das haben auch schon manche
 930 Leute bei uns in der Klasse gesagt in verschiedenen Abteilungen, verschwinden (stark betont) halt
 931 auf einmal die Leute einfach für ne Stunde (stark betont) #00:34:50-0#
- 932 B: (kurzes Lachen) #00:34:50-0#
- 933 E: Ja (kurzes Lachen) #00:34:48-3#
- 934 D: Die sind dann halt einfach mal nicht aufzufinden #00:34:53-4#
- 935 E: Im [Bezeichnung des Geschäftstyps] ist es ganz schrecklich vor allem im [Name des Geschäftes]
 936 #00:34:52-3#
- 937 D: Die sind dann nicht in der Pause, die sind keine (stark betont) Ahnung wo. #00:34:59-0#
- 938 B: Ne das ist aber auch wirklich (stark betont) so und dann sollen sie, nicht (stark betont) so was
 939 machen #00:35:03-6#
- 940 E: hm (bejahend) #00:35:03-6#
- 941 B: Mit diesen (stark betont) man braucht nun mal einen/eine Ausbilder/in und der/die muss halt ein-
 942 fach mal Zeit haben. #00:35:06-8#
- 943 D: Ja eigentlich schon #00:35:08-5#
- 944 B: Der/die kann nicht einfach sagen, ne du brauchst nicht hier hochkommen geh zu nem/ner Anderen
 945 #00:35:09-9#
- 946 E: (kurzes Lachen) tschau #00:35:11-9#
- 947 B: (kurzes Lachen) #00:35:13-2#
- 948 D: Weil das ist ja das Problem für den/die ist das selbstverständlich. Also für unseren/unsere stell-
 949 vertretenden/de Chef/in. Dass halt unten im Laden immer einer/eine für dich Zeit hat, aber zum Bei-
 950 spiel samstags wenn du halt nur zu zweit in einer Schicht bist was eigentlich auch nicht sein dürfte
 951 für diese große Fläche, da kannst (stark betont) du einfach nicht zu der anderen Person hingehen
 952 und nachfragen, wo ist denn das und das weil du bist selber (stark betont) immer nur auch Achse
 953 #00:35:38-8#
- 954 E: hm (bejahend) #00:35:38-8#
- 955 D: Weil einer/eine muss halt sich um das vordere Abteil kümmern und einer/eine halt hinten.
 956 #00:35:42-5#
- (Transkript: Fall Gelb Z. 920-956)

Formulierende Interpretation Passage IV

(858-927) OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal

(920-927) UT: Ausbilder/-in ist gleichermaßen stellvertretender/-de Chef/-in, daher für Auszubildende nicht ansprechbar

Bei dem betrieblichen Ausbildungspersonal von D handelt es sich zugleich um die stellvertretende Filialleitung, weshalb das betriebliche Ausbildungspersonal für D nicht ansprechbar sei. Das betriebliche Ausbildungspersonal zeigt kein Interesse an D. Bei Fragen haben sich die Auszubildenden an das ausbildende Fachpersonal zu wenden.

(928-940) OT: Suche nach Kollegen/-innen, um Fragen stellen zu können (häufig nicht auffindbar)

Häufig ist auch das ausbildende Fachpersonal für die Auszubildenden kaum auffindbar, weshalb sich die Auszubildenden ratlos auf die Suche nach ihnen zu begeben haben.

(941-975) OT: Wunsch nach Ausbildungspersonal, das sich Zeit für die Auszubildenden nimmt

(941-947) UT: Wunsch nach Zeit des betrieblichen Ausbildungspersonals

B äußert den Wunsch nach einem betrieblichen Ausbildungspersonal, welches sich expliziert Zeit für die Auszubildenden nehme.

(948-955) UT: Keine Selbstverständlichkeit, dass es Zeit für Auszubildende gibt (insbesondere an Samstagen)

Insbesondere an Samstagen sei es keine Selbstverständlichkeit, dass sich jemand von dem ausbildenden Fachpersonal Zeit für die Auszubildenden im Falle von Verständnisfragen nehmen würde. Da man an diesen Tagen im Betrieb häufig unterbesetzt sei.

Reflektierende Interpretation Passage IV

(920-927) Proposition im Modus der Exemplifizierung durch D

D wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, sofern das betriebliche Ausbildungspersonal neben der Ausbildertätigkeit weitere Leitungs- und Führungsaufgaben innehat, mangle es deutlich an Betreuungszeiten für die Auszubildenden. So könne D froh sein über das Vorliegen vorbereiteter Aufgaben seitens des Ausbildungspersonals. Weiter exemplifiziert D die Proposition um den Aspekt der mangelnden Ansprechbarkeit des Ausbildungspersonals im Falle von Verständnisfragen: „[...] ja wenn du Fragen hast, brauchste nicht hochkommen kannst ja irgendjemand unten im Laden finden“ (D 926-927).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Haltung des betrieblichen Ausbildungspersonals, nicht für Lehrtätigkeiten und die Wissensvermittlung zuständig zu sein. So sei es Aufgabe der Auszubildenden, irgendeine Person („irgendjemand“; D 927) im Ausbildungsbetrieb zu finden, die bei Verständnisschwierigkeiten zurate gezogen werden könne. Hier dokumentieren sich erneut die aktive Rolle der Auszubildenden als Lernende auf der Suche nach Fachwissen sowie der Mangel an organisationalen Ausbildungsstrukturen. Weder für die Auszubildenden noch für das betriebliche Ausbildungspersonal scheint eine Transparenz vorzuliegen, welche Person für die konkrete Wissensvermittlung den Auszubildenden zu Verfügung steht.

(928) Ratifizierung durch B

An dieser Stelle lacht B auf. Inwiefern das Lachen als eine Bestätigung und somit eine Teilung der Orientierung ist oder lediglich aufzeigt, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt offen.

(929-931) Elaboration durch D

Die von D aufgeworfene Orientierung erhält an dieser Stelle eine Weiterbearbeitung um den Aspekt der schlechten Erreichbarkeit des ausbildenden Fachpersonals. Gestützt

von der Erwähnung, nicht nur D, vielmehr auch andere aus der Berufsschulklasse hätten Ähnliches berichtet, beschreibt D, häufig verschwinde das ausbildende Fachpersonal in den großen Räumen des Betriebes und sei somit für die Auszubildenden nicht ansprechbar.

(932) Ratifizierung durch B

Erneutes Auflachen von B. Auch hier gilt, ob das Lachen als eine Bestätigung und somit eine Teilung der Orientierung ist oder lediglich verdeutlicht, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt offen.

(933) Validierung durch E

Mit einem klaren „Ja“ (E 933) erfährt die Orientierung von D durch E eine Validierung.

(934) Zwischenkonklusion durch D

Noch während B lacht und E die Orientierung von D validiert, fasst D die Orientierung zu einer Zwischenkonklusion zusammen: „Die sind dann halt einfach mal nicht aufzufinden“ (D 934).

(935-936) Validierung im Modus der Exemplifizierung durch E

Während B die Zwischenkonklusion äußert, validiert E die Orientierung von D. Durch diese sehr hohe Interaktion der Teilnehmenden in diesen Zeilen lässt sich die Vermutung aufstellen, dass es sich bei der hier herausgearbeiteten Orientierung um einen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe handelt.

(937) Anschlussproposition durch D

D erweitert die Orientierung um den Gesichtspunkt, dass sich das ausbildende Fachpersonal in derartigen Fällen, auf sich für D nicht erklärender Weise, irgendwo im Ausbildungsbetrieb aufhalte.

(938-939) Validierung durch B

B validiert die Orientierung von D und drückt ebenfalls den Unmut über derartige Vorgänge aus.

(940) Validierung durch E

Durch ein von Zustimmung geprägtes „hm“ (E 940) validiert E ebenfalls D.

(941-942) Elaboration durch B

Die Orientierung von D erfährt an dieser Stelle eine Weiterbearbeitung durch B, indem die Orientierung aufgeworfen wird, die Auszubildenden benötigen betriebliches Ausbildungspersonal, welches sich Zeit für die Auszubildenden nimmt: „[...] man braucht nun mal einen/eine Ausbilder/in und der/die muss halt einfach mal Zeit haben“ (B 941-942). Insbesondere der Wortgebrauch („[...] einfach mal Zeit haben [...]“; B. 942) verdeutlicht den Unmut von B über die vorherrschende Situation.

(943) Validierung durch D

D stimmt B mit den Worten „Ja eigentlich schon“ (D 943) zu. Die Verwendung des Wortes „eigentlich“ verdeutlicht den wünschenswerten Idealfall aus Perspektive der Auszubildenden, in dem das betriebliche Ausbildungspersonal im Falle von Fragen ansprechbar ist.

(944-945) Differenzierung durch B

Noch während D spricht, beginnt B die Orientierung der Zeilen (941-942) zu differenzieren. So benötigen die Auszubildenden ein betriebliches Ausbildungspersonal, das ansprechbar ist und die Auszubildenden nicht an andere Personen verweise: „Der/die kann nicht einfach sagen, ne du brauchst nicht hier hochkommen geh zu nem/ner Anderen“ (B 944-945).

In dieser Äußerung verdeutlicht sich erneut die Erwartung der Auszubildenden an die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals. So umfasse diese neben der Wissensvermittlung und der Kontrolle des organisationalen Ausbildungsablaufs ebenso eine Ansprechbarkeit der Auszubildenden im Falle von Verständnisschwierigkeiten.

(946) Ratifizierung durch E

Erneutes Auflachen von E. Inwiefern es sich bei diesem Lachen um eine Bestätigung und somit eine Teilung der Orientierung oder um ein Aufzeigen, den Sinngehalt der Aussage von B verstanden zu haben, handelt, bleibt offen. Das sich anschließende Wort „Tschau“ (E 946) lässt jedoch eher eine Zustimmung als eine reine Aufnahme des Sinngehaltes vermuten. So könne das betriebliche Ausbildungspersonal nicht einfach „Tschüss und auf Wiedersehen“ sagen, was impliziere, für die Belange der Auszubildenden nicht zuständig zu sein.

(946) Ratifizierung durch B

Auch B lacht auf. Wie auch schon bei dem Auflachen von E bleibt jedoch offen, ob es sich um eine Zustimmung oder eine reine Bestätigung der Wahrnehmung des Sinngehaltes handelt.

(948-953) Konklusion durch D

In diesen Zeilen findet die Orientierung eine Beendigung, indem D zusammenfassend erläutert, das Problem bestehe darin, dass das betriebliche Ausbildungspersonal davon ausginge, das ausbildende Fachpersonal kümmere sich um die Auszubildenden: „Weil das ist ja das Problem für den/die ist das selbstverständlich. Also für unseren/unsere stellvertretenden/de Chef/in. Dass halt unten im Laden immer einer/eine für dich Zeit hat, [...]“ (D 948-949).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die gegensätzliche Rollenzuschreibung des betrieblichen Ausbildungspersonals einerseits gegenüber derer, welche die Auszubildenden dem Ausbildungspersonal zuschreibt. Sind die Auszubildenden, wie in Passage I gezeigt werden konnte, von der Auffassung geleitet, nur das betriebliche Ausbildungspersonal verfüge über umfangreiches Fach- und Ausbildungswissen, so schreibt das Ausbildungspersonal die Rolle der Wissensvermittlung dem ausbildenden Fachpersonal zu. Dieses jedoch, so zeigen die Zeilen (950-953), ist insbesondere an arbeitsintensiven Tagen für die Auszubildenden weder greifbar noch für Fragen ansprechbar.

(954) Validierung durch E

E validiert die Orientierung von D.

(955) Validierung der Konklusion durch D

Mit der Begründung, weshalb das ausbildende Fachpersonal an arbeitsintensiven Tagen über einen Mangel an Kapazitäten für Auszubildende verfüge, findet eine abschließende Beendigung des Orientierungsgehaltes statt.

Zusammenfassung der Passage IV: Erwartung der Auszubildenden an die Rolle und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals

In Passage IV dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Wenn das betriebliche Ausbildungspersonal neben der Ausbildertätigkeit weitere Leitungs- und Führungsaufgaben innehat, bleibt keine Zeit für Belange der Auszubildenden.
- Die Erwartung der Auszubildenden an die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals umfasst neben der Wissensvermittlung sowie der Kontrolle des organisationalen Ausbildungsablaufs ebenso die Ansprechbarkeit der Auszubildenden im Falle von Verständnisschwierigkeiten.
- Sind die Auszubildenden der Auffassung, nur das betriebliche Ausbildungspersonal verfüge über umfangreiches Fach- und Ausbildungswissen, so schreibt das Ausbildungspersonal die Rolle der Wissensvermittlung dem ausbildenden Fachpersonal zu. Dieses ist jedoch aufgrund zu vieler Aufgaben für die Auszubildenden schlecht greifbar und für Fragen nicht ansprechbar.

Passage V: Trotz Unzufriedenheit kein Ausbildungsabbruch aus berufsbiografischen Gründen

Auszug aus dem Transkript

- 1210 A: Aber jetzt hab ich mal ne kleine Frage. Wir haben halt jetzt eigentlich nur Sachen gesagt, die uns
1211 eigentlich wirklich ankotzten, gell? #00:44:25-8#
- 1212 C: hm (bejahend) #00:44:25-8#
- 1213 A: Warum macht ihr das denn jetzt trotzdem weiter? #00:44:28-6#
- 1214 B: Na weil man eigentlich ne Ausbildung braucht und #00:44:30-6#
- 1215 E: Richtig. Weil ich nicht zu *Hause rumsitze* #00:44:33-0#
- 1216 B: *Ich hab kein Bock jetzt* so ständig ne Ausbildung anzufangen und wieder aufzuhören #00:44:36-
1217 4#
- 1218 E: Richtig #00:44:36-4#
- 1219 B: So an sich macht es ja eigentlich echt Spaß (stark betont) aber #00:44:35-4#
- 1220 A: Also ihr habt jetzt nicht nur überhaupt kein Bock mehr? #00:44:40-5#
- 1221 C: Nö (stark betont) ich sehe es als Chance um weiter zu machen für was Anderes #00:44:43-5#
- 1222 B: hm (bejahend) ja #00:44:43-7#
- 1223 C: Aber in dem [Geschäftstyp] oder [Bezeichnung eines bestimmten Geschäftstyps] bleiben (stark
1224 betont) möchte ich auf keinen Fall. #00:44:48-6#
- 1225 E: Ja #00:44:48-6#
- 1226 B: hm (bejahend) #00:44:48-6#
- 1227 E: Ich hab jetzt schon gar kein Bock mehr, ich würde jetzt am liebsten schon was anderes machen.
1228 Aber sehe halt ganz klar, ich will halt die Ausbildung nicht abbrechen (stark betont) oder irgendetwas
1229 anderes anzufangen, weil sobald (stark betont) du ne Ausbildung abgebrochen hast und dich ir-
1230 gendwo anders bewirbst heißt es ja warum haste denn da die Ausbildung abgebrochen was ist denn
1231 da passiert? Wenn du dann sagst na ich hatte keine Lust mehr na dann #00:45:07-6#
- 1232 B: hm (bejahend) #00:45:07-6#
- 1233 E: Würste ganz sicher nicht eingestellt deswegen also, wenn ich die zwei Jahre fertig hab dann
1234 #00:45:12-5#

1235 B: Und eigentlich ist es schon einmal besser, wenn du dastehen hast, dass du eine Ausbildung ge-
 1236 macht hast #00:45:16-7#

1237 E: Richtig (stark betont) #00:45:16-6#

1238 B: Also es wirft einfach ein besseres Licht #00:45:19-8#

1239 C: hm (bejahend) #00:45:20-9#

1240 A: Ja keine Ahnung, ich finde das irgendwie schwierig. Also ich hör jetzt auch nicht *auf* (kurzes La-
 1241 chen) #00:45:23-8#

1242 B: (kurzes Lachen) #00:45:26-0#

1243 A: *Hast mich sich grad so angeguckt* hörst du jetzt auch auf? (kurzes Lachen) #00:45:26-0#

1244 B: (starkes Lachen) #00:45:25-1#

1245 E: (kurzes Lachen) #00:45:27-3#

1246 A: *Ne* ich hör auch nicht auf, aber *ne* (stark betont) keine Ahnung, aber das darf man glaub ich nicht
 1247 so an sich ranlassen und sich nicht so drüber aufregen, aber manchmal ist echt einfach zum Aufregen
 1248 #00:45:34-5#

(Transkript: Fall Gelb Z. 1210-1248)

Formulierende Interpretation Passage V

(1210-1248) OT: Gründe für die weitere Absolvierung der Ausbildung

(1210-1213) *UT: Frage von A, weshalb die anderen Teilnehmenden die Ausbildung weiterabsolvieren, trotz der bestehenden Unzufriedenheit*

A (als teilnehmende Person der Gruppendiskussion) übernimmt die Moderation und fragt die Gruppe, aus welchem Grund die anderen Teilnehmenden trotz der genannten Unzufriedenheit die Ausbildung weiterabsolvieren.

(1214-1239) *UT: Gründe für die weitere Absolvierung der Ausbildung*

Die Gruppe diskutiert über die Gründe für die weitere Absolvierung der Ausbildung. Gesellschaftliche Erwartungen an eine stringente Berufsbiografie mit abgeschlossener Erstausbildung, die Basis für den Beginn neuer Tätigkeiten zu schaffen als auch die Unterbindung einer Arbeitslosigkeit werden benannt.

(1240-1248) *UT: Ausbildung soll nicht abgebrochen werden*

B empfindet in einem gewissen Maße Vergnügen an der Ausbildung und befragt die Gruppe nach der Freude an der Ausbildung. C berichtet, sich weniger an der Ausbildung zu erfreuen, diese vielmehr als Chance für weitere berufliche Schritte zu betrachten. E verfügt über keinerlei Gefallen an der Ausbildung, breche diese lediglich aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen an eine gerade Berufslaufbahn nicht ab.

Reflektierende Interpretation Passage V

(1210-1213) Metakommunikation in Form einer Frage an die Gruppe durch A mit Validierung von C

In diesen Zeilen findet eine Metakommunikation ausgehend von A statt. In Form einer Frage an die Teilnehmenden reflektiert A die Diskussion der vergangenen 45 Minuten und fasst eine Unzufriedenheit der Gruppe in Bezug auf die Ausbildung zusammen. In Form einer geschlossenen Frage erbittet A eine Bestätigung der Gruppe: „Wir haben halt jetzt eigentlich nur Sachen gesagt, die uns eigentlich wirklich ankotzten, gell?“ (A 1210-1211). Insbesondere die Wortwahl „ankotzten“ (A 1211) verdeutlicht eine starke Unzufriedenheit in der Ausbildung. Mittels eines bejahenden „Hm“ (C 1212) validiert C die Aussage von A. Anschließend befragt A die Teilnehmenden nach ihren Gründen für eine weitere Absolvierung der Ausbildung, womit die Moderation des Gesprächs übernommen wird.

(1214) Proposition durch B

B wirft die Orientierung mit proportionalem Gehalt auf, man benötige eine Ausbildung.

(1215) Validierung im Modus der Elaboration durch E

E bestätigt mit dem Wort „Richtig“ (E 1215) die Proposition von B und elaboriert diese, indem E den Aspekt des Daheimsitzens ergänzt. So absolviert E eine Ausbildung, um nicht zu Hause sitzen zu müssen.

(1216) Transposition durch B

Noch während E die letzten zwei Worte ausspricht, steigt B erneut in die Diskussion ein, beendet den Orientierungsgehalt von E und wirft die neue Orientierung auf, keine Lust zu haben, mehrfach eine Ausbildung zu beenden und eine neue zu beginnen. Diese Orientierung lässt vermuten, dass eine weitere Absolvierung der Ausbildung aus Gründen der Bequemlichkeit oder aus Furcht vor einer wenig stringenten Berufsbiografie verfolgt wird.

(1218) Validierung durch E

E stimmt der Orientierung zu und verdeutlicht mit einem klaren „Richtig“ (E 1218), die Orientierung zu teilen.

(1219) Transposition im Modus der Differenzierung durch B

Die Orientierung, keine Lust mehrfach eine Ausbildung zu beenden und neu zu beginnen, wird von B beendet. Anschließend wird das Thema aufgeworfen, im Grunde mache die Ausbildung Freude. Mit einem sich an die Aussage anschließenden „Aber“ (E 1219) erfährt jedoch die Orientierung eine Einschränkung, welche an dieser Stelle von B zunächst nicht weiter ausgeführt wird.

(1220) Zwischenkonklusion durch A

A befragt die Teilnehmenden im Format einer geschlossenen Frage, ob A es richtig verstanden habe, dass die Gruppe durch aus noch Freude und Interesse an der Ausbildung habe: „Also ihr habt jetzt nicht nur überhaupt kein Bock mehr?“ (A 1220).

(1221) Validierung und Anschlussproposition von C

Mit dem Wort „Nö“ (C 1221) validiert C zunächst die Zwischenkonklusion von A. Anschließend wirft C die Orientierung auf, die Ausbildung als Chance für eine sich anschließende andere Tätigkeit zu absolvieren.

(1222) Validierung durch B

B stimmt der Orientierung von C zu.

(1223-1224) Differenzierung durch C

C markiert die Grenze der Orientierung der weiteren Absolvierung als Chance für eine sich anschließende Tätigkeit, indem C verdeutlicht, in dem aktuellen Geschäftsbereich des Einzelhandels keines Falls verbleiben zu wollen. In dieser Aussage verdeutlicht sich, dass C zwar im Sektor Einzelhandel bleiben möchte, nicht jedoch in dem spezifischen Geschäftsbereich, in dem aktuell gearbeitet wird.

(1225-1226) Validierung durch E und B

Sowohl E als auch B stimmen der Differenzierung von C zu.

(1227-1231) Elaboration im Modus der Differenzierung von E

E kehrt an dieser Stelle zu der Orientierung der Vermeidung eines Ausbildungsabbruchs zurück und erweitert diese um eine weitere Begründung. Zunächst schränkt E die Orientierung ein, indem benannt wird, bereits schon jetzt eine andere Ausbildung absolvieren zu wollen („Ich hab jetzt schon gar kein Bock mehr, ich würde jetzt am liebsten schon was anderes machen“; E 1227). Anschließend elaboriert E die Orientierung um den Gedanken an den weiteren beruflichen Werdegang vor dem Hintergrund einer zuvor abgebrochenen Ausbildung: „[...] weil sobald (stark betont) du ne Ausbildung abgebrochen hast und dich irgendwo anders bewirbst heißt es ja warum haste denn da die Ausbildung abgebrochen was ist denn da passiert? Wenn du dann sagst na ich hatte keine Lust mehr na dann“ (E 1229-1230).

In dieser Aussage verdeutlicht sich der gesellschaftliche Erwartungsdruck an eine absolvierte Erstausbildung. Bereits drei Monate nach Ausbildungsbeginn erscheint für E ein Ausbildungsabbruch wünschenswert, die Umsetzung aufgrund gesellschaftlicher Ansprüche und der Furcht vor negativen Folgen in Bezug auf die weitere berufliche Laufbahn wenden jedoch eine Beendigung der Ausbildung ab.

(1232) Validierung durch B

Mittels eines bejahenden „hm“ (B 1232) stimmt B der Orientierung von E zu.

(1233-1234) Elaboration durch E

An dieser Stelle ergänzt E die Orientierung um den Aspekt der verschlechterten Einstellungschancen in Folge einer zuvor abgebrochenen Ausbildung. Anschließend erweitert E die Orientierung um die berufliche Planung nach der aktuellen Ausbildungszeit („[...] wenn ich die zwei Jahre fertig hab dann“; E 1233). Wie genau die beruflichen Pläne nach Beendigung der aktuellen Ausbildung von E sind, bleibt an dieser Stelle offen, da der Satz mit „dann“ (E 1233) beendet wird. Sicher erscheint nur, dass E bereits Vorstellungen für die Zeit nach der Ausbildung hat.

(1235-1236) Validierung durch B

B bestätigt den Orientierungsgehalt von E, in dem auch B der Auffassung ist, eine absolvierte Erstausbildung verbessere den Lebenslauf.

(1237) Validierung durch E

E stimmt mit einem stark betonten „Richtig“ (E 1237) B zu.

(1238) Elaboration durch B

B erweitert die Orientierung um den Aspekt der besseren Darstellung der eigenen Person auf dem Arbeitsmarkt, so werfe eine absolvierte und abgeschlossene Ausbildung „ein besseres Licht“ (B 1238) auf die eigene Person.

(1239) Validierung durch C

C stimmt B zu.

(1240) Transposition von A

Mit den Worten: „Ja keine Ahnung, ich finde das irgendwie schwierig“ (A 1240) lässt sich eine Beendigung des Orientierungsgehaltes vorfinden. Die Entscheidung für oder gegen einen Ausbildungsabbruch erscheint für A sehr schwierig, was derzeit zu einer Ratlosigkeit führe. Anschließend wirft A jedoch die Orientierung auf, selbst die Ausbildung ebenfalls nicht beenden zu wollen, was mit einem Lachen unterstrichen wird. Dieses Lachen kann als eine gewisse Unsicherheit interpretiert werden.

(1242-1245) Metakommunikation von A und Lachen von B und E

In Form einer Metakommunikation wendet sich A an B, einen irritierten Blick von B wahrgenommen zu haben, inwiefern A plane, die Ausbildung abzubrechen. Die Gruppe lacht auf.

(1246-1248) Konklusion von A

In diesen Zeilen findet die Orientierung ‚Gründe gegen einen vorzeitigen Ausbildungsabbruch‘ eine Beendigung durch A. So fasst A die Überlegungen mit den Worten zusammen: „[...] aber das darf man glaub ich nicht so an sich ranlassen und sich nicht so drüber aufregen, aber manchmal ist echt einfach zum Aufregen“ (A 1246-1248).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Haltung der Auszubildenden, man solle den Unmut über die Situation in der Ausbildung nicht so nah an sich heranlassen, sich vielmehr weniger ärgern, um einem Ausbildungsabbruch entgegenzuwirken, auch wenn die Situationen häufig sehr belastend sind. In dieser Passage dokumentiert sich, bereits drei Monate nach Ausbildungsbeginn hat sich eine Resignation der Auszubildenden eingestellt. Die weitere Absolvierung wird allein vor dem Hintergrund der berufsbiografischen sowie gesellschaftlichen Aspekte absolviert.

Zusammenfassung der Passage V: Trotz Unzufriedenheit kein Ausbildungsabbruch aus berufsbiografischen Gründen

In Passage V dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Die Auszubildenden sind sich der Unzufriedenheit in der betrieblichen Ausbildung bewusst.
- Ein weiterer Verbleib im aktuellen Geschäftsbereich des Einzelhandelssektors wird nicht angestrebt.
- Von einem Ausbildungsabbruch wird aus Furcht vor dem weiteren beruflichen Werdegang und potenziellen Arbeitsmarktrestrictionen abgesehen.
- Bereits drei Monate nach Ausbildungsbeginn hat sich eine Resignation der Auszubildenden eingestellt, die weitere Absolvierung der Ausbildung wird allein vor dem Hintergrund der stringenten Berufsbiografie verfolgt.

Passage VI: Hoffnung auf das Erlernen weiteren Fach- und Ausbildungswissens im Lernort Ausbildungsbetrieb

Auszug aus dem Transkript

- 1415 B: Ne (stark betont) also ich denk mal schon das das wie der/die D schon sagt das kann eigentlich
1416 wirklich nur *besser werden* #00:51:18-3#
- 1417 A: *Also worauf* ich mich immer freue, wir machen nämlich bei uns immer so äh Seminare und das ist
1418 so wie Urlaub, da #00:51:24-1#
- 1419 B: hm (bejahend) #00:51:24-1#
- 1420 A: Bezahlen die einem halt dann das Hotel und alles und da gibt es so geiles Essen #00:51:28-6#
- 1421 B: (kurzes Lachen) #00:51:28-6#
- 1422 E: (kurzes Lachen) #00:51:28-6#
- 1423 A: Da waren wir auch letzts in [Name einer Stadt] und gabs halt dann, da gibt es so geile Sachen
1424 immer so das ist halt das wo ich mich immer drüber freuen, oder halt *dann* #00:51:34-8#
- 1425 E: *Berufsschule* #00:51:36-7#
- 1426 A: *Es gibt halt* immer mal gute (stark betont) Tage und es gibt auch einfach mal so richtig schlechte
1427 (stark betont) Tage #00:51:39-6#
- 1428 B: hm (bejahend) #00:51:39-6#
- 1429 E: Ja #00:51:40-6#
- 1430 A: Dann mittelmäßige. Ich hatte auch davor ne andere Ausbildung angefangen, die hat mir einfach
1431 von an und für sich keinen Spaß gemacht, so. Hier macht mir aber das vom Grundprinzip macht mir
1432 das Spaß, aber so wie das halt umgesetzt wird nicht, aber so auf die Ausbildung an und für sich jetzt
1433 so was wir in der Berufsschule noch lernen #00:51:56-9#
- 1434 E: hm (bejahend) #00:51:56-9#
- 1435 A: Also Berufsschule bin ich lieber (kurzes Lachen) #00:51:58-4#
- 1436 B: (kurzes Lachen) #00:51:58-4#
- 1437 E: *Ja, ich auch.* #00:52:02-1#
- 1438 A: Da freue ich mich eigentlich schon, ganz jaaa. #00:52:02-1# #00:52:02-1#
- 1439 E: Ich freue mich da immer (stark betont) drauf das ist richtig geil (kurzes Lachen) Berufsschule
1440 #00:52:04-1#
- 1441 B: Naja aber wenn wir jetzt so wirklich noch Sachen gelernt bekommen. So dann freue ich mich da
1442 schon drauf #00:52:08-5#

- 1443 A: Ja naja es kann ja nich jetzt drei Jahre hintereinander so ab gehen #00:52:11-3#
 1444 B: Jaaa #00:52:11-1#
 1445 A: Ich denk schon das da noch was dazu kommt. #00:52:13-8#
 1446 D: hm (bejahend) #00:52:13-8#
 1447 A: Ich hoffe es (kurzes Lachen) #00:52:15-2#
 1448 E: Ja (kurzes Lachen) #00:52:18-0#
 (Transkript: Fall Gelb Z. 1415-1448)

Formulierende Interpretation Passage VI

(1415-1448) OT: Freude auf die noch anstehende Ausbildungszeit und Hoffnung auf das Erlernen weiterer Ausbildungsinhalte

(1415-1424) *UT: Freude auf Seminar und Fortbildungstage*

Es wird beschrieben, sich auf Fortbildungstage zu freuen. A vergleicht diese Zeiten mit Urlaubstagen.

(1425-1440) *UT: Freude auf das Lernen in der Berufsschule*

E wirft ein, sich weiterhin auf die Berufsschultage zu freuen. B und A stimmen zu. A führt an, das Grundprinzip der Ausbildung mache durchaus Freude, die aktuelle Umsetzung bedauerlicherweise jedoch nicht. Die Gruppe freut sich vermehrt auf die Berufsschultage, dann die Zeiten im Ausbildungsbetrieb.

(1441-1448) *UT: Hoffnung auf Besserung und Erlernen neuer Tätigkeiten*

Die Gruppe diskutiert weiterhin, der Hoffnung zu sein, weiteres Wissen zu erlernen. In der Vorstellung der Gruppe könnten die kommenden Ausbildungsjahre nicht weiterhin derartig negativ ausgestaltet sein. Weiter wird die allgemeine Freude am Lernen thematisiert.

Reflektierende Interpretation Passage VI

(1415-1416) *Proposition von B*

In diesen Zeilen wirft B die Orientierung mit proportionalem Gehalt auf, die kommenden Ausbildungsjahre könnten nur besser werden. In dieser Aussage verdeutlicht sich, dass sich die derzeitige Ausbildungssituation derartig unbefriedigend darstellt, dass es der Gruppe an der Vorstellungskraft mangelt, es könne noch schlimmer werden. Die Auszubildenden sind an einem Punkt der Unzufriedenheit angelangt, an welchem es nur noch besser, nicht jedoch schlimmer werden kann.

(1417-1418) *Transposition durch A*

Noch während B die letzten zwei Worte ausspricht, beginnt A mit einer Transposition. Der Grundgedanke der Orientierung, es könne nur noch besser denn schlechter werden, wird von A beendet, indem ein neues Thema eröffnet wird. A bringt die Orientierung ein,

es existierten gewisse Ausbildungsinhalte, auf die man sich freuen könne, wie Fortbildungstage: „[...] machen nämlich bei uns immer so äh Seminare und das ist so wie Urlaub, da“ (A 1417-1418).

Insbesondere der Vergleich der Fortbildungstage mit Urlaubstagen lässt vermuten, dass Lernen und Sich-Weiterbilden für die Auszubildenden weniger unangenehm, vielmehr als entspannend empfunden wird. In diesen Zeilen dokumentieren sich erneut der Wille und die Freude der Auszubildenden am Erlernen neuer Inhalte.

(1419) Validierung durch B

B validiert die Orientierung von A.

(1420) Elaboration durch A

Die zuvor aufgeworfene Orientierung ‚Fortbildungstage sind wie Urlaub‘ erhält an dieser Stelle eine Begründung in Form einer Weiterbearbeitung von A. So würde man während der Fortbildungstage in einem Hotel untergebracht und mit gutem Essen versorgt werden.

(1421-1422) Ratifizierung von B und E

B und E lachen an dieser Stelle kurz auf. Ob das Lachen als Zustimmung oder lediglich als Ausdruck der Wahrnehmung des Sinngehaltes gedeutet werden kann, bleibt offen.

(1423-1424) Zwischenkonklusion und Exemplifizierung durch A

A exemplifiziert an dieser Stelle die Orientierung ‚Fortbildungstage sind wie Urlaubstage‘.

(1425) Anschlussproposition durch E

Noch während B die letzten zwei Worte ausspricht, wirft E in Form eines einzigen Wortes („Berufsschule“; E 1425) eine neue Orientierung auf. So scheint E sich auf die anstehenden Berufsschulzeiten zu freuen. In dieser Aussage dokumentiert sich erneut die Freude der Auszubildenden auf Zeiten, in denen Wissen erlernt wird.

(1426-1427) Zwischenkonklusion im Modus der Differenzierung durch A

Mit den Worten „Es gibt halt immer mal gute (stark betont) Tage und es gibt auch einfach mal so richtig schlechte (stark betont) Tage“ (A 1426-1427) wird die Orientierung von E beendet. So fasst A die Grundorientierung, Berufsschulzeiten sind Zeiten, auf die man sich freut, mit der Aussage zusammen, dass sowohl gute wie auch sehr schlechte Tage in der Ausbildung existieren.

(1428-1429) Validierung durch B und E

B und E stimmen der Aussage von A zu und teilen somit die Orientierung.

(1430-1433) Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch A

A führt die Orientierung ‚Es existieren gute wie auch sehr schlechte Tage in der Ausbildung‘ weiter aus, indem ein Beispiel auf der eigenen Berufsbiografie erwähnt wird. So habe A bereits eine andere Ausbildung begonnen, in der kein einziger Ausbildungsaspekt Freude bereitet hätte, die derzeitige Ausbildung würde hingegen im Grunde Freude bereiten, die konkrete Umsetzung im Betrieb jedoch weniger: „[...] Grundprinzip macht mir das Spaß, aber so wie das halt umgesetzt wird nicht [...]“ (A 1431-1432).

Dennoch, und damit bearbeitet A die Orientierung weiter aus, freut sich A auf die weiteren Ausbildungsinhalte und das Lernen in der Berufsschule: „[...] aber so auf die Ausbildung an und für sich jetzt so was wir in der Berufsschule noch lernen“ (A 1432-1433). In dieser Aussage verdeutlichen sich erneut der Wille und die Freude an dem Erlernen von Fach- und Ausbildungswissen der Auszubildenden. Auch dokumentiert sich, dass das Thema Lernen vermehrt der Institution Berufsschule als der betrieblichen Ausbildungspraxis zugeschrieben wird.

(1434) Validierung durch E

E validiert mit einem bejahenden „hm“ (E 1434) die Orientierung von A.

(1435) Elaboration von A

Die Orientierung ‚Freude auf das Erlernen von Fach- und Ausbildungswissen in der Berufsschule‘ wird an dieser Stelle von A um den Aspekt der gesteigerten Attraktivität des Berufsschulbesuchs gegenüber dem Besuch des Ausbildungsbetriebes erweitert.

(1436) Ratifizierung von B

B lacht an dieser Stelle kurz auf. Ob das Lachen als Zustimmung oder lediglich als Ausdruck der Wahrnehmung des Sinngehaltes gedeutet werden kann, bleibt jedoch offen.

(1437) Validierung durch E

E stimmt der Orientierung von A, lieber die Berufsschule als den Ausbildungsbetrieb zu besuchen, zu.

(1438) Elaboration durch A

Die Orientierung, lieber die Berufsschule als den Ausbildungsbetrieb zu besuchen, wird in dieser Zeile von A um den Aspekt der wirklichen Freude auf die Berufsschultage erweitert.

(1439-1440) Validierung durch E

E stimmt mit folgender Aussage der Orientierung von A zu: „Ich freue mich da immer (stark betont) drauf das ist richtig geil (kurzes Lachen) Berufsschule“ (E 1439-1440). Im Besonderen verdeutlicht die starke Betonung des Wortes „immer“ (E 1439) die verstärkte Freude auf den Berufsschulbesuch.

(1441-1442) Differenzierung durch B

A bezieht sich an dieser Stelle erneut auf die Orientierung der Attraktivität des Besuchs der Berufsschule gegenüber dem des Ausbildungsbetriebs und differenziert diese. Sofern innerhalb des Betriebs Wissen erlernt werden würde, freut sich B auch auf den Besuch des Ausbildungsbetriebs („Naja aber wenn wir jetzt so wirklich noch Sachen gelernt bekommen. So dann freue ich mich da schon drauf“; B 1441-1442). Insbesondere die Verwendung der Worte „[...] wirklich noch Sachen gelernt bekommen“ (B 1441) verdeutlicht die Hoffnung der Auszubildenden auf eine Wissensvermittlung und einen Lernzuwachs innerhalb des Ausbildungsbetriebs. Erneut dokumentieren sich an dieser Stelle der Wille und die Freude der Auszubildenden am Erlernen von Ausbildungsinhalten.

(1443) Elaboration durch A

A elaboriert die Orientierung von B und erweitert diese um den Gedanken, die derzeitige Ausbildungssituation im Betrieb könne sich die kommenden Ausbildungsjahre nicht derartig gestalten: „Ja naja es kann ja nich jetzt drei Jahre hintereinander so ab gehen“ (A

1443). In dieser Aussage zeigt sich erneut die Hoffnung der Auszubildenden auf eine Veränderung der betrieblichen Ausbildungssituation und Möglichkeiten weiteres Wissen zu erlernen.

(1444) Validierung von B

Mittels eines sehr langgezogenen „Jaaa“ (B 1444) stimmt B der Orientierung von A zu.

(1445) Validierung im Modus der Beschreibung von A

A validiert die eigene Orientierung und beschreibt, der Meinung zu sein, es müsste noch etwas erlernt werden können: „Ich denk schon das da noch was dazu kommt“ (A 1445).

(1446) Validierung von D

D stimmt der Orientierung von A zu.

(1447) Konklusion durch A

Mit der Aussage „Ich hoffe es (kurzes Lachen)“ (A 1447) findet der Orientierungsgehalt von A eine Beendigung. Entsprechend dem umgangssprachlichen Leitgedanken „die Hoffnung stirbt zuletzt“ ist A zumindest noch der Hoffnung, weiteres Fach- und Ausbildungswissen im Ausbildungsbetrieb zu erlernen.

(1448) Validierung durch E

Mit einem klaren „ja“ (E 1448) stimmt E der Konklusion von A zu und beendet final den Orientierungsgehalt.

Zusammenfassung der Passage VI: Hoffnung auf das Erlernen weiteren Fach- und Ausbildungswissens im Lernort Ausbildungsbetrieb

In Passage VI dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Die aktuelle Ausbildungssituation stellt sich für die Auszubildenden als sehr unbefriedigend dar, sodass es der Gruppe an der Vorstellungskraft mangelt, es könne noch schlimmer werden.
- Fortbildungstage werden als Urlaubstagen beschrieben, worin sich ein grundsätzlicher Wille sowie die Freude am Erlernen von Fach- und Ausbildungswissen der Auszubildenden verdeutlichen.
- Das Erlernen von Ausbildungswissen wird häufiger dem Lernort Berufsschule als dem des Ausbildungsbetriebes zugeschrieben, womit sich eine gesteigerte Attraktivität des Besuchs der Berufsschule gegenüber dem des Ausbildungsbetriebs erklären lässt.
- Für die weitere Ausbildungszeit hoffen die Auszubildenden auf eine Veränderung der betrieblichen Ausbildungssituation mit Möglichkeiten zum weiteren Erlernen von Fach- und Ausbildungswissen auch im Lernort Ausbildungsbetrieb.

8.1.1.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Gelb

Nach umfangreicher Analyse der sechs ausgewählten Passagen lassen sich folgende zentrale Orientierungsmuster des Falls Gelb herausarbeiten:

Orientierungsmuster Fall Gelb

- (1) Für das Gelingen der Berufsausbildung kommt den Auszubildenden neben einer sehr aktiven Rolle im Lernprozess auch die Kontrolle über organisationale Ausbildungsabläufe zu.
- (2) Bestrebungen der Auszubildenden in der Rolle der aktiv Lernenden werden mangels direkter Lehrphasen vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals, durch das alleinige Ausüben niederer Tätigkeiten sowie fehlendes Fachwissen des ausbildenden Fachpersonals erschwert.
- (3) Auszubildende verfügen über deutlich erkennbare Willensstärke und Freude an dem Erlernen von Fach- und Ausbildungswissen.
- (4) Desillusion anfänglicher Erwartung an eine betriebliche Ausbildung sowie mangelnde Wertschätzung der Auszubildenden führen zu einer Reflexion über die Erwartungen der Auszubildenden an die Rolle und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals.
- (5) Trotz gravierender Unzufriedenheit wird von einem Ausbildungsabbruch aufgrund berufsbiografischer Aspekte sowie der stetigen Hoffnung auf das Erlernen weiteren Fach- und Ausbildungswissens im Lernort Ausbildungsbetrieb abgesehen.

Diese Orientierungsmuster lassen für den Fall Gelb folgenden Orientierungsrahmen formulieren:

Orientierungsrahmen Fall Gelb

Aktive Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden durch mangelnde Lehr- und Führungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals sowie fehlende Fachkompetenzen des ausbildenden Fachpersonals erschwert, aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen an eine absolvierte Berufsausbildung jedoch ertragen.

Was die genannten fünf zentralen Orientierungen beinhalten, die den Orientierungsrahmen des Falls Gelb bilden, wird im Folgenden näher erläutert.

(1) Kontrolle organisationaler Ausbildungsabläufe

Den Auszubildenden scheint eine proaktive Rolle im Lernprozess zuzukommen. Neben dem aktiven Erfragen von Fach- und Ausbildungswissen obliegt es ebenfalls den Auszubildenden, die Einhaltung organisationaler Ausbildungsabläufe, wie die regelmäßige Kontrolle ausbildungsrelevanter Unterlagen, vonseiten des Ausbildungspersonals aktiv an- und einzufordern, so die Auffassung der Befragten.

(2) Bestrebungen in der Rolle der aktiv Lernenden

Fach- und Ausbildungswissen scheint den Auszubildenden weniger, in für sie deutlich wahrnehmbaren konkreten Lehr- und Ausbildungsphasen, vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals vermittelt zu werden. Um dennoch einen Lernzuwachs zu erlangen, müssen die Auszubildenden von sich aus Verständnisfragen stellen und nach Kenntnissen und Fachwissen streben. Ausbildungsrelevantes Fachwissen trauen die Befragten eher dem betrieblichen Ausbildungspersonal als dem ausbildenden Fachpersonal zu. Weil aber das Ausbildungspersonal in der Regel mit anderen Tätigkeiten beschäftigt ist, ist es nur selten ansprechbar, weshalb die Auszubildenden kaum Möglichkeiten haben, zu lernen und ihr Wissen zu erweitern. Stattdessen werden den Befragten vermehrt niedrigere Aufgaben mit nur geringem Lehr- und Lernumfang erteilt.

(3) Freude und Willensstärke an Fach- und Ausbildungswissen

Neben aktiven Bestrebungen der Auszubildenden sich Fach- und Ausbildungswissen selbstständig anzueignen, werden insbesondere direkte Lehr- und Ausbildungsphasen seitens des Ausbildungspersonals positiv hervorgehoben. So werden Berufsschultage und Fortbildungszeiten mit Urlaubszeiten verglichen und für die weiteren Ausbildungsjahre ein deutlicher Lernzuwachs erhofft.

(4) Desillusion anfänglicher Erwartungen

Waren die Befragten noch vor Ausbildungsbeginn von der Erwartung geleitet, als Lernende wahr- und ernstgenommen zu werden und vom betrieblichen Ausbildungspersonal Fach- und Ausbildungswissen vermittelt zu bekommen, ist bei ihnen bereits nach drei Ausbildungsmonaten eine Ernüchterung über die erlebte Ausbildungssituation eingetreten.

(5) Vermeidung des Ausbildungsabbruchs aus Angst vor späteren beruflichen Nachteilen

Weil ihnen bewusst ist, dass ein lückenloser berufsbiografischer Werdegang ihre Zukunftschancen erhöht, scheuen die befragten Auszubildenden vor einem Ausbildungsabbruch zurück. Daher nehmen sie ihre Unzufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildungspraxis in Kauf zugunsten einer abgeschlossenen Berufsausbildung mit verbesserten Erfolgsaussichten auf dem Arbeitsmarkt.

Orientierungsrahmen Fall Gelb

Der genannte Orientierungsrahmen lässt sich anhand der aufgeführten Orientierungsmuster für den Fall Gelb wie folgt darstellen: ‚Aktive Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden durch mangelnde Lehr- und Führungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals sowie fehlende Fachkompetenzen des auszubildenden Fachpersonals erschwert – ein frustrierender Zustand, der aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen an eine gelungene Berufsausbildung jedoch durchgehalten wird‘.

Dabei dokumentieren insbesondere die Orientierungsmuster (1) und (2) den *positiven Horizont* des Orientierungsrahmens. Die proaktiven Bestrebungen der Auszubildenden bewirken einen Lernzuwachs auf dem Weg der beruflichen Handlungsfähigkeit. Die von den Auszubildenden als mangelhaft bewertete Wissensvermittlung des betrieblichen Ausbildungspersonals wird ertragen durch die Freude am Lernen und durch den starken Willen (3) der Auszubildenden, den Ausbildungsabschluss zu erlangen und einen nachteiligen Ausbildungsabbruch zu vermeiden (5). Hieran verdeutlicht sich das *Enaktierungspotenzial* des Orientierungsrahmens. Die Desillusion der anfänglichen Erwartung, dass das betriebliche Ausbildungspersonal brauchbares Wissen vermittelt und als Ansprechpartner zur Verfügung steht, belegt den *negativen Horizont* des Orientierungsrahmens des Falls Gelb.

8.1.2 Fall Rot: Folgen schwieriger Beziehungsstrukturen zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden

8.1.2.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Rot

Bei dem Fall Rot handelt es sich um eine Gruppendiskussion mit fünf Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel in einem Ballungszentrum mit einer Größe von ca. 217 km² sowie einer Einwohnerzahl von rund 640 000 Einwohnern eines strukturstarken und dicht besiedelten Bundeslandes der Bundesrepublik Deutschland. Die Gruppendiskussion fand in den Räumen einer Berufsschule mit einem strukturstarken und regionalen Einzugsgebiet statt. Die

Auszubildenden befanden sich zum Erhebungszeitpunkt (November 2018) seit ca. drei Monaten in der betrieblichen Ausbildung. Der Berufsschulunterricht dieser Gruppe fand in einem wöchentlichen Rhythmus an zwei Wochentagen pro Arbeitswoche statt. Teile der Befragten waren verpflichtet, nach nur halben Berufsschultagen den Ausbildungsbetrieb aufzusuchen, andere waren für den Nachmittag zum Lernen des Berufsschulstoffs freigestellt.

Alle fünf Teilnehmenden kamen aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben und verfügten dadurch über unterschiedliche Erfahrungen mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal, waren jedoch untereinander gut bekannt. Die Teilnehmenden arbeiteten in den Einzelhandelssektoren des Lebensmitteleinzelhandels, der Modefachgeschäfte, der Spezialwaren, der Juweliers sowie in Möbelhäusern.

Das Interview wurde mithilfe eines Leitfadens von der Gruppendiskussionsleiterin strukturiert und durchgeführt. Die Teilnehmenden stimmten einer Tonbandaufnahme zu. Das Interview hatte eine Länge von etwa einer Stunde und wurde über 26 Seiten vollständig transkribiert.

Nach einer kurzen Eingangsphase von rund zwei Minuten, in der die Gesprächsführung eher formalisiert war, indem die Teilnehmenden einzeln und nacheinander auf den Eingangsimpuls der Interviewerin antworteten, entstand eine überwiegend eigenständige Diskussion. Insbesondere gegen Ende des Interviews erfolgte eine von hoher Interaktion der Teilnehmenden geprägte Phase.

8.1.2.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion

Den Einstieg in die Gruppendiskussion beginnt die Interviewerin auch hier mit dem Eingangsimpuls zur Freude bei dem Gedanken an den anstehenden Ausbildungstag. Die Teilnehmenden teilen mit, dass sie sich in erster Linie auf die Kollegen freuen, diese seien mittlerweile zu engen Freunden geworden. Anschließend betonen die Teilnehmenden, ausgehend von dem Einstiegsimpuls der Interviewerin, dass sie gut im Ausbildungsbetrieb integriert sind. Die Teilnehmenden arbeiten alle überwiegend gerne im Betrieb, bei dem Berufsschulbesuch sind die Bewertungen hingegen konträr. Ein Teil der Gruppe stellt die Notwendigkeit des Berufsschulbesuchs infrage mit der Begründung, dass sich viele Lehrinhalte kaum von denen der zuvor besuchten Regelschule unterscheiden würden, ein anderer Teil der Gruppe empfindet den Besuch als Abwechslung vom betrieblichen Arbeitsalltag.

Ausgehend vom Einstiegsimpuls der Interviewerin spricht die Gruppe über Hilfen und Ansprechpartner im Ausbildungsbetrieb. Die Teilnehmenden berichten, dass sie nur in

Ausnahmefällen Hilfe von Vorgesetzten in Anspruch nehmen können. Beispielsweise in Fällen von Kassendifferenzen, besonderen Kundenbestellungen oder Absprachen mit Lieferanten. Ein Themenschwerpunkt, der eine lange und anregende Diskussion auslöste, ist der Warenumtausch. Sehr differente Umtauschroutinen, Herausforderungen des stationären Handels durch den Onlinehandel sowie sich daraus entwickelnde Schwierigkeiten im Kundenkontakt werden diskutiert. Hier sind für die Teilnehmenden je nach Anliegen unterschiedliche Ansprechpartner zuständig, wobei die Zahl der Ansprechpartner und der Zuständigkeiten von der Betriebsgröße abhängt.

In der sich anschließenden Passage wird der Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal diskutiert. Ein Großteil der Teilnehmenden hat bereits vor Ausbildungsbeginn auf Aushilfsbasis im Ausbildungsbetrieb gearbeitet. Bedingt durch diese Ausgangssituation wird der Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal als freundschaftlich und wenig formal beschrieben. Auch werden die Befragten in diesem Falle weniger als Auszubildende betrachtet, vielmehr als ausgelernnte Mitarbeitende. Sofern das betriebliche Ausbildungspersonal jedoch jünger zu sein scheint, werden die Rollengrenzen vermehrt als schwimmend und kaum vorhanden beschrieben. Die Teilnehmenden übernehmen Tätigkeiten, die nicht zu ihrem Leistungsspektrum gehören. Je enger der – private und kollegiale – Kontakt zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden sei, desto häufiger werde die Vermittlung ausbildungsrelevanten Wissens vernachlässigt, so die Gruppe.

Daraufhin tauscht sich die Gruppe über gesundheitliche Probleme aus, z. B. schmerzende Füße seit Ausbildungsbeginn. Anschließend wird erneut über die Beziehungsstrukturen zwischen den Teilnehmenden und dem Ausbildungspersonal gesprochen. Die Auszubildenden diskutieren anschließend über die Notwendigkeit einer vorhandenen Feedbackkultur. Sowohl negatives als auch positives Feedback wird als wichtig benannt.

Erneut kehrt die Gruppe zu dem Thema der Beziehungsstrukturen zwischen ihnen und ihrem Ausbildungspersonal zurück. Anreize, wie beispielsweise Dienstreisen, werden als Motivation, die schlecht organisierten Ausbildungsabläufe zu akzeptieren, benannt. Im Anschluss wird ein Sonderfall geschildert, bei dem der/die Ausbilder/in der persönlichen Familie eines/einer Auszubildenden angehört.

In der sich anschließenden Passage diskutieren die Teilnehmenden über ihre vorherigen Berufswege. Hier werden Ausbildungsabbrüche aufgrund von Mobbing am Ausbildungsplatz genannt und besprochen.

In dem Zusammenhang stellt die Interviewerin die Einstiegsfrage, durch welche Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals sich die Teilnehmenden in ihrer Ausbildung unterstützt gefühlt hätten. Zunächst wird der Wunsch nach vermehrten Strukturen

sowie klarer Arbeitsabläufe genannt. Dann kehrt die Gruppe zu dem nunmehr zentralen Thema des Falls Rot, den Beziehungsstrukturen zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden, zurück. Aufgrund der persönlichen Nähe zum Ausbildungspersonal werde die Leitungsrolle nicht hinreichend wahrgenommen und als schwer einschätzbar empfunden. Daraus entwickelt sich das Thema des Respekts vor den Vorgesetzten.

Den nächsten Themenschwerpunkt der Diskussion bildet die Arbeitsatmosphäre unter den Kollegen und generell im Ausbildungsbetrieb. Anschließend kehrt die Gruppe zum Thema der Beziehung zum Ausbildungspersonal zurück, indem erneut über den Sonderfall der Familienzugehörigkeit diskutiert wird.

Der anschließend initiierte Themeneinstieg der Interviewerin zu Konflikten mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal wird von der Gruppe zum Anlass genommen, über Konfliktsituationen in vorherigen beruflichen Situationen vor Ausbildungsbeginn zu diskutieren. Anschließend stimmen die Gruppenmitglieder darin überein, dass sie sich noch einmal für die Ausbildung entscheiden würden, weil viele positive Anreize die negativen Erfahrungen kompensieren würden.

Im Anschluss daran entwickelt sich in der Gruppe eine Diskussion darüber, welche Weiterbildungsmöglichkeiten sich nach der betrieblichen Erstausbildung anbieten. Um die belastenden Arbeitszeiten, welche den Einzelhandel bestimmen, in Zukunft zu vermeiden, strebt ein Großteil der Teilnehmenden Fortbildungsmaßnahmen nach der Absolvierung der Ausbildung an. Hieraus entwickelte sich unter den Teilnehmenden die Frage, ob überhaupt und wie weit sie sich mit dem Ausbildungsbetrieb identifizieren können und sich an ihn gebunden fühlen.

Die Gruppendiskussion schließt mit den von der Interviewerin angesprochenen Wünschen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Erneut erklären die Befragten, dass sie mit den strukturellen Rahmenbedingungen des Einzelhandels in hohem Maße unzufrieden sind.

8.1.2.3 Ober- und Unterthemen des Falls Rot

Entsprechend dem ersten Analyseschritte der dokumentarischen Methode zeigt die nachstehende Übersicht die oben genannten Themen (OT) entsprechend ihrer Verteilung über das Interview hinweg einschließlich ihrer Unterthemen (UT). Die grau unterlegten Nennungen bezeichnen jene Themen, die für die weiteren vertiefenden Analysen herangezogen wurden.

- **Passage I:** Rollenkonflikte aufgrund eines freundschaftlichen Verhältnisses zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden (Z. 423-447)
- **Passage II:** Rollenkonflikte aufgrund einer familiären Verbindung zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal (Z. 466-503)
- **Passage III:** Verschwommene Rollengrenzen durch private Nähe bewirken beim betrieblichen Ausbildungspersonal eine Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Aufgaben und Strukturen (Z. 517-563)
- **Passage IV:** Mangelhafte Führungskompetenzen begünstigen eine Degradierung und Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten bei den Auszubildenden (Z. 716-766)
- **Passage V:** Berufsausbildung im Einzelhandel als Basisqualifikation aufgrund extrinsischer Motivatoren, wie berufsbiografischer Aspekte. Kritische Rahmenbedingungen führen zu einer Abkehr vom Einzelhandelssektor nach Ausbildungsende (Z. 1169-1230)

Tab. 4. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion der Auszubildenden Fall Rot (eigene Darstellung)

Zeile	Themen
01-21	OT: Morgendliche Vorfreude auf die anstehende Arbeit im Ausbildungsbetrieb
01-02	Einstiegsfrage zur morgendlichen Vorfreude auf die Arbeit im Ausbildungsbetrieb
03-21	UT I: Freude auf den Feierabend und die Kollegen/-innen, mit denen man sich gut versteht
15-16	UT I a: Freude auf neue Ware
29-44	OT: Thema Integration in den Ausbildungsbetrieb
22-23	Einstiegsfrage zur Integration in den Ausbildungsbetrieb
23-27	UT I: Gute Integration
28-31	UT I a: Nachfrage zur Art der Integration
31-44	UT I b: Integration in den Arbeitsalltag innerhalb des Ausbildungsbetriebs
45-119	OT: Thema Berufsschule
45	Einstiegsfrage nach der Berufsschule
46-51	UT I: Notwendigkeit der Berufsschule
52-56	UT II: Arbeiten nach der Berufsschule
57-89	UT III: Berufsschule als willkommene Abwechslung

68-76	UT III a: Arbeiten nach der Berufsschule
90-99	UT IV: Berufsschule wird als unnötig empfunden (Wiederholung von Schulhalten)
100-119	UT V: Zu früher Schulbeginn im Vergleich zum Arbeitsbeginn im Ausbildungsbetrieb
120-323	OT: Hilfe im Ausbildungsbetrieb bei bestimmten Tätigkeiten
120-122	Einstiegsfrage zu Hilfe bei Tätigkeiten im Ausbildungsbetrieb
123-151	UT I: Unterstützung durch Vorgesetzte bei Aufgaben, die außerhalb des eigenen Verantwortungsbereiches liegen
152-157	UT II: Fragen zu Kassendifferenzen und technischen Neuerungen
158-323	UT III: Thema Umtauschroutinen und Herausforderungen bei Rücknahme von Artikeln
179-186	UT III a: Unterstützung bei herausfordernden Kundenbestellungen
187-205	UT III b: Verantwortlichkeit bei Rücknahmen
206-230	UT III c: Unterschiedliche Rücknahmebedingungen je nach Ausbildungsbetrieb
232-244	UT III d: Unterschiede bei der Rücknahme zwischen Onlinehandel und Einzelhandel führt zu Schwierigkeiten
324-422	OT: Unterschiedliche Ansprechpartner/-innen bei unterschiedlichen Anliegen
324-325	(324-325) Einstiegsfrage zu Ansprechpartnern/-innen bei unterschiedlichen Anliegen
326-370	UT I: Unterschiedliche Strukturen bei Ansprechpartnern/-innen in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausbildungsbetriebsgröße
378-408	UT II: Teilnahme und Angebote an Betriebslehrgängen und Schulungen in Abhängigkeit von der Ausbildungsbetriebsgröße
408-422	UT III: Zahl der Ansprechpartner/-innen variiert je nach Ausbildungsbetriebsgröße
423-509	OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal
423-425	Einstiegsfrage Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal
426-438	UT I: Storemanager/-in gleich Ausbilder/-in, jedoch neu in der Position, weshalb Ausbildungstätigkeiten liegen bleiben
439-447	UT II: Häufig weniger Auszubildende, vielmehr ausgelernte Mitarbeitende (in Abhängigkeit von ausbildungsbetrieblichen Strukturen)
448-465	UT III: Je größer der Ausbildungsbetrieb, desto stärkere Strukturen für die Auszubildenden
466-494	UT IV: Herausforderung: Angehöriger des Ausbildungspersonals ist ein Familienmitglied
495-509	UT V: Sofern vor der Ausbildung in dem Ausbildungsbetrieb gearbeitet wurde, weniger als Auszubildende angesehen
510-516	OT: Gesundheitliche Probleme durch die Ausbildung
517-588	OT: Beziehungsstrukturen zum betrieblichen Ausbildungspersonal
517-530	UT I: Sehr freundschaftliches Verhältnis wird als positiv wie auch negativ empfunden

531-535	UT II: Furcht vor falschen Äußerungen, da bisher viele private Ereignisse preisgegeben wurden
536-553	UT III: Mangelnde Ausbildungsstrukturen erfordern hohes Maß an Initiative der Auszubildenden
554-575	UT IV: Einforderung von Ausbildungsstrukturen gegenüber dem Ausbildungspersonal
576-588	UT V: Derzeitige Selbstständigkeit wird positiv bewertet, jedoch besteht Sorge vor kommenden Aufgaben und Entwicklungen
589-608	OT: Feedbackkultur wird als wichtig erachtet (sowohl positiv/wie negativ)
602-608	OT: Anreize, wie Dienstreisen, lassen unorganisierte Ausbildungsabläufe akzeptieren
609-645	OT: Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals bei Problemen
609-610	Einstiegsfrage, inwiefern man sich bei Problemen an das betriebliche Ausbildungspersonal wenden kann
611-636	UT I: Probleme ansprechen – Beispiel für Unterstützung durch die Konzernzentrale
637-645	UT II: Wissen um die Unterstützung des/der Ausbildungsleiters/-in bei Konflikten oder Problemen (größerer Ausbildungsbetrieb)
646-690	Beziehungsstrukturen zum betrieblichen Ausbildungspersonal (Sonderfall Familienmitglied)
646-666	UT I: Thema Krankmeldung/Aufforderung, erkrankt zur Arbeit zu erscheinen
667-672	UT II: Existenz Vorgesetzter wird eingeschränkt
673-690	UT III: Erfordernis hoher Eigeninitiative bei gleichzeitigem Erhalt vermehrter Kompetenzförderung
691-715	OT: Ausbildungsabbruch durch von Mobbing am Arbeitsplatz
716-838	OT: Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Unterstützung der Auszubildenden
716-718	Einstiegsfrage zu Handlungen und Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals, um Unterstützung zu erfahren
719-766	UT I: Wunsch nach größerer Routine und festeren Strukturen und Durchsetzungsfähigkeit (Leitungsrolle wird aufgrund persönlicher Nähe weniger geachtet und als schwierig empfunden)
767-776	UT I a: Respekt vor den Vorgesetzten, jedoch nicht immer aufgrund der Rolle der Vorgesetzten
777-803	UT I b: Kritische Handlungen und Verhaltensweisen der Vorgesetzten im Arbeitsalltag, welche die Leitungsrolle infrage stellen
804-838	UT II: Fest zu geordneter/-e Ansprechpartner/-in von Ausbildungsbeginn an ermöglichen angenehmes Arbeitsklima
839-897	OT: Arbeitsatmosphäre unter den Kollegen/-innen
838-859	UT I: Angenehme Arbeitsatmosphäre unter den Kollegen/-innen
858-883	UT II: Situationsbeschreibung für schlechten Umgang unter den Kollegen/-innen
884-892	UT II a: Meldung einer kritischen Situation bei der Konzernzentrale

893-897	UT II b: Situation musste ausgehalten und geklärt werden, um erneuten Ausbildungsabbruch abzuwenden
898-966	OT: Unternehmen sollen auch den Mitarbeitenden entgegenkommen
989-930	UT I: Situationsschilderung schlechter Arbeitsbedingungen und schlechten Umgangs im Rahmen eines ausgeübten Nebenjobs/bis hin zur Kündigung
931-958	UT II: Ein Geben und Nehmen von Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden
937-944	UT II a: Spontane Änderungen im Dienstplan selten möglich
945-958	UT II b: Beispiel für sehr spontane Schichtübernahme trotz privaten Termins
959-966	UT II c: Sehr entgegenkommender Umgang im Ausbildungsbetrieb
966-1013	OT: Verhältnis/Beziehung zum betrieblichen Ausbildungspersonal
966-975	UT I: Respekt wird nicht gezeigt aufgrund eines freundschaftlichen Verhältnisses ohne Angst
976-1013	UT II: Schilderung des besonderen Verhältnisses zum betrieblichen Ausbildungspersonal aufgrund familiärer Beziehungen
982-995	UT II a: Attraktivität durch Prämienbeteiligung am Jahresende
996-1013	UT II b: Attraktivität durch spezielle Förderung von Ausbildungsinhalten bedingt durch private Verbundenheit
1014-1082	OT: Konflikte mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal innerhalb der Ausbildung
1014-1016	Einstiegsfrage nach Konflikten zum betrieblichen Ausbildungspersonal innerhalb der Ausbildung
1017-1030	UT I: Schilderung eines negativen Verhältnisses zum betrieblichen Ausbildungspersonal
1031-1040	UT II: Bisher keine Konflikte
1041-1082	UT III: Schilderung eines einschneidenden Konfliktes zwischen Ausbilder/-in und Auszubildendem/-der
1082-1168	OT: Erneute Entscheidung für die Ausbildung
1083-1084	Einstiegsfrage zu einer erneuten Entscheidung für die Ausbildung im Einzelhandel
1085-1103	UT I: Erneute Entscheidung für die Ausbildung
1104-1132	UT II: Erneute Entscheidung für die Ausbildung aufgrund von Anreizen, wie Geschenken, insbesondere jedoch sichtbaren Weiterbildungsmöglichkeiten
1132-1143	UT III: Erneute Entscheidung für die Ausbildung wegen der geringen Größe des Ausbildungsbetriebs und der damit verbundenen Einbindung in die Geschäftsprozesse
1144-1168	UT IV: Erneute Entscheidung für die Ausbildung aufgrund des Geldes; gesundheitliche Beeinträchtigungen und wenig Freizeit werden akzeptiert
1169-1350	OT: Weiterbildungen nach der Ausbildung werden aufgrund schlechter Arbeitszeiten im Einzelhandel angestrebt
1169-1186	UT I: Schlechte Arbeitszeiten im Einzelhandel, wenig Möglichkeiten für private Lebenszeit
1187-1196	UT II: Weiterbildungen nach der Ausbildung werden angestrebt

1197-1209	UT III: Zu wenig Freizeit, an freien Tagen gilt es, den Haushalt zu organisieren
1210-1222	UT IV: Diskussion über die Anpassung an die Arbeitszeiten
1223-1228	UT V: Ausbildung im Einzelhandel als Konsequenz einer vorherigen abgebrochenen Ausbildung, nach Ausbildungsabschluss Ziel, den Einzelhandel zu verlassen
1229-1350	UT VI: Pro und Contra für mögliche Weiterbildungen zum/zur Storemanager/-in und Teamleiter/-in (flexiblere Arbeitszeiten vs. Verantwortung), Ausbildung als Basis
1351-1404	OT: Identifikation mit dem Ausbildungsbetrieb/Unternehmen, in dem man arbeitet
1405-1516	OT: Wünsche der Auszubildenden an das betriebliche Ausbildungspersonal
1405-1406	Einstiegsfrage zu Wünschen der Auszubildenden an das betriebliche Ausbildungspersonal
1407-1463	UT I: Wunsch nach besseren Arbeitszeiten und freien Samstagen
1464-1500	UT II: Wunsch nach persönlichem Bezug zu später ausgeübten Tätigkeiten
1501-1516	UT III: Pro und Contra für Tätigkeiten im Einzelhandel gegenüber Bürotätigkeiten

8.1.2.4 Vertiefende Analysen des Falls Rot

Entsprechend dem Fall Gelb folgen die vertiefenden Analysen der oben grau hinterlegten Transkriptpassagen den Analyseschritten der dokumentarischen Methode.

Passage I: Rollenkonflikte aufgrund des freundschaftlichen Verhältnisses zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden

Auszug aus dem Transkript

423 I: Jetzt haben Sie ja jetzt schon recht viel zu den Personen gesagt, die Ihnen helfen mich würde das
424 noch ein bisschen interessieren wie das mit dem/der betrieblichem/en Ausbilder/in ist? Wer ist das,
425 bzw. wie ist das der Kontakt? #00:17:50-5#

426 B: Also bei mir zum Beispiel ist das mein/meine Storemanager/in, der/die ist auch mein/meine Aus-
427 bilder/in also beides in Einem so zusage. Und ich muss ganz ehrlich sagen momentan kommt der/die
428 nicht zu hinterher also was meine Ausbildung angeht, weil wir einfach keine Zeit dafür haben. Wir
429 haben uns für Weihnachten vorbereitet. Er/sie hat von einer anderen Filiale zu uns gewechselt das
430 heißt er/sie war früher nur Vollzeit ist jetzt Storemanager/in geworden (stark betont) und ist auch eine
431 Überforderung für ihn/sie auf jeden Fall. Und ich war vorher schon mit ihm/ihr befreundet sage ich
432 mal nur das ist immer noch so geblieben dieses Verhältnis. Und deswegen auch mein Berichtsheft
433 das habe ich erst vor zwei Monaten oder so (kurzes Lachen) #00:18:22-6#

434 C: (kurzes Lachen) #00:18:22-6#

435 B: *Angefangen*, also das wird eigentlich jeden Donnerstag kontrolliert, wenn ich dann wieder in den
436 Store komme, aber manchmal hat er/sie keine Zeit dafür. Also ich helfe ihm/ihr wo ich kann er/sie
437 mir auch (stark betont) #00:18:30-4#

438 C: *ein Vorteil meines wurde noch nicht kontrolliert (stark betont) #00:18:32-9#*

439 B: *aber ja (stark betont) also dafür haben wir eigentlich manchmal komme ich mir so vor also ob ich*
440 *gar nicht Azubi (stark betont) wäre #00:18:37-0#*

441 C: *Ich auch (stark betont) #00:18:37-0#*

442 B: *Weil ich kriege auch Aufgaben, die gar nicht so meine Aufgaben sind aber ich mache sie trotzdem*

443 weil ich habe ja vorher schon da gearbeitet deswegen ja also ich sag mal so eine Hand wäscht die
444 andere, so läuft das bei uns im Store #00:18:47-5#

445 C: (starkes Lachen) #00:18:47-5#

446 B: (kurzes Lachen) ja ist echt so (kurzes Lachen) #00:18:50-1#

447 C: Oh #00:18:52-4#

(Transkript: Fall Rot Z. 423-447)

Formulierende Interpretation Passage I

(423-447) OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal

(423-425) E: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal

Einführung in die Passage durch die Interviewerin mit einer Einstiegsfrage nach dem Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal

(426-438) UT: Storemanager/-in gleich Ausbilder/-in, jedoch neu in der Position, weshalb Ausbildungstätigkeiten liegen bleiben

Die Storeleitung von B ist gleichermaßen der/die betriebliche Ausbilder/-in, was dazu führt, dass die Ausbildung von B aufgrund großen Zeitmangels hinten anstünde. Die Aufgabe der Leitung des Geschäftes scheint für B eine Überforderung des/der Ausbilders/-in darzustellen. Bereits vor Ausbildungsbeginn pflegte B ein von Freundschaft geprägtes Verhältnis zu dem/der Ausbilder/-in. Dieses Verhältnis sowie mangelnde Zeit führten zu einer unregelmäßigen Bearbeitung organisatorischer Ausbildungsaufgaben.

(439-447) UT: Häufig weniger Auszubildende vielmehr ausgebildete Mitarbeitende (in Abhängigkeit von ausbildungsbetrieblichen Strukturen)

Es wird beschrieben, oftmals weniger in der Rolle der Auszubildenden, als vielmehr in der Rolle ausgebildeter Mitarbeitender gesehen zu werden.

Reflektierende Interpretation Passage I

(423-425) Metakommunikation und Einstiegsfrage mit proportionalem Gehalt von I

Nachdem I im Rahmen einer Metakommunikation die letzten Aussagen der Gruppe zusammengefasst hat, wirft I mittels einer Einstiegsfrage mit proportionalem Gehalt die Orientierung des Kontakts zum betrieblichen Ausbildungspersonal auf.

(426-433) Elaboration im Modus der Exemplifizierung und der Beschreibung

Im Modus der Exemplifizierung benennt B zunächst, bei eigenen Angehörigen des betrieblichen Ausbildungspersonals handele es sich gleichzeitig um die Filialleitung. Anschließend elaboriert B die Orientierung um den Aspekt der Überforderung des betrieblichen Ausbildungspersonals aufgrund der Doppelbelastung durch die erst kürzlich erfolgte Übernahme der Leitungsposition: „Er/sie hat von einer anderen Filiale zu uns

gewechselt, das heißt er/sie war früher nur Vollzeit ist jetzt Storemanager/-in geworden (stark betont) und ist auch eine Überforderung für ihn/sie auf jeden Fall“ (B 430-431).

Insbesondere in den Worten „Überforderung für ihn/sie“ (B 431) verdeutlicht sich eine empfundene Empathie für das Ausbildungspersonal, welche sich in der sich anschließenden Äußerung über das Verhältnis zwischen B und dem Ausbildungspersonal verdeutlicht: „Und ich war vorher schon mit ihm/ihr befreundet sage ich mal nur das ist immer noch so geblieben dieses Verhältnis“ (B 431-432). In dieser Äußerung verdeutlicht sich ein von Freundschaft geprägtes Verhältnis zwischen Auszubildendem/-der und Ausbilder/-in aufgrund vorheriger gemeinsamer beruflicher Zeiten.

Hier dokumentiert sich die Orientierung der Verhinderung der Entwicklung eines klassischen Rollenverhältnisses zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal aufgrund einer kollegialen Freundschaft vor Übernahme der Leitungsposition. Verdeutlicht wird dieses in der sich anschließenden Äußerung über die Bearbeitung des Berichtsheftes von B: „Und deswegen auch mein Berichtsheft, das habe ich erst vor zwei Monaten oder so (kurzes Lachen)“ (B 432-433). Hier verdeutlicht sich, dass B eine regelmäßige Bearbeitung des Berichtsheftes bewusst ist und aufgrund des freundschaftlichen Verhältnisses zum Ausbildungspersonal bei unregelmäßiger Bearbeitung jedoch keinerlei Konsequenzen drohen.

(434) Ratifizierung durch C

An dieser Stelle lacht C auf. Inwiefern dieses Lachen als eine Bestätigung und somit eine Teilung der Orientierung oder lediglich aufzeigt, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt offen.

(435-437) Differenzierung und Elaboration durch B

Während C lacht, führt B die Orientierung mittels einer Differenzierung weiter aus. So werde das Berichtsheft teilweise kontrolliert, jedoch aufgrund häufigen Zeitmangels erfolge dieses wenig regelmäßig. Das besondere Rollenverhältnis von B zum Ausbildungspersonal verdeutlicht sich in der sich anschließenden Zeile: „Also ich helfe ihm/ihr wo ich kann er/sie mir auch (stark betont)“ (B 436-437). Im Regelfall befindet sich das Ausbildungspersonal in der Rolle, die Auszubildenden zu unterstützen, in der Aussage von B verdeutlicht sich ein Verhältnis, welches von Gleichberechtigung geprägt ist, indem sich gegenseitig unterstützt wird.

(438) Divergenz durch C

C greift an dieser Stelle nicht die Orientierung von B zu dem Verhältnis zwischen Auszubildendem und Ausbildungspersonal auf, vielmehr geht C auf die Kontrolle des Berichtsheftes ein. So verfügt B über den Vorteil, dass zumindest teilweise das Heft kontrolliert wird.

(439-440) Elaboration von B

Ohne auf die Aussage von C einzugehen, elaboriert B die aufgeworfene Orientierung zum freundschaftlichen Verhältnis zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal, um den Aspekt der Rolle als Auszubildenden („[...] manchmal komme ich mir so vor also ob ich gar nicht Azubi (stark betont) wäre“; B 439-440). Diese Zeilen dokumentieren, dass ein von deutlicher Kollegialität und Gleichberechtigung geprägtes Verhältnis zwischen beiden Parteien die Rollen verschwimmen lässt.

(441) Validierung durch C

Mit einem starken betonten „Ich auch“ (C 441) verdeutlicht sich, dass C die Orientierung von B teilt.

(442-444) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von B

B führt die Orientierung weiter aus, teilweise Aufgaben zu bearbeiten, welche der Rolle der Auszubildenden wenig entsprechen, was B mit einer vorherigen Aushilfstätigkeit im selbigen Betrieb begründet. Weiter verweist B auf den allgemein im Betrieb geltenden Konsens, sich gegenseitig zu unterstützen: „[...] also ich sag mal so eine Hand wäscht die andere, so läuft das bei uns im Store“ (B 443-444).

Auch in dieser Aussage verdeutlicht sich eine Abkehr vom klassischen Rollenverständnis zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal. B wird weniger in der Rolle des/der Auszubildenden als eines/einer ausgebildeten Mitarbeitenden gesehen, was sich mit der vor Ausbildungsbeginn ausgeübten Aushilfstätigkeit erklärt.

(434) Ratifizierung durch C

An dieser Stelle lacht C erneut auf. Inwiefern das Lachen als eine Bestätigung und somit eine Teilung der Orientierung oder lediglich aufzeigt, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt offen.

(446) Validierung durch B

B validiert die Orientierung mit einem Lachen und den Worten: „(kurzes Lachen) ja ist echt so (kurzes Lachen)“ (B 446), was die Vermutung aufkommen lässt, B habe das Lachen von C als ein Zweifel an der wahrheitsgemäßen Darstellung erachtet.

(447) Ratifizierung durch C

An dieser Stelle äußert C sich mit dem einzigen Wort („Oh“; C 447). Inwiefern dieses als eine Bestätigung und Erstaunen zu bewerten ist oder lediglich aufzeigt, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt Spekulation.

Zusammenfassung der Passage I: Rollenkonflikte aufgrund des freundschaftlichen Verhältnisses zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden

In Passage I dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Entwicklung eines klassischen Rollenverständnisses zwischen Auszubildendem und Ausbildungspersonal gestaltete sich aufgrund kollegialer Freundschaft schwierig.
- Rollengrenzen verschwimmen aufgrund eines kollegialen und von Gleichberechtigung geprägten Verhältnisses zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden.
- Die Abkehr vom klassischen Rollenverständnis zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal verhindert die Einnahme einer Lernenden-Rolle.

Passage II: Rollenkonflikte aufgrund familiärer Verbindung zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal

Auszug aus dem Transkript

- 466 D: Also bei mir das ist das ein [Nennung eines Familienmitgliedes] das mich ausbildet. #00:20:06-6#
- 467 C: Ach #00:20:06-6#
- 468 B: lustig (kurzes Lachen) #00:20:08-3#
- 469 C: (kurzes Lachen) #00:20:06-4#
- 470 D: Ja viele denken halt es ist chillig aber #00:20:09-8#
- 471 C: Ne (kurzes Lachen) #00:20:10-3#
- 472 D: wenn man das ist halt so (kurzes Lachen) der/die verlangt halt sehr viel #00:20:11-3#
- 473 B: stresst der/die dann, ne? (kurzes Lachen) #00:20:11-3#
- 474 D: Und halt wenn jemand ausfällt ruft er/sie mich an wenn ich frei hab und sagt du musst halt ein-
475 springen #00:20:18-4#
- 476 B: (kurzes Lachen) #00:20:18-4#
- 477 C: Ist nervig, ne? #00:20:18-3#
- 478 D: Der/die fragt nicht ob du kannst (stark betont), sondern du (stark betont) *musst* (stark betont)
479 einspringen. #00:20:20-4#
- 480 B: Ja du *musst* (stark betont) dieses, ja das kenne ich #00:20:22-8#
- [...]
- 495 D: *Ich freue* mich auch nicht auf die Leute. Denn ich habe halt viel (kurzes Lachen) Arbeit viel Ver-
496 antwortung #00:20:41-0#
- 497 B: Ja (stark betont) #00:20:41-0#
- 498 D: Und da sieht dich keiner als Azubi #00:20:43-5#
- 499 A: hm (bejahend) #00:20:43-5#
- 500 D: Die sehen dich dann schon als Ausgelernter #00:20:46-0#
- 501 C: Ach scheiße! #00:20:46-0#
- 502 D: Und äh gib Gas (stark betont) #00:20:46-9#
- 503 A: Das ist eigentlich nicht richtig #00:20:45-4#
- (Transkript: Fall Rot Z. 466-503)

Formulierende Interpretation Passage II

(466-509) OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal

(466-494) UT: Herausforderung: Angehöriger des Ausbildungspersonals ist ein Familienmitglied

D berichtet, von einem Familienmitglied ausgebildet zu werden. Entgegen vielen Vermutungen, diese Situation sei angenehm und entspannt, werde aufgrund der familiären Bindung sehr viel Einsatz von D abverlangt. So würden Arbeitseinsätze je nach Bedarf von dem Ausbildungspersonal individuell und kurzfristig vorgegeben.

(495-503) UT: Sofern vor der Ausbildung in dem Ausbildungsbetrieb gearbeitet wurde, wird man weniger als Auszubildende angesehen

Es wird sich weniger auf die anderen Mitarbeitenden sowie den Ausbildungsalltag gefreut. Aufgrund der erhöhten Verantwortung würden die Auszubildenden weniger in der Rolle der Lernenden gesehen.

Reflektierende Interpretation Passage II

(466) Proposition von D

A wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, von einem Familienmitglied ausgebildet zu werden.

(468) Ratifizierung von C

C äußert sich an dieser Stelle mit einem „Ach“ (C 468). Inwiefern diese Äußerung eine Bestätigung und somit eine Teilung der Orientierung ist oder lediglich aufzeigt, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt Spekulation. Es lässt sich jedoch vermuten, dass es grundsätzlich ungewöhnlich ist, durch ein Familienmitglied ausgebildet zu werden, womit die Äußerung von C als Ausdruck der Verwunderung interpretiert werden kann.

(469) Elaboration von B

B elaboriert die Orientierung des ungewöhnlichen Ausbildungsverhältnisses mittels des Wortes „lustig“ (B 469). In dieser Äußerung verdeutlicht sich erneut die Besonderheit der betrieblichen Ausbildung vonseiten eines Familienmitgliedes. B bewertet diese Situation gar als besonders.

(471) Differenzierung durch D

D schränkt die Orientierung, durch ein Familienmitglied ausgebildet zu werden sei besonders und angenehm, ein, wird jedoch bei Nennung der Begründung von C unterbrochen.

(472) Validierung durch C

Mit dem Wort „ne“ (C 472) unterbricht C die Differenzierung von D, was verdeutlicht, dass C die Orientierung, durch ein Familienmitglied ausgebildet zu werden ist nicht nur angenehm, teilt. In dieser Äußerung dokumentiert sich die Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums von D und C.

(473) Elaboration durch D

Die in Zeile 471 begonnene Differenzierung wird an dieser Stelle in Form einer Elaboration von D um den Aspekt der gesteigerten Leistungsanforderungen aufgrund der familiären Verbindung erweitert.

(474) Elaboration im Modus der Validierung durch B

Noch während D die Elaboration in Zeile 473 vornimmt, beginnt B zu sprechen. Mittels der Worte „Stresst der/die dann, ne?“ (B 474) verdeutlicht sich, dass B die Orientierung von D, aufgrund der familiären Verbindung stehe man unter einem gesteigerten Leistungsdruck, teilt.

(475-476) Elaboration durch D

Die Orientierung des gesteigerten Leistungsdrucks aufgrund der familiären Verbindung wird an dieser Stelle von D um den Aspekt der konstanten Verfügbarkeit erweitert. Sofern Personalmangel vorherrsche, hat D auch kurzfristig auszuhelfen („wenn ich frei hab und sagst du musst halt einspringen“; D 475-476). Insbesondere in dem Wort „musst“ (D 475) verdeutlicht sich der erzwungene Aspekt der konstanten Verfügbarkeit durch das betriebliche Ausbildungspersonal.

(477) Ratifizierung durch B

An dieser Stelle lacht B auf. Inwiefern dieses Lachen als eine Bestätigung und somit eine Teilung der Orientierung ist oder lediglich aufzeigt, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt jedoch offen.

(478) Ratifizierung durch C

C stimmt der Orientierung von D zu. Inwiefern diese Zustimmung auf Empathie für die Situation von D basiert oder der Orientierungsgehalt geteilt wird, bleibt offen.

(479-480) Exemplifizierung durch D

Anhand einer Exemplifizierung vertieft D die Orientierung der konstanten Verfügbarkeit. So werde D nicht gefragt, ob die Möglichkeit der Übernahme eines Dienstes besteht, vielmehr werde die Übernahme vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals erzwungen: „[...] nicht ob du kannst (stark betont), sondern du (stark betont) musst (stark betont) einspringen“ (D 578-480).

In dieser Aussage dokumentiert sich ein gesteigertes Machtverhältnis zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden, sofern familiäre Verbindungen existieren.

(481) Validierung und Zwischenkonklusion von B

Die Orientierung der erzwungenen Übernahme von Diensten erfährt an dieser Stelle von B eine Bestätigung: „Ja du musst (stark betont) dieses, ja das kenne ich“ (B 481). B teilt somit den Erfahrungsraum („musst“; B 481), Dienste übernehmen zu müssen.

(482-494) Metakommunikation der Gruppe

In diesen Zeilen findet eine Metakommunikation der Gruppe in Form einer Nachfrage zu dem bestimmten Geschäftstypen von D statt.

(495-496) Anschlussproposition durch D

Die oben aufgeworfene Orientierung wird an dieser Stelle von D um den Aspekt der geringen Freude auf die anderen Mitarbeitenden aufgrund eines empfundenen Verantwortungsgefühls vertieft: „Denn ich habe halt viel (kurzes Lachen) Arbeit viel Verantwortung“ (D 495-496).

Insbesondere die Verwendung des Wortes „Verantwortung“ (D 496) verdeutlicht, dass D im eigenen Ausbildungsbetrieb nicht die Rolle eines/einer Auszubildenden zukommt. Bedingt durch die familiäre Verbindung zum betrieblichen Ausbildungspersonal nimmt D gegenüber den anderen Mitarbeitenden eine verantwortungsvollere Rolle ein, die deutlich diejenige Auszubildender übersteigt.

(497) Validierung durch B

Mit einem klaren „Ja“ (B 497) validiert B die Orientierung der Verantwortungsübernahme von D.

(498) Elaboration von D

Die Orientierung der gesteigerten Verantwortung wird an dieser Stelle von D um die Ansicht der anderen Mitarbeitenden erweitert. So werde D weniger in einer noch lernenden Rolle angesehen („Und da sieht dich keiner als Azubi“; D 498).

(499) Ratifizierung durch A

A äußert an dieser Stelle ein bejahendes „Hm“ (A 499). Inwiefern dieses als eine Form der Zustimmung aufgrund einer empfundenen Empathie für die Situation von D zu verstehen ist oder der Orientierungsgehalt geteilt wird, bleibt jedoch offen.

(500) Differenzierung durch D

Die Orientierung, von den übrigen Mitarbeitenden weniger als lernende Person wahrgenommen zu werden, differenziert D an dieser Stelle. So werde D vielmehr als ausgelernte Person wahrgenommen.

(501) Validierung von C

Mit den Worten „Ach Scheiße!“ (C 501) stimmt C der Orientierung von D zu. Hier verdeutlicht sich, dass C den Erfahrungsraum von D teilt und eine Vorstellung davon hat, was es bedeutet, nicht in der Rolle lernender Auszubildender wahrgenommen zu werden.

(502) Elaboration von D

D elaboriert die Orientierung, weniger in der lernenden Rolle vielmehr in der Rolle ausgelernter Personen angesehen zu werden, um den Aspekt des damit verbundenen gesteigerten Leistungsdrucks.

(503) Konklusion durch A

A beendet an dieser Stelle den Orientierungsgehalt mit den Worten: „Das ist eigentlich nicht richtig“ (A 503). In dieser Aussage verdeutlicht sich eine deutliche Kritik und eine damit verbundene Teilung eines gemeinsamen Erfahrungsraums seitens A an der von D erlebten Ausbildungssituation.

Zusammenfassung Passage II: Rollenkonflikte aufgrund familiärer Verbindung von Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal

In Passage II dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Familiäre Bindungen bewirken ein gesteigertes Machtverhältnis sowie Leistungsanforderungen des betrieblichen Ausbildungspersonals an die Auszubildenden.
- Erhöhtes Verantwortungsbewusstsein aufseiten der Auszubildenden aufgrund persönlicher Bindungen zum betrieblichen Ausbildungspersonal.
- Auszubildende werden weniger in der Rolle der Lernenden denn ausgebildeter Mitarbeitender angesehen.

Passage III: Verschwommene Rollengrenzen durch private Nähe bewirken eine Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Aufgaben und Strukturen vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals

Auszug aus dem Transkript

- 517 C: Ja mein Verhältnis zu meinem/meiner Chef/in ist wirklich sehr (stark betont) freundschaftlich was
518 ich auch manchmal finde ich *das gut* #00:21:10-6#
- 519 B: *Manchmal nicht so, ne?* #00:21:11-1#
- 520 C: *Manchmal* ist es zu krass (stark betont) also ich denke so scheiße das will ich eigentlich gar nicht
521 wissen. #00:21:14-7#
- 522 B: *(kurzes Lachen)* #00:21:14-7#
- 523 E: *Oh Schwester/Bruder.* #00:21:19-2#
- 524 C: *Äh* das ist bei uns richtig kompliziert also wir haben son Store und nebenan ist ein Café´ und das
525 ist der/die Freund/in von meinem/meiner *Chef/in* #00:21:25-6#
- 526 B: *hmm oh.* #00:21:27-7#
- 527 C: *Also wir* machen alles zusammen irgendwie. Was auch eigentlich cool ist denn da arbeiten halt
528 echt nette coole Leute, aber manchmal ist es zu (stark betont) persönlich alles. *Finde ich* #00:21:36-
529 7#
- 530 B: *Ja (stark betont)* #00:21:36-7#
- 531 C: *Und* manchmal habe ich auch Angst das ich irgendwas Falsches sage, weil ich so viel von mir
532 preisgebe vom persönlichem Leben, dass vielleicht das Verhältnis anders wird, aber ähm die Ausbil-
533 dung ist sehr (stark betont) chaotisch also wir zum Beispiel geplant das wir uns einmal die Woche
534 uns hinsetzen und über alles reden (stark betont) #00:21:48-4#
- 535 B: hm (bejahend) (kurzes Lachen) #00:21:49-8#
- 536 C: Ist bis jetzt noch nicht passiert (stark betont). Berichtsheft wurde noch nicht angeguckt. Ja ich liebe
537 (stark betont) den Store ich kann mir auch nicht vorstellen wo anders zu arbeiten in der Stadt, aber
538 ähm ich kann mir auch vorstellen das er/sie total viel zu tun hat. Ich meine er/sie hat das erst seit
539 zwei Jahren den Laden und ähm er/sie macht alles alleine. Ich kann mir vorstellen das ich halt hin-
540 terherhänge, aber ich muss halt oft sagen, ok hast du bei der IHK angerufen, hast du mich angemel-
541 det hast da angemeldet blablabla #00:22:15-9#
- 542 B: hm (bejahend) ja. #00:22:15-9#
- 543 C: *Ich* muss ihm/ihr halt echt lange hinterherlaufen #00:22:17-6#
- 544 B: Du musst ihn/sie erinnern, ne? Muss ich #00:22:20-5#
- 545 C: Ja. #00:22:20-5#
- 546 B: Auch immer. Ich muss ihm/ihr überall so kleine Zettel hinhängen (kurzes Lachen) und dann (kurzes
547 Lachen) damit er/sie Bescheid weiß. Oder Ihm/ihr schreiben (stark betont) #00:22:24-8#
- 548 C: hm (bejahend) ja #00:22:24-8#
- 549 B: Weil sonst vergisst er/sie das wirklich. Manchmal mache ich auch Sachen einfach selber (*stark*
550 *betont*) #00:22:27-6#
- 551 C: *Ja* #00:22:27-6#
- 552 B: *Weil* der/die sagt dann du weißt doch wie es geht dann mach es (stark betont) einfach und dann
553 mache ich das. #00:22:31-1#
- 554 A: Ja, das ist bei uns auch nicht anders. Also wir müssen auch immer also Gespräche, die wir führen
555 müssen, also jedes Mal, wenn wir die Abteilung wechseln Startgespräch, Abschlussgespräch *dann*
556 *müssen wir* #00:22:38-5#
- 557 C: *Ich höre das bei allen (stark betont)* #00:22:37-4#
- 558 A: *Auch hinterher sein.* #00:22:38-9#
- 559 C: *Ich hab kein (stark betont)* ich hab gar (stark betont) nichts davon. Ich bin einfach da (stark betont)
560 (kurzes Lachen) #00:22:41-4#
- 561 E: Das ist das. #00:22:42-7#

562 B: (kurzes Lachen) #00:22:44-6#

563 C: (kurzes Lachen) nur ein Ding (stark betont). #00:22:43-0#

(Transkript: Fall Rot Z. 517-563)

Formulierende Interpretation Passage III

(517-563) OT: Beziehungsstrukturen zum betrieblichen Ausbildungspersonal

(517-530) *UT: Sehr freundschaftliches Verhältnis wird als positiv wie auch negativ empfunden*

Das Verhältnis zum betrieblichen Ausbildungspersonal wird als sehr freundschaftlich beschrieben, dies werde sowohl als angenehm wie auch unangenehm empfunden.

(531-535) *UT: Furcht vor falschen Äußerungen, da bisher viele private Ereignisse preisgegeben wurden*

Die Gruppe berichtet über große Furcht vor dem Tätigen falscher Aussagen aufgrund bereits umfangreich preisgegebener persönlicher Auskünfte. Auch verfüge man grundsätzlich über große Angst vor einer negativen Veränderung im Verhältnis zu dem betrieblichen Ausbildungspersonal. Darüber hinaus wird die erlebte betriebliche Ausbildungssituation als wenig organisiert beschrieben.

(536-553) *UT: Mangelnde Ausbildungsstrukturen erfordern hohes Maß an Initiative der Auszubildenden*

Die Ausbildung von C ist von einem Mangel an ausbildungsrelevanten Vorgängen geprägt, dennoch kann sich eine Ausbildung in einem anderen Betrieb kaum vorgestellt werden. Aufgrund des erlebten Mangels an einer strukturierten Ausbildung wird befürchtet, in vielen Ausbildungsbereichen anderen Auszubildenden nachzustehen. Um organisationale Ausbildungsstrukturen zu wahren, obliegt es daher C, das betriebliche Ausbildungspersonal an ausbildungsrelevante Aufgaben zu erinnern.

(554-575) *UT: Einforderung von Ausbildungsstrukturen gegenüber dem Ausbildungspersonal*

A beschreibt, ähnliche Erfahrungen erlebt zu haben, so obliege es den Auszubildenden, organisierte Gespräche wie Start- und Abschlussgespräche nachzuhalten. C entgegnet, häufig von derartigen Gesprächen gehört zu haben, selbst jedoch bisher keinerlei organisierte Ausbildungsgespräche zu erfahren zu haben, C sei vielmehr lediglich im Betrieb anwesend.

Reflektierende Interpretation Passage III

(517-518) *Proposition durch C*

C wirft die Orientierung mit proportionalem Gehalt auf, ein freundschaftliches Verhältnis zum Ausbildungspersonal werde als angenehm empfunden.

(519) Differenzierung von B

Noch während C die letzten zwei Worte ausspricht, beginnt B zu sprechen und die Proposition von C einzuschränken. Solch ein freundschaftliche Verhältnis zum Ausbildungspersonal sei nicht immer angenehm („Manchmal nicht so, ne?“; B 519). In dieser schnellen Interaktion zwischen B und C verdeutlicht sich ein gemeinsamer Erfahrungsraum von C und B in Bezug auf freundschaftliche Beziehungen zum betrieblichen Ausbildungspersonal.

(520-521) Elaboration von C

Die von B eingeworfene Differenzierung erhält von C eine Elaboration um den Aspekt der Nähe und Vertrautheit zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und den Teilnehmenden („[...] also ich denke so scheiße das will ich eigentlich gar nicht wissen“; C 520-521). In dieser Aussage verdeutlicht sich eine Zugewandtheit und persönliche Offenheit zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und C. Jedoch erscheint C die beschriebene Vertrautheit teils grenzüberschreitend und der Rollenverteilung nicht entsprechend. In der Folge möchte C über private Angelegenheiten des betrieblichen Ausbildungspersonals nur ungern informiert werden.

(522) Ratifizierung durch B

B lacht an dieser Stelle auf. Inwiefern dieses Lachen als eine Zustimmung und Teilung der Orientierung zu verstehen ist oder lediglich eine Aufnahme des Sinngehalts kennzeichnet, bleibt Spekulation.

(523) Elaboration von E

An dieser Stelle bringt sich E mit der alleinigen Äußerung zweier Worte („Oh Schwester“; E 523) in die Diskussion ein. Mittels dieser Worte findet eine Elaboration der Orientierung von C statt. So interpretiert E das Verhältnis von C zum betrieblichen Ausbildungspersonal aufgrund der Verwendung des Wortes „Schwester“ (E 523) mehr als eine Art familiäre Verbindung als freundschaftliche Nähe.

(524-525) Differenzierung im Modus der Beschreibung durch C

Im Modus der Beschreibung erfährt die Elaboration von E eine Differenzierung durch C. So schränkt C die Orientierung, bei dem Verhältnis zwischen C und dem betrieblichen Ausbildungspersonal handele es sich um ein familienähnliches Verhältnis, mit folgender Beschreibung ein: „Äh das ist bei uns richtig kompliziert [...]“ (C 524). Inwiefern dieses Verhältnis als „kompliziert“ (C 524) zu bewerten sei, erläutert C anhand der erlebten betrieblichen Ausbildungssituation. So gehöre zu dem Ausbildungsbetrieb von C ein angeschlossenes Café, das von dem/der Lebenspartner/-in des Ausbildungspersonals geführt werde, welche erneut eine familiäre Nähe herstelle.

(526) Ratifizierung durch B

B äußert sich an dieser Stelle mit einem „Hmm oh“ (B 526). Inwiefern diese Äußerung als eine Zustimmung und Teilung der Orientierung zu verstehen ist oder lediglich die Auffassung des Sinngehalts signalisiert, bleibt offen.

(527-529) Elaboration im Modus der Differenzierung von C

Die Orientierung, das Verhältnis zwischen C und dem betrieblichen Ausbildungspersonal sei aufgrund der betrieblichen Situation schwierig, elaboriert C an dieser Stelle um den Aspekt des gemeinschaftlichen Zusammenarbeitens. Dies sei einerseits aufgrund des guten Kollegiums angenehm, führe gleichermaßen jedoch zu einer zu persönlichen Verbundenheit („[...] aber manchmal ist es zu (stark betont) persönlich alles. Finde ich“; C 528).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung der Gruppe, dass ein allzu nahes und persönliches Verhältnis zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden Rollengrenzen verwischen lässt. Dies kann aufseiten der Auszubildenden zu Gefühlen von Unwohlsein führen und die Ausbildung erschweren.

(530) Validierung durch B

Noch während C die letzten zwei Worte ausspricht, validiert B die Orientierung von C und zeigt somit an, die Orientierung zu teilen.

(531-532) Zwischenkonklusion von C

In diesen Zeilen findet eine Zwischenkonklusion statt, indem C über die Furcht redet, falsche Äußerungen gegenüber dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu tätigen, die in der Folge das bestehende Verhältnis negativ beeinflussen könnten. In dieser Aussage zeigt sich deutlich eine verspürte emotionale Abhängigkeit vom betrieblichen Ausbildungspersonal. Aufgrund der privaten Nähe („[...] weil ich so viel von mir preisgebe vom persönlichem Leben [...]“; C 531-532), fürchtet C, angreifbar und verletzlich gegenüber dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu sein.

(532-534) Anschlussproposition von C

Die Orientierung, ein von persönlicher Nähe geprägtes Verhältnis zum betrieblichen Ausbildungspersonal führe zu einer Verletzlichkeit der Auszubildenden, wird an dieser Stelle in seiner Grundorientierung weiterverfolgt, jedoch von C um den Aspekt einer einhergehenden mangelhaften Ausbildungsorganisation erweitert („[...] aber ähm die Ausbildung ist sehr (stark betont) chaotisch also wir zum Beispiel geplant das wir uns einmal die Woche uns hinsetzen und über alles reden (stark betont)“; C 532-543).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Existenz naher Beziehungsstrukturen auf persönlicher Ebene, die jedoch ausbildungsrelevanten Kontakt überschatten und verdrängen lässt, was von C negativ wahrgenommen wird.

(535) Validierung durch B

Mittels eines von Zustimmung geprägten „Hm“ (B 535) und einem Lachen validiert B die Orientierung von C.

(536-539) Exemplifizierung und Differenzierung von C

Die Orientierung, das persönliche Verhältnis bewirke eine negative Veränderung des ausbildungsrelevanten Kontaktes, wird an dieser Stelle mittels einer Exemplifizierung vertieft. So beschreibt C einen Mangel an erfolgten organisationalen Ausbildungsabläufen („Berichtsheft wurde noch nicht angeguckt“; C 536).

Gleichermaßen differenziert C die Orientierung, indem das betriebliche Ausbildungspersonal in Schutz genommen wird („[...] aber ähm ich kann mir auch vorstellen das er/sie total viel zu tun hat. Ich meine er/sie hat das erst seit zwei Jahren den Laden und ähm er/sie macht alles alleine“; C 538-539). Auch wird diese Haltung mit einer deutlichen

Zuneigung zum Ausbildungsbetrieb legitimiert („Ja ich liebe (stark betont) den Store ich kann mir auch nicht vorstellen wo anders zu arbeiten in der Stadt [...]“; C 536-537). Insbesondere in der Verwendung der Worte „Ja ich liebe (stark betont) den Store [...]“ (C 536) verdeutlicht sich eine starke, über das normale Maß hinausgehende Zuneigung von C zum Ausbildungsbetrieb, die die negativen Aspekte einschränkt und relativieren lässt.

(539-540) Zwischenkonklusion von C

Nachdem C zuvor mittels einer Differenzierung die Orientierung eingeschränkt hat, findet sich in diesen Zeilen eine Zwischenkonklusion. C ist von der Vorstellung geleitet, in vielen Ausbildungsbereichen anderen Auszubildenden nachzustehen.

(540-541) Anschlussproposition durch C

Die Orientierung, das persönliche Verhältnis führe zu einem Mangel an ausbildungsrelevantem Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal, wird an dieser Stelle um den Aspekt der organisationalen Verantwortung aufseiten der Auszubildenden erweitert: („[...] aber ich muss halt oft sagen, ok hast du bei der IHK angerufen, hast du mich angemeldet hast da angemeldet blablabla“; C 540-541).

In dieser Aussage dokumentiert sich die Orientierung, dass private Nähe zum betrieblichen Ausbildungspersonal eine Rollenverkehrung bewirken kann. Indem C das betriebliche Ausbildungspersonal an basisrelevante ausbildungsbezogene organisationale Vorgänge zu erinnern hat, findet eine Rollenverschiebung von Auszubildendem und betrieblichem Ausbildungspersonal statt.

(542) Validierung von B

B stimmt der Orientierung von C zu.

(543) Exemplifizierung von C

Die Orientierung der Rollenverschiebung wird an dieser Stelle mittels einer Exemplifizierung von C vertieft („Ich muss ihm/ihr halt echt lange hinterherlaufen“; C 543). Um gewisse Ausbildungsvorgänge anzustoßen, hat C eine aktive Rolle einzunehmen und das betriebliche Ausbildungspersonal auf die Ausführung bestimmter Arbeitsaufgaben hinzuweisen.

(544) Validierung und Elaboration von B

Mittels der Worte „Du musst ihn/sie erinnern, ne? Muss ich“ (B 544) validiert B die Orientierung der Übernahme der aktiven Rolle der Auszubildenden im Ausbildungsprozess.

(545) Validierung durch C

In der erneuten Validierung von C verdeutlicht sich ein geteilter kollektiver Erfahrungsraum von C und B im Hinblick auf die Verantwortungsübernahme der Auszubildenden innerhalb der erlebten Ausbildungspraxis.

(546-547) Exemplifizierung von B

Inwiefern die Auszubildenden eine aktive Rolle im Ausbildungsprozess einzunehmen haben exemplifiziert B in diesen Zeilen: „[...] Ich muss ihm/ihr überall so kleine Zettel hinhängen (kurzes Lachen) und dann (kurzes Lachen) damit er/sie Bescheid weiß. Oder ihm/ihr schreiben (stark betont)“; B 546-547).

(548) Validierung von C

C validiert die Exemplifizierung von B.

(549-550) Elaboration im Modus der Beschreibung durch B

Sofern B das Ausbildungspersonal nicht aktiv an die Einhaltung ausbildungsrelevanter Vorgänge erinnert, vergisst das Ausbildungspersonal bestimmte Aufgaben, worin sich erneut die Rollenverschiebung zwischen Ausbildungspersonal und Auszubildenden dokumentiert („Weil sonst vergisst er/sie das wirklich“; B 549). Um das Ausbildungspersonal nicht konstant an die Ausübung gewisser Tätigkeiten erinnern zu müssen, übernimmt B eigeninitiativ aktiv die Ausführung bestimmter Vorgänge („Manchmal mache ich auch Sachen einfach selber (stark betont)“; B 549), woran sich ebenfalls erneut die genannte Rollenverschiebung verdeutlicht.

(551) Validierung von C

Noch während B spricht, stimmt C mit einem validierenden „Ja“ (C 551) zu.

(552-553) Differenzierung von B

In diesen Zeilen führt B die Grenzen der Orientierung der Übernahme der aktiven Rolle der Auszubildenden auf. So verfügt B nicht nur über die Legitimation zum eigenständigen Handeln, werde vielmehr dazu angehalten („Weil der/die sagt dann du weißt doch wie es geht dann mach es (stark betont) einfach und dann mache ich das“; B 552-553).

(554-556) Divergenz und Zwischenkonklusion von A

In diesen Zeilen geht A thematisch auf die aktive Rolle der Auszubildenden ein, nicht jedoch auf die Orientierung von B, das aktive Handeln begründe sich in einer von dem Ausbildungspersonal ausgesprochenen Legitimation. Vielmehr wirft B die Orientierung der allgemeinen aktiven Rolle der Auszubildenden im Ausbildungsprozess auf: „Also wir müssen auch immer also Gespräche, die wir führen müssen, also jedes Mal, wenn wir die Abteilung wechseln Startgespräch, Abschlussgespräch dann müssen wir auch hinterher sein“ (A 554-558).

(557) Ratifizierung von C

Noch während A spricht, beginnt C zu sprechen: „Ich höre das bei allen (stark betont)“ (C 557). Inwiefern diese Aussage als eine Teilung der Orientierung interpretiert werden kann oder lediglich anzeigt, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt an dieser Stelle offen.

(559-560) Anschlussproposition von C

Anschließend wirft C die Anschlussproposition auf, es existierten keinerlei organisationale Ausbildungsabläufe, wie organisierte Ausbildungsgespräche: „Ich hab kein (stark betont) ich hab gar (stark betont) nichts davon. Ich bin einfach da (stark betont) (kurzes Lachen“ (C 559-560). Insbesondere die Betonung der Worte „gar nichts“ und „bin einfach da“ (C 559-560) verdeutlicht den Unmut von C über die erlebte Ausbildungspraxis.

(561) Validierung durch E

Auf die Proposition von C äußert E sich mit den Worten „Das ist das“ (E 561). In dieser Äußerung verbirgt sich eine Bestätigung des Orientierungsgehaltes von C.

(562) Ratifizierung von B

B reagiert mit einem kurzen Lachen, was sich als eine Art Ratifizierung interpretieren lässt.

(563) Konklusion durch C

Nachdem C zunächst ebenfalls aufgelacht hat, wird der Orientierungsgehalt mittels der Worte „[...] nur ein Ding (stark betont)“ (C 563) von C beendet. Dieser Äußerung lässt sich entnehmen, dass C die erlebte Situation mit einem allgemeinen Umgang mit einem Gegenstand gleichsetzt („nur ein Ding“; C 563). Jenes verdeutlicht, dass C nicht die angemessene Rolle eines/einer Auszubildenden im Betrieb zugesprochen wird, C vielmehr eine allgemeingültige Position bekleidet, in der C lediglich anwesend ist.

Zusammenfassung der Passage III: Verschwommene Rollengrenzen durch private Nähe bewirken eine Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Aufgaben und Strukturen vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals

In Passage III dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Ein privater und sehr persönlicher Kontakt zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden lässt Rollengrenzen verschwimmen, was aufseiten der Auszubildenden Gefühle von Unwohlsein fördern kann.
- Ein von privater Nähe geprägtes Verhältnis kann zu einer Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Strukturen führen.
- Auch kann dieses eine Verkehrung der Rollen zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal bewirken. Basisrelevante ausbildungsbezogene und organisationale Ausbildungsabläufe können dann von den Auszubildenden, nicht jedoch vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals verantwortet werden.
- Diese Veränderung der Rollen führt zu der Übernahme einer sehr aktiven Rolle der Auszubildenden innerhalb des Ausbildungsprozesses, was Überforderungssituationen der Auszubildenden birgt.

Passage IV: Mangelhafte Führungskompetenzen begünstigen Degradierungen sowie die Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten der Auszubildenden

Auszug aus dem Transkript

716 I: Und jetzt haben Sie schon viel genannt auch wenn es vielleicht mal nicht so gut läuft auch aus
717 anderen Erfragungen heraus. Ähm da würde mich interessieren, was genau bräuchten Sie denn
718 damit Sie sich gut unterstützt fühlen von Ihrem/ihrer Ausbilder/in? #00:28:25-6#

719 D: Oh das ist eine Frage. #00:28:28-1#

720 B: Mehr Routine würde ich jetzt bei mir (stark betont) sagen #00:28:27-9#

721 C: Hm ja #00:28:31-4#

722 B: Also mein/meine Chef/in der/die ist auch so der/die kann (stark betont) nicht auf den Tisch hauen.
723 Wir tanzen dem/der wirklich auf der Nase herum. Das komplette Team. Und er/sie ist wirklich so
724 (stark betont) eine liebe nette Person der/die kann (stark betont) nicht (stark betont) manchmal auch
725 mit mir (stark betont) weil (stark betont) wir gerade so eine gute Bindung (stark betont) haben. Dann
726 sagt der/die mir immer ja das und das was du gesagt hast, oder vor den Kunden/innen wie kannst
727 du dich so ausdrücken. Ich (stark betont) nehme ihn/sie schon ernst, also ich nehme ihn/sie wahr
728 (stark betont) aber das ist anders, als wenn unserer/unsere anderer/e Vorgesetzter/e einmal so auf
729 den Tisch haut. Dann nimmt jeder den/die sofort ernst und bei ihm/ihr ist das Problem ist halt nicht
730 so. Und er/sie ist halt so krass überfordert das wir gar (stark betont) keine Routine haben was meine

- 731 Ausbildung angeht. Also wirklich überhaupt (stark betont)
- 732 nicht. #00:29:04-7#
- 733 C: Termine einhalten. #00:29:06-0#
- 734 B: Ja, also er/sie fragt zwar auch immer in der Schule (stark betont) er/sie will auch immer meine
735 Arbeiten (stark betont) sehen und alles das will er/sie halt alles sehen. Das zeige ich ihm/ihr dann
736 auch, aber zum Beispiel mein Berichtsheft, das habe ich ähm in den letzten Ferien zuletzt gemacht
737 (kurzes Lachen) #00:29:16-5#
- 738 D: hm (bejahend) #00:29:16-5#
- 739 B: Weil er/sie kontrolliert es nicht. #00:29:19-1#
- 740 C: hm ja #00:29:21-1#
- 741 B: Ich find Routine ist auf jeden Fall wichtig, weil wenn man ähm strenger genommen wird sage ich
742 jetzt mal, auch nicht zu (stark betont) streng aber dann bemüht (stark betont) du dich auch mehr
743 (stark betont) das zu machen, weil dann nimmst du das ernster (stark betont), als wenn du so jeman-
744 den da hast wo du dir so denkst ach der/die guckt eh nicht. #00:29:35-0#
- 745 A: hm (bejahend) du brauchst schon jemanden ernst zu nehmen, ne? #00:29:38-6#
- 746 B: Ja (stark betont) #00:29:38-6#
- 747 A: hm (bejahend) #00:29:38-6#
- 748 C: Ich nehme ihn/sie halb ernst #00:29:43-2#
- 749 B: (kurzes Lachen) ja ist son Zwischending, ne? #00:29:42-5#
- 750 C: Ist son Zwischending. Also manche Situationen, die so richtig ernst sind, dann nehme ich den/die
751 ernst aber #00:29:48-8#
- 752 B: Manchmal denke ich mir auch #00:29:48-1#
- 753 C: Manchmal sagt der/die Dinge wo ich denke. Das ist eine sehr (stark betont) komplizierte Person,
754 man kann es echt nicht beschreiben. #00:29:57-1#
- 755 B: Ja ich glaub, ich kann mir das vorstellen (kurzes Lachen) #00:29:57-1#
- 756 A: Also ich hab #00:30:01-1#
- 757 C: Man kann es echt nicht beschreiben, deswegen manche Situationen nehme ich nicht ernst, dann
758 denke ich mir so ok ein Ohr rein ein Ohr raus, aber ich gehe halt mit ihm/ihr auch feiern, wir sind halt
759 Freunde (stark betont) das ist #00:30:09-5#
- 760 B: hmmm (stark betont) #00:30:09-3#
- 761 D: (kurzes Lachen) äh #00:30:12-9#
- 762 A: Wird schon schwieriger dann, ne? #00:30:12-7#
- 763 C: Jaha deswegen. #00:30:14-3#
- 764 A: Ja ok. #00:30:15-7#
- 765 B: Zum Glück darf meiner/meine nicht feiern gehen. #00:30:13-8#
- 766 C: Viel positiv aber negativ. #00:30:18-6#
- (Transkript: Fall Rot Z. 716-766)

Formulierende Interpretation Passage IV

- (716-776) **Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Unterstützung der Auszubildenden**
- (716-718) *Einstiegsfrage zu Handlungen und Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Unterstützung der Auszubildenden*

Die Interviewerin fragt die Teilnehmenden, was diese benötigen, um Unterstützung zu empfinden.

(719-803) *UT: Wunsch nach größerer Routine und festeren Strukturen und Durchsetzungsfähigkeit (Leitungsrolle wird aufgrund persönlicher Nähe weniger geachtet und als schwierig empfunden)*

Es wird der Wunsch nach umfangreicheren Regelmäßigkeiten und routinierten Ausbildungsabläufen benannt. Weiter wird beschrieben, dem betrieblichen Ausbildungspersonal mangle es an Durchsetzungsfähigkeit, was zu einer geringen Achtung führe. Es wird der Vergleich zu anderen Führungskräften eröffnet. Das Ausbildungspersonal wird als überfordert beschrieben, was regelmäßige Ausbildungsabläufe verhindert. B äußert den Wunsch nach einem durchsetzungsfähigeren Verhalten des betrieblichen Ausbildungspersonals. Anschließend diskutiert die Gruppe über die persönliche Wahrnehmung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Führungsrolle.

Reflektierende Interpretation Passage IV

(716-718) Einstiegsfrage mit proportionalem Gehalt durch I

Mittels einer Einstiegsfrage mit proportionalem Gehalt wirft I die Orientierung nach der Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal auf.

(719) Ratifizierung durch D

An dieser Stelle äußert D die Worte „Oh das ist eine Frage“ (D 719). In dieser Aussage kann eine Bewertung der Frage beinhaltet sein. So könnte die Frage als eine schwere Frage bewertet werden, auf die D zunächst keine Antwort hat. Da D diese Äußerung jedoch nicht weiter ausformuliert, bleibt an dieser Stelle offen, wie die Äußerung zu interpretieren ist. So könnte ebenfalls lediglich angezeigt worden sein, den Sinngehalt verstanden zu haben.

(720) Elaboration durch B

B elaboriert die Orientierung der Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal um den Aspekt eines routinierten Ausbildungsablaufs.

(721) Validierung durch C

C validiert mit einem zustimmenden „Hm ja“ (C 721) die Orientierung von B.

(722-727) Elaboration von B

B elaboriert an dieser Stelle die eigene Orientierung des routinierten Ausbildungsablaufs um den Aspekt der Durchsetzungsfähigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals gegenüber den Mitarbeitenden und Auszubildenden („Also mein/meine Chef/in der/die ist auch so der/die kann (stark betont) nicht auf den Tisch hauen. Wir tanzen dem/der wirklich auf der Nase herum. Das komplette Team“; B 722-723).

In den sich anschließenden Zeilen erläutert B die Begründung für das fehlende Durchsetzungsvermögen des betrieblichen Ausbildungspersonals, so handele es sich um eine sehr „[...] liebe nette Person der/die kann (stark betont) nicht (stark betont) [...]“ (B 723-

724). Insbesondere die Verwendung der Worte „liebe und nette“ Person verdeutlicht eine Verniedlichung der Eigenschaften des betrieblichen Ausbildungspersonals. Für B verfügt das betriebliche Ausbildungspersonal über Eigenschaften, die der Rolle einer Führungskraft im klassischen Sinne nicht entsprechen. Hier verdeutlicht sich die Orientierung von B der mangelnden Durchsetzungsfähigkeit des Ausbildungspersonals aufgrund eines gar kindlichen, lieben, netten Verhaltens. Weiter begründet B diesen Mangel in der sehr vertrauten Beziehung zwischen B und dem betrieblichen Ausbildungspersonal. So äußert B: „[...] der/die kann (stark betont) nicht (stark betont) manchmal auch mit mir (stark betont) weil (stark betont) wir gerade so eine gute Bindung (stark betont) haben“ (B 724-725).

An dieser Stelle dokumentieren sich erneut die Orientierungen der Passage III in Bezug auf das Verschwimmen von Rollengrenzen aufgrund privater Beziehungsstrukturen zwischen Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal.

(727-732) Elaboration im Modus der Differenzierung von B

Anschließend elaboriert B die Orientierung der mangelnden Durchsetzungsfähigkeit um den Punkt der Hochachtung vor dem betrieblichen Ausbildungspersonal. Im Modus der Differenzierung eröffnet B einen Vergleich zu anderen Führungskräften, welche über eine höhere Durchsetzungskompetenz verfügten. Diese würden die Auszubildenden in der Führungsrolle unmittelbar ernstnehmen („Dann nimmt jeder den/die sofort ernst [...]“; B 729), während Führungskräfte mit nur geringem Durchsetzungsvermögen lediglich wahrgenommen, aber nicht respektiert würden („Ich (stark betont) nehme ihn/sie schon ernst, also ich nehme ihn/sie wahr (stark betont) [...]“; B 727-728). Insbesondere in der Reihenfolge der gewählten Worte von zunächst „schon ernst“ hin zu „wahrnehmen“ verdeutlicht sich rein sprachlich eine Abstufung. Von B wird die Führungskraft mit geringem Durchsetzungsvermögen lediglich „wahrgenommen“, was der Rolle einer Führungskraft kaum entspricht.

(730-732) Elaboration von B

Nachdem die Orientierung der mangelnden Durchsetzungsfähigkeit aufgeworfen wurde, kehrt B in diesen Zeilen zu der anfangs aufgeworfenen Orientierung eines fehlenden routinierten Ausbildungsablaufs zurück. Für B begründet sich die fehlende Durchsetzungsfähigkeit in einer Überforderung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Rolle der Führungskraft („Und er/sie ist halt so krass überfordert [...]“; B 730), was sich wiederum negativ in der Ausbildungsbetreuung widerspiegelt („[...] keine Routine haben was meine Ausbildung angeht. Also wirklich überhaupt (stark betont) nicht“; B 731-732).

Diese Zeilen verdeutlichen die zentrale Orientierung, dass eine Überforderung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Rolle der Führungskraft, in einer mangelhaften Durchsetzungsfähigkeit sowie fehlender Ausbildungsbetreuung enden kann.

(733) Validierung durch C

C validiert diese Orientierung mit den Worten „Termine einhalten“ (C 733). Diese Äußerung verdeutlicht nicht nur eine einfache Bestätigung der Orientierung, vielmehr deutet sie auf eine direkte Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums von C und B hin. So zeige sich mangelnde Ausbildungsbetreuung in fehlenden routinierten Ausbildungsabläufen, wie dem Einhalten von Terminen.

(734-737) Exemplifizierung durch B im Modus der Differenzierung

In diesen Zeilen wird die Orientierung der fehlenden Ausbildungsbetreuung von B weiter exemplifiziert. Zwar bestehe ein Interesse des betrieblichen Ausbildungspersonals an Berufsschulthemen der Auszubildenden, womit B die Orientierung in ihren Grenzen einschränkt, jedoch mangle es an regelmäßigen Ansprachen der Auszubildenden („[...] aber zum Beispiel mein Berichtsheft, das habe ich ähm in den letzten Ferien zuletzt gemacht“; B 736).

Grundsätzlich sei das Berichtsheft wöchentlich zu führen und am Ende einer jeden Ausbildungswoche von dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu kontrollieren und zu unterschreiben. In der oben genannten Aussage verdeutlicht sich somit die kollektive Orientierung der Gruppe über fehlende Ansprachen und Einhaltung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals.

(738) Validierung durch D

Durch ein von Zustimmung geprägtes „Hm“ (D 738) validiert D die Orientierung von B.

(739) Exemplifizierung durch B

Die mangelnde Ansprache sowie die fehlende Einhaltung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten wird in dieser Zeile von B mit einem deutlichen Verweis auf fehlende Kontrolle exemplifiziert („Weil er/sie kontrolliert es nicht“; B 739).

Hier zeigt sich nicht nur eine fehlende Einhaltung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals, sondern auch eine fehlende Einhaltung aufseiten der Auszubildenden. Wenn es an der Kontrolle des Berichtsheftes mangelt, unterlassen es auch die Auszubildenden, das Heft zu erstellen und bearbeiten. Die Verantwortung für dieses mangelhafte Verhalten weisen jedoch die Auszubildenden dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu.

(740) Validierung durch C

C stimmt mittels einer Validierung der Orientierung von B zu.

(741) Zwischenkonklusion von B

In diesen Zeilen wird von B eine Zwischenkonklusion formuliert. Die Orientierung der mangelnden Einhaltung ausbildungsrelevanter Ausbildungsabläufe fasst B unter dem Begriff der „Routine“ (B 741) zusammen („Ich find Routine ist auf jeden Fall wichtig, [...]“; B 741).

(741-744) Anschlussproposition im Modus der Beschreibung

Im Anschluss wirft B in Form einer Anschlussproposition die Orientierung auf, ein routinierter Ausbildungsablauf beinhalte eine Kontrolle vonseiten des Ausbildungspersonals, was einen gewissenhafteren Einsatz der Auszubildenden fördere („[...] weil wenn man ähm strenger genommen wird sage ich jetzt mal, auch nicht zu (stark betont) streng aber dann bemüht (stark betont) du dich auch mehr (stark betont) das zu machen [...]“; B 742-743).

(745) Elaboration im Modus der Validierung von A

A elaboriert und validiert die aufgeworfene Orientierung von B indem die Worte von B in nur geringfügig abgewandelter Form in einer Suggestivfrage wiederholt werden („Hm (bejahend) du brauchst schon jemanden ernst zu nehmen, ne?“; A 745). So wird die Orientierung aufgeworfen, Auszubildende benötigten ernst zu nehmendes Ausbildungspersonal.

(746) Validierung von B

Mittels einer eindeutigen Zustimmung validiert B die Elaboration von A.

(747) Validierung von A

A stimmt B erneut zu.

(748) Exemplifizierung von C

C vertieft die Orientierung von A anhand einer Exemplifizierung. So nimmt C das Ausbildungspersonal nicht in Gänze ernst („Ich nehme ihn/sie halb ernst“; C 748).

Jemanden nicht in Gänze ernst zu nehmen, deutet daraufhin die Kompetenzen einzuschränken. In dieser Aussage verdeutlichen sich erneut die Orientierungen der Passage III, Folgenden privater Beziehungsstrukturen.

(749) Elaboration und Validierung von B

Noch während C die letzten Worte ausspricht, beginnt B zu lachen. Dieses Lachen kann als eine Bestätigung und damit verbundene Teilung der Orientierung von C interpretiert werden, da B diese im Anschluss in Form einer Elaboration ausarbeitet. So teilt B die Orientierung von C, das Ausbildungspersonal nicht in Gänze, wie es der Rolle grundsätzlich entspricht, ernst zu nehmen („[...] ja ist son Zwischending, ne?“; B 749). Der Begriff „Zwischending“ (B 749) deutet darauf hin, dass das Ausbildungspersonal in einem gewissen Rahmen in der Rolle und Kompetenz wahrgenommen wird, jedoch nicht vollständig als Führungspersonal anerkannt wird. Vielmehr wird es von den Auszubildenden in einer Zwischenrolle von Führungskraft und allgemeinem Personal wahrgenommen.

(750-751) Validierung und Exemplifizierung von C

Zunächst wiederholt C den von B aufgeworfenen Begriff „Zwischending“ (C 750), was als eine deutliche Bestätigung und damit verbundene Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums von B und C zu interpretieren ist. Anschließend exemplifiziert C die Orientierung. C nimmt das Ausbildungspersonal in Situationen von hoher Wichtigkeit ernst, in anderen Situationen hingegen weniger. Diese Ausführung wird jedoch in diesen Zeilen nicht weiter vertieft, da B C unterbricht.

(752) Ratifizierung von B

B beginnt zu sprechen, beendet den Satz jedoch nicht vollständig, sodass an dieser Stelle von einer Ratifizierung auszugehen ist.

(753-754) Exemplifizierung von C

In diesen Zeilen findet eine Exemplifizierung von C statt. So mache das Ausbildungspersonal teilweise Aussagen, über die C kritisch urteilt. Womit C die Orientierung, das Ausbildungspersonal werde nicht immer in der entsprechenden Rollenfunktion ernst genommen, begründet. Mit der Beendigung, es handele sich um eine schwierige Person, die von C nur schwer beschrieben werden könne, endet die Exemplifizierung („Das ist eine sehr (stark betont) komplizierte Person, man kann es echt nicht beschreiben“; C 753-754).

(755) Validierung von B

Mit der Aussage, sich die Situation vorstellen zu können („Ja ich glaub, ich kann mir das vorstellen“; B 755), validiert B nicht nur die Orientierung von C, sondern in dieser

Aussage verdeutlicht sich ein eindeutiger Hinweis auf die Teilung eines gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraums von B und C.

(756) Ratifizierung von A

A beginnt eine Aussage, wird jedoch von dem Sprechensatz von C unterbrochen, weshalb die Aussage von A unvollständig bleibt und als eine Ratifizierung zu interpretieren ist.

(757-758) Zwischenkonklusion von C

In diesen Zeilen findet eine Zwischenkonklusion statt. Die Orientierung ‚keine vollständige Achtung der Aussagen des Ausbildungspersonals‘ findet somit eine Beendigung („[...] deswegen manche Situationen nehme ich nicht ernst, dann denke ich mir so ok ein Ohr rein ein Ohr raus [...]“; C 757-758). Insbesondere die hier verwendete Redewendung „ein Ohr rein, ein Ohr raus“ verdeutlicht die geringere Achtung, gar eine Art der Gleichgültigkeit der Auszubildenden gegenüber der Führungsrolle des Ausbildungspersonals.

(758-759) Anschlussproposition von C

Die Orientierung der geringeren Achtung vor Aussagen des betrieblichen Ausbildungspersonals wird an dieser Stelle um den Aspekt der Freundschaft zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal erweitert.

Die vorliegenden Zeilen dokumentieren ein über das Normalmaß hinausgehendes Verhältnis zwischen C und einem Mitglied des Ausbildungspersonals. C verwendet die Bezeichnung „[...] wir sind halt Freunde (stark betont) [...]“ (C 758-759). Insbesondere der stark betonte Begriff „Freunde“ suggeriert eine von Vertrauen und Nähe gekennzeichnete Beziehung, in der beiden Parteien eine Gleichberechtigung zukommt. In einem klassischen Rollenverständnis zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal liegt hingegen häufig ein asymmetrisches Machtverhältnis vor. Die Aussage, zusammen mit dem Ausbildungspersonal auszugehen, verdeutlicht die Abkehr vom einem klassischen Rollenverhältnis („[...] aber ich gehe halt mit ihm/ihr auch feiern [...]“; C 758).

(760) Ratifizierung durch B

Mittels eines stark betonten und in die Länge gezogenen „Hmmm“ (B 760) äußert sich B zu den Ausführungen von C. An dieser Stelle lässt sich jedoch nicht deutlich sagen, inwiefern es sich um eine Zustimmung oder lediglich eine gesprächstypische Signalisierung der Aufnahme des Sinngehaltes handelt.

(761) Ratifizierung durch D

Noch während B spricht, beginnt D aufzulachen und sich mit einem „Äh“ (D 761) zu äußern. Diese Äußerung lässt auf eine Verwunderung vonseiten Ds schließen.

(762) Elaboration durch A

In diesen Zeilen erfolgt von A eine Elaboration der Orientierung um den Aspekt des erschwerten Ausbildungsverhältnisses zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonals aufgrund eines freundschaftlichen, von privaten Unternehmungen gekennzeichneten Verhältnisses („Wird schon schwieriger dann, ne?“; A 762). Mit dieser Aussage verdeutlicht A, sich in die Situation von C einfühlen zu können, und teilt damit den konjunktiven Erfahrungsraum.

(763) Validierung von C

C stimmt der Orientierung von A zu.

(764) Validierung von A

Erneute Validierung von A.

(764) Validierung von B

In dieser Zeile erhält die Orientierung des erschwerten Ausbildungsverhältnisses aufgrund privater Freundschaften eine Bestätigung durch B.

Mit den Worten „Zum Glück darf meiner/meine nicht feiern gehen“ (B 764) verdeutlichen sich die Schwierigkeiten im Ausbildungsverhältnis, welche sich durch private Unternehmungen zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal ergeben können. Diese Aussage könnte darauf hindeuten, dass es für B eine Erleichterung darstellt, dass das betriebliche Ausbildungspersonal nicht ausgeht und B damit von vergleichbaren Herausforderungen verschont bleibt.

(766) Konklusion durch C

Die Orientierung findet mit den Worten „Viel positiv, aber viel negativ“ (C 766) eine Beendigung. Dies verdeutlicht abschließend die Orientierung, dass von Freundschaft und privater Nähe geprägte Verhältnisse zum betrieblichen Ausbildungspersonal für die Auszubildenden positive, insbesondere auch negative Aspekte beinhalten.

Zusammenfassung der Passage IV: Mangelhafte Führungskompetenzen begünstigen Degradierungen sowie die Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten der Auszubildenden

In Passage IV dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Erneute Dokumentation der Orientierungen der Passage III in Bezug auf verschwommene Rollengrenzen aufgrund privater Beziehungsstrukturen zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal.
- Eine Überforderung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Rolle der Führungskraft kann in einer mangelhaften Durchsetzungsfähigkeit und fehlender Ausbildungsbetreuung münden.
- Für die Auszubildenden zeigt sich eine mangelhafte Ausbildungsbetreuung in fehlenden routinierten Ausbildungsabläufen.
- Die Verantwortung für das Einhalten von Ausbildungsabläufen obliegt nach Meinung der Auszubildenden dem betrieblichen Ausbildungspersonal.
- Ein routinierter Ausbildungsablauf beinhaltet eine Kontrolle vonseiten des Ausbildungspersonals. Erst diese fördert ein gewissenhafteres Arbeiten der Auszubildenden.
- Gemeinsame private Unternehmungen von Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal führen zu einem erschwerten Ausbildungsverhältnis als auch zu einer geringeren Hochachtung des Ausbildungspersonals in der Führungsposition.

Passage V: Berufsausbildung im Einzelhandel als Basisqualifikation aufgrund extrinsischer Motivatoren, wie berufsbiografischer Aspekte. Kritische Rahmenbedingungen führen zu einer Abkehr vom Einzelhandelssektor nach Ausbildungs-ende.

Auszug aus dem Transkript

- 1169 C: Ich weiß zwar ganz genau das ich hier nicht bleiben werde und das das für mich nicht genug ist
1170 und ich mag ich hasse (stark betont) diese Arbeitszeiten von neun bis *sieben* (stark betont)
1171 #00:46:38-3#
- 1172 B: Ja (stark betont) #00:46:36-6#
- 1173 C: Das damit #00:46:39-0#
- 1174 B: *Sieben* (stark betont) das ist noch gut (stark betont) #00:46:39-6#
- 1175 E: Das ist #00:46:41-2#
- 1176 C: Ja (kurzes Lachen) #00:46:41-2#
- 1177 E: Das hat mich am Anfang auch mega (stark betont) genervt. #00:46:42-7#
- 1178 B: *Sieben* (stark betont) ist noch gut. Also wir sind immer bis acht da #00:46:44-8#
- 1179 A: Machst zehn Stunden jeden Tag, oder was? #00:46:46-5#
- 1180 C: Ah also 9:45 Uhr bis sieben. #00:46:48-5#
- 1181 A: Ok. #00:46:50-8#
- 1182 C: Aber ich find trotzdem (stark betont) ist mir meine Lebenszeit, also das was ich halt außerhalb
1183 mache mehr (stark betont) Wert als arbeiten und ähm ich mag es nicht ich mag es nicht diese Ar-
1184 beitszeiten zu haben. Also wenn dann früher anfangen, früher Schluss machen, aber dieser Einzel-
1185 handelsarbeitszeiten mag ich nicht. #00:47:06-4#
- 1186 B: Ich auch nicht (stark betont) #00:47:06-7#
- 1187 C: Und ich finde ich werde mich auf jeden Fall fortbilden, #00:47:11-0#
- 1188 B: Ja #00:47:11-0#
- 1189 C: Also mir reicht dieses Verkäufer sein nicht. #00:47:11-0#
- 1190 E: Ja das macht mir auch #00:47:12-8#
- 1191 C: Ist Basis einfach nur, erstmal #00:47:14-5#
- 1192 B: Ja (stark betont) #00:47:14-5#
- 1193 E: Ja (stark betont) #00:47:15-2#
- 1194 B: Das abschließen #00:47:14-9#
- 1195 E: Macht auch einfach so die Freiheit irgendwie kaputt #00:47:16-9#
- 1196 B: Auf jeden Fall (stark betont) #00:47:17-5#
- 1197 E: Man hat halt einfach keine Freizeit mehr so (stark betont). Ich bin da halt eigentlich jeden (stark
1198 betont) äh nach der Arbeit so nicht (stark betont) direkt zu Hause, sondern irgendwo anders, halt
1199 jeden (stark betont) Tag in der Woche. Ich hab zwar Donnerstag frei, aber ist halt auch nicht so
1200 wirklich freier Tag, weil man dann #00:47:30-9#
- 1201 B: Freier Tag, weil man dann Sachen erledigt, ne? #00:47:31-8#
- 1202 E: Da musste halt alles erledigen #00:47:33-3#
- 1203 B: Wozu man sonst nicht kommt #00:47:34-4#
- 1204 C: Ja (kurzes Lachen) #00:47:34-4#
- 1205 C: Wäsche waschen #00:47:34-9#
- 1206 B: Ja (kurzes Lachen) #00:47:34-9#
- 1207 E: Ich komme halt eigentlich jeden Tag immer so um null Uhr oder ein Uhr nach Hause, weil ich
1208 immer noch dann äh ja meistens im Proberaum bin, so. Also mit einer Band halt #00:47:44-3#

- 1209 A: hm (bejahend) #00:47:44-3#
- 1210 E: Deswegen, dass ist halt ein ziemlich (stark betont) großer Nachteil aber so langsam habe ich mich
1211 glaube ich so dran gewöhnt, vorher so #00:47:53-0#
- 1212 C: Ich will mich nicht dran gewöhnen (stark betont) ich will mich #00:47:54-8#
- 1213 B: Ja #00:47:54-8#
- 1214 C: Nicht dran gewöhnen, weißt du? #00:47:53-9#
- 1215 E: Ja das ist #00:47:57-3#
- 1216 B: Damit abgefunden kann man sagen #00:47:57-2#
- 1217 C: Ja #00:47:58-5#
- 1218 B: Also mich hat das tierisch aufgeregt das ich jeden (stark betont) Samstag wirklich arbeiten (stark
1219 betont) muss, das hat mich mega (stark betont) #00:48:03-1#
- 1220 E: Ja #00:48:04-0#
- 1221 B: Weil ich habe vorher auch bei [Bezeichnung einer Unterbranche im Einzelhandel] (stark betont)
1222 gearbeitet hab. Und da hatte ich mein Wochenende ja frei (stark betont), aber ähm hätte ich damals
1223 meine Schule anders gemacht, dann würde ich das jetzt (stark betont) nicht nochmal machen. Also
1224 ich werde auch definitiv (stark betont) nach diesen drei Jahren äh raus aus dem Einzelhandel, das
1225 ist mein Ziel. #00:48:17-0#
- 1226 C: (kurzes Lachen) #00:48:17-0#
- 1227 B: So erstmal abschließen (stark betont), aber dann auf jeden Fall raus (stark betont) ich will nicht
1228 #00:48:18-6#
- 1229 C: Oder noch fortbilden #00:48:19-7#
- 1230 B: Ja (stark betont), ich will nicht im Einzelhandel bleiben #00:48:21-8
- (Transkript: Fall Rot Z. 1169-1230)

Formulierende Interpretation Passage V

(1169-1350) OT: Aufgrund schlechter Arbeitszeiten im Einzelhandel werden Weiterbildungen nach der erfolgreichen Ausbildung angestrebt

(1169-1186) UT: Schlechte Arbeitszeiten im Einzelhandel, wenig Möglichkeiten für private Lebenszeit

Es wird das Thema aufgeworfen, nach Ausbildungsabschluss nicht im Einzelhandelssektor verbleiben zu wollen, was mit den schlechten Arbeitszeiten begründet wird. Die grundsätzliche Lebenszeit wird als wertvoller betrachtet, als die vorherrschenden Arbeitszeiten zu akzeptieren. Der Wunsch nach einem früheren Arbeitsbeginn und einem damit verbundenen früheren Ende wird diskutiert.

(1187-1196) UT: Weiterbildungen nach der Ausbildung werden angestrebt

Die Gruppe diskutiert über angestrebte Fortbildungen als Zielweg zum Verlassen des Einzelhandels. Die derzeitige Ausbildung wird lediglich als Basisqualifikation für einen weiteren beruflichen Werdegang erachtet. Weiter wird der immense Einschnitt in die Freizeitgestaltung aufgrund der herausfordernden Arbeitszeiten thematisiert

(1197-1209) UT: Zu wenig Freizeit, an dem freien Tag gilt es, den Haushalt zu organisieren

Die empfundene Einschränkung im Freizeitbereich führt zu einer Verlagerung der Freizeitaktivitäten in den Bereich der späten Abendstunden. Der freie Ausgleichstag wird von der Gruppe als Tag zur Haushaltsorganisation beschrieben, was als weiterer Freizeitmangel benannt wird.

(1210-1222) *UT: Diskussion über die Anpassung an die Arbeitszeiten*

Die speziellen Arbeitszeiten des Einzelhandels werden als großer Nachteil beschrieben, auch wenn diese zu Teilen akzeptiert werden. Einzelne Gruppenmitglieder äußern, sich nicht an die genannten Arbeitszeiten gewöhnen zu wollen.

(1223-1228) *UT: Ausbildung im Einzelhandel als Konsequenz einer vorherigen abgebrochenen Ausbildung; nach Ausbildungsabschluss Ziel, den Einzelhandel zu verlassen*

Exkurs von B zu einer vorherigen Ausbildung außerhalb des Einzelhandels, die aufgrund mangelhafter Berufsschulleitung abgebrochen wurde. Die derzeitige Ausbildung wird daher mit dem Ziel eines erfolgreichen Abschlusses verfolgt. Im Anschluss wird jedoch das Verlassen des Einzelhandels angestrebt.

Reflektierende Interpretation Passage V

(1169-1171) *Proposition durch C*

C wirft die Orientierung auf, die Ausbildung im Einzelhandel genüge den persönlichen Ansprüchen nicht, weshalb ein Verlassen des Einzelhandels nach Ausbildungsabschluss angestrebt werde. Begründet wird dieses Ziel mit der Unzufriedenheit über die Arbeitszeiten im Einzelhandel („[...] ich mag ich hasse (stark betont) diese Arbeitszeiten von neun bis sieben (stark betont)“; C 1170). C mag nicht nur die Arbeitszeiten des Einzelhandels nicht, sondern verwendet das von starker Abneigung zeugende Wort „hasen“. So werden die Arbeitszeiten regelrecht verabscheut.

In diesen Zeilen dokumentiert sich, dass die Auszubildenden bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit dem Ausbildungsberuf eine gewisse Perspektivlosigkeit zu schreiben. Diese begründet sich neben mangelhaften beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in den unattraktiven Arbeitszeiten des Einzelhandelssektors.

(1172) *Validierung durch B*

Noch während C spricht, beginnt B die Ausführungen von C mittels einem von starker Betonung geprägtem „Ja“ (B 1172) zu validieren.

(1173) *Ratifizierung von C*

Durch den Sprecheinsatz von B wurde C in der weiteren Ausführung unterbrochen, weshalb diese lediglich als eine Ratifizierung zu interpretieren ist.

(1174) *Differenzierung durch B*

B differenziert die Orientierung von C um den Aspekt der Länge der Arbeitszeit bis 19 Uhr. Lediglich bis sieben Uhr am Abend arbeiten zu müssen wird als angenehme Situation beschrieben.

(1175) Ratifizierung durch E

Noch während B spricht, beginnt E einen Sprechversuch. Mittels der Worte „Das ist“ (E 1175) beginnt E ebenfalls eine Bewertung der Arbeitszeit, wird jedoch von C in der weiteren Ausführung unterbrochen.

(1176) Validierung von C

C stimmt B mit einem deutlichen „Ja“ (C 1176) und einem kurzen Lachen zu. Insbesondere das Auflachen lässt vermuten, dass C bewusst ist, dass es sich bei einem Arbeitsende um 19 Uhr bereits um einen für die Branche vergleichsweise frühen Arbeitsschluss handelt.

(1177) Validierung durch E

Noch während B und C sprechen, beginnt E, sich erneut in das Gespräch einzubringen, und validiert die Orientierung der unangenehmen langen Arbeitszeiten.

(1178) Differenzierung von B

B differenziert die Orientierung der langen Arbeitszeiten, indem angeführt wird, selbst nicht nur bis 19 Uhr, sondern bis 20 Uhr arbeiten zu müssen.

Insgesamt deutet die hohe Interaktion der Zeilen 1172-1178, in welchen B, C und E überwiegend parallel sprechen, auf eine deutliche Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums der Teilnehmenden hin. Der späte Arbeitsbeginn und die langen Arbeitszeiten bis in die Abendstunden hinein als auch die Wochenendarbeit stellen ein Spezifikum des Einzelhandels dar, das die Auszubildenden bereits nach drei Monaten betrieblicher Ausbildungspraxis massiv kritisieren.

(1179-1181) Nachfrage von A an C

A fragt C nach der genauen Anzahl an täglichen Arbeitsstunden.

(1182-1185) Elaboration durch C

C erweitert die Orientierung der schlechten Arbeitszeiten um den Aspekt der privaten Lebenszeit, welche durch die besonderen Arbeitszeiten eine massive Einschränkung erfahre („Aber ich find trotzdem (stark betont) ist mir meine Lebenszeit, also das was ich halt außerhalb mache mehr (stark betont) Wert als arbeiten und ähm ich mag es nicht ich mag es nicht diese Arbeitszeiten zu haben. Also wenn dann früher anfangen, früher Schluss machen, aber dieser Einzelhandelsarbeitszeiten mag ich nicht“; C 1182-1184).

In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut das Spezifikum des stationären Einzelhandels, der die Ladenöffnungszeiten an den Bedürfnissen der Kundschaft zu orientieren hat.

(1186) Validierung durch B

B bestätigt die Orientierung von C, die speziellen Arbeitszeiten des Einzelhandels nicht leiden zu können.

(1187) Transposition durch C

Die Orientierung der speziellen Arbeitszeiten des Einzelhandels wird in diesen Zeilen von C beendet. Gleichzeitig wirft C ein neues Thema auf, welches sich für C aus der empfundenen Kritik am Einzelhandel ergibt. Um die unangenehmen Arbeitszeiten umgehen zu können, strebt C eine Fortbildung im Anschluss an die betriebliche Erstausbildung an.

In dieser Aussage verdeutlicht sich, dass C sich der Tatsache bewusst ist, die speziellen Rahmenbedingungen des Einzelhandels nicht verändern zu können, lediglich durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen über Steuerungsmöglichkeiten zu verfügen.

(1188) Validierung durch B

B stimmt der Orientierung von C deutlich zu.

(1189) Elaboration durch C

Die von C aufgeworfene Orientierung, mittels Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen den Einzelhandel verlassen zu wollen, wird an dieser Stelle um die intrinsische Motivation erweitert. So seien es nicht nur die Rahmenbedingungen des Einzelhandels, welche Fortbildungen anstreben lassen, vielmehr der persönliche Anspruch an den beruflichen Werdegang, dem die Ausbildung im Einzelhandel nicht gerecht werde („Also mir reicht dieses Verkäufer sein nicht“; C 1189).

(1190) Validierung durch B

B bestätigt die kollektive Orientierung, die Ausbildung im Einzelhandel entspreche nicht den persönlichen beruflichen Zielen.

(1191) Differenzierung durch C

Noch während B spricht, beginnt C erneut einen Sprechensatz und zeigt die Grenzen Orientierung auf. So handele es sich bei der derzeitigen Ausbildung lediglich um eine Basisqualifikation, auf welcher weiter aufgebaut werden müsse („Ist Basis einfach nur, erstmal“; C 1191).

(1192-1193) Validierung durch B und E

Parallel zu C beginnen sowohl B als auch E mit einem stark betonten „Ja“ (C 1192-1193), der Orientierung von C zu zustimmen.

(1194) Elaboration durch B

B erweitert an dieser Stelle die Orientierung der Ausbildung im Einzelhandel als Basisqualifikation um den Aspekt des Ziels einer abgeschlossenen ersten Berufsausbildung („Das abschließen“; B 1194).

(1195) Transposition von E

An dieser Stelle wird die Orientierung von E beendet. E kehrt erneut zu der Ausgangsorientierung der schlechten Arbeitszeiten des Einzelhandels zurück und verweist auf den gravierenden Einschnitt in die private Zeitgestaltung („Macht auch einfach so die Freiheit irgendwie kaputt“; E 1195).

In dieser Aussage verdeutlichen sich die spezifischen festen Arbeitsstrukturen des Einzelhandels. Im Einzelhandel wird überwiegend in einem fest vorgegeben Schichtsystem gearbeitet. Individuelle Gleitzeiten mit Kernarbeitszeiten sind den normalen Mitarbeitenden nicht gestattet. Lediglich Führungskräften kommt diese Möglichkeit zu. Die Auszubildenden haben sich jedoch überwiegend in ein strukturiertes Schichtsystem einzugliedern, welches häufige Schichtwechsel von der Früh- zur Mittel- bis hin zur Spätschicht vorsieht. Dies stellt für die Gruppe einen immensen Einschnitt in die persönliche Freizeitgestaltung dar.

(1196) Validierung durch B

B stimmt der Orientierung von E zu.

(1197-1299) Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch E

E vertieft die Orientierung um den Gesichtspunkt der eingeschränkten Freizeitgestaltung. Freizeitaktivitäten würden vermehrt in die späten Abendstunden verlegt, um überhaupt absolviert werden zu können. Weiter wirft E den Aspekt des freien Ausgleichstags auf. Bei der weiteren Ausführung, weshalb es sich bei diesem Tag nicht in Gänze um einen freien Tag handele, wird E von B unterbrochen.

(1201) Validierung und Elaboration von B

Noch während E spricht, beginnt B einen Sprechensatz und wiederholt die Worte „Freier Tag“ (B 1201). Anschließend erweitert B die Orientierung um den Aspekt der Begründung gegen den freien Tag. So habe man an dem Ausgleichstag diverse Erledigungen zu erbringen, weshalb es sich nicht in Gänze um einen freien Tag handele. Dieses formuliert B in Form einer Suggestivfrage, womit B den Versuch unternimmt, sicherzustellen, die Orientierung werde von den anderen Teilnehmenden geteilt („Freier Tag, weil man dann Sachen erledigt, ne?“; B 1201).

(1202) Validierung durch E

Parallel zu der Aussage von B beginnt E erneut zu sprechen und greift das Wort „erledigen“ (E 1202) von B auf. In dieser direkten Wiederholung dokumentiert sich eine deutliche Zustimmung und damit verbundene Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums.

(1203) Exemplifizierung durch B

B exemplifiziert, an dem freien Ausgleichstag habe man alle Erledigungen zu verrichten, die an den restlichen Tagen der Woche nicht zu schaffen seien.

(1204-1205) Validierung im Modus der Exemplifizierung durch C

Noch während B und E sprechen, beginnt C sich in das Gespräch einzubringen und stimmt mit einem deutlichen „Ja“ (C 1204) der Orientierung von B und E zu. Weiter exemplifiziert C mittels nur zweier Worte („Wäsche waschen“; C 1205) die Orientierung, was eine deutliche Teilung eines gemeinsamen Erfahrungsraums kennzeichnet.

(1206) Validierung von B

Mit einem deutlichen „Ja“ (B 1206) und einem kurzen Lachen stimmt B der Exemplifizierung von C zu.

Insgesamt verdeutlicht die rege Interaktion in den Zeilen 1200-1206 eine deutliche Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe in Bezug auf den vermeintlichen freien Ausgleichstag, der den Auszubildenden aufgrund privater Tätigkeiten kaum als ein freier Tag erscheint.

(1207) Transposition im Modus der Exemplifizierung von E

Die Orientierung ‚der freie Ausgleichstag‘ findet an dieser Stelle eine Beendigungssequenz. In dem sich nun anschließenden Neuansatz wird die Orientierung der schlechten Arbeitszeiten jedoch von E erneut aufgenommen. Im Modus der Exemplifizierung erläutert E, Freizeitaktivitäten fänden nach Dienstende statt, weshalb E häufig erst spät in der Nacht nach Hause komme.

(1209) Validierung von A

Mittels eines bejahenden „Hm“ (A 1209) stimmt A der Exemplifizierung von E zu.

(1210) Zwischenkonklusion durch E

Die Orientierung der schlechten Arbeitszeiten wird an dieser Stelle von E mit der Zusammenfassung des großen Nachteils der Ausbildung im Einzelhandel beendet.

(1211) Anschlussproposition durch E

Im Anschluss eröffnet E die Anschlussproposition, langsam gewöhne man sich an die Arbeitszeiten.

(1212) Differenzierung durch C

Noch während E die letzten zwei Worte ausspricht, beginnt C zu sprechen. In Form einer Differenzierung schränkt C die Orientierung von E, mit der Zeit habe man sich an die Arbeitszeiten des Einzelhandels gewöhnt, ein. So verfolge C nicht das Ziel, sich an die Arbeitszeiten zu gewöhnen („Ich will mich nicht dran gewöhnen (stark betont) ich will mich“; C 1212). Insbesondere durch die starke Betonung, als auch die Wiederholung der Worte „Ich will mich“ (C 1212) verdeutlicht sich die starke Abneigung von C gegen die Arbeitszeiten.

(1217) Validierung von B

B äußert an dieser Stelle ein klares „Ja“ (B 1217). Diese Äußerung kann als eine Validierung interpretiert werden. Aufgrund der parallelen Sprechensätze von E, C und B ist jedoch nicht deutlich erkennbar, inwiefern B, E oder C zustimmt.

(1214) Differenzierung durch C

In dieser Zeile wiederholt C die Worte der Differenzierung der Zeile 1212 und beendet den in Zeile 1212 begonnenen Satz.

(1215) Ratifizierung durch E

Noch während C spricht, beginnt E zu sprechen. Allerdings lassen die Worte: („Ja das ist“ (E 1215) offen, inwiefern es sich um eine Bestätigung der Orientierung handelt eine Andeutung, den Sinngehalt verstanden zu haben.

(1216) Elaboration durch B

B vertieft die Orientierung, sich nicht an die Arbeitszeiten gewöhnen zu wollen, um den Aspekt, sich mittlerweile mit der Situation abgefunden zu haben („Damit abgefunden kann man sagen“; B 1216).

In dieser Aussage dokumentiert sich der mangelnde Handlungsspielraum der Auszubildenden und Mitarbeitenden im Einzelhandel. Die speziellen Arbeitszeiten des Einzelhandels stellen starre Rahmenbedingungen dar, auf die die Mitarbeitenden nahezu keinen Einfluss nehmen können. Sofern weiterhin im Einzelhandelssektor gearbeitet wird, haben sich die Teilnehmenden an die Arbeitszeiten anzupassen und sie zu akzeptieren.

(1217) Validierung durch C

C stimmt der Orientierung von B zu.

(1218-1219) Differenzierung durch B

In diesen Zeilen grenzt B die Orientierung des Abfindens mit den Arbeitszeiten ein. So äußert B, am Anfang sehr über das Arbeiten an Samstagen verärgert gewesen zu sein, sie zu akzeptieren gelernt zu haben.

(1220) Validierung von E

Noch während B spricht, beginnt E einen Sprechensatz, mit dem er B zustimmt. In dieser Interaktion zeigt sich eine deutliche Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf Wochenendarbeitszeiten.

(1221-1224) Elaboration im Modus der Beschreibung von B

Anschließend elaboriert B die Orientierung des sich Abfindens mit den schlechten Arbeitszeiten um den Aspekt der grundsätzlichen Motivation zur Ausbildungswahl im Einzelhandel.

Aufgrund schlechter Berufsschulleistungen in einer vorherigen Ausbildung entschied sich B für die Ausbildung im Einzelhandel („Weil ich habe vorher auch bei [Bezeichnung einer Unterbranche im Einzelhandel] (stark betont) gearbeitet hab. Und da hatte ich mein Wochenende ja frei (stark betont), aber ähm hätte ich damals meine Schule anders gemacht, dann würde ich das jetzt (stark betont) nicht nochmal machen“; B 1221-1224).

In dieser Aussage dokumentiert sich eine grundsätzliche Bewertung und Abstufung der Berufsausbildung im Einzelhandel. Nur aufgrund mangelnder Leistungen in einer vorherigen Ausbildung, in der keine Wochenendarbeit erbracht werden musste, entschied B sich für eine Ausbildung im Einzelhandel. Die Motivation, sich mit den schlechten Arbeitszeiten abzufinden, liegt daher in einer bereits abgebrochenen vorherigen Berufsausbildung, womit diese Ausbildungswahl als Zweitwahl einzustufen ist.

(1224-1225) Transposition durch B

Die Orientierung der Akzeptanz der schlechten Arbeitszeiten aufgrund mangelnder Ausbildungsalternativen wird an dieser Stelle von B beendet, die Orientierung in ihrem Grundgehalt jedoch erneut aufgenommen.

So wirft B die Orientierung auf, aufgrund negativer Aspekte der Berufsausbildung im Einzelhandel verfolge B das klar definierte Ziel, nach erfolgreicher Beendigung der Ausbildung den Einzelhandelssektor verlassen („Also ich werde auch definitiv (stark betont) nach diesen drei Jahren äh raus aus dem Einzelhandel, das ist mein Ziel“; B 1224-1225).

Hiermit verdeutlicht sich die Orientierung der Einzelhandelsausbildung als Notlösung. Aufgrund einer bereits abgebrochenen Erstausbildung beruht die Wahl der Ausbildung im Einzelhandel nicht auf einer intrinsischen Motivation basierend auf Inhalten und Tätigkeiten, vielmehr auf einer extrinsischen Motivation, wie dem Mangel an Alternativen und einer vorbelasteten Berufsausbildungsbiografie. Die Ausbildung dient somit lediglich dem Zweck einer absolvierten Erstausbildung im Sinne einer Basisqualifikation.

(1226) Ratifizierung durch C

C lacht an dieser Stelle kurz auf. Inwiefern dieses Auflachen als eine Teilung der Orientierung von B zu interpretieren ist, bleibt jedoch offen.

(1227-1228) Elaboration von B

Anschließend vertieft B die Orientierung um das Ziel der abgeschlossenen Ausbildung („So erstmal abschließen (stark betont), aber dann auf jeden Fall raus (stark betont) ich will nicht“; B 1227-1228). In diesen Zeilen verdeutlicht sich erneut die kollektive Orientierung der Gruppe der Berufsausbildung im Einzelhandel als Basisqualifikation.

(1229) Validierung und Elaboration von C

Mittels der Aussage „Oder noch fortbilden“ (C 1229), verdeutlicht sich eine Teilung der Orientierung von B. So ergibt sich auch für C entweder die Option, nach der absolvierten Ausbildung den Einzelhandelssektor zu verlassen oder sich innerhalb dessen weiterzubilden. Ein Verbleib auf der Position als Kaufmann/-frau im Einzelhandel wird jedoch abgelehnt.

(1230) Validierung und Konklusion von B

B stimmt der Orientierung von C zu und beendet mit den Worten „[...] ich will nicht im Einzelhandel bleiben“ (B 1230) den Orientierungsgehalt.

Die Berufsausbildung im Einzelhandel erscheint somit von den Auszubildenden lediglich als Basisqualifikation erachtet zu werden. Die Gründe für eine Absolvierung scheinen weniger im Bereich intrinsischer Motivatoren als extrinsischer zu liegen. Zur Erreichung des Ziels einer abgeschlossenen Erstausbildung werden negative Aspekte der Einzelhandelsausbildung akzeptiert. Ein Verbleib im Bereich des Einzelhandels nach der Berufsausbildung wird jedoch nur unter bestimmten Umständen, wie Fort- und Weiterbildungen, in Betracht gezogen, so die kollektive Orientierung der Gruppe.

Zusammenfassung der Passage V: Berufsausbildung im Einzelhandel als Basisqualifikation aufgrund extrinsischer Motivatoren, wie berufsbiografischer Aspekte. Kritische Rahmenbedingungen führen zu einer Abkehr vom Einzelhandelssektor nach Ausbildungsende.

In Passage V dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit wird dem Ausbildungsberuf eine Perspektivlosigkeit mit mangelhaften beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten sowie unattraktiven Rahmenbedingungen zugeschrieben.
- Dies hat eine umfangreiche Kritik der Auszubildenden an den kritischen Arbeitszeiten des stationären Einzelhandels zur Folge. Beispielsweise müssen private Freizeitaktivitäten zwangsläufig in die späten Abendstunden verlegt werden und der freie Ausgleichstag wird für Tätigkeiten des privaten Haushalts geopfert.
- Lediglich in dem Verlassen des Einzelhandelssektors oder der Absolvierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden Steuerungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Arbeitssituation gesehen.
- Die Ausbildung im Einzelhandel erscheint lediglich als Basisqualifikation im Sinne einer abgeschlossenen Erstausbildung.
- Die Wahl der Berufsausbildung im Einzelhandel erscheint weniger auf intrinsischen Motivatoren, wie Inhalten und Tätigkeiten, vielmehr auf extrinsischen, wie dem Mangel an Alternativen und einer vorbelasteten Berufsausbildungsbiografie, zu beruhen.

8.1.2.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Rot

Nach Analyse der fünf ausgewählten Passagen lassen sich folgende zentrale Orientierungsmuster des Falls Rot herausarbeiten:

Orientierungsmuster Fall Rot

- (1) Freundschaftliche Verhältnisse zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und Auszubildenden verhindern die Entwicklung eines klassischen Rollenverständnisses der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden und können zu dem Verschwimmen von Rollengrenzen führen.
- (2) Familiäre Verbindungen zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden scheinen erhöhte Leistungsanforderungen an die Auszubildenden und eine damit verbundene Abkehr von der Rolle der Lernenden zu bewirken.
- (3) Verschwommene Rollengrenzen aufgrund privater Beziehungen zwischen Ausbildungspersonal und Auszubildenden können zu einer Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Aufgaben des Ausbildungspersonals führen und Indisposition aufseiten der Auszubildenden fördern.
- (4) Mangelhafte Führungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals begünstigen Degradierungen sowie die Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten und Aufgaben aufseiten der Auszubildenden.
- (5) Trotz kritischer Rahmenbedingungen der Berufsausbildung im Einzelhandel wird ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss aufgrund extrinsischer Motivatoren, wie berufsbiografischer Aspekte, angestrebt, wenngleich eine anschließende Abkehr vom Einzelhandelssektor von den Auszubildenden fokussiert wird.

Folgender Orientierungsrahmen lässt sich für den Fall Rot formulieren:

Orientierungsrahmen Fall Rot

Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden durch eine von Rollenkonflikten geprägten Lehr- und Führungskompetenz erschwert, angesichts berufsbiografischer Erwartungshaltungen an eine absolvierte Berufsausbildung jedoch ertragen.

Was die genannten fünf zentralen Orientierungen beinhalten und wie sie den Orientierungsrahmen des Falls Rot bilden, wird im Folgenden näher erläutert.

(1) Freundschaftliche Verhältnisse

Die Entwicklung eines klassischen Rollenverhältnisses zwischen Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal kann sich durch Kollegialität oder Freundschaften schwierig gestalten, indem Rollengrenzen Gefahr laufen zu verschwimmen. Eine Abkehr von der klassischen Rollenverteilung erschwert es dem Ausbildungspersonal, die Auszubildenden in ihrer Rolle der Lernende wahrzunehmen. Dies kann Gefühle von Überforderung und Irritation bei den Auszubildenden auslösen, wie die analysierten Passagen verdeutlichen.

(2) Familiäre Verbindungen

Auch wenn familiäre Beziehungen in ein Ausbildungsverhältnis hineinwirken, kann dies dazu führen, dass das betriebliche Ausbildungspersonal sich auf seine Machtposition zurückzieht und erhöhte Leistungsanforderungen an die Auszubildenden stellt. Dies scheint einerseits das Verantwortungsbewusstsein der Auszubildenden zu erhöhen, andererseits jedoch deren Rollenverständnis als Lernende zu irritieren.

(3) Verschwommene Rollengrenzen

Bei den Auszubildenden können ernstzunehmende Indispositionen gefördert werden, wenn private Beziehungen für unklare Rollengrenzen sorgen. Diese Rollenkonflikte mit einhergehender Rollenverkehrung scheinen den Auszubildenden eine aktive Steuerungsrolle im Ausbildungsprozess zukommen zu lassen, denen sie nur schwer gerecht werden. Ausbildungsbezogene sowie organisationale Ausbildungsabläufe scheinen infolgedessen von den Auszubildenden, nicht jedoch vom betrieblichen Ausbildungspersonal verantwortet zu werden, so die Auffassung der Befragten. Gefühle von Überforderung sowie Unsicherheit der Auszubildenden scheinen sich in der Folge auszubilden.

(4) Mangelhafte Führungskompetenzen

Mangelnde Durchsetzungsfähigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals scheint Degradierungen des Ausbildungspersonals in der Rolle der Führungskräfte zu fördern. Derartige Überforderungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zeigen sich den Auszubildenden in einer geringen Durchsetzungsfähigkeit, in fehlender Ausbildungsbetreuung und mangelnden routinierten Ausbildungsabläufen. So weisen die befragten Auszubildenden die Verantwortung für die Steuerung und Kontrolle ausbildungsrelevanter Abläufe eindeutig dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu. Erfolgt jedoch lediglich eine mangelhafte Steuerung durch das betriebliche Ausbildungspersonal, so scheint dies die

Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten der Auszubildenden zu fördern. Auch scheinen gemeinsame private Unternehmungen zwischen Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal die Ausgestaltung eines klassischen Ausbildungsverhältnisses zu erschweren, weil Rollenkonflikte erzeugt werden.

(5) Kritische Rahmenbedingungen

Bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit schreiben die Befragten dem Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel eine Perspektivlosigkeit mit mangelhafter beruflicher Entwicklungsmöglichkeit und unattraktiven Rahmenbedingungen zu. Die umfangreiche Kritik der Auszubildenden richtet sich insbesondere an die Arbeitszeiten des stationären Einzelhandels. Lediglich in dem Verlassen des Einzelhandelssektors oder der Absolvierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen scheinen Steuerungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Arbeitssituation gesehen zu werden. Die Ausbildung im Einzelhandel wird von den Befragten daher lediglich als Basisqualifikation im Sinne einer abgeschlossenen Erstausbildung begriffen; wobei die Wahl der Berufsausbildung im Einzelhandel häufig weniger auf intrinsischen Motivatoren, wie Inhalten und Tätigkeiten, als auf extrinsischen, wie dem Mangel an Alternativen sowie einer vorbelasteten Berufsausbildungsbiografie, zu beruhen scheint. Insbesondere die empfundene Perspektivlosigkeit als auch langfristige Bestrebung zum Verlassen des Berufsfeldes, zu einem Zeitpunkt in dem sich die Auszubildenden erst drei Monate in der Ausbildung befanden, lassen sich als eine gravierende Verfehlung des Ziels einer beruflichen Ausbildung interpretieren.

Orientierungsrahmen Fall Rot

Der genannte Orientierungsrahmen für den Fall Rot lässt sich wie folgt umreißen: ‚Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden durch eine von Rollenkonflikten geprägten Lehr- und Führungskompetenz erschwert, angesichts berufsbiografischer Erwartungshaltungen an eine absolvierte Berufsausbildung jedoch ertragen‘.

Dabei dokumentiert das Orientierungsmuster (5) den *positiven Horizont* des Orientierungsrahmens. So wird die Ausbildung im Einzelhandel von den Auszubildenden als fundierte Basisqualifikation im Sinne einer fundierten Erstausbildung begriffen und negative Aspekte, wie schwierige Beziehungsstrukturen zum betrieblichen Ausbildungspersonal, werden akzeptiert. Das zielgerichtete Streben der Auszubildenden nach einer lückenlosen Berufsbiografie mittels einer abgeschlossenen Erstausbildung dokumentiert das *Enaktierungspotenzial* des vorliegenden Orientierungsrahmens. Indisposition sowie eine Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten (4) infolge verschwommener

Rollengrenzen wie -konflikte (1), (2), (3) verdeutlichen den *negativen Horizont* des Orientierungsrahmens des Falls Rot.

8.1.3 Fall Blau: Machtstrukturen bewirken kritische Lehr- und Ausbildungspraktiken sowie Bestrebungen zum Verlassen des Berufsfeldes

8.1.3.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Blau

Bei dem Fall Blau handelt es sich um eine Gruppendiskussion mit vier Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel eines ländlichen Kreises mit rund 80 000 Einwohnern auf einer Größe von ca. 1 100 km² eines überwiegend strukturschwachen Bundeslandes der Bundesrepublik Deutschland. Die Gruppendiskussion fand in den Räumen einer Kreis-Berufsschule mit einem stark ländlichen und strukturschwachen sowie großen Einzugsgebiet statt. Die Auszubildenden befanden sich zum Erhebungszeitpunkt (April 2018) ca. drei Wochen vor der letzten Ausbildungsabschlussprüfung. Aufgrund der überwiegend langen Wegstrecken zwischen der Berufsschule und den einzelnen Ausbildungsbetrieben besuchten die Teilnehmenden des Falls Blau die Berufsschule über die komplette Ausbildungszeit hinweg einmal im Monat im Rahmen eines einwöchigen Blockformats. Somit arbeiteten die Auszubildenden drei Wochen lang in Vollzeit im Ausbildungsbetrieb und besuchten pro Monat eine Woche lang im Vollzeitformat die Berufsschule.

Alle vier Teilnehmenden kamen aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben und verfügten daher über Erfahrungen mit unterschiedlichen betrieblichen Ausbildungspersonen, waren jedoch untereinander gut bekannt. Die Teilnehmenden arbeiteten in den Einzelhandelssektoren der Modefachgeschäfte, in Bau- und Heimwerkerfachmärkten.

Das Interview wurde mithilfe eines Leitfadens von der Gruppendiskussionsleiterin strukturiert und durchgeführt. Die Teilnehmenden stimmten einer Tonbandaufnahme zu. Das Interview hatte eine Länge von etwa einer Stunde und wurde über 27 Seiten vollständig transkribiert.

Ein besonderes Charakteristikum des vorliegenden Falls besteht in der vergleichsweise hohen Interaktion der Teilnehmenden über das gesamte Interview hinweg. Während in den anderen Gruppendiskussionen überwiegend die Gesprächsführung zunächst stark formalisiert erfolgte, beispielsweise indem die Teilnehmenden einzeln und nacheinander auf den Eingangsimpuls der Interviewerin antworteten, entstand im Fall Blau bereits kurz nach dem Eingangsimpuls eine sehr rege Diskussion.

8.1.3.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion

Den Einstieg in die Gruppendiskussion beginnt die Interviewerin auch hier mit dem Eingangsimpuls zur Freude bei dem Gedanken an den anstehenden Ausbildungstag. Nach kurzem Scherzen, man freue sich lediglich auf das Arbeitsende, wird die Freude auf das Kollegenteam genannt. Anschließend thematisiert die Gruppe, inwiefern sich die Freude an der Ausbildung über die Zeit der Ausbildung hinweg negativ verändert habe. Waren die Befragten zu Ausbildungsbeginn noch sehr motiviert, so hat die Motivation mit der Zeit stark nachgelassen. Diese negative Entwicklung begründen die Teilnehmenden mit der Tatsache, dass sie dem betrieblichen Ausbildungspersonal kaum gerecht werden können. In der Folge hat sich eine starke grundsätzliche Unzufriedenheit mit dem ausgewählten Ausbildungsberuf entwickelt.

Besonders hervorzuheben ist, dass die Gruppe Blau sich im Vergleich zu den anderen Fällen viele Gedanken um die berufliche Perspektive im gewählten Ausbildungsberuf macht. So sprechen die Befragten vermehrt über mögliche berufliche Wege nach der Ausbildung, wenngleich eine große Perspektivlosigkeit empfunden wird. Insbesondere für die weitere berufliche Karriereplanung wird der Wunsch nach Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonals genannt. So scheint es den Teilnehmenden im Besonderen an grundsätzlichen Informationen zu konkreten beruflichen Optionen im erlernten Ausbildungsberuf als auch im derzeitigen Ausbildungsbetrieb zu mangeln.

Als weiteren großen Themenschwerpunkt wählt die Gruppe die anstehenden Abschlussprüfungen und die hierfür erhaltene Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal. Dabei entsteht ein Austausch über die Einhaltung des Ausbildungslehrplans innerhalb der vergangenen Ausbildungszeit.

In der sich anschließenden Passage erwähnt die Gruppe eine häufig diskreditierende und verletzende Behandlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal. Unbezahlte Überstunden, schikanierende Behandlung, Ängste sowie eine nicht vorhandene Fehlerkultur innerhalb der Ausbildungsbetriebe werden benannt. Auf den Einstiegsimpuls der Interviewerin zur Unterstützung bei den beschriebenen Konflikten mit dem Ausbildungspersonal benennen die Teilnehmenden die Eltern und das Kollegenteam als erste Ansprechpartner.

In der darauffolgenden, von der Interviewerin initiierten Passage zur Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonals wird zunächst ein generelles Interesse des Ausbildungspersonals an den Auszubildenden genannt. Auch wird der Wunsch nach einem menschlichen Umgang bei Fehlern sowie in Feedbackgesprächen geäußert. Von hoher Dringlichkeit erscheint der Wunsch der Befragten nach einer direkten Lehr- und Wissensvermittlung durch das Ausbildungspersonal.

Anhand der genannten Kritikpunkte berichten die Teilnehmenden in der sich anschließenden Passage, sie hätten kein Interesse daran, noch einmal eine Ausbildung im Einzelhandel zu absolvieren, und anderen Personen gar aktiv davon abgeraten. Begründet wird diese Entscheidung mit der erlebten respektlosen Behandlung.

Die Gruppendiskussion findet ihren Abschluss mit weiteren Wünschen der Teilnehmenden an das betriebliche Ausbildungspersonal. Diskutiert werden folgende Wünsche: Zu Ausbildungsbeginn soll sich jeder Auszubildende der Belegschaft vorstellen dürfen; Informationen über das dritte Ausbildungsjahr und Sicherheit der Ausbildung sollen gegeben werden; die Ausbildungsbetriebe sollen durch die Industrie- und Handelskammer kontrolliert werden.

8.1.3.3 Ober- und Unterthemen des Falls Blau

Entsprechend dem ersten Analyseschritt der dokumentarischen Methode zeigt die nachstehende Übersicht die oben genannten Themen (OT) entsprechend ihrer Verteilung über das Interview hinweg einschließlich ihrer Unterthemen (UT). Die grau unterlegten Themen wurden zur vertiefenden Analyse herangezogen.

- **Passage I:** Ernüchterung über die Ausbildungssituation aufgrund fehlender Lernprozesse und mangelnder Wertschätzung der Lernenden (Z. 29-67)
- **Passage II:** Fehlende Fachkompetenzen im dritten Ausbildungsjahr werden in mangelhafter Ansprechbarkeit sowie fehlender Lehr- und Ausbildungssituationen seitens des Ausbildungspersonals begründet (Z. 68-123)
- **Passage III:** Desillusionen und Reflexionen über die grundsätzliche Wertigkeit sowie den Nutzen der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel (Z. 313-338)
- **Passage IV:** Ausbildungsdefizite aufgrund fehlender Qualifikation des ausbildenden Fachpersonals sowie mangelhafter Ausbildungsaktivitäten des betrieblichen Ausbildungspersonals (Z. 392-435)
- **Passage V:** Mangelnde Informationen und Ernüchterung über die beruflichen Perspektiven der Berufsausbildung aufgrund prekärer Anstellungsverhältnisse von Fachkräften im Einzelhandel (Z. 475-517)
- **Passage VI:** Unsichere Übernahme-situation sowie potenzielle Vergütungen unterhalb erlernter Qualifikation lassen eine mögliche Arbeitslosigkeit auf Basis staatlicher Unterstützung erwarten (Z. 600-638)

- **Passage VII:** Asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal bewirkt Suppressionen und Resignation bei den Auszubildenden (Z. 1486-1534)

Tab. 5 Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion der Auszubildenden Fall Blau (eigene Darstellung)

Zeile	Themen
01-28	OT: Morgendliche Vorfreude auf die anstehende Arbeit im Ausbildungsbetrieb
01-02	Einstiegsfrage zur morgendlichen Vorfreude auf die Arbeit im Ausbildungsbetrieb
03-18	UT I: Freude auf den Feierabend und die Kollegen/-innen, mit denen man sich gut versteht
19-28	UT II: Freude auf baldiges Ende der Ausbildungszeit
29-51	OT: Veränderte Freude an der Ausbildung
29-43	UT I: Große Motivation zu Ausbildungsbeginn, zum Ende hin jedoch nicht mehr gegeben
44-51	UT II: Erlernen neuer Tätigkeiten bleibt aus
52-56	UT III: Die Einhaltung des Ausbildungsplans erfolgt nicht
57-67	UT IV: Auszubildende werden nicht als Lernende, vielmehr als billige Arbeitskräfte angesehen
68-117	OT: Keine Berücksichtigung der Rolle der Lernenden
118-123	UT I: Mangel an Ansprechpartnern
124-160	OT: Den Anforderungen des Ausbildungspersonals kann nicht nachgekommen werden
161-273	OT: Unzufriedenheit mit dem gewählten Beruf des/der Kaufmanns/-frau im Einzelhandel/ Perspektivlosigkeit
161-164	UT I: Anderer Berufswunsch im Vorfeld
165-170	UT II: Erleichterung über nahendes Ende der Ausbildungszeit
171-189	UT III: Zweifel und Skepsis am Verhältnis von Aufwand und Nutzen der Ausbildung im Einzelhandel, Perspektiven des Ausbildungsberufs
190-194	UT IV: Geringer Stellenwert der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel
195-199	UT V: Sorge um berufliche Perspektiven im Bereich des Einzelhandelssektors
199-273	UT V a: Zunahme an Selbstbedienungskassen und Internethandel, spezifische Berufsqualifikationen kaum notwendig
274-319	OT: Berufliche Perspektiven nach der Ausbildung
274-280	UT I: Einschränkungen und Selbstzweifel durch schlechten Schulabschluss
280-297	UT II: Thema Abitur und Restriktion zur Nachholung eines Abiturs
298-312	UT III: Thema Weiterbildung und betriebliche Restriktionen für Weiterbildungsmaßnahmen

313-357	OT: Grundsätzliche berufliche Perspektiven der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel
320-330	UT I: Wert und Befähigung der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel
330-350	UT II: Unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung der Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Industriekaufmann/-frau
351-378	UT III: Karriereoptionen im eignen Ausbildungsbetrieb gering
379-474	OT: Unterstützung bei Tätigkeiten und Zukunftswünschen durch das betriebliche Ausbildungspersonal
379-382	Einstiegsfrage zur Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal bei Tätigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten
383-390	UT I: Keinerlei Unterstützung und Entwicklungsmöglichkeiten
391-404	UT II: Ausbildungspersonal ist nicht ansprechbar
405-416	UT III: Die Position des betrieblichen Ausbildungspersonals existiert lediglich auf dem Papier – mangelhafte Betreuungssituation
417-438	UT IV: Kollegen/-innen übernehmen das Anlernen von Tätigkeiten – vieles ist selbstständig anzueignen
439-451	UT V: Besuch nutzloser Schulungen
452-474	UT VI: Betriebliches Ausbildungspersonal existiert nicht oder steht nicht für Fragen zur Verfügung, stellt vielmehr selbst Fragen an die Auszubildenden
475-1127	OT: Berufliche Perspektiven mit dem Ausbildungsabschluss Kaufmann/-frau im Einzelhandel
475-490	UT I: Wunsch nach Berufsorientierungsmaßnahmen zur beruflichen Perspektive nach Ausbildungsabschluss durch die Berufsschule
491-518	UT II: Beratung zu Gehaltsvorstellungen - Wunsch nach höherer Vergütung als dem Mindestlohn
518-534	UT III: Wunsch nach einem Coaching für die Absolvierung von Bewerbungsgesprächen
535-549	UT IV: Orientierungslosigkeit nach dem Ausbildungsabschluss
550-557	UT V: Sich unter Wert zu verkaufen – keine Bereitschaft, für den Mindestlohn zu arbeiten
558-584	UT VI: Fortbildung zum Handelsfachwirt kaum eine Perspektive aus Gründen der Finanzierung
585-639	OT: Kommunikation der beruflichen Perspektive innerhalb des Ausbildungsbetriebs
585	Nachfrage, mit welcher Person innerhalb des Ausbildungsbetriebs berufliche Perspektiven kommuniziert werden/wurden
586-595	UT I: Keine Kommunikation zur beruflichen Perspektive im Ausbildungsbetrieb aus Mangel an Ansprechpartnern/-innen
596-613	UT II: Halbherzige Übernahmegespräche vonseiten des Ausbildungsbetriebs
614-622	UT III: Forderung eines höheren Entgeltes als dem Mindestlohn bei Übernahme
623-639	UT IV: Keine Ansprechpartner/-innen – Ahnungslosigkeit über die Meldung einer Arbeitslosigkeit

640-686	OT: Unterstützung des Ausbildungsbetriebs im Hinblick auf die Abschlussprüfungen
640-655	UT I: Sehr unterschiedliche organisatorische Unterstützungsformen bei Prüfungen (freie Tage, Vorbereitungskurse)
656-664	UT II: Mangel an emotionaler Unterstützung im Hinblick auf Prüfungen
665-687	UT III: Mangel an konkreter praxisnaher Prüfungsvorbereitung (Einüben von Tätigkeiten)
688-719	OT: Konkretes Einhalten des Ausbildungsplans
688-692	UT I: Ausbildungsinhalte sind dem betrieblichen Ausbildungspersonal unbekannt
693-719	UT II: Ausbildungslehrplan wird nicht eingehalten
720-953	OT: Genereller Umgang mit den Auszubildenden
720-771	UT I: Unbezahlte Überstunden
772-795	UT II: Unangenehme Bemerkungen zur Arbeitsleistung
796-839	UT III: Persönliche Angriffe gegen Auszubildende
840-954	UT IV: Schikanierender Umgang mit den Auszubildenden
840-865	UT IV a: Beispiel – Umgang mit der Anmeldung von Prüfungsthemen
866-884	UT IV b: Beispiel – Sabotage an ausgeführten Arbeiten
886-911	UT IV c: Negative Kommentare über die Auszubildenden in deren Anwesenheit
912-953	UT IV d: Ausgeführte Fehler werden besonders hervorgehoben
955-1051	OT: Ansprechpartner/-innen in Konfliktfällen
955-959	UT I: Unterstützung durch das Elternhaus
960-996	UT II: Unterstützung durch die übrigen Mitarbeitenden
997-1051	UT III: Beispiele für diskreditierenden Umgang mit den Auszubildenden
1052-1348	OT: Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals, mit denen sich die Auszubildenden gut unterstützt fühlen/fühlten
1052-1057	Einstiegsfrage zu Wünschen an das betriebliche Ausbildungspersonal für eine möglichst gute Unterstützung
1058-1062	UT I: Wunsch nach Interesse
1063-1072	UT II: Wunsch nach menschlichem Umgang auch im Falle von ausgeführten Fehlern
1073-1089	UT III: Wunsch nach positiven wie negativen Rückmeldungen (Feedback)
1090-1133	UT IV: Wunsch nach Präsenz des betrieblichen Ausbildungspersonals bei Fragen sowie dem Demonstrieren von Arbeitsabläufen
1134-1176	UT IV a: Beispielsituation Ladendiebstahl – Erfahrung mangelnder Unterstützung
1177-1322	UT IV b: Wunsch nach Schutz weiblicher Mitarbeiter in übergriffigen Situationen mit Kunden/Dienstleitern

1323-1348	UT IV c: Psychischer Druck durch dauerhafte Beobachtung der Vorgesetzten
1349-1427	OT: Rückblick auf die Ausbildungszeit und erneute Entscheidung zu dieser Ausbildung
1349-1350	Einstiegsfrage zum Rückblick auf die bisherige Ausbildung und eine erneute Entscheidung dazu
1351-1367	UT I: Thema keine erneute Wahl der Ausbildung – nur in einem anderen Ausbildungsbetrieb
1368-1398	UT II: Beispiele für Gründe, die Ausbildung nicht weiterzuempfehlen
1399-1427	UT III: Berufliche Perspektivlosigkeit im Ausbildungsbetrieb (Streben nach Fortbildungen und Weiterbildungen finden keine Unterstützung)
1428-1469	OT: Deskreditierender Umgang mit den Mitarbeitenden
1470-1574	OT: Wünsche an das betriebliche Ausbildungspersonal für die Ausbildungszeit (auch rückblickend)
1470-1471	Einstiegsfrage zu Wünschen an das betriebliche Ausbildungspersonal für die Ausbildungszeit (auch im Rückblick)
1472-1485	UT I: Wunsch nach der Kündigung des betrieblichen Ausbildungspersonals
1486-1515	UT II: Wunsch nach einer persönlichen Vorstellung im Ausbildungsbetrieb zu Ausbildungsbeginn
1516-1534	UT III: Wunsch nach Sicherheiten und Informationen zum Erhalt des dritten Ausbildungsjahrs
1535-1574	UT IV: Wunsch nach stärkerer äußerer Kontrolle des Ausbildungsbetriebs durch die IHK

8.1.3.4 Vertiefende Analysen des Falls Blau

Es folgen die vertiefenden Analysen der oben aufgeführten grau hinterlegten Transkriptpassagen.

Passage I: Ernüchterung über die Ausbildungssituation aufgrund fehlender Lernprozesse und mangelnder Wertschätzung der Lernenden

Auszug aus dem Transkript

- 29 B: Hm naja so extrem ja so wenn man überlegt wo ma angefangen hat da hat man so übelst *Enthusiasmus* gehabt. #00:01:11-4#
- 30
- 31 C: Ja #00:01:11-4#
- 32 D: Joa #00:01:11-1#
- 33 B: *Und da dachtest* so Ja (lang ausgesprochen) (stark betont). Wenn de da was machst und mitt-
34 lerweile (äh) denket man sich auch so ja gut man ist der Dulli für alles ää (kurzes Lachen) #00:01:17-
35 8# #00:01:17-7#
- 36 (...) #00:01:18-8#
- 37 B: hm ja. #00:01:20-8#
- 38 (...) #00:01:22-9#
- 39 B: (kurzes Lachen) #00:01:27-0#
- 40 D: (kurzes Lachen) #00:01:30-1#
- 41 D: Jaa am Anfang hat man sich irgendwie mehr drauf gefreut irgendwie was zu lernen oder so und
42 jetzt mittlerweile denkt man sich einfach nur ach jeden Tag *wieder das Gleiche*. #00:01:37-0#

- 43 A: hm (bejahend) #00:01:37-5#
- 44 D: Man lernt nichts Neues und dann wird man noch für doof hingestellt. #00:01:39-9#
- 45 A: Und man hat son Trott. #00:01:41-1#
- 46 B: Ja! #00:01:41-6#
- 47 D: Ja! Das ist ja. #00:01:42-7#
- 48 B: Man hat den Trott schon so drin. #00:01:44-0#
- 49 D: Trott #00:01:43-2#
- 50 B: Man merkt. #00:01:44-1#
- 51 D: Man merkt. Man lernt nichts mehr. #00:01:46-0#
- 52 C: Dann wird der Ausbildungsplan *nicht eingehalten*. #00:01:48-2#
- 53 B: Genau! #00:01:47-8#
- 54 A: Ja! Das ist das Nächste! #00:01:49-3#
- 55 B: Das du halt immer in derselben Abteilung bleibst immer dasselbe machst. #00:01:55-1#
- 56 D: Ja! #00:01:54-0#
- 57 B: Eigentlich ist es schon schon fertig eingearbeitet wirst so gesehen du wirst schon
- 58 *vorgesehen dafür*. #00:02:00-0#
- 59 A: hm (bejahend) #00:01:57-6#
- 60 B: (äh) hm (bejahend) #00:02:01-7#
- 61 A: Als günstige Arbeitskraft #00:01:59-4#
- 62 B: Ja! #00:02:01-3#
- 63 D: hm (bejahend) #00:02:02-0#
- 64 C: Richtig! #00:02:02-6#
- 65 B: Und als Auszubildender/de wir man eigentlich nicht vorgesehen man wird wie gesagt schon als
- 66 günstige Arbeitskraft #00:02:09-7#
- 67 A: hm (bejahend) #00:02:09-7#
- (Transkript: Fall Blau Z. 29-67)

Formulierende Interpretation Passage I

- (29-123) OT: Veränderte Freude an der Ausbildung**
- (29-43) *UT: Große Motivation zu Ausbildungsbeginn, zum Ende hin jedoch nicht mehr gegeben*
- Zu Beginn der Ausbildung verfügten die Teilnehmenden über großen Ansporn. Mittlerweile würden sie jedoch nur noch als „Büttel“ angesehen.
- (44-51) *UT: Erlernen neuer Tätigkeiten bleibt aus*
- Noch zu Ausbildungsbeginn freuten sich die Teilnehmenden auf das Erlernen neuer Tätigkeiten und Aufgaben. Mittlerweile würden jedoch überwiegend dieselben Tätigkeiten ausgeübt. Das Erlernen neuer Tätigkeiten und Aufgaben bliebe daher nahezu aus. Vielmehr bewerte man die Teilnehmenden als dummlich. Darüber hinaus habe sich eine immer gleichbleibende Monotonie eingestellt.
- (52-56) *UT: Die Einhaltung des Ausbildungsplans erfolgt nicht*

Das Einhalten des Ausbildungsplans erfolgte nicht, so verblieben die Befragten überwiegend in denselben Abteilungen. Vorgesehene Abteilungswechsel blieben aus, was sehr bedauert wurde.

(57-67) *UT: Auszubildende werden nicht als Lernende, vielmehr als billige Arbeitskräfte angesehen*

Die Teilnehmenden beklagen, nicht als Auszubildende in der Rolle der Lernenden, vielmehr als eingearbeitete billige Arbeitskräfte angesehen zu werden.

Reflektierende Interpretation Passage I

(29-30) Proposition durch B

B wirft die Orientierung nach einer negativen Veränderung im Hinblick auf das eigene Engagements über den Ausbildungszeitraum hinweg auf („man überlegt wo man angefangen hat da hat man so übelst Enthusiasmus gehabt“; B 29-30).

(31-32) Validierung von C und D

Noch während B die letzten zwei Worte ausspricht, beginnen sowohl C als auch D gleichzeitig der Orientierung von B zuzustimmen.

(33-35) Elaboration durch B

B erweitert und vertieft die Orientierung um den Aspekt einer anfänglich vorherrschenden hohen Motivation, die der Ernüchterung über die Ausbildung aufgrund eines geringen persönlichen Stellenwerts wich: „Und da dachteste so Ja (lang ausgesprochen) (stark betont). Wenn de da was machst und mittlerweile (äh) denket man sich auch so ja gut man ist der Dulli für alles ää“ (B 33-34). Insbesondere in der Aussage „[...] man ist der Dulli für alles [...]“ (B 34) verdeutlicht sich die empfundene geringe Wertschätzung der eigenen Person. So ist ein „Dulli“ (B 34) eine Person, die für unangenehme Tätigkeiten herzuhalten hat und ähnlich einem Wurfball in alle Himmelsrichtungen geworfen werden kann.

(36-38) Gesprächspausen und Ratifizierung durch B

Der Elaboration von B folgt eine Pause mit einer sich anschließenden Wortäußerung von B („Hm ja“; B 37). Die Pausen und die Ratifizierung können als eine Resignation sowie Frustration über die aufgeworfene Orientierung sowie die Erkenntnis über die persönliche Lage interpretiert werden.

(39-40) Validierung durch B und D

Anschließend lachen sowohl B als auch D kurz auf. Dieses Auflachen kann als eine Validierung und eine damit verbundene Teilung der Orientierung von B interpretiert werden. B und D scheinen somit „nur noch über die Situation lachen“ zu können, da es ihnen sprichwörtlich an Worten für die empfundene negative Entwicklung mangelt.

(41-42) Validierung und Elaboration durch D

Mittels eines lang ausgesprochen „Jaa“ (D 41) findet die Orientierung von B eine deutliche Bestätigung durch D. Anschließend erweitert D die Orientierung um den Aspekt, die

anfängliche Freude auf das Erlernen neuer Tätigkeiten sei einer täglichen Monotonie und einer damit einhergehenden Lustlosigkeit gewichen: „[...] am Anfang hat man sich irgendwie mehr drauf gefreut irgendwie was zu lernen oder so und jetzt mittlerweile denkt man sich einfach nur ach jeden Tag wieder das Gleiche“ (D 41-42).

(43) Validierung durch A

Mittels eines zustimmenden „Hm“ (A 43) bestätigt A die Elaboration von D.

(44) Zwischenkonklusion von D

In dieser Zeile findet die Orientierung eine Beendigung. So würden die Auszubildenden kaum neue Aufgaben und Handlungen erlernen, würden hingegen vielmehr als dumm eingeschätzt.

(45) Anschlussproposition von A

In der sich anschließenden Zeile wird von A ein Neuanfang aufgeworfen, welcher das bisherige Thema in einer neuen Form aufrollt. So wirft A die Orientierung auf, man folge einem immer gleichen eintönigen Ablauf. A bezeichnet dieses so: „Und man hat son Trott“; A 45). Das Wort „Trott“ (A 45) kann an dieser Stelle als etwas Negatives, von Monotonie Geprägtes interpretiert werden. Der Arbeitsalltag der Auszubildenden lässt sich somit als ein fortwährender, gleicher, von anspruchslosigkeit charakterisierter Ablauf interpretieren.

(46-47) Validierung durch B und D

Noch während A die letzten zwei Worte ausspricht, beginnen sowohl B als auch D A mittels eines sehr bestimmt ausgesprochenen „Ja“ (B, D 46-47) zuzustimmen. D vertieft anschließend die Zustimmung mittels der Worte: „das ist ja“ (D 47).

(48) Validierung durch B

Anschließend erfährt die Orientierung von A eine erneute Zustimmung von B. Noch während die anderen sprechen, bedient sich B der Worte von A und wiederholt die Aussage von A („Man hat den Trott schon so drin“; B 48).

(49) Validierung durch D

Auch D bedient sich des Wortes „Trott“ (D 49) und signalisiert damit eine Teilung der Orientierung von A.

Insgesamt verdeutlichen die Zeilen 45-49 eine hohe Interaktion aller Gesprächsteilnehmenden. Die Orientierung, der Arbeitsalltag stellt für die Auszubildenden einen fortwährenden, gleichen, von anspruchslosigkeit charakterisierten Ablauf dar, wird von allen Teilnehmenden gleichermaßen geteilt, womit sich ein deutlicher Hinweis auf die Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe dokumentiert.

(50) Beginn einer Elaboration von B

B beginnt in dieser Zeile mit einer Ausarbeitung der Orientierung. Wird jedoch durch B in der Ausführung unterbrochen, womit es bei einem begonnenen Versuch einer Elaboration verbleibt („Man merkt“; B 50).

(51) Zwischenkonklusion durch D

D bedient sich der Worte von B („Man merkt“; D 51) und wiederholt diese. Anschließend beendet D die Orientierung mit der Zusammenfassung, man bemerke, keine neuen

Inhalte zu erlernen („Man lernt nichts mehr“; D 51). Dieser erneute Akt der Wiederholung von Worten anderer Teilnehmender deutet auf die Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe in Bezug auf einen mangelnden Lernzuwachs hin.

(52) Anschlussproposition von C

Das Thema des fortwährenden, anspruchslosen Arbeitsalltags wird an dieser Stelle, im Rahmen einer Anschlussproposition von C, um den Aspekt der fehlenden Einhaltung des Ausbildungsplans erweitert („Dann wird der Ausbildungsplan nicht eingehalten“; C 52).

Insbesondere der Beginn der Aussage anhand des Wortes „Dann“ (C 52) impliziert eine Erweiterung der Orientierung des anspruchslosen Arbeitsalltags um den Faktor der fehlenden Einhaltung des Ausbildungslehrplans. Dieser Mangel scheint für die Auszubildenden eine weitere Begründung für das Vorherrschen des anspruchslosen und monotonen Ausbildungsalltags darzustellen.

(53) Validierung durch B

Noch während C die letzten zwei Worte ausspricht, beginnt B mittels des Wortes „Genau!“ (B 53) die Orientierung von C zu bestätigen.

(54) Validierung durch A

Auch A äußert im gleichen Augenblick eine Zustimmung der Orientierung von C anhand der Worte „Ja! Das ist das Nächste!“ (A 54).

(55) Zwischenkonklusion im Modus der Exemplifizierung von B

Inwiefern eine mangelhafte Einhaltung des Ausbildungslehrplans vorherrscht, exemplifiziert B in dieser Zeile. So verweile man stets in derselben Abteilung und übe dieselben Tätigkeiten aus. Ein wie im Ausbildungslehrplan vorgesehener regelmäßiger Wechsel der einzelnen Abteilungen innerhalb des Ausbildungsbetriebs bleibe aus.

(56) Validierung durch D

Mittels eines bestimmend ausgesprochenen „Ja!“ (D 56) stimmt D der Exemplifizierung von B zu.

Diese erneute hohe Interaktion der Teilnehmenden dokumentiert die kollektive Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der mangelnden Einhaltung des Ausbildungslehrplans.

(57-58) Anschlussproposition von B

Die Orientierung der mangelnden Einhaltung des Ausbildungslehrplans wurde beendet, das Grundthema jedoch beibehalten und in diesen Zeilen von B um den Gesichtspunkt der fehlenden Berücksichtigung der Rolle der Auszubildenden erweitert: „Eigentlich ist es schon schon fertig eingearbeitet wirst so gesehen du wirst schon vorgesehen dafür“; B 57). In dieser Aussage verdeutlicht sich die Sicht von B, nicht als Auszubildende, vielmehr als vollständig ausgebildete Mitarbeitende für bestimmte Abteilungen vorgesehen zu sein.

(59) Validierung von A

Mittels eines bejahenden „Hm“ (A 59) bestätigt A die Orientierung von B.

(60) Differenzierung von B

Anhand einer Unmut ausdrückenden Äußerung von B („Äh“; B 60) verdeutlicht B die Grenzen der Orientierung.

(61) Elaboration von A

Noch während B sich äußert, beginnt A die Orientierung von B zu erweitern. So werde man nicht als ausgelernte Mitarbeitende, vielmehr als günstige Arbeitskräfte angesehen, was als eine Abwertung der eigenen Person interpretiert wird: („Als günstige Arbeitskraft.“; A 61). In dieser Äußerung verdeutlicht sich eine geringe Wertschätzung des Ausbildungsbetriebs gegenüber den Teilnehmenden. So scheinen diese demnach lediglich als kostengünstige Arbeitskräfte, nicht jedoch als zukünftige Fachkräfte erachtet zu werden.

(62-64) Validierung von B, D und C

Die Orientierung von A wird von allen Teilnehmenden durch eindeutig zustimmende Äußerungen bestätigt.

(65-66) Konklusion von B

In diesen Zeilen wird der Orientierungsgehalt von B beendet, in dem B die Orientierung final zusammenfasst. Demnach werden die Teilnehmenden nicht als Auszubildende, sondern lediglich als kostengünstige Arbeitskräfte vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals angesehen.

(67) Validierung von A

Mittels eines bejahenden „Hm“ (A 67) stimmt A der Zusammenfassung von B zu.

In diesen Zeilen verdeutlicht sich der kollektive konjunktive Erfahrungsraum der Teilnehmenden, vonseiten des Ausbildungsbetriebs eine geringe Wertschätzung der eigenen Person zu erfahren. Die Teilnehmenden scheinen nicht in der Rolle der Auszubildenden als Lernende begriffen und gefördert zu werden, vielmehr wird ihnen die Position kostengünstiger Arbeitskräfte zuteil.

Zusammenfassung der Passage I: Ernüchterung über die Ausbildungssituation aufgrund fehlender Lernprozesse und mangelnder Wertschätzung der Lernenden

In Passage I dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Eine noch zu Ausbildungsbeginn vorherrschende hohe Motivation, weicht der Ernüchterung über die Ausbildung aufgrund empfundener geringer Wertschätzung.
- Der Arbeitsalltag scheint einen fortwährenden, gleichen, von Anspruchslosigkeit charakterisierten Ablauf darzustellen.
- Das Vorherrschen einer mangelhaften Einhaltung des Ausbildungslehrplans verhindert einen im Ausbildungslehrplan vorgesehenen regelmäßigen Wechsel der einzelnen Abteilungen innerhalb des Ausbildungsbetriebs.
- Die Auszubildenden scheinen nicht in der Rolle der Lernenden begriffen und gefördert zu werden, vielmehr wird ihnen die Position kostengünstiger Arbeitskräfte zuteil.

Passage II: Fehlende Fachkompetenzen im dritten Ausbildungsjahr werden in mangelhafter Ansprechbarkeit sowie fehlender Lehr- und Ausbildungssituationen seitens des Ausbildungspersonals begründet

Auszug aus dem Transkript

- 68 D: Ja, und wenn man irgendwas falsch macht dann ist es gleich der übelste (stark betont) Fehler das
69 ist ja das ist nicht immer so ach naja das ist der/die Azubi der/die der darf das, ach nein nein das
70 hättest du doch wissen (stark betont) müssen was soll
- 71 (stark betont) *denn?* #00:02:20-8#
- 72 B: *Eben!* #00:02:21-5#
- 73 D: Kannst dich nicht konzentrieren. #00:02:24-3#
- 74 B: Das ach Ja (lang ausgesprochen). #00:02:26-0#
- 75 A: Entweder sie trauen einem gar nichts zu oder du kriegst *gleich so Aufgaben*.
- 76 #00:02:28-6#
- 77 B: *Ja*. #00:02:30-5#
- 78 A: *Wo du gar nicht mit*. #00:02:30-4#
- 79 D: *Ja (lang ausgesprochen) ahaa* #00:02:28-7#
- 80 A: *Mit klar* #00:02:31-0#
- 81 D: *Kommst ne*. #00:02:31-9#
- 82 B: hm (bejahend) #00:02:31-9#
- 83 D: Gleich mit überforderst bist. #00:02:33-6#
- 84 B: Oder man. #00:02:33-1#
- 85 A: Überfordert bist #00:02:32-9#
- 86 B: Oder ma kriegt Aufgaben, die man vor nem Jahr oder nem Monat vielleicht einmal gemacht hast
87 und dann sollst du die sofort perfekt (stark betont) können. #00:02:39-4#
- 88 C: hm (bejahend) #00:02:39-4#
- 89 D: Ja #00:02:39-4#
- 90 B: Wehe (stark betont) du hast da einen Fehler gemacht du bist da. #00:02:41-1#
- 91 A: hm (bejahend) #00:02:41-1#
- 92 B: Hast es einmal schon gezeigt gekriegt das musst du perfekt (stark betont) können. #00:02:44-8#
- 93 D: Ja! #00:02:45-8#
- 94 B: Das ist halt das du in der Ausbildung bist das du dafür das ist das du das zu lernen hast (ähm)
95 wird meistens schnell wieder vergessen sagen wir es mal so. da wird überhaupt nicht dran gedacht
96 in dem Sinne. #00:02:56-8#
- 97 A: hm (bejahend) #00:02:57-8#
- 98 D: Ja! #00:02:59-7#
- 99 D: Ja es wird halt davon ausgegangen das wir halt nach einem Jahr oder *zwei Jahren*.
- 100 00:03:04-4#
- 101 B: *Ja*. #00:03:03-5#
- 102 D: schon völlig bereit sind das alles gleich können und alle Aufgaben gleich machen müssen und
103 perfekt können (stark betont) müssen #00:03:09-1#
- 104 B: Der Satz (stark betont) du bist doch im dritten (stark betont) Lehrjahr. #00:03:11-8#
- 105 D: Ja (lang ausgesprochen)! #00:03:10-0#
- 106 B: *Du musst (stark betont) das doch können* #00:03:12-8#

- 107 D: *Du musst (stark betont) #00:03:12-8#*
- 108 B: Wenn ich aber die Sache oder die Tätigkeit vielleicht einmal oder zweimal (äh) im Jahr gerade
 109 erst hatte gehabt habe und mich niemand mich da mal drauf einweisen kann, weil grad auch niemand
 110 dat (stark betont) ist der mir dies oder keiner für mich direkt abgestellt ist der nicht auch unterrichtet
 111 in dem Sinne #00:03:32-7#
- 112 A: *hm (bejahend) #00:03:32-7#*
- 113 B: Der eigentlich eingetragen ist aber keine Zeit hat, weil er zu zu (äh) viele Aufgaben hat sich nicht
 114 immer um mich kümmern kann #00:03:42-5#
- 115 A: *Ja das ist immer #00:03:43-0#*
- 116 B: *Ich weiß nicht wie das bei euch ist? #00:03:43-0#*
- 117 A: *Man hat keinen Ansprechpartner. #00:03:43-0#*
- 118 B: *Ja. oder #00:03:45-9#*
- 119 D: *Man hat keinen #00:03:45-9#*
- 120 B: *Ja man hat keinen Ansprechpartner und wenn man die Leute dann fragt dann kommt immer dann
 121 halt immer dann entweder was Patziges (stark betont) oder oder (ähm) warum weißt du das denn
 122 nicht oder wird halt blöd in dem Sinne #00:03:58-6#*
- 123 D: *Ja #00:03:58-6#*
- (Transkript: Fall Blau Z. 68-123)

Formulierende Interpretation Passage II

(67-117) **OT: Keine Berücksichtigung der Rolle der Lernenden**

Bei durchgeführten Fehlern scheint die Rolle der Lernenden keinerlei Berücksichtigung zu finden, vielmehr haben sich die Befragten in derartigen Situationen schlecht konzentriert, so die Auffassung des Ausbildungspersonals. Auch traut man den Teilnehmenden entweder nur sehr wenig zu oder aber die Aufgabenstellung stellt für die Befragten eine Überforderung dar. An einer Anpassung und Berücksichtigung des jeweiligen Lernstandes mangle es gravierend, so haben die Befragten unmittelbar nach kurzem Erlernen neue Aufgaben anschließend fehlerfrei umzusetzen, was Gefühle von Überforderung fördere.

(118-123) **UT I: Mangel an Ansprechpartnern**

Es fehle umfangreich an Ansprechpartnern. Auch erhielten die Befragten bei Verständnisfragen vermehrt unfreundliche oder missachtende Antworten, was stark kritisiert wird.

Reflektierende Interpretation Passage II

(68-71) *Proposition von D*

D wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, es herrsche eine mangelnde Fehlerkultur vor, die die Rolle der Lernenden vermehrt unberücksichtigt lasse. So finde bei von den Teilnehmenden ausgeführten Fehlern die Rolle der Auszubildenden als noch Lernende keinerlei Beachtung („[...] und wenn man irgendwas falsch macht dann

ist es gleich der übelste (stark betont) Fehler das ist ja das ist nicht immer so ach naja das ist der/die Azubi der/die der darf das, ach nein nein das hättest du doch wissen (stark betont) müssen [...]“; D 68-70).

(72) Validierung von B

Mittels des betont ausgesprochenen Wortes „Eben!“ (B 72) bestätigt B den Orientierungsgehalt von D.

(73) *Elaboration von D*

In dieser Zeile bedient D sich des rhetorischen Mittels der geliehenen Rede, anhand derer die eigens aufgeworfene Orientierung elaboriert wird. So zeuge ein ausgeführter Fehler von einer schlechten Konzentration der Auszubildenden („Kannst dich nicht konzentrieren“; D 73).

(74) *Validierung durch B*

B bestätigt die Elaboration von D.

(75-76) *Elaboration durch A*

Die aufgeworfene Orientierung wird in dieser Zeile von A um den Aspekt der mangelhaften Berücksichtigung des Lernstandes der Auszubildenden erweitert. Entweder man unterschätze oder überschätze die Auszubildenden in ihren Fähigkeiten, eine spezifische Anpassung bliebe jedoch aus („Entweder sie trauen einem gar nichts zu oder du kriegst gleich so Aufgaben“; A 75).

(77) *Validierung durch B*

Noch während A die letzten zwei Worte ausspricht, beginnt B mittels eines „Ja“ (B 77) die Orientierung zu bestätigen.

(78) *Beginn einer Elaboration von A*

A unternimmt den Versuch, die aufgeworfene Orientierung zu vertiefen, wird jedoch von D unterbrochen („Wo du gar nicht mit“; A 78).

(79) *Validierung von D*

Anhand eines in die Länge gezogenen „Ja“ (D 79) bestätigt D die Elaboration von A.

(80) *Erneuter Versuch der Fortführung der Elaboration von A*

An dieser Stelle unternimmt A einen erneuten Versuch, die in Zeile 78 begonnene Elaboration fortzuführen, wird jedoch erneut von D unterbrochen („Mir klar“; A 80).

(81) *Validierung von D*

In dieser Zeile dokumentiert sich in einer höchstmöglichen Form die Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums, so beendet D die Aussage von A zu einem sinngebenden Satz: „Kommst ne“ (D 81).

(82) *Validierung durch B*

B stimmt der geteilten Orientierung von A und D zu.

(83) *Zwischenkonklusion von D*

Die Orientierung der mangelhaften Aufgabenanpassung individueller Lernstände der Auszubildenden führe zu einer Überforderung der Auszubildenden, wird in dieser Zeile von D zusammenfassend beendet: „Gleich mit überforderst bist“ (D 83).

(84) Versuch einer Anschlussproposition

B unternimmt den Versuch einer Anschlussproposition, wird jedoch von A in der Ausführung unterbrochen.

(85) Validierung der Zwischenkonklusion von D durch A

Durch die Wiederholung der Worte „Überfordert bist“ (A 85) erhält die Zwischenkonklusion eine erneute Bestätigung durch A.

Insgesamt dokumentieren die Zeilen 75-85 aufgrund der hohen Interaktion der Teilnehmenden als auch der gegenseitigen Beendigung und Wiederholungen der gegenseitigen Aussagen einen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe in Bezug auf die Entstehung von Überforderungssituationen der Auszubildenden aufgrund fehlender Berücksichtigung individueller Lernstände.

(86-87) Anschlussproposition durch B

B wirft die Anschlussproposition auf, Arbeitsaufgaben, die lediglich einmalig durchgeführt worden seien, auch lange Zeit später fehlerfrei auszuführen („Oder man kriegt Aufgaben, die man vor nem Jahr oder nem Monat vielleicht einmal gemacht hat und dann sollst du die sofort perfekt (stark betont) können“; B 86-87). Insbesondere die starke Betonung der Worte „[...] sofort perfekt (stark betont) können“ (B 87) verdeutlicht einen immensen Leistungsdruck, dem die Auszubildenden ausgesetzt zu sein scheinen.

(88-89) Validierung durch C und D

Mit einem von Zustimmung geprägtem „Hm“ (C 88) und einem deutlichen „Ja“ (D 89) bestätigen C und D die von B aufgeworfene Orientierung.

(90) Exemplifizierung durch B

B beginnt eine Exemplifizierung, bricht die Ausführung jedoch ab: („Wehe (stark betont) du hast da einen Fehler gemacht du bist da“; B 90). Was jedoch geschieht, sollten die Auszubildenden fehlerhaft gearbeitet haben, bleibt an dieser Stelle Spekulation. Sicher ist hingegen, dass die Äußerung „Wehe (stark betont) du hast da einen Fehler gemacht [...]“ (B 90) als Ausdruck einer Drohung und Einschüchterung interpretiert werden kann.

(91) Validierung durch A

A bestätigt die Exemplifizierung von B.

(92) Elaboration durch B

B vertieft die Orientierung um den Aspekt der einmaligen vorgeführten Lehrsituation. Sofern Aufgaben einmalig in ihrer Ausführung unterrichtet wurden, haben die Auszubildenden diese fehlerfrei umsetzen zu können. Insbesondere die Verwendung der Worte „[...] das musst du perfekt (stark betont) können“; B 92) verdeutlicht erneut den Leistungsdruck, dem die Auszubildenden ausgesetzt scheinen.

(93) Validierung durch D

D bestätigt die von B aufgeworfene Orientierung.

(94-96) Elaboration durch B

B vertieft die Orientierung um den Gesichtspunkt der fehlenden Berücksichtigung der Rolle der Auszubildenden als noch Lernende („Das ist halt das du in der Ausbildung bist das du dafür das ist das du das zu lernen hast (ähm) wird meistens schnell wieder vergessen sagen wir es mal so, da wird überhaupt nicht dran gedacht in dem Sinne“; B 94-96).

In dieser Aussage verdeutlicht sich eine gesteigerte Abwertung der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden. So würde diese Rolle von dem Ausbildungspersonal nicht nur häufig in Vergessenheit geraten, vielmehr finde sie überwiegend keinerlei Berücksichtigung.

(97-98) Validierung durch A und D

Sowohl A als auch D bestätigen die Orientierung von B.

(99-100) Exemplifizierung von D

D vertieft in Form einer Zusammenfassung die Orientierung von B der Existenz hoher Erwartung an die Auszubildenden. Um welche Erwartungen es sich explizit handelt, bleibt an dieser Stelle jedoch offen, da D in dem weiteren Redefluss von B unterbrochen wird.

(101) Validierung von B

Noch während D spricht, unterbricht B die Ausführung von D mittels eines von Zustimmung charakterisierten „Ja“ (B 101).

(102-103) Exemplifizierung durch D

Die in den Zeilen 99-100 begonnene Exemplifizierung erhält an dieser Stelle von D eine Fortführung. Die aufgeworfene Orientierung der hohen Erwartungen des Ausbildungspersonals an die Auszubildenden wird in ihren Einzelheiten benannt. So herrsche die Erwartungshaltung vor, die Auszubildenden sollten in der Lage sein, alle Tätigkeiten unmittelbar fehlerfrei auszuführen („[...] das alles gleich können und alle Aufgaben gleich machen müssen und perfekt können (stark betont) müssen“; D 102-103).

In der Wiederholung der Worte „müssen und perfekt können“ (D 102-103) dokumentiert sich der hohe Leistungs- und Erwartungsdruck des Ausbildungspersonals gegenüber den Auszubildenden.

(104) Elaboration von B

B vertieft die Orientierung von D um den Aspekt einer stets wiederholten Floskel des Ausbildungspersonals („Der Satz (stark betont) du bist doch im dritten (stark betont) Lehrjahr“; B 104). Diese Aussage verdeutlicht erneut die Erwartung des betrieblichen Ausbildungspersonals an die Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr. Folglich scheinen die Erwartungen des Ausbildungspersonals in Abhängigkeit von den Ausbildungsjahren zu variieren. Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr scheinen demnach unter einem erhöhten Erwartungsdruck gegenüber Auszubildenden im ersten und zweiten Ausbildungsjahr zu stehen.

(105) Validierung durch D

D bestätigt mit einem deutlichen „Ja“ (D 105) die Orientierung von B.

(106) Exemplifizierung von B

Im stilistischen Format der geliehenen Rede exemplifiziert B die Erwartung des Ausbildungspersonals an die Auszubildenden („Du musst (stark betont) das doch können“; B 106).

Auch hier findet erneut das Wort „musst“ (B 106) Verwendung. Dieses Wort lässt sich als eine von außen herangetragene Form des Zwanges interpretieren, welchem sich die Auszubildenden kaum entziehen können. Aufgrund der bisher absolvierten Ausbildungszeit scheint das Ausbildungspersonal die äußere Erwartung an eine umfangreiche fehlerfreie Arbeitsleistung der Auszubildenden zu hegen.

(107) Validierung von D

Noch während B spricht, beginnt D die Worte „Du musst (stark betont)“ (D 107) zu äußern. Da sowohl B als auch D parallel sprechend dieselben Worte wählen, deutet die Orientierung der von außen herangetragenen Erwartung des Ausbildungspersonals auf einen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe hin.

(108-111) Elaboration im Modus der Beschreibung durch B

In diesen Zeilen elaboriert B im Modus der Beschreibung die Begründung der Auszubildenden, weshalb dem hohen Erwartungsdruck kaum nachgekommen werden könne. Geringe Wiederholungen, insbesondere jedoch eine mangelhafte Lehrsituation sowie ein großer Mangel an zuständigem Lehr- und Ausbildungspersonal werden angeführt („[...] und mich niemand mich da mal drauf einweisen kann, weil grad auch niemand da (stark betont) ist der mir dies oder keiner für mich direkt abgestellt ist der nicht auch unterrichtet in dem Sinne“; B 109-111).

In dieser Aussage dokumentiert sich in Form einer Fremdzuweisung die Orientierung, der vorherrschende Kompetenzmangel der Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr begründe sich in einer mangelhaften Lehr- und Wissensvermittlung vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals. Aufgrund dieser Fremdzuweisung scheinen die Auszubildenden den Mangel nicht jedoch im eigenen Verantwortungsbereich zu sehen.

(112) Validierung durch A

Mittels eines bejahenden „Hm“ (A 112) bestätigt A die von B aufgeworfene Elaboration.

(113-114) Elaboration von B

B vertieft die aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der mangelhaften Ansprechbarkeit des Ausbildungspersonals aufgrund einer vorherrschenden Arbeitsüberlastung dieser Personengruppe („Der eigentlich eingetragen ist aber keine Zeit hat, weil er zu zu (äh) viele Aufgaben hat sich nicht immer um mich kümmern kann“, B 113-114).

Das Ausbildungspersonal erscheint aufgrund einer allgemeinen Arbeitsüberlastung Lehr- und Ausbildungstätigkeiten nicht nachkommen zu können, dies führt aufseiten der Auszubildenden zu einem Mangel an Ausbildungskompetenzen sowie der Erfahrung fehlender Ansprechpartner im Falle von Unklarheiten.

(115) Validierung durch A

Während B spricht, beginnt A zu sprechen und der Orientierung von B zuzustimmen.

(116) Metakommunikation von B

B fragt im Rahmen einer Metakommunikation die anderen Teilnehmenden nach ihren Erfahrungen mit der Ansprechbarkeit des Ausbildungspersonals. Es folgt eine von hoher Interaktion geprägte Diskussionsphase der Teilnehmenden.

(117) Elaboration durch A

A vertieft die Orientierung von B und wirft eine neue Orientierung auf, man verfüge über kaum anzusprechende Personen innerhalb der Ausbildung.

(118-119) Validierung durch B und D

Sowohl B als auch D bestätigen die Orientierung von A.

(120-122) Konklusion von B

B wiederholt die Worte von A, dass es an ansprechbaren Personen massiv fehle. Diese hohe Interaktion der Zeilen 113-120, in welcher die Teilnehmenden gegenseitig dieselben Worte verwenden, dokumentieren die Existenz des konjunktiven Erfahrungsraums, das Ausbildungspersonal scheint für die Auszubildenden kaum ansprechbar.

An dieser Stelle erweitert sich die Orientierung um den Aspekt negativer Reaktionen des Ausbildungspersonals im Falle von Verständnisfragen der Auszubildenden. So reagiere das Ausbildungspersonal entweder mit unfreundlichen Antworten oder einer von Missachtung gekennzeichneten Haltung. Anschließend findet die Orientierung eine Beendigung.

(123) Validierung von D

Mit einem deutlichen „Ja“ (D 123) stimmt D der Konklusion von B zu und beendet abschließend die Orientierung.

Zusammenfassung Passage II: Fehlende Fachkompetenzen im dritten Ausbildungsjahr werden in mangelhafter Ansprechbarkeit sowie fehlender Lehr- und Ausbildungssituationen seitens des Ausbildungspersonals begründet

In Passage II dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Aufgrund einer mangelhaften Begünstigung individueller Lernstände werden Überforderungssituationen aufseiten der Auszubildenden massiv begünstigt.
- Arbeitsvorgänge, die einmalig in ihrer Ausführung erlernt wurden, scheinen anschließend fehlerfrei ausgeführt werden zu können, was erneut Gefühle von Überforderung fördert.
- Es zeigt sich ein höherer äußerer Leistungs- und Erwartungsdruck des Ausbildungspersonals an Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr als in anderen Ausbildungsjahren.
- Kompetenzmängel der Auszubildenden im dritten Lehrjahr scheinen in Form von Fremdzureisungen in einer mangelhaften Lehr- und Ausbildungssituation des betrieblichen Ausbildungspersonals, nicht jedoch im eigenen Verantwortungsbereich verortet zu werden.
- Negative und missachtende Reaktionen des Ausbildungspersonals im Falle von Verständnisfragen der Auszubildenden scheinen Ängste und Unwohlsein zu fördern.

Passage III: Desillusion und Reflexion über den Sinn und den Nutzen der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel

Auszug aus dem Transkript

- 313 A: Habe ich das Gefühl wir wissen gar *nicht was wir selber* #00:13:11-2#
- 314 B: *Was ma jetzt* #00:13:13-9#
- 315 A: *Nach drei Jahren.* #00:13:12-9#
- 316 B: Ja, was was willst du danach damit machen? #00:13:15-1#
- 317 A: Nein, was wir damit anfangen können (stark betont) #00:13:16-8#
- 318 B: Oder das, ja! #00:13:16-8#
- 319 A: Ich glaube wir verkaufen uns unter Wert (stark betont). Weil viele werden jetzt ja angestellt
320 einfach nur für Kasse oder sonst was, aber wir sind Einzelhandelskaufleute (stark betont) wir könnten
321 auch größere #00:13:23-9#
- 322 D: *Na eigentlich sollen wir* #00:13:24-8#
- 323 B: *Naja aber* #00:13:25-4#
- 324 C: Ja #00:13:26-0#
- 325 D: Eigentlich sind wir dafür da einen Laden um den Laden zu führen #00:13:27-4#
- 326 A: Genau (stark betont)! #00:13:27-4#
- 327 C: *Nein Einzelhandelskaufmann* #00:13:30-3#
- 328 D: *Dafür ist unsere Ausbildung da* #00:13:30-3#
- 329 A: Genau #00:13:30-3#
- 330 C: *Nein Einzelhandelskaufmann* ist nicht so viel Wert wie *nein* (ähm) Kaufmann für Bürokommunikation oder *Industriekaufmann* (stark betont). #00:13:37-8#
- 331
- 332 A: *Nein also wir könnten mehr als nur* #00:13:37-6#
- 333 C: *Oder Oder Oder* (stark betont) #00:13:37-6#
- 334 A: *Mehr* (stark betont) *als nur Regale aufräumen oder* #00:13:38-6#
- 335 B: *Ja!* #00:13:38-6#
- 336 A: *Oder kassieren* #00:13:40-7#
- 337 C: *Ja richtig aber trotzdem* #00:13:40-7#
- 338 D: *Ja!* #00:13:40-7#
- (Transkript: Fall Blau Z. 313-338)

Formulierende Interpretation Passage III

- (313-355) **OT: Berufliche Perspektiven der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel**
- (319-338) **UT: Wert und Befähigung der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel**
- Diskussion der Gruppe über das gesellschaftliche Ansehen und den Wert der Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel. Aus der Sicht der Befragten übten nach erfolgreich absolvierter Berufsausbildung viele gelehnte Kaufleute im Einzelhandel lediglich niedrige Kassiertätigkeit aus, obwohl der Ausbildungsberuf zur Leitung eines Einzelhandelsgeschäftes

befähige. Diese berufliche Perspektive wird von der Gruppe stark kritisiert.

Reflektierende Interpretation Passage III

(313) Beginn einer Proposition durch A

A wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, über das Gefühl zu verfügen, nicht zu wissen, was sie selbst als Auszubildende vermutlich mit der Ausbildung erreichen können. Die Vermutung, dass sie selbst nicht wüssten, wozu die Ausbildung sie befähigt, bleibt jedoch Interpretation, da A von B unterbrochen wird und somit die Proposition nicht zu Ende geführt wird.

(314) Elaboration durch B

Noch während A die letzten zwei Worte ausspricht, beginnt B zu sprechen, wodurch A in der weiteren Ausführung unterbrochen wird. B unternimmt den Versuch, den von A begonnen Satz mit den Worten „Was ma jetzt“ (B 314) zu schließen.

(315) Elaboration durch A

Während B spricht, führt A den in Zeile 31 begonnen Satz zum Aspekt des Zeitraums der dreijährigen Ausbildung weiter aus.

(316) Validierung und Elaboration von B

B stimmt A zu und erweitert die Orientierung um den Aspekt, welche Tätigkeiten die Auszubildenden nach der Ausbildung absolvieren wollen („Ja, was was willst du danach damit machen?“; B 316).

(317) Differenzierung durch A

An dieser Stelle verdeutlicht sich, dass die von B aufgeworfene Orientierung nicht deckungsgleich mit zu der zunächst entwickelten Ansicht von A zu sein scheint. A schränkt daher die Orientierung von B mittels einer Differenzierung ein und modifiziert diese. A vertritt vielmehr den Gedanken nach dem Wert und dem Nutzen sowie der beruflichen Perspektiven des Ausbildungsabschlusses Kaufmann/-frau im Einzelhandel („Nein, was wir damit anfangen können (stark betont)“; A 317).

(318) Validierung durch B

B bestätigt die Orientierung von A.

(319-321) Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch A

A vertieft die aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der Furcht, auf dem späteren Arbeitsmarkt unterhalb der erlernten Qualifikation als gelernte Kaufleute im Einzelhandel angestellt zu werden („Ich glaube wir verkaufen uns unter Wert (stark betont)“; A 319). Zur Unterstützung der Orientierung exemplifiziert A die vorherrschende Situation vieler gelernter Einzelhandelskaufleute nach Ausbildungsabschluss. So würden diese vermehrt im Bereich niedriger Kassiertätigkeiten eingestellt, wenngleich der Ausbildungsabschluss für höhere Tätigkeiten qualifiziere („Weil viele werden jetzt ja angestellt einfach nur für Kasse oder sonst was, aber wir sind Einzelhandelskaufleute (stark betont) wir könnten auch größere“; A 319-321).

(322) Beginn einer Validierung und Elaboration durch D

D stimmt der Orientierung von A zu und unternimmt den Versuch einer Elaboration, wofür der Ausbildungsabschluss vor dem Hintergrund seines Curriculums qualifiziere, wird jedoch von B in der weiteren Ausführung unterbrochen.

(323) Ratifizierung durch B

Noch während D spricht, beginnt B die Äußerung „Naja aber“ (B 323). Inwiefern diese Äußerung als eine Bestätigung der Orientierung ist oder lediglich anzeigt, den Sinngehalt verstanden zu haben, bleibt offen.

(324) Validierung von C

Mittels eines eindeutigen „Ja“ (C 324) bestätigt C die Orientierung von D.

(325) Elaboration durch D

Die Orientierung, der Ausbildungsabschluss befähige zu höherwertigen Tätigkeiten als das Kassieren, wird in dieser Zeile um den Aspekt der Leitungsfunktion eines Einzelhandelsgeschäftes erweitert („Eigentlich sind wir dafür da einen Laden um den Laden zu führen“; C 325).

(326) Validierung von A

A stimmt der Orientierung von D deutlich zu.

(327) Validierung und Zwischenkonklusion durch C

C bestätigt die Orientierung von D, indem C die Berufsausbildungsbezeichnung benennt („Nen Einzelhandelskaufmann“; C 327).

(328) Anschlussproposition durch D

Noch während C spricht, beginnt D die Anschlussproposition zur grundsätzlichen Befähigung des Ausbildungsberufes im Einzelhandel. In dieser Zeile verdeutlicht sich erneut die Orientierung, der erlernte Ausbildungsberuf befähige zu höheren Tätigkeiten als das alleinige Kassieren von Artikeln.

(329) Validierung durch A

D bestätigt die Orientierung von D.

Die hohe Interaktion aller Teilnehmenden in den Zeilen 319-329 deutet auf einen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe hin. In der Orientierung, der Ausbildungsabschluss Kaufmann/-frau im Einzelhandel befähige zu höheren Tätigkeit als das Abkassieren, verdeutlicht sich das Wissen der Auszubildenden um den grundsätzlichen beruflichen Nutzen der Ausbildung. Gleichmaßen erscheinen die wahrhaftigen beruflichen Perspektiven mit der grundsätzlichen Befähigung wenig deckungsgleich zu sein. Die Alltagserfahrungen der Auszubildenden fördern die Befürchtung, nach der Berufsausbildung aus einem Mangel an Arbeitsplätzen auf einer Position unterhalb der eigentlichen erlernten Qualifikation angestellt zu werden.

(330-331) Differenzierung von C

In diesen Zeilen schränkt C die Orientierung in ihrer Reichweite ein, indem ihre Grenzen aufgeworfen werden. Die Ausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel ist demnach in ihrer Wertigkeit unterhalb der Berufsausbildung zum/zur Kaufmann/-frau für Bürokommunikation und Industriekaufmann/-frau einzuordnen.

(332) Divergenz durch A

Noch während C spricht, beginnt A einen Sprechensatz. Ohne auf die Differenzierung von C einzugehen, wirft A die Orientierung auf, die Absolventen der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel könnten mehr leisten. An dieser Stelle wird A von C unterbrochen, weshalb die weiteren Ausführungen zunächst abgebrochen werden.

(333) Divergenz durch C

In dieser Zeile unternimmt C einen erneuten Versuch, die Differenzierung der Zeilen 330-331 zu vertiefen. Mittels einer dreifachen Wiederholung des Wortes „oder“ (C 333) versucht C zu verdeutlichen, dass eine Vielzahl an Ausbildungsberufen gesellschaftlich geachteter sei als die Berufsausbildung zum Kaufmann/-frau im Einzelhandel.

(334) Elaboration durch A

Ohne der Aussage von C eine Berücksichtigung zu schenken, vervollständigt A in dieser Zeile die in Zeile 332 aufgeworfene Orientierung. So befähige der Ansicht von A nach der Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel zu anspruchsvolleren Tätigkeiten als zum Sortieren von Waren („Mehr (stark betont) als nur Regale aufräumen oder“; A 334).

(335) Validierung durch B

Mittels eines bestimmend ausgesprochenen „Ja!“ (B 335) bestätigt B die Orientierung von A.

(336) Elaboration im Modus der Exemplifizierung

In dieser Zeile vervollständigt A die in der Zeile 334 begonnene Aufzählung um den Gesichtspunkt des Kassierens.

(337) Validierung von C und Differenzierung

C bestätigt die Orientierung von A, unternimmt jedoch einen erneuten Versuch der Differenzierung („Ja richtig aber trotzdem“; D 337). Insbesondere die Worte „aber trotzdem“ verdeutlichen die Ansicht von D, eine Ausbildung im Einzelhandel sei von geringerem Ansehen als andere Ausbildungsberufe. Die übrigen Teilnehmenden scheinen diese Orientierung von C nicht zu teilen, so geht auch dieses Mal keine weitere Person auf die Orientierung von C ein.

(338) Validierung und Konklusion durch D

Mittels eines bestimmend ausgesprochenen „Ja!“ (D 338) bestätigt D die Orientierung von A und nimmt gleichzeitig eine Beendigung des Orientierungsgehaltes vor.

Die erneute hohe Interaktion der Gruppe dokumentiert den kollektiven konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe, dass der Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau in der Theorie zu anspruchsvolleren Tätigkeiten als dem Sortieren und Kassieren von Ware qualifiziere. In der Praxis stellten hingegen das Sortieren und Kassieren von Waren die hauptsächlichen Tätigkeiten dar. Diese Erkenntnis erscheint der Gruppe als eine Art Desillusion über den anfangs gewählten Ausbildungsberuf. Nach drei Jahren Ausbildungszeit scheinen die Teilnehmenden kritisch über die tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten des Ausbildungsberufs nachzudenken. Dies motiviert die Befragten, über den grundsätzlichen Nutzen des erlernten Ausbildungsberufs nachzudenken und berufliche Perspektiven zu überdenken.

Zusammenfassung der Passage III: Desillusion und Reflexion über den Sinn und Nutzen der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel

In Passage III dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Auszubildende im Einzelhandel scheinen nach Ausbildungsabschluss häufig unterhalb der erworbenen Qualifikationen angestellt zu werden, was die Teilnehmenden motiviert, die beruflichen Perspektiven kritisch zu hinterfragen.
- Laut dem Curriculum soll der Ausbildungsberuf zu leitenden und führenden Tätigkeiten wie der Position einer Filialleitung qualifizieren. Die erlebte Berufspraxis verpflichtet den Auszubildenden jedoch zum vermehrten Ausüben niedriger Tätigkeiten wie Kassieren und Einräumen von Waren.
- Die beobachteten beruflichen Perspektiven scheinen zu Desillusion und Reflexion über die anfänglichen Karriereoptionen des Ausbildungsberufes zu führen und so Resignationen bei den Befragten zu fördern.

Passage IV: Ausbildungsdefizite aufgrund fehlender Qualifikationen des ausbildenden Fachpersonals sowie mangelhafter Ausbildungsaktivitäten des betrieblichen Ausbildungspersonals

Auszug aus dem Transkript

392 B: Ja, dann gehst du mit diesem ich sag mal was du da hast zu dem/ der Betreuer/in da dort hin und
393 der sagt dir dann ja äh wir können das Probieren (ähm), wenn du denn aber nicht ständig daran
394 erinnern würdest #00:15:57-6#

395 D: hm (bejahend) #00:15:57-6#

396 A: Du musst ihm/ ihr halt in den Hintern treten #00:16:01-3#

397 B: Du musst ihn/sie wirklich nerven weil sonst bei mir ist es jedenfalls das äh das Problem das die
398 überhaupt gar keine Zeit (stark betont) dafür haben die haben gar nicht (stark betont) die Zeit für
399 mich sich um mich zu kümmern oder mal zu fragen (ähm) was habt ihr denn gerade in der Berufs-
400 schule dran #00:16:13-2#

401 A: hm (bejahend) ja #00:16:13-2#

402 B: Äh können wir das mal #00:16:17-3#

403 D: Das geht das geht auch gar nicht. #00:16:17-3# #00:16:16-3#

404 B: Ihr habt grad das und das dran, ja weil die halt auch nur ihre Arbeit machen #00:16:19-1#

405 A: Die Stelle (stark betont) des/der Betreuer/in gibts (stark betont) aber nur #00:16:23-9#

406 B: Auf Papier (kurzes Lachen) ja #00:16:23-9#

407 A: Als Ausbilderschein #00:16:24-3#

408 B: Ja! #00:16:25-0#

409 A: Also es wird wird sich keiner also ich gehe jetzt mal von uns aus, also da steht in der Belehrung
410 drin Marktrundgang und dies des jenes das haben wir also ich (stark betont) habe es zumindest nicht
411 bekommen von Tag eins warst du auf dich allein gestellt wurdest unten in den Markt gestellt und
412 wurde gesagt mach (stark betont) mal. Da war nie (stark betont) ne Person, die gefragt hat und. In
413 den ersten Monaten wie fühlst du dich hier und äh wie hast du dich eingearbeitet kommst du zurecht
414 mit dem System, mit dem wir arbeiten oder sonst was also null (stark betont) also da gibts gar (stark
415 betont) keine Betreuung! #00:16:53-7#

416 B: Dass #00:16:58-0#

- 417 C: *Also die Sachen was im Markt da so alles ist das wird einem schon (stark betont) gezeigt, aber*
 418 *nicht nicht vom Ausbilder/in das wird halt nur von den Kollegen/innen #00:17:02-4#*
- 419 A: *Nebenbei (stark betont) #00:17:04-2#*
- 420 C: *Mit denen man sich versteht. #00:17:04-2#*
- 421 B: *Ja (stark betont)! #00:17:04-1#*
- 422 C: *Wird das eh gezeigt. Zum Beispiel wo ist das wo ist wo ist. #00:17:08-8#*
- 423 B: *Wie (stark betont) machste das #00:17:08-8#*
- 424 A: *Aber jeder erklärt es doch anders. #00:17:09-6#*
- 425 B: *Ja! #00:17:09-6#*
- 426 C: *Ja! #00:17:09-6#*
- 427 D: *hm (bejahend) #00:17:11-0#*
- 428 C: *Ja, jeder erklärt es anders. Ist bei dann lernen. Ich sag mal ein Verkaufsgespräch zu führen (stark*
 429 *betont) oder Informationen über die Ware (stark betont) zu bekommen geht eigentlich nur wenn*
 430 *dein/deine Kollege/in gerade in einem Verkaufsgespräch ist und du stellst dich daneben #00:17:22-*
 431 *5#*
- 432 B: *Stellst dich daneben. Ja! #00:17:24-5#*
- 433 C: *Und dann stehste natürlich dann da wieder #00:17:25-0#*
- 434 B: *Wieder als der Pimpf. Ja (kurzes Lachen) #00:17:29-0#*
- 435 C: *Ja! #00:17:26-4#*
- (Transkript: Fall Blau Z. 392-435)

Formulierende Interpretation Passage IV

- (379-474) **OT: Unterstützung bei Tätigkeiten und Zukunftswünschen durch das betriebliche Ausbildungspersonal**
- (391-404) *UT: Ausbildungspersonal ist nicht ansprechbar*
- Im Falle von Anfragen an das betriebliche Ausbildungspersonal scheinen die Auszubildenden eine aktive Rolle einnehmen zu müssen und das Ausbildungspersonal mit Nachdruck an die entsprechenden Tätigkeiten zu erinnern. Grundsätzlich mangle es dem Ausbildungspersonal umfassend an Betreuungszeiten für die Auszubildenden, so die Auffassung der Befragten. Insbesondere Verständnisfragen in Bezug auf Berufsschulinhalte fänden keinen Raum zur Bearbeitung.
- (405-416) *UT: Die Position des betrieblichen Ausbildungspersonals existiert lediglich auf dem Papier – mangelhafte Betreuungssituation*
- Die Position des betrieblichen Ausbildungspersonals bestehe lediglich in Form des Ausbildereignungsscheins auf dem Papier, so die Einlassung der Befragten. Auch herrsche diese mangelhafte Betreuungssituation seit Ausbildungsbeginn vor, so wurden Einführungsmaßnahmen, wie die eines Marktrundgangs, nie durchgeführt.
- (417-438) *UT: Kollegen/-innen übernehmen das Anlernen von Tätigkeiten – vieles ist selbstständig anzueignen*

Berufsspezifische Tätigkeiten würden nicht von dem betrieblichen Ausbildungspersonal, sondern von den Kollegen/-innen gelehrt. So würden auch Ausbildungsinhalte wie das Führen von Verkaufsgesprächen lediglich durch Zusehen und Nachahmung der Kollegen/-innen erlernt. Dieses reine Zusehen von Tätigkeiten wird von der Gruppe als eine Art der Herabsetzung beschrieben.

Reflektierende Interpretation Passage IV

(392-394) Proposition von B

B wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, im Falle von Anfragen an das betriebliche Ausbildungspersonal hätten die Auszubildenden das Ausbildungspersonal aktiv an die Umsetzung zu erinnern („[...] wenn du denn aber nicht ständig daran erinnern würdest“; B 393-394). In dieser Orientierung lässt sich die Einnahme einer sehr aktiven Rolle der Auszubildenden zum Erwirken bestimmter Tätigkeiten des Ausbildungspersonals erkennen.

(395) Validierung durch D

Mittels eines bejahend „Hm“ (D 395) bestätigt D die von B aufgeworfene Orientierung.

(396) Elaboration durch A

Noch während D spricht, beginnt A einen Sprechensatz und vertieft die Orientierung von B um den Aspekt des massiven Nachdrucks, welchen die Auszubildenden auszuüben hätten, um eine Umsetzung zu erwirken („Du musst ihm/ihr halt in den Hintern treten“; A 396).

(397-400) Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch C

Parallel zu dem Sprechensatz von A beginnt B eine Äußerung. B bedient sich dabei der Wiederholung der Worte von A („Du musst ihn/sie [...]“; B 397), was auf eine deutliche Teilung der Orientierung hindeutet. Im Anschluss exemplifiziert B, dem Ausbildungspersonal mangle es an zeitlichen Ressourcen für die Betreuung der Auszubildenden („[...] das Problem das die überhaupt gar keine Zeit (stark betont) dafür haben die haben gar nicht (stark betont) die Zeit für mich sich um mich zu kümmern oder mal zu fragen (ähm) was habt ihr denn gerade in der Berufsschule dran“; B 397-400). Die mangelhafte Betreuungssituation begründet B in einem strukturellen Mangel an zeitlichen Kapazitäten des betrieblichen Ausbildungspersonals.

(401) Validierung von A

A bestätigt die Orientierung von B.

(402) Exemplifizierung von B

Mit dem stilistischen Mittel der geliehenen Rede exemplifiziert B, welche Form der Ansprache und der Nachfrage sich die Auszubildenden in Bezug auf Berufsschulinhalte vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals wünschten („Äh können wir das mal“; B 402).

(403) Elaboration durch D

Noch während B spricht, beginnt D zu sprechen und die Orientierung von B zu elaborieren. D beurteilt die vorherrschende Situation des massiven zeitlichen Betreuungsmangels sowie die fehlende aktive Ansprache vonseiten des Ausbildungspersonals als äußerst negativ („Das geht das geht auch gar nicht“; D 403).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung der mangelhaften Ansprache des Ausbildungspersonals, jener Personengruppe, welcher in der Theorie die Vermittlung von Lehrinhalten zukommt, als inakzeptabel und nicht dem Leitgedanken einer Ausbildung entsprechend. Weiter dokumentiert sich erneut die aktive Rolle der Auszubildenden. Um einen Lernzuwachs zu erhalten, haben die Auszubildenden eine aktive Position einzunehmen, da es an aktiven Bestrebungen vonseiten des Ausbildungspersonals mangle.

(404) Exemplifizierung und Elaboration durch B

Der in Zeile 402 begonnene Satz im Format der geliehenen Rede wird an dieser Stelle von B vervollständigt („Ihr habt grad das und das dran [...]“; B 404). In dieser Äußerung zeigt sich erneut der Wunsch der Auszubildenden, aktiv von dem Ausbildungspersonal in Bezug auf Lehrinhalte der Berufsschule angesprochen zu werden und diese praxisnah zu erlernen. Weshalb die gewünschte Lehrsituation nicht kommt, begründet B mittels der sich anschließenden Worte „[...] ja, weil die halt auch nur ihre Arbeit machen“ (B 404). So übe das Ausbildungspersonal lediglich die üblichen Tätigkeiten und Aufgaben aus, Lehr- und Ausbildertätigkeiten rückten jedoch aufgrund massiver zeitlicher Mängel in den Hintergrund.

(405) Elaboration von A

Die Orientierung der mangelhaften Ansprechbarkeit sowie fehlender Lehrsituationen wird in dieser Zeile von A um den Aspekt der Existenz der Position des betrieblichen Ausbildungspersonals erweitert. So verfüge der Ausbildungsbetrieb zwar offiziell über die Position des betrieblichen Ausbildungspersonals, jedoch lediglich eingeschränkt, was sich in den Worten „aber nur“ verdeutlicht („Die Stelle (stark betont) des/der Betreuers/-in gibts (stark betont) aber nur“; A 405).

(406) Validierung durch B

B bestätigt an dieser Stelle in einem höchstmöglichen Maße, der sogenannten Vervollständigung einer fremden Rede, die Orientierung von A. So existiere die Position des betrieblichen Ausbildungspersonals lediglich formal („Auf Papier (kurzes Lachen) ja“; B 406).

(407) Validierung durch A

A wiederum bestätigt anschließend die Orientierung von B anhand des Wortes: „Als Ausbilderschein“ (A 407).

(408) Validierung durch B

Mittels eines betont ausgesprochenem „Ja!“ (B 408) bestätigt B die Orientierung von A. Insgesamt dokumentiert die außerordentlich hohe Interaktion der Gruppe in den Zeilen 394-408 die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf den Mangel aktiver Bestrebungen des Ausbildungspersonals an konkreten Lehr- und Ausbildungstätigkeiten.

(409-415) Transposition im Modus der Exemplifizierung von A

Der Orientierungsgehalt wurde von der Gruppe beendet, gleichzeitig wirft A ein neues Thema auf, worin die Grundorientierung beibehalten wird. Im Modus der Exemplifizierung verdeutlicht A die mangelhafte Betreuungssituation. So seien die Auszubildenden bereits mit Beginn des ersten Ausbildungstags auf sich allein gestellt gewesen, Ansprachen zum Wohlbefinden oder dem Zurechtkommen mit Arbeitsvorgängen seien vollständig ausgeblieben („[...] von Tag eins warst du auf dich allein gestellt wurdest unten in den Markt gestellt und wurde gesagt mach (stark betont) mal. Da war nie (stark betont) ne Person, die gefragt hat und. In den ersten Monaten wie fühlst du dich hier und äh wie hast du dich eingearbeitet kommst du zurecht [...]“; A 411-414).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung der Befragten, zu keinem Zeitpunkt in der Ausbildung in der Rolle der Auszubildenden, also der Lernenden und Hilfsbedürftigen, wahrgenommen worden zu sein. Der konkreten Ausbildungsbetreuung, der Ansprechbarkeit gar der Position einer Bezugsperson komme das Ausbildungspersonal nicht nach („[...] also da gibts gar (stark betont) keine Betreuung!“; A 414-415).

(416) Ratifizierung von B

Noch während A die letzten Worte ausspricht, beginnt B eine Äußerung, wird jedoch von C unterbrochen, weshalb die Äußerung als eine Ratifizierung zu interpretieren ist.

(417) Differenzierung im Modus der Exemplifizierung von C

Mittels einer Differenzierung zeigt C die Grenzen der Orientierung von A auf. So werde man in der Ausführung bestimmter Tätigkeiten angelernt, dies allerdings nicht vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals, vielmehr von den Kollegen/-innen. In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung, dass Lehr- und Ausbildungstätigkeiten kaum vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals, vielmehr durch das ungeschulte auszubildende Fachpersonal ausgeübt würden.

(419) Validierung von A

Während B das letzte Wort ausspricht, wirft A das Wort „Nebenbei“ (A 419) ein. In dieser Handlung zeigt sich eine deutliche Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums. So werden die Auszubildenden parallel zu der Ausführung der üblichen täglichen Arbeitsaufgaben durch das auszubildende Fachpersonal angelernt. Konkrete Lehr- und Ausbildungseinheiten bleiben hingegen aus.

(420) Elaboration durch C

C vertieft die Orientierung des Anlernens durch das auszubildende Fachpersonal um den Aspekt der Sympathie („Mit denen man sich versteht“, C 420). Nur wenn man sich sympathisch sei, würden Tätigkeiten vonseiten des auszubildenden Fachpersonals angelernt.

(421) Validierung durch B

B bestätigt mit einem stark betonten „Ja!“ die Orientierung von C.

(422) Exemplifizierung durch C

C vertieft die eigens aufgeworfene Orientierung anhand einer Exemplifizierung. So würde das auszubildende Fachpersonal die Auszubildenden in Lagerorte diverser Werkstücke einführen.

(423) Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch B

Noch während C spricht, beginnt B die Orientierung mittels einer Exemplifizierung um den Aspekt der Einführung in die Durchführung unterschiedlicher Arbeitsvorgänge zu erweitern.

(424) Differenzierung von A

Parallel zu dem Sprechereinsatz von B beginnt A die Orientierung in der Reichweite einzuschränken. So erhalte man einerseits Einführungen vonseiten des ausbildenden Fachpersonals, jedoch mangle es an einer Deckungsgleichheit der unterschiedlichen Einweisungen („Aber jeder erklärt es doch anders“; A 424).

(425-427) Validierung von B, C und D

B, C und D bestätigen gleichzeitig die Orientierung von A.

In der hohen Gruppeninteraktion in Bezug auf die von A aufgeworfene Orientierung dokumentiert sich der konjunktive Erfahrungsraum, dass ein Mangel an Vergleichbarkeit innerhalb der Durchführung von Arbeitsabläufen aus der fehlenden Ausbildungsbefähigung resultiere. Hier zeigt sich deutlich, Lehr- und Ausbildungsvorgänge des ausbildenden Fachpersonals basieren lediglich in persönlicher Ausbildungserfahrung, nicht jedoch in erlernten fachlichen Ausbildungsqualifikationen.

(428) Zwischenkonklusion von C

C wiederholt die Worte von A und beendet damit die Orientierung.

(428-431) Anschlussproposition durch C

Im Anschluss an die Zwischenkonklusion wirft C die Anschlussproposition auf, dass Erlernen von fachgeführten Verkaufsgesprächen gelinge nur durch das Beiwohnen von Verkaufsgesprächen des ausbildenden Fachpersonals. In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut die Orientierung des Mangels spezifischer Lehr- und Ausbildungseinheiten. Ein Zuwachs an ausbildungsrelevantem Fachwissen erfolgt lediglich durch das Beiwohnen und Zusehen von praktischen Arbeitsvorgängen des ausbildenden Fachpersonals. Spezifisch eingeleitete und konstruierte Lehrsituationen blieben hingegen aus.

(432) Validierung von B

B bestätigt anhand der Worte: „Stellst dich daneben. Ja!“ (B 432) die Teilung der von C aufgeworfenen Orientierung.

(434) Beginn einer Elaboration von C

C beginnt eine Elaboration über die Gefühlslage der Auszubildenden während des Beiwohnens von Verkaufsgesprächen. Noch bevor C die Elaboration beendet, unterbricht B C.

(434) Validierung und Konklusion durch B

B unterbricht C mit den Worten: „Wieder als der Pimpf. Ja (kurzes Lachen)“ (B 434). Diese hohe Interaktion in Form der gegenseitigen Vervollständigung der Sätze dokumentiert den geteilten Erfahrungsraum in Bezug auf die Gefühlslage der Auszubildenden während des Beiwohnens von Verkaufsgesprächen. Zum einen üben die Auszubildenden aktive Bestrebungen aus, den Mangel an spezifischen Lehr- und Ausbildungssituationen durch das Beiwohnen von Verkaufsgesprächen des Fachpersonals auszugleichen, zum anderen begünstigen diese Situationen Gefühle der Herabsetzung. So würden die Auszubildenden in derartigen Situationen vor der Kundschaft in ihrer Position

herabgesetzt, da sie lediglich ähnlich der Rolle kleiner Kinder zusehen, nicht jedoch aktiv handeln dürften. Die Orientierung findet hiermit eine Beendigung.

(435) *Validierung von C*

C bestätigt mittels eines betont ausgesprochenen „Ja!“ die Orientierung von B.

Zusammenfassung der Passage IV: Ausbildungsdefizite aufgrund fehlender Qualifikationen des ausbildenden Fachpersonals sowie mangelhafter Ausbildungsaktivitäten des betrieblichen Ausbildungspersonals

In Passage IV dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Der Auffassung der Auszubildenden nach kommt ihnen eine aktive Rolle im Lernprozess zu, da es an Bestrebungen des Ausbildungspersonals mangle.
- Auch treten Lehr- und Ausbildertätigkeiten aufgrund massiven Zeitmangels des betrieblichen Ausbildungspersonals in den Hintergrund.
- Zu keinem Zeitpunkt der Ausbildung wurden die Auszubildenden in der Rolle der Lernenden und Hilfsbedürftigen wahrgenommen. Der konkreten Ausbildungsbetreuung, Ansprechbarkeit, gar der Position einer Bezugsperson kommt das Ausbildungspersonal nicht nach.
- Auch werden Lehr- und Ausbildungstätigkeiten kaum durch das betriebliche Ausbildungspersonal, vielmehr durch das ungeschulte ausbildende Fachpersonal ausgeübt.
- Zudem mangle es an Vergleichbarkeit innerhalb der Durchführung von Arbeitsabläufen, die aus dem Fehlen an Ausbildungsbefähigung und einschlägiger Qualifikation des ausbildenden Fachpersonals resultieren.
- Ein Zuwachs an ausbildungsrelevantem Fachwissen erfolgt lediglich durch das Beiwohnen praktischer Arbeitsvorgänge des ausbildenden Fachpersonals. Spezifisch eingeleitete und konstruierte Lehrsituationen blieben hingegen aus.
- Die Befragten zeigten aktive Bestrebungen, durch die Teilnahme an Verkaufsgesprächen des Fachpersonals den Mangel an spezifischen Lehr- und Ausbildungssituationen auszugleichen. Dies förderte jedoch Gefühle der Herabsetzung und der Unzufriedenheit.

Passage V: Mangelnde Informationen und Ernüchterung über die berufliche Perspektive der Berufsausbildung aufgrund prekärer Anstellungsverhältnisse von Fachkräften im Einzelhandel

Auszug aus dem Transkript

475 A: *Aber wo wir jetzt das Thema hatten wegen, was können wir mit unserem Beruf anfangen. Wäre*
476 *es eigentlich toll gewesen, wenn mal jemand auch in der Schule aufgetaucht wäre mit ner Beratung*
477 *#00:19:17-7#*

478 B: *hm (bejahend) Ja. #00:19:17-7#*

479 A: *So nach dem Motto oh mit eurem Abschluss könnt ihr viel machen #00:19:19-5#*

480 D: *Ja! #00:19:19-5#*

- 481 B: Ja! Ihr Könnt #00:19:20-7#
- 482 A: Dort und dort mit der Stelle das machen #00:19:21-2#
- 483 B: Ihr könnt dann das machen das und das und das #00:19:23-9#
- 484 A: Das wäre ganz toll gewesen einfach mal. Wie es in der Schule (stark betont) #00:19:26-1#
- 485 B: Ja! #00:19:26-1#
- 486 A: Einfach mal was habt ihr für Möglichkeiten mit eurem zukünftigen Schulabschluss. Das wäre schön
- 487 gewesen #00:19:28-3#
- 488 B: So. hm (bejahend) ja #00:19:31-5#
- 489 D: Ja! #00:19:32-3#
- 490 A: Was habt ihr für Möglichkeiten mit eurem Abschluss, den ihr dann habt. Was ihr für einen Status
- 491 (stark betont) habt wo ihr hin (stark betont) könnt. Das wäre #00:19:35-9#
- 492 B: Was ihr für ne Preisvorstellung, ne gute Preisvorstellung #00:19:37-9#
- 493 A: Das wäre gut. #00:19:37-3#
- 494 B: ne gute Preisvorstellung gibts ungefähr #00:19:38-1#
- 495 A: Richtig! #00:19:38-1#
- 496 B: Aber äh auch nicht wieder was Festgelegtes (ähm). #00:19:42-6#
- 497 D: Auch Verkauf #00:19:42-6#
- 498 B: Wie du auch schon gesagt hast #00:19:44-9#
- 499 A: Also für Mindestlohn (stark betont) brauchen wir nicht arbeiten #00:19:44-9#
- 500 B: Ne (stark betont)! #00:19:44-8#
- 501 A: Eigentlich mit unserem unserer #00:19:48-1#
- 502 B: Richtig! #00:19:48-1#
- 503 C: Richtig! #00:19:48-1#
- 504 A: Mit unserer Ausbildung #00:19:48-1#
- 505 C: Da bleibe ich zu Hause in meinem Bett (stark betont) liegen #00:19:50-0#
- 506 D: (kurzes Lachen) #00:19:50-0#
- 507 A: Das brauchen wir nicht machen. #00:19:49-2#
- 508 B: (kurzes Lachen) #00:19:49-2#
- 509 C: Und ja bekommste doch alles bezahlt. #00:19:52-5#
- 510 A: Dies ist verkaufen unter Wert. Das hast du gekonnt drei Jahre dich hingesezt extra ne Ausbildung
- 511 gemacht #00:19:57-9#
- 512 B: hm (bejahend) #00:19:57-9#
- 513 A: Damit du dann im Endeffekt so viel Geld kriegst wie Ungelernte, die sich auch hinstellen und das
- 514 Gleiche machen, wie du (stark betont) #00:20:01-2#
- 515 B: Ja! #00:20:01-1#
- 516 D: Ja! #00:20:01-1# #00:20:01-4#
- 517 C: hm (bejahend) #00:20:01-4#
- (Transkript: Fall Blau Z. 475-517)

Formulierende Interpretation Passage V

(475-534) OT: Berufliche Perspektive beim Ausbildungsabschluss Kaufmann/-frau im Einzelhandel

(475-490) *UT: Wunsch nach Berufsorientierungsmaßnahmen zu beruflichen Ausichten nach Ausbildungsabschluss durch die Berufsschule*

Wunsch der Gruppe nach einer Berufsberatung in Bezug auf die beruflichen Perspektiven nach Ausbildungsende. Ähnlich einer Berufsberatung in der Schule wird der Wunsch nach einer Berufsberatung durch die Berufsschule bezüglich weiterer Perspektiven formuliert.

(491-518) *UT: Beratung zu Gehaltsvorstellungen – Wunsch nach höherer Vergütung als dem Mindestlohn*

Des Weiteren wird der Wunsch geäußert, mittels einer Berufsberatung zu erfahren, welche realistischen Vergütungsvorstellungen auf dem Arbeitsmarkt angestrebt werden könnten. So besteht der Anspruch auf eine höhere Vergütung als den Mindestlohn. Die absolvierte Berufsausbildung lässt eine höhere Vergütung als die ungelerner Kräfte erwarten.

Reflektierende Interpretation Passage V

(475-477) Metakommunikation und Proposition durch A

Im Rahmen einer Metakommunikation reflektiert A die vorausgegangene Diskussion der Gruppe über den Nutzen der Berufsausbildung. Ausgehend von dieser Reflexion wirft A die Orientierung auf, eine Beratung beruflicher Perspektiven durch die Berufsschule zu wünschen.

(478) Validierung durch B

Noch während A spricht, beginnt B die Orientierung von A mittels einem von Zustimmung geprägtem „Hm ja“ (B 478) zu bestätigen.

(479) Elaboration durch A

A vertieft die Orientierung mit einer geliehenen Rede, welche einen gewünschten Zuspriech bezüglich der beruflichen Perspektiven der absolvierten Ausbildung widerspiegelt („So nach dem Motto oh mit eurem Abschluss könnt ihr viel machen“; A 479).

(480) Validierung durch D

D stimmt mittels eines bestimmend ausgesprochenen „Ja!“ (D 480) der Orientierung von A zu.

(481) Validierung und Beginn einer Elaboration von B

Noch während D spricht, beginnt B eine Bestätigung der von A aufgeworfenen Orientierung. Anschließend unternimmt B einen Versuch, die Orientierung mittels einer Elaboration zu vertiefen („Ihr könnt“; B 481), wird jedoch von A unterbrochen.

(482) Elaboration von A

A unterbricht B und beginnt eine Vertiefung der eigens aufgeworfenen Ansicht um den Aspekt der beruflichen Perspektiven des Berufsabschlusses Kaufmann/-frau im Einzelhandel („Dort und dort mit der Stelle das machen“; A 482).

(483) Elaboration von B

Noch während A die Aussage ausführt, elaboriert B parallel zu der Aussage von A die Orientierung von A mit den Worten: „Ihr könnt dann das machen das und das und das“ (B 483).

Die Ähnlichkeit der Elaborationen von A und B deutet auf die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums im Hinblick auf die Unwissenheit um die berufliche Perspektive des erstrebten Ausbildungsabschlusses hin.

(484) Elaboration im Modus der Exemplifizierung

A vertieft die Orientierung mittels eines Vergleichs zur Berufsorientierungsberatung in der Regelschule („Das wäre ganz toll gewesen einfach mal. Wie es in der Schule“; A 484). In dieser Aussage dokumentiert sich der Wunsch nach einer organisierten, von außen an die Auszubildenden herangetragenen Berufsberatung vonseiten der Berufsschule. Der angedeutete Vergleich mit den Berufsorientierungsmaßnahmen verdeutlicht eine erkennbare Orientierungslosigkeit der Auszubildenden, vergleichbar mit ihren Erfahrungen zur Zeit des Schulabschlusses.

(485) Validierung durch B

Noch während A spricht, bestätigt B die Orientierung von A.

(486) Elaboration von A

A vertieft die Orientierung um den Aspekt des Aufzeigens beruflicher Möglichkeiten des künftigen Berufsabschlusses. Diese Wiederholung verdeutlicht die Intensität des Wunsches von A nach einer Beendigung der Ungewissheit über die weiteren beruflichen Optionen.

(488-489) Validierung durch B und D

Sowohl B als auch D bestätigen die Orientierung von A.

(490) Zwischenkonklusion von A

Mit einer erneuten Wiederholung im stilistischen Format der geliehenen Rede findet die Orientierung eine Beendigung („Was habt ihr für Möglichkeiten mit eurem Abschluss, den ihr dann habt“; A 490). Diese Aussage verdeutlicht wiederholt den Wunsch der Teilnehmenden nach einer Hilfestellung in der Orientierungslosigkeit.

Insgesamt deutet die hohe Interaktion der Gruppe in den Zeilen 479-489 auf eine Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf die Unwissenheit über die beruflichen Möglichkeiten mit dem Berufsabschluss Kaufmann/-frau im Einzelhandel hin. Der nahende Ausbildungsabschluss und die damit verbundenen Unsicherheiten über die weitere berufliche Perspektive werden von der Gruppe mit einer Unwissenheit ähnlich der zum Ende der Schulzeit verglichen. Diese Situation scheint dem grundsätzlichen Ziel einer Berufsausbildung zur Befähigung der Handlungsfähigkeiten im erlernten Ausbildungsberuf deutlich entgegenzustehen. So befinden sich die Auszubildenden kurz vor Ausbildungsabschluss erneut in einer Berufsorientierungsphase, deren Beendigung die Gruppe lediglich in Beratungsmaßnahmen durch die Berufsschule, nicht jedoch des Ausbildungsbetriebs sieht, dies lässt sich als ein deutliches Verfehlen des grundsätzlichen Ziels einer Berufsausbildung interpretieren.

(490-491) Anschlussproposition durch A

Der vorausgegangenen Beendigungssequenz folgt in diesen Zeilen ein Neuansatz, in welchem die Grundorientierung erneut aufgenommen und von A um den Gesichtspunkt

der beruflichen Anerkennung sowie möglicher Arbeitsplatzchancen der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel vertieft wird („Was ihr für einen Status (stark betont) habt wo ihr hin (stark betont) könnt“; A 490-491).

Insbesondere in der Formulierung „[...] wo ihr hin (stark betont) könnt“ (A 491) verdeutlicht sich die Orientierungslosigkeit in Bezug auf das nahende Ausbildungsende. So scheinen die Befragten keinerlei Vorstellungen über die weiteren beruflichen Möglichkeiten zu haben. Dies gibt zu der Interpretation Anlass, dass zum Erhebungszeitpunkt eine konkrete Übernahme vonseiten des Ausbildungsbetriebs nicht vorlag.

(494) Elaboration durch B

Noch während A die letzten drei Worte ausspricht, beginnt B einen Sprechensatz und elaboriert die Orientierung von A um den Gesichtspunkt der Unwissenheit über realistische Gehaltsvorstellungen („Was ihr für ne Preisvorstellung, ne gute Preisvorstellung“; B 494). In dieser Aussage zeigt sich das Unwissen der Auszubildenden um erwartbare potenzielle Vergütungshöhen als ausgelernte Mitarbeitende im Einzelhandelssektor.

(493) Beendigung der aufgeworfenen Anschlussproposition der Zeilen 490-491 durch A

Da A in der Ausführung von B unterbrochen wurde, findet hier die endgültige Beendigungssequenz statt.

(494) Differenzierung durch B

B wiederholt erneut den Wunsch nach Informationen über mögliche Vergütungshöhen, schränkt diese Orientierung in ihrer Reichweite jedoch ein, indem B das Wort „ungefähr“ (B 494) verwendet. Somit dokumentiert sich die Orientierung, es fehle den Befragten bereits an ungefähren Informationen über mögliche Vergütungshöhen, was berufliche wie private Planungsunsicherheiten aufkommen ließe.

(495) Validierung durch A

A bestätigt die Orientierung von B.

(496) Differenzierung von B

B differenziert erneut die eigens aufgeworfene Orientierung und schränkt diese weiter in ihrer Reichweite ein, indem B auf das grundsätzliche Fehlen festgelegter Vergütungshöhen hinweist („Aber äh auch nicht wieder was Festgelegtes (ähm)“; B 496).

(497) Elaboration durch D

Noch während B spricht, beginnt D folgende zwei Worte einzuwerfen: „Auch Verkauf“ (D 497). Diese Äußerung lässt sich als eine Vertiefung der Orientierung von B interpretieren. So mangle es nicht nur im Bereich ausgelerner Kaufleute im Einzelhandel an festgelegten Vergütungshöhen, vielmehr gelte dieses gleichermaßen für Arbeitsstellen gelernter Verkäufer/-innen.

(498) Validierung von B

B bestätigt die Orientierung von D mittels der Worte: „Wie du auch schon gesagt hast“ (B 498). Diese Aussage lässt sich als eine Bestätigung der Orientierung von D interpretieren und dokumentiert einen Rückbezug von B auf eine Äußerung von D an anderer Stelle der Diskussion.

(499) Transposition von A

Der Orientierungsgehalt wird an dieser Stelle beendet, jedoch wird gleichzeitig von A ein neues Thema aufgeworfen, in welchem die Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen wird. So greift A die Ansicht über die Vergütungshöhe auf, erweitert diese jedoch um den Aspekt des Mindestlohns („Also für Mindestlohn (stark betont) brauchen wir nicht arbeiten“; A 499). In dieser Aussage verdeutlicht sich die Befürchtung, aufgrund mangelnder festgelegter Vergütungshöhen nach der Ausbildung als ausgebildete Kaufleute im Einzelhandel lediglich auf Basis des Mindestlohns vergütet zu werden.

(500) Validierung von B

Mittels eines mit starker Betonung ausgesprochenen „Ne!“ (B 500) erhält die Orientierung von A eine Bestätigung.

(501) Beginn einer Elaboration von A

Noch während B spricht, unternimmt A den Versuch einer Elaboration, wird jedoch wiederum von B und C in der Ausführung unterbrochen („Eigentlich mit unserem unserer“; A 501). In dieser Zeile zeigt sich der Versuch von A, eine Begründung für die Orientierung der Inakzeptanz einer Vergütung in Höhe des Mindestlohns aufzuzeigen. Aufgrund der Unterbrechung durch B und C verbleibt dies jedoch bei einem Begründungsversuch.

(502-503) Validierung durch B und C

Sowohl B als auch C bestätigen parallel mittels des Wortes „Richtig“ (B 502-503) die von A in Zeile 499 aufgeworfene Orientierung bezüglich der Vergütungshöhe auf Basis des Mindestlohns.

(504) Elaboration durch A

Die in Zeile 501 begonnene Elaboration wird nun von A beendet, indem die Orientierung um den Aspekt der absolvierten Berufsausbildung erweitert wird. So habe man mit einer absolvierten Ausbildung nicht für eine Vergütung auf Basis des Mindestlohns zu arbeiten.

(505) Validierung und Elaboration von C

Mittels der Aussage „Da bleibe ich zu Hause in meinem Bett (stark betont) liegen“ (C 505) bestätigt C die von A aufgeworfene Orientierung und erweitert diese um den Aspekt des Vorzugs einer Arbeitslosigkeit gegenüber einer Anstellung auf Basis des Mindestlohns.

(506) Ratifizierung von D

Noch während C spricht, lacht D kurz auf. Inwiefern dieses Lachen als eine Bestätigung oder lediglich die Andeutung, den Sinngehalt aufgefasst zu haben, zu interpretieren ist, bleibt an dieser Stelle offen.

(507) Elaboration der eigens aufgeworfenen Orientierung von A

Da in den Zeilen 492-510 eine sehr hohe und schnelle Interaktion der Gruppe vorherrscht und viele Teilnehmende parallel sprechen, vertieft A in der vorliegenden Zeile die eigens aufgeworfene Orientierung, ohne auf die Ansicht von C einzugehen. Diese fehlende Berücksichtigung muss jedoch weniger in einer fehlenden Bestätigung des Gedankens von C gründen, denn in der Kürze der Interaktion. So liegen hier zwei parallel voneinander entstehende Diskussionen vor. Anschließend vertieft A die Orientierung, für eine Vergütung auf Mindestlohn habe man nicht arbeiten müssen („Das brauchen wir nicht machen“; A 507).

(507) Ratifizierung von B

Noch während A spricht, lacht B kurz auf. Inwiefern dieses Lachen eine Bestätigung ist oder lediglich die Andeutung, den Sinngehalt aufgefasst zu haben, bleibt an dieser Stelle erneut Spekulation.

(509) Elaboration von C

C vertieft an dieser Stelle die eigens aufgeworfene Orientierung der Zeile 505, ohne auf die Orientierung von A einzugehen. Auch dies erklärt sich eher mit der hohen und dichten Interaktion der Gruppe als mit einer bewussten Missachtung der Orientierung von A. C vertieft die eigene Ansicht des Vorzugs einer Arbeitslosigkeit gegenüber einer Anstellung auf Höhe des Mindestlohns aufgrund der zu erwartenden staatlichen Unterstützung („Und ja bekommste doch alles bezahlt“; C 509).

(510-511) Elaboration durch A

Ohne auf die Elaboration von C einzugehen, vertieft A die eigene Orientierung um den Aspekt, bei einer Vergütung auf Basis des Mindestlohns handele es sich um eine Anstellung unterhalb der erlernten beruflichen Qualifikation („Dies ist verkaufen unter Wert. Das hast du gekonnt drei Jahre dich hingesetzt extra ne Ausbildung gemacht“; A 510-511).

Insgesamt dokumentiert die hohe und sehr dichte Interaktion der Zeilen 492-510 den geteilten konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe über die herausfordernden Vergütungsbedingungen ausgebildeter Fachkräfte im Einzelhandel. Eine Vergütung auf Basis des Mindestlohns erscheint den Teilnehmenden als eine prekäre Arbeitssituation unterhalb der beruflichen Qualifikation. Dies scheint die Annahme einer potenziellen Arbeitslosigkeit mit einhergehender staatlicher Unterstützung in Erwägung ziehen zu lassen.

(512) Validierung von B

Mittels eines zustimmenden „Hm“ (B 512) bestätigt B die Orientierung von A.

(513-514) Konklusion von A

In diesen Zeilen findet die Orientierung mittels der folgenden Worte von A eine Beendigung: „Damit du dann im Endeffekt so viel Geld kriegst wie Ungelernte, die sich auch hinstellen und das Gleiche machen, wie du (stark betont)“ (A 513-514).

In dieser Aussage dokumentiert sich abschließend die Ernüchterung der Teilnehmenden über die prekären Anstellungsverhältnisse nach der Ausbildungszeit. Trotz einer absolvierten Berufsausbildung erscheinen den Befragten, Fachkräfte gleich ungelernerter Hilfskräfte vergütet und eingesetzt zu werden. Dies lässt für die Gruppe die absolvierte Berufsausbildung von geringerem Wert und Nutzen auf dem Arbeitsmarkt erscheinen.

(515-517) Validierung von B, D und C

Die übrigen Teilnehmenden bestätigen mittels deutlicher sprachlicher Zustimmung die Konklusion, worin sich eine eindeutige Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums verdeutlicht.

Zusammenfassung der Passage V: Mangelnde Informationen und Ernüchterung über die berufliche Perspektive der Berufsausbildung aufgrund prekärer Anstellungsverhältnisse von Fachkräften im Einzelhandel

In Passage V dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Ausgehend von einer erkennbaren vorherrschenden Orientierungslosigkeit über die berufliche Perspektive des erlernten Ausbildungsberufes verdeutlicht sich der Wunsch nach einer organisierten von außen an die Auszubildenden herangetragenen Berufsberatung durch die Berufsschule.
- Unwissenheit über potenzielle Vergütungshöhen ausgelernter Mitarbeitender im Einzelhandelssektor erwirkt den Wunsch nach ungefähren Erwartbarkeiten der Vergütungshöhen zur Planung der weiteren beruflichen wie privaten Möglichkeiten.
- Die herausfordernden Vergütungsbedingungen ausgelernter Fachkräfte im Einzelhandel, wie einer Vergütung auf Basis des Mindestlohns, erscheinen der Gruppe als ein prekäres Anstellungsverhältnis unterhalb beruflicher Qualifikationen.
- Dies scheint zu einer Ernüchterung über die prekären Arbeitssituationen nach der Ausbildungszeit zu führen. Trotz einer absolvierten Berufsausbildung scheinen Fachkräfte wie ungelernete Aushilfskräfte vergütet und eingesetzt zu werden, wodurch die absolvierte Berufsausbildung für die Befragten von nur geringerem Wert und Nutzen auf dem Arbeitsmarkt erscheint.

Passage VI: Unsichere Übernahmesituation sowie potenzielle Vergütungen unterhalb der erlernten Qualifikation lassen eine mögliche Arbeitslosigkeit auf Basis staatlicher Unterstützung aktiv in Erwägung ziehen

Auszug aus dem Transkript

600 B: Also das Beste (stark betont) ist ja immer, wenn die Chefs/innen sich den ganzen das ganze Jahr
601 nicht für einen nicht mal die Bohne interessieren. Vielleicht mal nur guten Tag und auf Wiedersehen
602 und vielleicht mal. Na, wie gehts Ihnen denn heute (stark betont)? Ja. ah gut ne. Ach, das ist schön
603 ha. Und dabei tschüss weg nichts! Was haben Sie denn schon Ausbildung (ähm) wo waren Sie denn
604 schon überall #00:23:11-8#

605 D: Ja oft #00:23:11-8#

606 B: Ist es denn so drin. Das ist ja, da ist ja eigentlich die Aufgabe des des/der Lehr (ähm) des Ausbil-
607 ders/in aber da wird ja nicht mal ne ne oder ne Sitzung mal mit dem Lehrausbilder und und äh mir
608 zum Beispiel und meinem/ meiner Chef/in. Zusammen gesetzt da gibts Gespräche allgemein. Das
609 kommt jetzt mal zum Schluss wie du schon sagst. Jetzt mal zumindest (ähm) ja haben Sie denn
610 Vorstellungen wollen Sie denn bei uns äh weiter machen? Können Sie sich das vorstellen hier bei
611 uns mitzumachen? Das wird aber auch keine Zahlen (stark betont) oder was konkret genannt. Das
612 wird halt einfach nur gefragt #00:23:45-6#

613 D: hm (bejahend)#00:23:45-6#

614 B: Wollen Sie denn mitmachen? Da kannste ja auch nur sagen ja machen, Belegschaft einwandfrei!
615 Bloß wie sieht es denn danach aus? Ich muss ja irgendwie auch weiter rechnen können. Kann ich
616 mir das Erlauben bei ihnen dann weiter zu machen? Und wenn dann anfragen oder Aussagen kom-
617 men, ja der Mindestlohn steigt doch auch jedes Jahr #00:24:05-8#

618 C: (kurzes Lachen) #00:24:05-8#

619 D: hm (bejahend) #00:24:08-6#

- 620 B: *Dann dann* tut es mir leid, dann ist die Schiene dann doch nicht das richtige also nicht meinen
 621 Vorstellungen entsprechend. #00:24:15-9#
- 622 C: Bleiben wir alle zu Hause! #00:24:16-8#
- 623 D: Ja, aber oft ist es ja auch so also ich merk bei bei mir zumindest. Egal was ich für ein Thema
 624 anspreche. Egal ob es ums äh Rentengeld geht oder was ich für ein Zeug beantragen kann wann
 625 (stark betont) ich aufs Arbeitsamt gehen muss. Ich weiß noch immer nicht wann ich mich arbeitslos-
 626 melden muss #00:24:32-5#
- 627 C: (*ähm*) (*hmm*) #00:24:32-5#
- 628 D: *Ich weiß* (*stark betont*) es einfach nicht! #00:24:33-9#
- 629 C: Ich habe nachgefragt. #00:24:35-3#
- 630 D: Weißt du es?! #00:24:35-3#
- 631 C: Der/die vom Arbeitsamt der hat zu mir gesagt normalerweise ist die Regel drei Monate vorher, *ja?*
 632 #00:24:43-0#
- 633 D: *Ja.* #00:24:43-0#
- 634 C: *Meldest* du dich arbeitssuchend. Ist aber nicht so, da unser Prüfungstermin variable ist. Da wir
 635 nicht wissen wann unsere Prüfung ist und ob wir die überhaupt bestehen. Wie sollen einen Tag
 636 nachdem wir die mündliche Prüfung bestanden haben und unser Ausbildungsverhältnis beendet ist,
 637 sollen wir zum Arbeitsamt gehen und uns arbeitssuchend melden. #00:24:57-5#
- 638 D: Gut! Gut! Dann ist das schon mal geklärt! #00:25:00-2#
- (Transkript: Fall Blau Z. 600-638)

Formulierende Interpretation Passage VI

- (600-638) **OT: Kommunikation der beruflichen Perspektiven innerhalb des Ausbildungsbetriebs**
- (596-613) *UT: Halbherzige Übernahmegespräche vonseiten des Ausbildungsbetriebs*
- Die Gruppe thematisiert, halbherzige Übernahmegespräche vonseiten des Ausbildungsbetriebs erfahren zu haben. Sei über die Zeit der Ausbildung hinweg wenig Interesse an den Auszubildenden bekundet worden, fänden derzeit vage Nachfragen zu einer möglichen Übernahme statt. An konkreten Vergütungs- und Vertragsangeboten fehle es jedoch.
- (614-622) *UT: Forderung eines höheren Entgelts als des Mindestlohns bei Übernahme*
- Vor dem Hintergrund der guten Zusammenarbeit mit den Kollegen/-innen, kann sich ein Teil der Gruppe einen weiteren Verbleib im derzeitigen Ausbildungsbetrieb vorstellen. Der Informationsmangel über die Vergütungshöhe verunsichert jedoch die Befragten. Eine Vergütung auf Höhe des Mindestlohns werde jedoch nicht angestrebt.
- (623-638) *UT: Keine Ansprechpartner/-innen – Ahnungslosigkeit über die Meldung einer Arbeitslosigkeit*
- Die Gruppe thematisiert, innerhalb des Ausbildungsbetriebes verfüge man über keine Ansprechpartner/-innen für die Beantwortung wichtiger Fragen. Anschließend wird über eine existierende Ratlosigkeit im Hinblick

auf das konkrete Vorgehen zur Meldung einer Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung diskutiert.

Reflektierende Interpretation Passage VI

(600-604) Proposition im Modus der Exemplifizierung von B

Im Modus der Exemplifizierung wirft B die Orientierung auf, das Ausbildungspersonal interessiere sich üblicherweise nur in einem sehr geringen Maße für die Auszubildenden. Exemplifizierend äußert B an dieser Stelle anhand des stilistischen Mittels der geliehenen Rede übliche Redewendungen des Ausbildungspersonals („Vielleicht mal nur guten Tag und auf Wiedersehen und vielleicht mal. Na, wie gehts Ihnen denn heute (stark betont)? Ja. ah gut ne. Ach, das ist schön ha. Und dabei tschüss weg nichts!“; B 601-603). In dieser Aussage verdeutlicht sich die Oberflächlichkeit der Kommunikation des Ausbildungspersonals mit den Auszubildenden. Auch die zweimalige Verwendung der Worte „vielleicht mal“ (B 601, 602) kennzeichnet die Seltenheit einer direkten Ansprache.

An einer Kommunikation, welche die gesellschaftsüblichen täglichen Konversationen übersteigt, scheint es zu mangeln, so äußert B die Worte: „Was haben Sie denn schon Ausbildung (ähm) wo waren Sie denn schon überall“; B 603-604). In der weiteren Ausführung dieser gewünschten Nachfrage des Ausbildungspersonals den Auszubildenden gegenüber wird B jedoch von D unterbrochen, weshalb diese Aussage zunächst isoliert verbleibt.

(605) Validierung durch D

Mittels der Worte „Ja oft“ (D 605) bestätigt D die Orientierung des Kommunikationsmanagements eine über gesellschaftsübliche tägliche Konversation hinausgehender Gespräche.

(606-608) Elaboration im Modus der Exemplifizierung

Im Modus der Exemplifizierung vertieft B die in den Zeilen 600-604 aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals. Nachfragen zu Ausbildungsinhalten und geplanten Austauschgesprächen komme das Ausbildungspersonal nicht nach („Das ist ja, da ist ja eigentlich die Aufgabe des des/der Lehr (ähm) des Ausbilders/in aber da wird ja nicht mal ne ne oder ne Sitzung mal mit dem Lehrausbilder und und äh mir zum Beispiel und meinem/ meiner Chef/in. Zusammen gesetzt da gibts Gespräche allgemein“; B 606-609).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Rollenzuschreibung der Auszubildenden an die Rollenfunktion des betrieblichen Ausbildungspersonals als Begleitende, Ansprechpartner/-innen und Lehrende. Dieser Zuschreibung kommt jedoch das Ausbildungspersonal nicht nach, so die Auffassung.

(609-612) Differenzierung durch B

Die aufgeworfene Orientierung wird von B im Nachgang in ihrer Reichweite eingeschränkt, indem zum Ausbildungsende hin vage Gespräche über die berufliche Perspektive stattfinden. Erneut im Rahmen des stilistischen Mittels der geliehenen Rede gibt B Fragen des betrieblichen Ausbildungspersonals an die beruflichen Vorstellungen der Auszubildenden wieder („Jetzt mal zumindest (ähm) ja haben Sie denn Vorstellungen wollen Sie denn bei uns äh weiter machen? Können Sie sich das vorstellen hier bei uns

mitzumachen?"; B 609-611). In dieser Aussage zeigt sich eine zurückhaltende Ansprache des Ausbildungspersonals an die Auszubildenden.

Ernsthafte Bemühungen und Bestrebungen zur Mitarbeiterbindung und einer einhergehenden Fachkräftesicherung zeigen sich jedoch in den vagen formulierten Fragen nicht, wie die nachstehende Aussage von B dokumentiert: „Das wird aber auch keine Zahlen (stark betont) oder was konkret genannt. Das wird halt einfach nur gefragt“ (B 611-612). Hier verdeutlicht sich die Unsicherheit der Auszubildenden über die vage formulierten Nachfragen aufgrund des Mangels direkter vertraglicher Angebote mit einhergehenden Vergütungen.

(613) Validierung durch B

Noch während B spricht, bestätigt D anhand eines bejahenden „Hm“ (D 613) die Ansicht von B.

(614-616) Elaboration und Differenzierung von B

B vertieft die Orientierung um den Aspekt der guten Zusammenarbeit mit den Kollegen/-innen als Motivator zur weiteren Beschäftigung („Da kannst ja auch nur sagen ja machen, Belegschaft einwandfrei!"; B 614). Anschließend wird diese Sicht in ihrer Reichweite eingeschränkt, indem die gute Zusammenarbeit gegenüber der finanziellen Vergütung nachstehe. Im Rahmen des stilistischen Mittels der Frage wirft B Fragen in den Raum, die sich die Auszubildenden zur Entscheidungsfindung stellen würden („Bloß wie sieht es denn danach aus? Ich muss ja irgendwie auch weiter rechnen können. Kann ich mir das Erlauben bei ihnen dann weiter zu machen?"; B 615-616).

In dieser Aussage dokumentieren sich langfristige berufliche Entscheidungsfindungsprozesse der Auszubildenden. Die Gewährleistung einer finanziellen Sicherheit scheint gegenüber einer angenehmen Zusammenarbeit unter den Kollegen/-innen höher zu wiegen. Auch deutet sich an, dass die Befragten sich bereits zum Ausbildungsende umfangreiche Gedanken über die weitere finanzielle Absicherung machen. Eine mögliche Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb erscheint nicht unter allen Bedingungen angestrebt zu werden, wie die nachfolgende Aussage von B dokumentiert: „Und wenn dann anfragen oder Aussagen kommen, ja der Mindestlohn steigt doch auch jedes Jahr“; B 616-617).

Hier verdeutlicht sich erneut die Orientierung der nicht haltbaren Verfügung auf Basis des Mindestlohns. Auch unter einer Berücksichtigung der jährlich ansteigenden Höhe des Mindestlohns erscheint eine Vergütung auf dessen Basis für die Auszubildenden derartig haltlos, dass eine Übernahme auf jener Vergütungsbasis nicht in Erwägung gezogen wird.

(618) Validierung von C und D

Noch während B das letzte Wort ausspricht, beginnt C aufzulachen und D mittels eines bejahenden „Hm“ (D 619) der Ansicht von B zu zustimmen, womit sich die Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums herauskristallisiert.

(620-621) Elaboration von B

B vertieft die Orientierung um den Aspekt der Erkenntnis über die finanziellen Aussichtslosigkeiten des gewählten Ausbildungsberufes („Dann dann tut es mir leid, dann ist die Schiene dann doch nicht das richtige also nicht meinen Vorstellungen entsprechend“; B 620-621). Hier deutet sich eine Frustration wie auch eine Desillusion über die

Arbeitsmarktchancen nach der absolvierten Berufsausbildung im Sektor des Einzelhandels an. Wenn Vergütungen als auch Tätigkeiten von Fachkräften mit denen ungelerner Mitarbeitender gleichgestellt werden, erscheint ein Verbleib im erlernten Ausbildungsberuf für die Befragten wenig erstrebenswert.

(622) Validierung und Elaboration von C

Mittels der Aussage „Bleiben wir alle zu Hause!“ (C 622) bestätigt und elaboriert C die Orientierung von B. Bevor die Auszubildenden als ausgebildete Fachkräfte für eine Vergütung auf Basis des Mindestlohns unterhalb erlernter Qualifikation angestellt werden, erscheint für die Teilnehmenden eine Arbeitslosigkeit auf Basis staatlicher Unterstützung von höherer Attraktivität.

(623-626) Transposition im Modus der Exemplifizierung von D

Die Darlegung der Orientierung wird durch D beendet. Gleichzeitig wirft D ein neues Thema auf, indem die vorherige Grundorientierung in Bezug auf eine mögliche Arbeitslosigkeit beibehalten wird. D wirft die Ansicht auf, über keine Ansprechpartner/-innen für Themengebiete von hoher Wichtigkeit zu verfügen. Im Modus der Exemplifizierung vertieft D die Ansicht um den Aspekt, bisher über keinerlei Informationen in Bezug auf den Vorgang der Meldung einer möglichen Arbeitslosigkeit erhalten zu haben („[...] wann (stark betont) ich aufs Arbeitsamt gehen muss. Ich weiß noch immer nicht wann ich mich arbeitslos melden muss“; D 625-626).

In dieser Aussage verdeutlichen sich die weiteren beruflichen Aussichten der Auszubildenden. Aufgrund ungewisser Übernahmegespräche sowie Arbeitsvertragsangebote auf Basis des Mindestlohns erscheint für die Befragten die Meldung einer Arbeitslosigkeit ein sinnvoller nächster Schritt zu sein. Wie jedoch dieses praktisch durchzuführen sei, ist bisher zumindest D unbekannt. Vonseiten des Ausbildungsbetriebs hat D bisher keinerlei Hilfestellung in diesem Bereich erhalten („Ja, aber oft ist es ja auch so also ich merk bei bei mir zumindest. Egal was ich für ein Thema anspreche. Egal ob es ums äh Rentengeld geht oder was ich für ein Zeug beantragen kann [...]“; D 623-624).

(627) Ratifizierung durch C

Noch während D spricht, äußert C sich mit einem „Ähm hmm“ (C 627). Inwiefern es sich hierbei um eine Validierung der Orientierung oder lediglich um die Anzeige der Aufnahme des Sinngehaltes handelt, bleibt Spekulation.

(628) Elaboration von D

Mittels der Aussage „Ich weiß (stark betont) es einfach nicht!“ (D 628) vertieft D die Orientierung der fehlenden Ansprechpartner/-innen für Themengebiete hoher Wichtigkeit um den Aspekt der Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit, welche sich insbesondere in der verstärkten Betonung der gesamten Aussage von D äußern.

(629) Differenzierung von C

C schränkt die Orientierung der Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit in ihren Grenzen ein, indem C äußert, Information eingeholt zu haben („Ich habe nachgefragt“; C 629).

(630) Nachfrage von D

D stellt an C gerichtet eine vertiefende Nachfrage, inwiefern D nun über den Vorgang der Meldung der Arbeitslosigkeit informiert sei.

(631-632) Elaboration im Modus der Beschreibung von C

C vertieft die Orientierung um den Gesichtspunkt, sich direkt beim Arbeitsamt über den grundsätzlichen Vorgang informiert zu haben. In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut das Bestreben der Auszubildenden, die Meldung einer Arbeitslosigkeit aus Mangel an Alternativen aktiv in Erwägung zu ziehen. Aufgrund eines Informationsmangels vonseiten des Ausbildungsbetriebs scheinen sie eine aktive Rolle einnehmen zu müssen und sich selbstständig bei den entsprechenden Stellen zu informieren. C scheint diese aktive Rolle bisher bereits eingenommen zu haben, während D, wie die Zeilen 623-626 belegen, in einer passiven Rolle verharrt und im Sinne einer Fremdschuldzuweisung die Verantwortlichkeiten bei dem betrieblichen Ausbildungspersonal sieht.

(633) Validierung durch D

Mittels einem „Ja“ (D 633) stimmt D der Ausführung von C zu, wodurch sich verdeutlicht, dass D den grundsätzlichen Vorgang, sich drei Monate vor Ende der Tätigkeit arbeitsuchend melden zu müssen, bekannt ist. Hierdurch zeigt sich, dass für Auszubildenden eine Sonderregelung gilt, über die D bisher keine Informationen vorlagen.

(634-637) Elaboration im Modus der Beschreibung von C

Im Modus der Beschreibung vertieft C die Orientierung um den Aspekt der Meldung der Arbeitslosigkeit im Nachgang an eine Berufsausbildung und beschreibt das konkrete Vorgehen.

(638) Konklusion von D

Mittels der Aussage „Gut! Gut! Dann ist das schon mal geklärt!“ (D 638) findet die Orientierung der Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit in Bezug auf die Meldung der Arbeitslosigkeit eine Beendigung. Insbesondere durch die starke Betonung und zweifache Wiederholung der Worte „Gut! Gut!“ (D 638) kennzeichnet sich die Erleichterung von D über die erhaltenen Informationen.

Die Zeilen 623-638 verdeutlichen: Die Auszubildenden scheinen aufgrund unsicherer Übernahmegespräche sowie der Befürchtung, für eine Vergütung unterhalb der erlernten Qualifikation angestellt zu werden, die Meldung einer Arbeitslosigkeit als sinnvoll zu erachten. Für das konkrete Vorgehen scheinen sie jedoch vonseiten des Ausbildungsbetriebs bisher keinerlei Informationen erhalten zu haben.

Dies lässt die Interpretation zu, dass die Ausbildungsbetriebe sich nur begrenzt für den weiteren beruflichen Werdegang der Auszubildenden verantwortlich fühlen. Nur durch die Einnahme einer selbstständigen, aktiven Rolle der Auszubildenden scheinen Desinformationen über die Meldung einer Arbeitslosigkeit behoben werden zu können. Jedoch erscheinen nicht alle Teilnehmenden zum Ausbildungsende hin aus jener passiven in eine aktive Rolle gewechselt zu sein. Zum Ende der Ausbildungszeit werden die Auszubildenden scheinbar in eine äußerst aktive Rolle, ähnlich der Rolle der Berufswähler, gezwängt, der nicht alle Auszubildenden gerecht werden. Dies mag zu einer Orientierungslosigkeit vergleichbar dem Ende der Schulzeit führen, in welcher Unterstützung dringlich erforderlich scheint. Jedoch verdeutlichen die genannten Ausführungen, dass die Auszubildenden von dem betrieblichen Ausbildungspersonal eine nur unzureichende Unterstützung zu erfahren, was von den Befragten umfangreich kritisiert wird.

Zusammenfassung der Passage VI: Unsichere Übernahmesituation sowie potenzielle Vergütungen unterhalb erlernter Qualifikation lassen eine mögliche Arbeitslosigkeit auf Basis staatlicher Unterstützung aktiv in Erwägung ziehen.

In Passage VI dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Das Ausbildungspersonal scheint der Rollenzuschreibung als Begleitende, Ansprechpartner/-innen und Lehrende nach Meinung der Auszubildenden nicht nachzukommen.
- Auch bleiben ernsthafte Bemühungen und Bestrebungen zur Mitarbeiterbindung und einhergehenden Fachkräftesicherung aus.
- Langfristige berufliche Entscheidungsfindungsprozesse der Auszubildenden bewirken, dass finanziellen Sicherheiten ein höherer Einfluss als eine angenehme Zusammenarbeit unter den Kollegen/innen zu kommen.
- Überlegungen zur weiteren finanziellen Absicherung scheinen bereits zum Ausbildungsende aufgeworfen zu werden. Eine mögliche Übernahme durch die Ausbildungsbetriebe wird jedoch von den Befragten nicht unter jeder Bedingung angestrebt.
- Vergütungen auf Basis des Mindestlohns werden von den Teilnehmenden als nicht haltbar befunden, weshalb angebotene Übernahmen des Ausbildungsbetriebs auf jener Vergütungsbasis nicht in Erwägung gezogen werden.
- Des Weiteren verdeutlichen sich Frustration sowie Desillusion über drohende Arbeitsmarktchancen nach absolvierter Berufsausbildung im Sektor des Einzelhandels. Sofern Vergütungen als auch Tätigkeiten von Fachkräften mit denen ungelernter Mitarbeitender gleichgestellt werden, erscheint ein Verbleib im erlernten Ausbildungsberuf kaum erstrebenswert.
- Sofern Auszubildende als ausgelernte Fachkräfte für eine Vergütung auf Basis des Mindestlohns unterhalb erreichter Qualifikationen angestellt werden, erscheint eine Arbeitslosigkeit auf Basis staatlicher Unterstützung von höherer Attraktivität für die Befragten.
- Aufgrund ungewisser Übernahmegespräche, sowie Arbeitsvertragsangebote auf Vergütungsbasis des Mindestlohns erscheint die Meldung einer Arbeitslosigkeit für die Teilnehmenden als sinnhafter Vorgang. Unterstützungsmaßnahmen zum konkreten Vorgehen zur Meldung dieser blieben jedoch vonseiten des Ausbildungspersonals aus, was von den Befragten umfangreich bemängelt wird.
- Lediglich durch die Einnahme einer selbstständigen, aktiven Rolle der Auszubildenden scheint Desinformation über die Meldung der Arbeitslosigkeit zu beheben zu sein.
- Zum Ausbildungsende erscheint den Auszubildenden eine aktive Rolle ähnlich der der Berufswähler zuzukommen, der nicht alle Befragten gerecht werden, was Unsicherheiten fördert. Zu deren Behebung scheinen die Auszubildenden jedoch eine nur unzureichende Unterstützung vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals zu erfahren.

Passage VII: Asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal bewirkt Ohnmacht und Resignation bei den Auszubildenden

Auszug aus dem Transkript

- 1486 B: Ja, sagen wir es mal so Anfang warst du ja sehr enthusiastisch du hast eigentlich nichts gegen
1487 den Betrieb gehabt. Weil es in dem Moment eigentlich auch noch nichts gab (stark betont) fand ich
1488 (stark betont) das hat sich dann immer weiter gesteigert bis dann irgendwo mal nen Punkt kam oder
1489 irgendetwas ist passiert was dir halt dagegengesprochen ist und äh seitdem ist eigentlich alles nur
1490 bergab (stark betont) kann man doch so zusammenfassen, oder? #00:58:10-9#
- 1491 C: (kurzes Lachen) #00:58:10-9#
- 1492 A: *Wer nicht viel gewesen was wir verlangt hätten* #00:58:12-3#
- 1493 B: (kurzes Lachen) #00:58:12-3#
- 1494 B: *Ja, ne?* #00:58:13-4#
- 1495 A: *Einfach nur am Anfang* ne kurze man wird ja nicht mal im Markt vorgestellt (stark betont) ich weiß
1496 noch an meinem ersten Tag als ich dahin gekommen bin. Ich dachte die hätten wenigstens Bescheid
1497 gesagt, dass noch nen/ne Azubi kommt #00:58:23-1#
- 1498 C: *Joa* #00:58:23-1#
- 1499 A: Bin ich da reingekommen gucke die mich alle an. Weil ich schon reingelassen wurde hoch zum
1500 Büro (stark betont) wer sind Sie denn was wollen Sie denn hier oben? #00:58:30-1#
- 1501 B: (kurzes Lachen) #00:58:30-1#
- 1502 A: Das wusste keiner (kurzes Lachen) das ein/eine Azubi kommt #00:58:32-1#
- 1503 B: Ja (kurzes Lachen) #00:58:32-1#
- 1504 D: (kurzes Lachen) #00:58:33-2#
- 1505 A: Sag ich ich fang ab heute hier an? Als was? Ich sag na ich als Azubi? Da hat mich keiner da
1506 konnte mich keiner zuordnen der/die Chef/in war in dem Moment noch nicht da (stark betont)
1507 #00:58:44-6#
- 1508 B: (kurzes Lachen) #00:58:44-6#
- 1509 A: Und keiner/keine konnte mich zuordnen keiner wusste was ich da will (kurzes Lachen) #00:58:49-
1510 0#
- 1511 D: Ist sehr #00:58:51
- 1512 B: *Eigentlich schon traurig* (stark betont) #00:58:48-6#
- 1513 A: (kurzes Lachen) #00:58:49-8#
- 1514 D: *Sehr interessant* #00:58:49-4#
- 1515 B: *Sind schon traurige Tatsachen.* #00:58:53-1#
- 1516 D: *Oder wenn se dir monatelang nicht sagen ob du dein drittes Lehrjahr kriegst oder nicht* #00:58:56-
1517 7#
- 1518 B: *Oder nicht* (stark betont) und du dann #00:58:56-6#
- 1519 D: *Ist auch so ne interessante Sache* #00:58:58-9#
- 1520 B: Oder kurz davor nach der Prüfung dann heißt es ja joar die also die Zwischenprüfung #00:59:05-
1521 9#
- 1522 A: Hm (bejahend) #00:59:05-9#
- 1523 B: Sah ja schon ok aus. Machst das war das war zwei (stark betont) Wochen vor der Prüfung das
1524 werde ich nie #00:59:10-1#
- 1525 C: (kurzes Lachen) #00:59:10-1#
- 1526 B: vergessen (kurzes Lachen) ja, wenn Sie die jetzt bestehen dürfen Sie auch noch weitermachen.
1527 ich dachte mir so ihr seid doch nicht mehr ganz knusper in der Birne #00:59:16-3#
- 1528 A: hm (bejahend) (kurzes Lachen) #00:59:14-4#

1529 B: (kurzes Lachen) ganze Zeit lass ihr mich da hängen man muss ja auch irgendwo *mal planen* (stark betont) #00:59:22-9#

1531 D: *Ja klar* (stark betont) #00:59:22-9#

1532 C: *Richtig, richtig* (stark betont) #00:59:22-9#

1533 A: *Ja* #00:59:24-6#

1534 D: *Ja, das ist* #00:59:28-3#

(Transkript: Fall Blau Z. 1486-1534)

Formulierende Interpretation Passage VII

(1470-1534) OT: Wünsche an das betriebliche Ausbildungspersonal für die Ausbildungszeit (auch rückblickend)

(1486-1515) UT: Wunsch nach einer Vorstellung im Ausbildungsbetrieb zu Ausbildungsbeginn

Diskussion der Gruppe über deutlich erkennbare Veränderungen der Motivation über die Ausbildungszeit hinweg. Herrschte zu Ausbildungsbeginn große Motivation vor, hat diese kontinuierlich abgenommen. Grundsätzlich sind jedoch die ursprünglichen Erwartungshaltungen nicht sehr hoch gewesen. So wird ein Beispiel benannt, nach dem am ersten Ausbildungstag niemand über die neuen Auszubildenden Kenntnis hatte, was die Befragten sehr irritierte.

(1516-1534) UT: Wunsch nach Sicherheiten und Informationen zum Erhalt des dritten Ausbildungsjahrs

Die Teilnehmenden kritisieren die Sicherheit und Informationen zum Erhalt des dritten Ausbildungsjahrs. Lediglich zwei Wochen vor der Zwischenprüfung habe man unter Vorbehalt des Bestehens der Prüfung eine Zusage für den Erhalt des dritten Lehrjahres erhalten.

Reflektierende Interpretation Passage VII

(1486-1490) Proposition im Modus der Beschreibung von B

Im Modus der Beschreibung wirft B erneut die Orientierung der deutlich erkennbaren Veränderung der Motivation innerhalb der Ausbildung auf. Verfügten die Auszubildenden zu Ausbildungsbeginn über eine große Begeisterung, so habe sich diese mit Ausbildungszeit erkennbar verringert „[...] nichts gegen den Betrieb gehabt. Weil es in dem Moment eigentlich auch noch nichts gab (stark betont) fand ich (stark betont) das hat sich dann immer weiter gesteigert bis dann irgendwo mal nen Punkt kam oder irgendetwas ist passiert was dir halt dagegengesprochen ist und äh seitdem ist eigentlich alles nur bergab (stark betont)“; B 1486-1490).

In dieser Aussage zeigt sich die Fähigkeit zur Reflexion als auch eine Desillusionierung über die Ausbildung. Herrschten noch zu Ausbildungsbeginn eine große Erwartung und

Begeisterung vor, scheint diese ab einem gewissen Zeitpunkt stetig abgenommen zu haben. Dies führt zum Ende der Ausbildung zu einer empfundenen Resignation über die Ausbildungszeit, wie die Zeilen verdeutlichen.

(1491) Validierung durch C

Mittels eines kurzen Lachens bestätigt C die von B aufgeworfene Orientierung.

(1492) Elaboration durch A

Die von B aufgeworfene Ansicht der deutlich erkennbaren Veränderung der Motivation wird von A um den Aspekt der grundsätzlichen geringen Erwartung der Auszubildenden an die Ausbildung erweitert („Wär nicht viel gewesen was wir verlangt hätten“; A 1492).

(1493-1494) Validierung durch B

Noch während A spricht, beginnt B einen Sprechensatz und bestätigt die Elaboration von A mittels eines Lachens und den Worten „Ja, ne?“ (B 1494).

(1495-1497) Elaboration im Modus der Exemplifizierung

Im Modus der Exemplifizierung elaboriert A die eigens aufgeworfene Orientierung um die Perspektive der bereits am ersten Ausbildungstag entgegengebrachten geringen Wertschätzung vonseiten des Ausbildungsbetriebs („[...] ich weiß noch an meinem ersten Tag als ich dahin gekommen bin. Ich dachte die hätten wenigstens Bescheid gesagt, dass noch nen/ne Azubi kommt“; A 1495-1497).

In dieser Aussage verdeutlicht sich ein deutlicher organisatorischer Mangel vonseiten des Ausbildungsbetriebs, welcher aufseiten der Auszubildenden das Gefühl geringer Wertschätzung bewirkte. Dies dokumentiert sich im Besonderen in den folgenden von A verwendeten Worten: „Ich dachte die hätten wenigstens Bescheid gesagt [...]“ (A 1496-1497). Insbesondere in dem Wort „wenigstens“ zeigt sich eine Ernüchterung und Enttäuschung aufseiten von A.

(1498) Validierung von C

C bestätigt die Orientierung von A.

(1499-1500) Exemplifizierung von A

Im Rahmen einer Exemplifizierung schildert A die Situation des ersten Ausbildungstags und vertieft damit die zuvor aufgeworfene Orientierung. Anhand nachstehender Aussage verdeutlichen sich die mangelnde Organisation und der Informationsmangel des Ausbildungsbetriebs über den Ausbildungsbeginn von A („Bin ich da reingekommen gucke die mich alle an. Weil ich schon reingelassen wurde hoch zum Büro (stark betont) wer sind Sie denn was wollen Sie denn hier oben?“; A 1499-1500). In dieser Aussage verdeutlicht sich umfangreich, inwiefern ein Informationsmangel über den Arbeitsbeginn neuer Mitarbeitender sich für die einzelne Person langfristig als eine Situation massiver geringer Wertschätzung verankern kann.

(1501) Ratifizierung von B

An dieser Stelle lacht B kurz auf. Inwiefern dieses Lachen als eine Bestätigung der Orientierung oder vielmehr als eine Verbalisierung der Aufnahme des Sinngehaltes zu interpretieren ist, bleibt offen. Auch könnte das Lachen als ein abfälliges ironisches Lachen interpretiert werden, mit dem B Unmut über die von A geschilderte Exemplifizierung ausdrückt.

(1502) Elaboration im Modus der Beschreibung von A

Im Modus der Beschreibung vertieft A die Orientierung um den Aspekt, dass niemand Kenntnis über den Neuanfang von A hatte. In dieser Aussage verdeutlicht sich, welcher geringen Wert der Ausbildungsbetrieb von A der betrieblichen Ausbildung beimisst, so dass zum Ausbildungsstart keine Person Kenntnis über A hatte.

(1501-1504) Ratifizierung durch B und C

Sowohl B als auch C äußern sich mittels eines Lachens und eines „Ja“ (B 1501). Auch an dieser Stelle bleibt offen, inwiefern diese Äußerungen als eine Form der Validierung oder lediglich der Verbalisierung der Auffassung des Sinngeltes zu interpretieren ist.

(1505-1510) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von A

Im Modus der Exemplifizierung beschreibt A die Konversation mit den anderen Mitarbeitenden, wodurch sich erneut die Unwissenheit über die Rolle von A als neuer/neue Auszubildender/-de verdeutlicht („Sag ich ich fang ab heute hier an? Als was? Ich sag na ich als Azubi? Da hat mich keiner da konnte mich keiner zuordnen [...]“; A 1505-1506).

(1511) Beginn einer Validierung von D

D beginnt eine Validierung, wird jedoch von B unterbrochen, womit es bei einem Beginn einer Bestätigung verbleibt.

(1512) Differenzierung von B

B schränkt die Reichweite der Orientierung von A ein, indem B die Orientierung der mangelnden organisatorischen Informationen über den Ausbildungsbeginn neuer Auszubildender als eine bedrückende Situation bewertet („Eigentlich schon traurig (stark betont)“; B 1512). In dieser Aussage dokumentiert sich erneut eine Resignation der Auszubildenden über die nur gering entgegengebrachte Wertschätzung vonseiten des Ausbildungsbetriebs.

(1513) Validierung von A

Noch während B spricht, beginnt A kurz aufzulachen. Dieses Lachen lässt sich als eine Äußerung von Unsicherheit und Irritation über die erlebte Situation sowie als Bestätigung der Differenzierung von B interpretieren.

(1514) Validierung durch D

Mittels der Worte „Sehr interessant“ (D 1514) bestätigt D die Orientierung.

(1515) Zwischenkonklusion von B

Anhand der Aussage „Sind schon traurige Tatsachen“ (B 1515) findet die Orientierung eine Beendigung. Hier dokumentiert sich erneut die Resignation als auch die Desillusion der Auszubildenden über den Umgang sowie die fehlende Wertschätzung den Auszubildenden gegenüber. Insbesondere die rege Interaktion der Teilnehmenden in den Zeilen 1512-1518 in Folge der Exemplifizierung von A verdeutlichen die Teilung des konjunkativen Erfahrungsraums der Gruppe in Bezug auf Erfahrungen geringer Wertschätzung vonseiten des Ausbildungsbetriebs.

(1516-1517) Anschlussproposition von D

In diesen Zeilen wirft D eine Anschlussproposition mit einem Neuansatz auf, in welchem das Thema der geringen Wertschätzung vonseiten des Ausbildungsbetriebs vertieft wird.

So wirft D die Ansicht der Unsicherheit über den Erhalt des dritten Ausbildungsjahrs auf („Oder wenn se dir monatelang nicht sagen ob du dein drittes Lehrjahr kriegst oder nicht“; D 1516-1517).

In dieser Aussage verdeutlicht ein vorherrschendes Abhängigkeitsverhältnis, dem die Auszubildenden ausgesetzt scheinen. So hoffen sie („monatelang“; D 1516) auf Information zu dem Erhalt des dritten Ausbildungsjahres, was als eine große Unsicherheit empfunden wird. Mangelnde Informationen über den Erhalt des dritten Ausbildungsjahrs lassen erneut das Gefühl geringer Wertschätzung als auch eine Asymmetrie der Macht zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal erkennen.

(1518) Validierung von B

B bestätigt die Orientierung von D in einem höchstmöglichen Maße, indem B die Aussage von D parallel zu dem Sprechensatz von D beendet („Oder nicht (stark betont) und du dann“; B 1518).

(1519) Validierung von D

D bestätigt die Validierung von B.

(1520-1521) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von B

Im Modus der Exemplifizierung vertieft B die Orientierung von D um den Aspekt der sehr kurzfristigen Informationen zu den Bedingungen des Erhalts des dritten Ausbildungsjahrs.

(1522) Validierung von A

Mittels eines bejahenden „Hm“ (A 1522) bestätigt A die Elaboration von B.

(1523-1527) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von B

Im Modus der Exemplifizierung stellt B vertiefend die erlebte Situation in Bezug auf die Bedingungen an den Erhalt des dritten Ausbildungsjahrs dar („[...] ja, wenn Sie die jetzt bestehen dürfen Sie auch noch weitermachen“; B 1526).

In dieser Aussage dokumentiert sich erneut eine deutlich erkennbare Asymmetrie des Machtgefälles zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal. Wenn Auszubildende die Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals nicht gutheißen, scheint ihnen jedoch aufgrund der Abhängigkeit kaum eine andere Wahl zu bleiben wie folgende Passage verdeutlicht: „Ich dachte mir so ihr seid doch nicht mehr ganz knusper in der Birne“ (B 1527). Aufgrund der sehr kurzfristigen Kenntnis der Bedingungen für den Erhalt des dritten Ausbildungsjahres befanden sich die Auszubildenden vor den Zwischenprüfungen in einer desolaten und ausweglosen Situation. Das Ausbildungspersonal wird dabei nicht als unterstützend und beratend, vielmehr als autoritär und machtvoll von den Auszubildenden erlebt. Es fördert Abhängigkeit und Unterdrückung, nicht jedoch Zufriedenheit und Beistand.

(1528) Validierung von A

Mittels eines bejahenden „Hm“ (A 1528) bestätigt A die Elaboration von B.

(1529-1530) Konklusion von B

Die Orientierung findet in diesen Zeilen eine Beendigung. Die mangelnde Planbarkeit des weiteren beruflichen Werdegangs aufgrund mangelnder Kenntnis über den Erhalt des dritten Ausbildungsjahrs als auch das Erleben umfangreicher Abhängigkeiten und

autoritärer Handlungen vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals scheinen hohe Resignation und Desillusion über die erlebte Ausbildung zu bewirken.

(1531-1534) Validierung von D, C und A

Die übrigen Teilnehmenden bestätigen die Orientierung und Konklusion der mangelnden Planbarkeit von B in einem hohen Maße. So beginnen sowohl D, C und A parallele Äußerungen der Zustimmung. Diese hohe Interaktion dokumentiert eine eindeutige Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums umfangreicher Ungewissheiten über den Erhalt des dritten Ausbildungsjahrs, weitere berufliche Planbarkeiten sowie die hohe Abhängigkeit vom betrieblichen Ausbildungspersonal.

Zusammenfassung der Passage VII: Asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal bewirkt Ohnmacht und Resignation aufseiten der Auszubildenden.

In Passage VII dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Organisatorische sowie informatorische Mängel des Ausbildungsbetriebs scheinen Gefühle geringer Wertschätzung zu fördern.
- Zum Ausbildungsende verdeutlichen sich eine vorherrschende Resignation sowie Desillusion über den Umgang mit den Auszubildenden.
- Ein von Asymmetrie gekennzeichnetes Machtgefälle zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal scheint Unsicherheiten und Resignationen zu schüren sowie Unterstützung zu verhindern.
- Auch verdeutlicht sich, dass das betriebliche Ausbildungspersonal weniger unterstützend und beratend als autoritär und machtvoll erlebt wird, was Ohnmacht und Resignation bei den Auszubildenden fördert.

8.1.3.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Blau

Nach umfangreicher Analyse der sieben ausgewählten Passagen lassen sich folgende zentrale Orientierungsmuster des Falls Blau herausarbeiten:

Orientierungsmuster Fall Blau

- (1) Fehlende Lernprozesse und mangelnde Wertschätzung der Lernenden bewirken eine Desillusionierung über die Ausbildungssituation.
- (2) Mangelhafte Fachkompetenzen und Ausbildungsdefizite zeigen sich den Auszubildenden in fehlender Qualifikation und Ansprechbarkeit sowie mangelhafter interaktioneller Lehr- und Wissensvermittlung des betrieblichen Ausbildungspersonals.

- (3) Prekäre Anstellungsverhältnisse von Fachkräften im Einzelhandel können zur Desillusion über den grundsätzlichen Sinn und Nutzen der Berufsausbildung im Einzelhandel führen.
- (4) Spätere Arbeitslosigkeit erscheint als diskutabile Alternative zu einer unsicheren Übernahmesituation und Vergütungen unterhalb der erworbenen Qualifikation.
- (5) Ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden fördert bei Letzteren Ohnmacht und Abhängigkeit.

Zu diesem Orientierungsmuster im Fall Blau lässt sich folgender Orientierungsrahmen skizzieren:

Orientierungsrahmen Fall Blau

Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden durch eine erniedrigende Ausbildungspraxis sowie mangelhafte Lehr- und Ausbildungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals unterlaufen. Dies bewirkt nicht nur prekäre Anstellungsverhältnisse im Einzelhandel, sondern auch Bestrebungen, das erlernte Berufsfeld zu verlassen.

Was die genannten fünf zentralen Orientierungen beinhalten und wie sie den Orientierungsrahmen des Falls Blau bilden, wird im Folgenden näher erläutert.

(1) Fehlende Lernprozesse sowie mangelnde Wertschätzung der Lernenden

Eine zu Ausbildungsbeginn vorherrschende hohe Motivation der Auszubildenden weicht einer Desillusionierung aufgrund geringer Wertschätzung sowie eines von Anspruchslosigkeit und mangelnder Organisation charakterisierten Ausbildungsablaufs. Des Weiteren werden die Auszubildenden weniger in der Rolle von Lernenden denn als billige Arbeitskräfte angesehen, was von den Befragten ausführlich kritisiert wird.

(2) Mangelhafte Fachkompetenzen und Ausbildungsdefizite

Eine mangelhafte Berücksichtigung individueller Lernstände sowie eine erhöhte Leistungserwartung an die Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr bewirken Gefühle der Überforderung bei den Auszubildenden. Diese geben dem Kompetenzmangel des betrieblichen Ausbildungspersonals die Schuld an diesem Zustand, und nicht der eigenen Leistungsfähigkeit. Zur Reduzierung derartiger Ausbildungsdefizite werden den

Auszubildenden in eine aktive Rolle im Lernprozess gedrängt. Aus Zeitmangel werden die Lehr- und Ausbildungsprozesse überwiegend dem ungeschulten ausbildenden Fachpersonal überlassen anstatt dem betrieblichen Ausbildungspersonal, was von den Befragten heftig kritisiert wird und Kompetenzerweiterungen erschwert. Ein Zuwachs an ausbildungsrelevantem Fachwissen erfolgt daher lediglich durch Beobachtung praktischer Arbeitsvorgänge des ausbildenden Fachpersonals. An spezifisch angeleiteten und interaktionellen Lehrsituationen des betrieblichen Ausbildungspersonals mangelt es hingegen. Dies hinterlässt nach Ansicht der Befragten massive Ausbildungsdefizite und zu zum Ende der Ausbildungszeit fachliche Unsicherheiten.

(3) Desillusion über den Sinn und Nutzen der Berufsausbildung im Einzelhandel

Prekäre Anstellungsverhältnisse des Einzelhandels, wie unter anderem eine Vergütung auf Mindestlohnbasis, führen vermehrt zu einer Anstellung von Fachkräften unterhalb ihrer erlernten Ausbildungsqualifikation, so die Auffassung der Befragten. Diese Situation führt bei den Teilnehmenden zu Resignationen und Desillusion über die anfänglich erwarteten beruflichen Perspektiven des angestrebten Ausbildungsberufes. In dieser Orientierungslosigkeit erscheint es den Teilnehmenden wenig sinnvoll, im erlernten Ausbildungsberuf nach Ausbildungsabschluss zu bleiben, das Berufsfeld zu verlassen bietet sich dagegen als Alternative an.

(5) Aktive Bestrebungen zur Annahme einer Arbeitslosigkeit

Wie die Passagen verdeutlichen, haben es die Ausbildungsbetriebe versäumt, die Auszubildenden als Mitarbeiter an sich zu binden und sich so Fachkräfte zu sichern. Das hat bei den Befragten zu Verunsicherungen über eine langfristige berufliche Perspektive und ihre finanzielle Situation geführt. Bereits vor dem Ausbildungsende werden von den Teilnehmenden daher weitreichende Pläne finanzieller Absicherung durchgeführt. Potenzielle Übernahmeveruche der Ausbildungsbetriebe sind für die Befragten daher nicht unbedingt attraktiv. Unter anderem werden Vergütungsangebote auf Mindestlohnbasis von den Befragten als nicht akzeptabel bewertet, dagegen erscheint eine vorübergehende Arbeitslosigkeit auf Basis staatlicher Unterstützung durchaus attraktiv und erstrebenswert. Zusammenfassend bedeutet dies: Was die Arbeitsplatzangebote auf Mindestlohnbasis betrifft, erscheint den Befragten Arbeitslosigkeit attraktiver zu sein als eine Beschäftigung unterhalb ihrer erlernten Qualifikation. Dies lässt sich als eine gravierende Verfehlung des Ziels einer beruflichen Ausbildung interpretieren.

(6) Förderung von Ohnmachtsgefühlen und Resignation

Organisatorische Mängel und unterlassene Informationen des betrieblichen Ausbildungspersonals über berufliche Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf fördern große Unsicherheit bei den Auszubildenden. Wie herausgearbeitet werden konnte, dominieren bei den Befragten zum Ausbildungsende hin Resignation und Desillusion über die erlebte Ausbildungssituation. Ein ausgeprägtes asymmetrisches Machtgefälle zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal, gefördert durch Missachtung der Lernenden und fehlende Wertschätzung, begünstigt Ohnmachtsgefühle. Nicht nur unterbleiben Beratung und Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals, sein Umgang wird auch als autoritär und machtausübend erlebt.

Orientierungsrahmen Fall Blau

Die aufgeführten Orientierungsmuster im Fall Blau lassen sich zu dem genannten Orientierungsrahmen wie folgt zusammenfassen: „Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden durch eine anspruchslose Ausbildungspraxis sowie mangelhafte Lehr- und Ausbildungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals unterlaufen. Dies schafft prekäre Anstellungsverhältnisse im Einzelhandel und motiviert dazu, das erlernte Berufsfeld nach dem Ausbildungsende zu verlassen.

Dabei dokumentiert das Orientierungsmuster (2) den *positiven Horizont* des Orientierungsrahmens. Mangelhafte Fachkompetenzen sowie Ausbildungsdefizite erfahren die Auszubildenden in Form fehlender Qualifikation und Ansprechbarkeit sowie mangelhafter Lehr- und Ausbildungsaktivitäten des betrieblichen Ausbildungspersonals, wodurch persönliche Verantwortlichkeiten für den vorherrschenden Kompetenzmangel zum Ausbildungsende keine Berücksichtigung finden. Aktive Bestrebungen der Auszubildenden, das erlernte Berufsfeld wegen prekärer Anstellungsverhältnisse zu verlassen, auch wenn vorübergehend Arbeitslosigkeit dafür in Kauf genommen werden muss, dokumentieren das *Enaktierungspotenzial* des vorliegenden Orientierungsrahmens. Ohnmachtsgefühle und Resignation durch ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden (5) sowie mangelnde Wertschätzung (1) und eine unsichere berufliche Perspektive (4) dokumentieren den *negativen Horizont* des Orientierungsrahmens des Falls Blau.

8.1.4 Fall Grün: Ausgeprägte Selbstlernkompetenzen als Voraussetzung zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit

8.1.4.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Grün

Bei dem Fall Grün handelt es sich um eine Gruppendiskussion mit sechs Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel, eines Ballungszentrums mit ca. 217 km² und einer Einwohnerzahl von rund 640 000 eines strukturstarken und dicht besiedelten Bundeslandes der Bundesrepublik Deutschland. Die Gruppendiskussion fand in den Räumen einer Berufsschule mit einem strukturstarken und regionalen Einzugsgebiet statt. Die Auszubildenden befanden sich zum Erhebungszeitpunkt (März 2018) ca. vier Wochen vor der Ausbildungsabschlussprüfung. Der Berufsschulunterricht fand im wöchentlichen Rhythmus an zwei halben Wochentagen pro Arbeitswoche statt. Teile der Befragten sind verpflichtet, im Anschluss an den Berufsschulunterricht den Ausbildungsbetrieb aufzusuchen, andere sind für den Nachmittag zum Lernen des Berufsschulstoffs freigestellt.

Alle sechs Teilnehmenden kamen aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben und verfügten somit über Erfahrungen mit unterschiedlichem betrieblichen Ausbildungspersonal, waren jedoch miteinander gut bekannt. Die Teilnehmenden arbeiteten in den Einzelhandelssektoren des Lebensmitteleinzelhandels, der Modefachgeschäfte, der Kauf- und Warenhäuser, der Telekommunikation sowie in Bau- und Heimwerkerfachmärkten.

Das Interview wurde erneut mithilfe eines Leitfadens von der Gruppendiskussionsleiterin strukturiert und durchgeführt. Die Teilnehmenden stimmten einer Tonbandaufnahme zu. Das Interview hat eine Länge von etwa einer Stunde und wurde über 35 Seiten vollständig transkribiert.

In der kurzen Eingangsphase von rund zwei Minuten war die Gesprächsführung zunächst formalisiert, indem die Teilnehmenden einzeln und nacheinander auf den Eingangsimpuls der Interviewerin antworteten. Danach entwickelte sich im Fall Grün eine überwiegend eigenständige Diskussion.

8.1.4.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion

Den Einstieg in die Gruppendiskussion beginnt die Interviewerin auch hier mit dem Eingangsimpuls zur Freude bei dem Gedanken an den anstehenden Ausbildungstag. Nach kurzem Scherzen, dass sie sich überwiegend auf den Feierabend freuen, berichten die Teilnehmenden, dass sie sich auf die Kollegen/-innen, die verschiedenen Tätigkeiten und die Kundschaft freuen. Im Anschluss spricht die Gruppe sehr intensiv über die individuelle Gestaltung der Pausenzeiten.

Der sich anschließende, von der Interviewerin initiierte Impuls zum Thema Berufsschule wird von der Gruppe ausführlich diskutiert. Insbesondere thematisieren die Befragten konkrete die Vorbereitung auf die bevorstehenden Abschlussprüfungen. Der Großteil der Gruppe empfindet den Berufsschulbesuch als angenehm, lediglich eine Person beschreibt den Besuch als große Belastung.

Die anschließende Passage befasst sich mit dem Thema der Ansprechpartner/-innen im Ausbildungsbetrieb. Ein Teil der Befragten berichtet, über eindeutig zuständige Ansprechpartner/-innen zu verfügen, die jederzeit kontaktiert werden könnten. Überwiegend handelt es sich bei diesen jedoch nicht um das betriebliche Ausbildungspersonal. Im Anschluss daran diskutiert die Gruppe intensiv über Abläufe der Arbeitszeiterfassung sowie das Führen von Stundenzetteln. Als nächsten großen Themenschwerpunkt erörtert die Gruppe die unterschiedlichen Arten des Führens der Berichtshefte. Anschließend diskutieren die Teilnehmenden über das eigenständige Erlernen diverser Arbeitsschritte; dies sei erforderlich, weil es an konkreten Phasen der Wissensvermittlung mangle und man stattdessen lediglich Unterschriften vom betrieblichen Ausbildungspersonal einholen müsse.

In der sich anschließenden Passage spricht die Gruppe noch einmal darüber, wie der Berufsschulstoff angesichts der nahen Abschlussprüfungen zu bewältigen sei und ob die Möglichkeit bestehe, während der Arbeitszeit für die Berufsschule zu lernen.

Anschließend diskutieren die Befragten, ausgehend von einem Themenimpuls der Interviewerin, über ihren Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal. Nachdem einige Teilnehmende zunächst dargestellt haben, bei welchen Personen es sich um das Ausbildungspersonal handele, debattiert die Gruppe über die Funktionen und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals. Häufig interessiert sich dieses mehr für die Betriebsabläufe als für die konkreten Ausbildungstätigkeiten, so der Tenor der Diskussion. Anschließend werden die beruflichen Optionen nach dem Ausbildungsabschluss fokussiert. Ein Großteil der Teilnehmenden berichtet, Übernahmeverhandlungen zu führen oder bereits übernommen worden zu sein. Diese Passage schließt mit der Diskussion darüber, dass sich der Kontakt zum Ausbildungspersonal mit der Dauer der Ausbildungszeit verändert habe; bestand zu Ausbildungsbeginn ein deutlich engerer Kontakt, so würden mittlerweile lediglich die Berichtshefte vom betrieblichen Ausbildungspersonal kontrolliert.

Ausgehend dieser Thematik initiiert die Interviewerin das Thema der generellen Unterstützung bei Tätigkeiten und Problemen im Ausbildungsbetrieb. Die Teilnehmenden benennen weniger das betriebliche Ausbildungspersonal als Ansprechpartner, vielmehr finde Unterstützung durch direkte Vorgesetzte oder andere Filialen statt. Anschließend

wird das Thema von Konflikten innerhalb des Ausbildungsbetriebs erörtert. Eine Person berichtet, umfangreiche Konfliktsituationen innerhalb des Betriebs erlebt zu haben. Es werden Personen benannt, an welche sich die Befragten in derartigen Situationen wenden können. Konflikte unter den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen schlichte man überwiegend direkt, in anderen Fällen wende man sich überwiegend an die direkten Vorgesetzten und weniger an das betriebliche Ausbildungspersonal.

In der sich nun anschließenden Passage steht das Thema der Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonals im Vordergrund. Charakteristisch für diese Passage ist, dass sie eine der längsten und interaktivsten Diskussionen des Interviews darstellt. Die Teilnehmenden äußern, dass sie sich insbesondere klare Arbeitsanweisungen, Feedbackgespräche, höhere Präsenz sowie deutlich mehr Einheiten der Lehr- und Wissensvermittlung vom betrieblichen Ausbildungspersonal wünschen.

Wie auch die anderen Gruppendiskussionen endet auch diese mit dem von der Interviewerin initiierten Themenimpuls zum Rückblick auf die Ausbildungszeit und zu Wünschen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Die Gruppe spricht hier erneut darüber, ob der Berufsschulbesuch notwendig sei. Während sich der Großteil rückblickend erneut für diese Ausbildung entscheiden würde, bindet eine Person die Entscheidung an Rahmenbedingung des Berufsschulbesuchs. Die Wünsche an das betriebliche Ausbildungspersonal beziehen sich auf die Lehr- und Wissensvermittlung im Ausbildungsbetrieb. Stärkere Präsenz, Zeit für konkrete Wissensvermittlung sowie die Einhaltung des Ausbildungslehrplans werden von den Befragten genannt.

8.1.4.3 Ober- und Unterthemen des Falls Grün

Entsprechend dem ersten Analyseschritt der dokumentarischen Methode zeigt die nachstehende Übersicht die oben genannten Themen (OT) entsprechend ihrer Verteilung über das Interview hinweg einschließlich ihrer Unterthemen (UT). Die grau unterlegten Themen bezeichnen diejenigen Themen, die für die weiteren vertiefenden Analysen herangezogen wurden.

- **Passage I:** Eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal bewirkt aktive Bestrebungen der Auszubildenden auf dem Weg in die Rolle ausgelernter Mitarbeitender (Z. 292-335)
- **Passage II:** Betriebliches Ausbildungspersonal lediglich formal aktiv, Ausbildungsbetreuung und Wissensvermittlung ausschließlich durch ausbildendes Fachpersonal (Z. 506-541)

- **Passage III:** Rollenzuweisungen sowie Wertschätzung der Auszubildenden durch das Ausbildungspersonal (Z. 1146-1198)
- **Passage IV:** Mangelndes Engagement des betrieblichen Ausbildungspersonals bewirkt das Erfordernis hoher Eigeninitiative der Auszubildenden zur Umsetzung ausbildungsrelevanter Vorgänge (Z. 1123-11265)
- **Passage V:** Selbstlernkompetenz wird hohe Relevanz beigemessen, dennoch werden vom betrieblichen Ausbildungspersonal Lernphasen eingefordert, wenn- gleich nur durch das ausbildende Fachpersonal umgesetzt (Z. 1864-1923)

Tab. 6. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion der Auszubildenden Fall Grün (eigene Darstellung)

Zeile	Themen
01-42	OT: Morgendliche Vorfreude auf die anstehende Arbeit im Ausbildungsbetrieb
01-02	Einstiegsfrage zur morgendlichen Vorfreude auf die Arbeit im Ausbildungsbetrieb
03-06	UT I: Freude auf den Feierabend
07-10	UT II: Freude auf Kundschaft
11-31	UT III: Freude auf Kollegen/-innen
30-42	UT IV: Freude auf alle Tätigkeiten
43-106	UT V: Nutzen und Gestaltung der Pausenzeiten
107-207	OT: Thema Berufsschule
107-108	Einstiegsfrage zur Integration in die Berufsschule
109-142	UT I: Leistungen der Berufsschule im Hinblick auf die Klausurvorbereitung der Abschlussprüfungen
143-175	UT II: Struktur der Berufsschule im Allgemeinen und des Unterrichts im Speziellen
176-207	UT III: Besuch der Berufsschule als große Belastung
208-351	OT: Hilfe und Ansprechpartner/-innen im Ausbildungsbetrieb
208-211	Einstiegsfrage zu Tätigkeiten, bei welchen Hilfe benötigt wird. An welche Personen wendet man sich?
212-222	UT I: Chef/-in und Vorgesetzter/-e als Ansprechpartner/-in
223-236	UT II: Hilfe bei Problemen mit Dienstplänen und Stundenzetteln
236	UT III: Unterstützung durch Azubipaten/-in
237-286	UT IV: Umgang mit Zeiterfassung, Arbeitszeiten und Stundenzetteln

287-298	UT V: Berichtsheft
299-320	UT VI: Wechselnde und Ansprechpartner/-in / mangelnde Organisation in diesem Bereich
321-331	UT VII: Viele Tätigkeiten werden selbstständig erlernt
332-336	UT VIII: Unterschriften einziger Vorgang, bei dem Hilfe benötigt wird
336-339	UT IX: Unterstützung in Abhängigkeit von der Größe des Ausbildungsbetriebs
340-354	UT X: Beziehungen zu den Kollegen/-innen und Vorgesetzten ohne Erfahrung im Umgang mit Auszubildenden
354-486	OT: Lernen für die Berufsschule innerhalb der Arbeitszeit und außerhalb
354-362	UT I: Lesen von Arbeitsunterlagen/Arbeitsanweisungen während der Arbeitszeit
363-382	UT II: Lernen für die Berufsschule und Klausuren während der Arbeitszeit
383-397	UT III: Besuch des Ausbildungsbetriebs an Berufsschultagen
398-418	UT IV: Gestaltung der Freizeit
419-492	UT V: Prüfungsvorbereitung durch den Ausbildungsbetrieb
419-428	UT V a: Spezielle Schulungstage
429-460	UT V b: Kein Interesse an Auszubildende vonseiten des Ausbildungsbetriebs
461-486	UT V c: Interesse des Ausbildungsbetriebs an Prüfungsleistungen in der Berufsschule
487-673	OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal
487-494	Einstiegsfrage, wie sich der Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal gestaltet
495-545	UT I: Darstellung, welche Personen die Ausbildungstätigkeit ausüben
495-510	UT I a: Konkrete Darstellung des betrieblichen Ausbildungspersonals
511-546	UT I b: Vordergründiges Interesse des Ausbildungspersonals an den Betriebsabläufen und weniger an den Auszubildenden
547-567	UT II: Fest terminierte Gespräche mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal
568-571	UT III: Übernahmesituation nach Beendigung der Ausbildung
571-610	UT IV: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal hat innerhalb der Ausbildungszeit nachgelassen. Gegen Ende hin werden lediglich die Berichtshefte unterzeichnet
611-673	UT V: Unterstützung und organisatorische Begleitung bei der Anmeldung zur IHK-Abschlussprüfung
674-806	OT: Hilfe bei Problemen (Tätigkeiten, Berufsschule oder privat) durch das betriebliche Ausbildungspersonal
674-676	Einstiegsfrage zu Hilfeleistungen bei Tätigkeiten im Ausbildungsbetrieb, der Berufsschule oder im privaten Bereich, durch das betriebliche Ausbildungspersonal
677-762	UT I: Benennung der konkreten Ansprechpartner/-innen (weniger das betriebliche Ausbildungspersonal) in derartigen Fällen

677-725	UT I a: Filialleitung und Ausbildungsbetriebsrat als Ansprechpartner/-innen
726-750	UT I b: Sehr geringe Unterstützung und Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal
751-761	UT I c: Unterstützung durch Vorgesetzte und betriebliches Ausbildungspersonal
726-806	UT I d: Geringer Kontakt und geringe Ansprache aus Angst vor Lästereien
807-975	OT: Unterstützung bei Tätigkeiten und Konflikten durch das betriebliche Ausbildungspersonal
807-808	Einstiegsfrage zur Unterstützung bei Tätigkeiten und Konflikten vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals
809-897	UT I: Darstellung geringer Unterstützung und starker Konflikte mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal und anderen Mitarbeitenden
898-974	UT II: Grundsätzlicher Umgang bei Konflikten unter den Mitarbeitenden
975-1127	OT: Konkrete Unterstützung innerhalb des Ausbildungsbetriebes in Konfliktfällen
975	Nachfrage zu konkreter Unterstützung innerhalb des Ausbildungsbetriebs bei Konflikten
976-986	UT I: Aus Angst vor weiteren Konflikten keine Suche nach Unterstützung
987-1022	UT II: Konflikte unter den Mitarbeitenden werden überwiegend untereinander geklärt
995-1022	UT II a: Konflikte mit Stammkundschaft
1023-1057	UT III: Abteilungsleiter/-innen, direkte Vorgesetzte werden eher um Unterstützung gebeten als der/die Chef/-in
1057-1073	UT III a: Beispiel für Konflikte mit anderen Mitarbeitenden
1074-1127	UT IV: Thema Teamarbeit unter den Mitarbeitenden
1127-1477	OT: Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Erfahrung von Unterstützung
1128-1129	Einstiegsfrage nach grundsätzlichen Unterstützungshandlungen
1130-1143	UT I: Wunsch nach eindeutigen Arbeitsanweisungen
1144-1151	UT II: Feedbackgespräche
1152-1189	UT III: UT: Wahrnehmung der Auszubildenden als ausgelernte Fachkräfte statt als Auszubildende
1189-1219	UT IV: Geringe Vermittlung von Ausbildungsinhalten/vermehrte Lehrtätigkeit durch Mitarbeitende anderer Filialen
1120-1229	UT V: Erlernen von Ausbildungsinhalten durch selbständiges Erproben und Ausüben
1230-1262	UT VI: Präsenz und Zuverlässigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals
1263-1273	UT VII: Interesse des betrieblichen Ausbildungspersonals an den Berichtsheften sowie deren Organisation und Abgabetermine
1274-1313	UT VII a: Art des Berichtsformats
1314-1362	UT VII b: Abgabe der Berichte bis zur Abschlussprüfung

1363-1379	UT VII c: Formalia der Berichte
1380-1425	UT VII d: Wenig neue Lerninhalte im dritten Ausbildungsjahr
1426-1450	UT VII e: Anforderungen der IHK an die Berichte
1451-1477	UT VIII: Wertschätzung des betrieblichen Ausbildungspersonals für Lehrinhalte der Berufsschule
1478-1721	OT: Rückblick auf die Ausbildungszeit und erneute Entscheidung dazu
1478-1479	Einstiegsfrage zum Rückblick auf die bisherige Ausbildung und eine erneute Entscheidung dazu
1480-1487	UT I: Eventuelle Wiederholung der Ausbildung unter anderen Bedingungen
1490-1526	UT I a: Berufsschulbefreiung im Einzelfall
1527-1538	UT I b: Grundsätzlich wird der Besuch der Berufsschule als notwendig angesehen
1539-1577	UT II c: Besuch der Berufsschule im Rahmen bezahlter Arbeitszeit
1578-1590	UT II: Grundsätzliche Zufriedenheit mit der Tätigkeit im Ausbildungsbetrieb
1591-1617	UT III: Beispiel psychische Erkrankung im Ausbildungsbetrieb
1618-1627	UT IV: Wichtigkeit des Erhalts der Gesundheit
1628-1673	UT V: Besuch der Berufsschule im Rahmen bezahlter Arbeitszeit
1674-1688	UT VI: Berufsschulbefreiung im Einzelfall in einem Alter von über 24 Jahren
1689-1721	UT VII: Ausbildungsbetriebsrat als Kontrollinstrument
1722-2067	OT: Wünsche an das betriebliche Ausbildungspersonal für die Ausbildungszeit (auch rückblickend)
1722-1725	Einstiegsfrage zu Wünschen an das betriebliche Ausbildungspersonal für die Ausbildungszeit auch im Rückblick
1726-1741	UT I: Mehr Kontrolle durch die IHKs
1742-1808	UT II: Besserer Zugang zu Arbeitsbekleidung
1809	Nachfrage der Interviewerin zu Wünschen an das betriebliche Ausbildungspersonal
1810-1829	UT III: Mehr Zeit für das Anleiten von Tätigkeiten und Aufgaben
1830-1841	UT IV: Wunsch nach mehr Wissenskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals
1842-1859	UT V: Wunsch nach vermehrter Präsenzzeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals, nicht nur im Falle entstandener Fehler
1860-1882	UT VI: Konkretes Vorführen und Anleiten von Arbeitsvorgängen
1883-1930	UT VII: Eigenverantwortliches Lernen der Auszubildenden
1913-1930	UT VII a: Beispiel für eigenverantwortliches Erlernen des Kassiervorgangs
1931-1943	UT VIII: Keine zu starke Kontrolle der Auszubildenden
1944-1977	UT IX: Orientierung am Ausbildungsrahmenlehrplan

1987-2012	UT IX a: Beispiel mangelhafte Ausbildungssituation
2026-2067	UT XI: IHKs als Qualitätskontrolle für die betriebliche Ausbildungspraxis

8.1.4.4 Vertiefende Analysen des Falls Grün

Im Folgenden werden die oben aufgeführten grau hinterlegten Transkriptpassagen einer vertiefenden Analyse unterzogen.

Passage I: Eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal bewirkt aktive Bestrebungen der Auszubildenden auf dem Weg in die Rolle ausgelernter Mitarbeitender

Auszug aus dem Transkript

- 292 C: Und mein/meine Ausbilder/in kontrolliert das dann auch jede paare Woche auch. Ist jetzt nicht so
293 das jede Woche hingehen muss und das zeigen muss weil der/die vertraut mir da #00:11:51-0#
- 294 B: hm (bejahend) #00:11:51-0#
- 295 C: Der/die weiß ich mache das. Also bei mir ist das alles relativ locker. #00:11:53-4#
- 296 D: Ja. #00:11:53-4#
- 297 C: Krieg paar Wochenaufgaben für die Arbeit. Über den Betrieb über Ware oder sonst was. Und dann
298 soll ich mich damit beschäftigen. #00:11:59-3#
- 299 B: Mein/meine Azubipate/in #00:12:00-8#
- 300 C: Also wie ich Lust habe so gesehen. #00:12:02-5#
- 301 B: Mein/ meine Azubipate/in wusste (stark betont) bis vor einen Monat nicht mal das er/sie
302 mein/meine Azubipate/in ist (kurzes Lachen) #00:12:06-0#
- 303 C: Ah so (kurzes Lachen) #00:12:06-4#
- 304 D: (kurzes Lachen) #00:12:06-4#
- 305 E: (starkes Lachen) #00:12:06-8#
- 306 A: (kurzes Lachen) #00:12:08-0#
- 307 D: Das ist natürlich gut. #00:12:08-6#
- 308 C: Bei mir hat das natürlich auch geändert. Also jeden Monat, also jedes Jahr eigentlich. #00:12:12-
309 3#
- 310 B: Ich hatte am ersten Ausbildungsjahr einen/eine. Der/die ist, aber dann hat den Betrieb gewechselt
311 und dann habe ich im Prinzip. Also ich habe sowieso alles allein geregelt, weil da ist auch nicht viel
312 zu machen und dann äh war letztens irgendwie das die Personalabteilung mal den Azubipaten/innen
313 mitgeben wollte was eigentlich so wichtig ist. #00:12:28-3#
- 314 D: (kurzes Lachen) #00:12:28-3#
- 315 B: Aber aus allen Ausbildungsjahren was die beachten müssten. Und dann musste ich mir halt ei-
316 nen/eine Neue aussuchen. #00:12:31-0#
- 317 E: (kurzes Lachen) #00:12:31-4#
- 318 D: (kurzes Lachen) #00:12:29-5#
- 319 C: Und #00:12:35-1#
- 320 B: Also Organisation ist top (kurzes Lachen) #00:12:35-1#
- 321 C: Aber ich denke mal viel bringt man ja sich auch selber bei #00:12:36-6#
- 322 B: Ja! #00:12:36-6#

- 323 D: Ja! #00:12:37-3#
- 324 C: Bei mir war das auch so, dass ich jetzt nicht immer fragen musste ja wie geht das. Dann hat man
325 das einmal gesehen und irgendwann machst das von alleine. #00:12:42-0#
- 326 D: Ja! #00:12:42-0#
- 327 C: Da fragen die schon. Die anderen bei mir ist das ja wie geht das denn *nochmal* #00:12:44-1#
- 328 B: *Das Einzige was jetzt auch* #00:12:45-0#
- 329 C: *Wo ich der/die Auszubildende bin* #00:12:45-3#
- 330 D: Ja #00:12:46-3#
- 331 C: *Das habe ich auch oft.* #00:12:47-5#
- 332 B: *Bis auf Unterschriften halt ne?* #00:12:48-1#
- 333 D: Ja es kommt #00:12:48-0#
- 334 C: Ja. #00:12:48-7#
- 335 B: Da ist das Einzige. #00:12:50-2#
- (Transkript: Fall Grün Z. 292-335)

Formulierende Interpretation Passage I

(208-351) **OT: Hilfe und Ansprechpartner/-innen im Ausbildungsbetrieb**

(287-298) *UT: Berichtsheft*

Einige Teilnehmende erklären, die verbleibende Zeit nach der Berufsschule für die Bearbeitung der Berichtshefte oder das Einüben von Berufsschulinhalten nutzen zu dürfen, was beinhaltet, den Ausbildungsbetrieb an den Berufsschultagen nicht aufsuchen zu müssen. Anschließend wird die Kontrolle der Berichtshefte vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals diskutiert. Teilweise wird von einem auf Vertrauen basierenden Umgang zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal gesprochen, der eine wöchentliche Kontrolle der Berichtshefte entfallen lassen würde.

(299-320) *UT: Wechselnde und Ansprechpartner/-in/mangelnde Organisation in diesem Bereich*

Ein ständiger Wechsel der Ansprechpartner seit Ausbildungsbeginn sowie Unwissenheit aufseiten dieser Personengruppe werden diskutiert. Beispielsweise habe ein/e zugeordneter/e Azubipate/-in bis vor kurzer Zeit über keinerlei Informationen über die ihm/ihr aufgetragenen Rolle und Aufgabe verfügt, weshalb es an Ansprechpartnern mangelte.

(321-331) *UT: Viele Tätigkeiten werden selbstständig erlernt*

Die Gruppe thematisiert das selbstständige Erlernen von Ausbildungstätigkeiten mittels Beobachtungen anderer Mitarbeitender. Mitteleweile sind es die Teilnehmenden selbst, welche anderen Mitarbeitenden das Vorgehen bei bestimmten Tätigkeiten erläutern.

(332-336) *UT: Unterschriften einziger Vorgang, bei dem Hilfe benötigt wird*

Den befragten Auszubildenden mangelt es an einer Unterschriftenvollmacht, weshalb lediglich bei Vorgängen, in denen diese vonnöten sind, Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonals erforderlich ist.

Reflektierende Interpretation Passage I

(292-293) Proposition durch C

C wirft die Orientierung eines vorherrschenden Vertrauens des betrieblichen Ausbildungspersonals im Hinblick auf die Bearbeitung des Berichtsheftes gegenüber den Auszubildenden auf.

(294) Validierung von B

Mittels eines bejahenden „Hm“ (B) stimmt B der Orientierung von C zu.

(295) Elaboration durch C

C vertieft die Orientierung um den Aspekt des entspannten Umgangs zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal aufgrund eines vertrauensvollen Miteinanders: („Der/die weiß ich mache das. Also bei mir ist das alles relativ locker“; C 295).

(296) Validierung durch D

Mittels eines deutlichem „Ja“ (D 296) stimmt D der Elaboration von C zu.

(297-298) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von C

Im Modus der Exemplifizierung elaboriert C die auf Zutrauen basierte Zusammenarbeit zwischen C und dem betrieblichen Ausbildungspersonal („Krieg paar Wochenaufgaben für die Arbeit. Über den Betrieb über Ware oder sonst was. Und dann soll ich mich damit beschäftigen“; C 297-298).

In dieser Aussage verdeutlicht sich eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden, das kann selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln aufseiten der Auszubildenden bewirken.

(299) Beginn einer Divergenz von B

In dieser Zeile unternimmt B den Versuch einer Divergenz, wird jedoch in der weiteren Ausführung von C unterbrochen, weshalb es bei einem Versuch verbleibt.

(300) Elaboration von C

C vertieft die Orientierung der vertrauensvollen Zusammenarbeit um den Aspekt der eigenverantwortlichen Entscheidungsfreiheit über die Auswahl der zu erledigenden Tätigkeiten.

(301-302) Divergenz von B

B greift die von C aufgeworfene Thematik der Zusammenarbeit zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal in gewisser Weise auf, setzt diese jedoch in einen anderen Orientierungsrahmen. So wirft B die Orientierung auf, eine mangelnde Organisation verhindere eine gute Betreuung der Auszubildenden („Mein/meine

Azubipate/-in wusste (stark betont) bis vor einen Monat nicht mal das er/sie mein/meine Azubipate/in ist (kurzes Lachen); B 301-302). Sofern die ausgewählten Ansprechpersonen keinerlei Kenntnis über die zugetragene Rolle haben, scheint eine umfangreiche Betreuung kaum gegeben.

(303) Ratifizierung durch C

Mittels der Aussage „Ah so (kurzes Lachen) (C 303) ratifiziert C die Orientierung von B. Inwiefern es sich hierbei um eine Validierung oder lediglich das Aufzeigen der Aufnahme des Sinngeltes handelt, bleibt Spekulation.

(304-306) Ratifizierung durch D, E und A

Auch D, E und A lachen in diesen Zeilen auf. Auch hier gilt, inwiefern es sich um eine Bestätigung oder lediglich um die Anzeige der Wahrnehmung des Sinngeltes handelt, bleibt hier offen.

(307) Validierung durch D

Anhand der Aussage: „Das ist natürlich gut“ (D 307), bestätigt D nun deutlich die von B aufgeworfene Orientierung, eine mangelnde Organisation verhindere eine gute Betreuung der Auszubildenden. D bedient sich an dieser Stelle des stilistischen Mittels des Sarkasmus.

(308-309) Transposition von C

Die von B aufgeworfene Orientierung der mangelnden Organisation in Bezug auf die Ansprechpartner der Auszubildenden wird an dieser Stelle von C beendet. Gleichzeitig wird ein neues Thema aufgeworfen, die Orientierung der Ansprechpartner wird jedoch in ihrem Grundgehalt beibehalten. So wirft C die Orientierung wechselnder Ansprechpartner über die Ausbildungszeit hinweg auf („Bei mir hat das natürlich auch geändert. Also jeden Monat, also jedes Jahr eigentlich“; C).

(310-313) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von B

Im Modus der Exemplifizierung erläutert B die organisationalen Wechsel der Ansprechpartner innerhalb des Ausbildungsbetriebs und erweitert somit die Orientierung um den Aspekt einer nur geringen Notwendigkeit fester Ansprechpartner aufgrund der persönlichen Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Arbeiten („Also ich habe sowieso alles allein geregelt, [...]“; B 311-312).

(314) Ratifizierung durch D

An dieser Stelle lacht D kurz auf. Inwiefern dieses Auflachen als eine Bestätigung oder lediglich als eine Äußerung der Aufnahme des Sinngeltes zu verstehen ist, bleibt offen.

(315-316) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von B

Die Exemplifizierung der Zeilen 310-313 wird an dieser Stelle von B erweitert. Insbesondere der Verweis auf die selbstständige Suche des/der Azubipaten/-in vonseiten Bs verdeutlicht die vom Ausbildungsbetrieb eingeforderten aktiven Handlungen der Auszubildenden im Hinblick auf die Ausbildungsbetreuung („Und dann musste ich mir halt einen/eine Neuen/Neue aussuchen“; B 315-316). Die Gewährleistung einer Betreuungsperson scheint somit nicht in dem Handlungsfeld des Ausbildungsbetriebs, sondern in aktiven Bestrebungen der Auszubildenden verortet zu sein.

(317-319) Validierung von E, D und C

Sowohl E und D als auch C lachen an dieser Stelle kurz auf. Dieses Lachen kann als eine Bestätigung des Orientierungsgehaltes von B interpretiert werden. So deutet es auf eine Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf das aktive Handeln der Auszubildenden zur Erzielung von Handlungen aufseiten des Ausbildungsbetriebs hin.

(320) Zwischenkonklusion von B

Mittels einer von Ironie geprägten Aussage („Also Organisation ist top (kurzes Lachen)“; B 320), findet die Orientierung eine Beendigung.

In dieser Aussage dokumentiert sich: Bei mangelnder Organisation aufseiten des Ausbildungsbetriebs scheint den Auszubildenden eine aktive Rolle zuzukommen, um Handlungen und Tätigkeiten des Ausbildungsbetriebs aktiv zu erwirken.

(321) Anschlussproposition von C

In dieser Zeile wird das oben aufgeworfene Thema der aktiven Rolle der Auszubildenden erneut aufgenommen und um den Aspekt des eigenständig gesteuerten Lernens erweitert („Aber ich denke mal viel bringt man ja sich auch selber bei“; C 321).

(322-323) Validierung von B und D

B und D bestätigen die von C aufgeworfene Orientierung.

(324-325) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von C

C vertieft die eigens aufgeworfene Orientierung im Modus der Exemplifizierung um die Gesichtspunkte der Nachahmung und Beobachtung anderer Mitarbeitenden („Dann hat man das einmal gesehen und irgendwann machst das von alleine“; C 324-325).

(326) Validierung durch D

Auch D bestätigt diese mittels eines betont ausgesprochenem „Ja!“ (D 326).

(327) Elaboration von C

C vertieft anhand einer Elaboration die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt des entstandenen Fachwissens der Auszubildenden, auf welches bereits andere Mitarbeitende vertrauen würden („Da fragen die schon. Die anderen bei mir ist das ja wie geht das denn nochmal“; C 327).

(328) Beginn einer Differenzierung von B

Noch während C spricht, beginnt B eine Differenzierung, wird jedoch in der weiteren Ausführung von C unterbrochen.

(329) Fortführung der Elaboration von C

Die in Zeile 327 begonnene Elaboration wird in dieser Zeile von C um den Gesichtspunkt der persönlichen Rolle der Auszubildenden fortgeführt („Wo ich der/die Auszubildende bin“; C 329). Ungeachtet der persönlichen Rolle als Auszubildende würden sie von anderen Mitarbeitenden konkret um Rat gefragt, worin sich eine entstandene Entfernung aus der Rolle der Auszubildenden, hinein in die Rolle der ausgelernten Mitarbeitenden dokumentiert.

(330) Validierung von D

Mittels eines eindeutigen „Ja“ (D 330) bestätigt D die Orientierung von C.

(331) Elaboration von C

In dieser Zeile vertieft C die Orientierung um den Aspekt der sich bietenden Häufigkeit der Ansprache ungeachtet der Rolle der Auszubildenden.

(332) Fortführung der Differenzierung von B

Die in Zeile 328 begonnene Differenzierung wird an dieser Stelle von B fortgeführt. B schränkt die von C aufgeworfene Orientierung in ihrer Reichweite ein, indem nur eine Tätigkeit existiere, bei welcher Unterstützung vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals benötigt werde, das Unterzeichnen von Vorgängen mittels einer Unterschriftenvollmacht.

(333-335) Validierung von D, C und A

D, C und A bestätigen die aufgeworfene Orientierung eindeutig.

Die hohe Interaktion der Zeilen 327-335 dokumentiert sehr deutlich die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf die mittlerweile entstandene Handlungsfähigkeit der Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr. Der gewonnene Erfahrungsschatz scheint bereits von anderen Mitarbeitenden geschätzt zu werden, sodass die Auszubildenden zunehmend aus der Rolle der Auszubildenden in die Rolle der ausgebildeten Mitarbeitenden zu wachsen scheinen.

Zusammenfassung der Passage I: Eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal bewirkt aktive Bestrebungen der Auszubildenden auf dem Weg in die Rolle ausgebildeter Mitarbeitender

In Passage I dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden bewirkt selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln der Auszubildenden.
- Mangelnde Ausbildungsorganisation des Ausbildungsbetriebs verhindert dabei eine erfolgreiche Betreuung der Auszubildenden.
- Bei mangelnder Organisation des Ausbildungsbetriebs erscheint den Auszubildenden eine aktive Rolle bei Handlungen und Tätigkeiten zuzukommen.
- Die entstandene Handlungsfähigkeit der Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr kann eine zunehmende Entfremdung von der Rolle der Auszubildenden hinein in die Rolle der ausgebildeten Mitarbeitenden bewirken.

Passage II: Betriebliches Ausbildungspersonal lediglich formal aktiv, Ausbildungsbetreuung und Wissensvermittlung ausschließlich durch auszubildendes Fachpersonal

Auszug aus dem Transkript

506 D: Bei mir ist es nicht so, also meine Filialeitung ist nicht gleichzeitig mein/meine *Ausbilder/in*
507 #00:17:57-3#

- 508 B: *Bei mir auch nicht.* #00:17:57-3#
- 509 D: *Der/die ist mein/meine Mentor/in, also wenn ich irgendetwas habe kann ich immer zu dem/der*
 510 *kommen und der/die leitet das weiter. Oder ich kann auch direkt meinen/meine Ausbilder/in dann*
 511 *anrufen. Der/die sitzt halt in der Zentrale. Der/die kommt auch ähm ab und zu vorbei bei uns in der*
 512 *Filiale so alle zwei drei Wochen kommt der/die mal vorbei, aber (stark betont) der/die kümmert sich*
 513 *eigentlich kaum um uns.* #00:18:16-9#
- 514 E: *hm (bejahend)* #00:18:18-6#
- 515 F: *Wie bei uns.* #00:18:18-6#
- 516 D: *Der/die kümmert sich eigentlich mehr darum das der Laden, das der Laden läuft und guckt das*
 517 *alles* #00:18:21-2#
- 518 C: *Das ist immer Punkt eins.* #00:18:22-6#
- 519 D: *Ne, genau das ist natürlich das wichtigste* #00:18:23-4#
- 520 C: *Das ist glaube ich bei jedem so.* #00:18:24-6#
- 521 D: *Irgendwie ne (kurzes Lachen)* #00:18:24-4#
- 522 B: *Ja das (unv.)* #00:18:24-7#
- 523 C: *Umsatz muss rein.* #00:18:25-5#
- 524 D: *Umsatz ja* #00:18:25-5#
- 525 A: *Ja* #00:18:26-4#
- 526 F: *Bei mir ist das der/die Geschäftsführer/in der/die Ausbilder* #00:18:29-4#
- 527 B: *hm (bejahend)* #00:18:29-3#
- 528 E: *hm (bejahend) Ja bei mir ist das aber auch* #00:18:29-8#
- 529 B: *Bei mir ist das auch bei der IHK so (unv.)* #00:18:30-7#
- 530 A: *hm (bejahend) ja* #00:18:31-0#
- 531 F: *Und den/die interessiert das eigentlich nicht so. Das ich irgendwie was lerne* #00:18:36-3#
- 532 D: *(kurzes Lachen)* #00:18:36-3#
- 533 C: *(kurzes Lachen)* #00:18:36-3#
- 534 F: *Den/die interessiert das nur ob ich den Umsatz gut mache, ne?* #00:18:37-3#
- 535 A: *hm (bejahend)* #00:18:38-2#
- 536 E: *Ja, ja* #00:18:38-1#
- 537 F: *In der Regel eigentlich ob ich die Kunden/innen zufrieden stelle alles andere ist dem/der egal*
 538 #00:18:41-9#
- 539 E: *(kurzes Lachen)* #00:18:41-9#
- 540 D: *hm (bejahend) (kurzes Lachen)* #00:18:42-7#
- 541 A: *Ja* #00:18:44-0#
- (Transkript: Fall Grün Z. 506-541)

Formulierende Interpretation Passage II

(487-673) **OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal**

(495-510) **UT: Konkrete Darstellung des betrieblichen Ausbildungspersonals**

Die Befragten konkretisieren das betriebliche Ausbildungspersonal. So handele es sich vorgesetzten Führungspersonen nicht um das betriebliche Ausbildungspersonal, häufig nehmen jedoch diese Personen die Rolle der ausbildenden Fachkraft ein.

(511-546) *UT: Vordergründiges Interesse des Ausbildungspersonals an den Betriebsabläufen und weniger an den Auszubildenden*

Die Gruppe thematisiert die Präsenz des betrieblichen Ausbildungspersonals im Ausbildungsbetrieb. So handelt es sich hier überwiegend um Personen in Führungspositionen, die vordergründig Interesse an den Betriebsabläufen und Warenumsätzen, nicht jedoch an den Auszubildenden bekunden, so die Auffassung der Befragten.

Reflektierende Interpretation Passage II

(506-507) Proposition von D

D wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, bei der Filialleitung des Ausbildungsbetriebs handele es sich nicht um das betriebliche Ausbildungspersonal.

(508) Validierung von B

B bestätigt die von D aufgeworfene Orientierung.

(509-513) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von D

Im Modus der Exemplifizierung elaboriert D die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der Rolle der Filialleitung sowie die des betrieblichen Ausbildungspersonals („Der/die ist mein/meine Mentor/-in, also wenn ich irgendetwas habe kann ich immer zu dem/der kommen und der/die leitet das weiter. [...] meinen/meine Ausbilder/-in dann anrufen. Der/die sitzt halt in der Zentrale. Der/die kommt auch ähm ab und zu vorbei bei [...], aber (stark betont) der/die kümmert sich eigentlich kaum um uns“; D 509-513).

In dieser Aussage dokumentiert sich, dass der Filialleitung die Rolle der aktiven Ausbildungsbetreuung sowie der Lehrtätigkeit zukommt. Dem betrieblichen Ausbildungspersonal obliege hingegen die rein organisatorische Rolle, welche sich allein schon in der räumlichen Distanz („Der/die sitzt halt in der Zentrale“; D 511) zu den Auszubildenden begründe. Die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals erscheint somit als eine rein formalisierte Position, welche in rein organisatorischen Belangen anzusprechen ist. Die praktische Ausbildungsbetreuung sowie die Wissensvermittlung scheinen hingegen vonseiten des ungeschulten ausbildenden Fachpersonals ausgeübt zu werden.

(514-515) Validierung von E und F

Sowohl E als auch F bestätigen eindeutig die von D aufgeworfene Orientierung.

(516-517) Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch D

In diesen Zeilen vertieft D im Modus der Exemplifizierung die Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals („Der/die kümmert sich eigentlich mehr darum das der Laden, das der Laden läuft und guckt das alles“; D 516-517).

In dieser Aussage verdeutlichen sich erneut die rein organisatorischen Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals. Vordergründig scheint das betriebliche Ausbildungspersonal die formale und organisatorische Betriebsleitung und weniger die aktive und operative Ausbildungsbetreuung zu übernehmen, so die Auffassung der Befragten.

(518) Validierung und Elaboration durch C

Noch während D die letzten zwei Worte ausspricht, beginnt C die Orientierung eindeutig zu bestätigen („Das ist immer Punkt eins“; C 518). So handele es sich bei der formalen organisatorischen Betriebsleitung um Aufgaben mit der höchsten Priorität, wie Zeile 518 verdeutlicht.

(519) Validierung und Elaboration von D

D bestätigt und erweitert die Elaboration von C („Ne, genau das ist natürlich das wichtigste“; D 519). In dieser Aussage dokumentiert sich die Sicht und Erwartung der Auszubildenden an das betriebliche Ausbildungspersonal. So scheinen die Auszubildenden das betriebliche Ausbildungspersonal weniger als Lehrende und Begleitende, vielmehr als rein organisatorische Ansprechpartner wahrzunehmen. Eine Erwartung der Begleitung und Wissensvermittlung scheint weniger zu bestehen, da diese Rolle aus Perspektive der Auszubildenden dem ausbildenden Fachpersonal zukommt.

(520) Validierung und Elaboration von C

Im stilistischen Format einer Generalisierung bestätigt C die Vertiefung von D und erweitert diese um den Aspekt der Allgemeingültigkeit der Orientierung („Das ist glaube ich bei jedem so“; C 520).

(521-522) Validierung von D und B

D und B bestätigen die Orientierung.

Die hohe Interaktion der Teilnehmenden mit zahlreichen sprachlichen Überlappungen in den Zeilen 513-522 verdeutlicht die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf die rein formale und organisationale Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals.

(523) Transposition von C

Der Orientierungsgehalt wird beendet, gleichzeitig wird von C ein neues Thema aufgeworfen, in welchem der Grundgehalt der vorherigen Orientierung in Bezug auf die Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals weiterverfolgt wird. So wirft C den Leitgedanken der Wirtschaftlichkeit auf („Umsatz muss rein“; C 523).

In dieser Zeile verdeutlicht sich das vordergründige Interesse des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Wirtschaftlichkeit der einzelnen Filialen und Betriebe. Die rein formalen und organisationalen Tätigkeiten begründen die Auszubildenden mit dem leitenden Interesse des betrieblichen Ausbildungspersonals an einer Umsatzsteigerung.

(524) Validierung und Zwischenkonklusion durch D

D bestätigt die von C aufgeworfene Orientierung in der höchst möglichen Form, der direkten Wiederholung zuvor ausgesprochener Worte. So wiederholt D das Wort des Umsatzes („Umsatz ja“; D 524).

(525) Validierung von A

Auch A bestätigt mittels eines eindeutigen „Ja“ (A 525) die Orientierung.

(526) Anschlussproposition durch F

Die vorherige Orientierung wurde beendet und von F eine Anschlussproposition aufgeworfen, in welcher die formale Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals definiert wird. So handelt es sich bei dem betrieblichen Ausbildungspersonal gleichermaßen um die Geschäftsleitung des Ausbildungsbetriebs.

(527-528) Validierung von B und E

Noch während F spricht, beginnen B und E parallel die Orientierung von F mittels eines bejahenden „Hm“ (B/E 527-528) zu bestätigen.

(529) Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch B

Im Modus der Exemplifizierung elaboriert B die Orientierung von F um den Aspekt der offiziellen und formalen Meldung des betrieblichen Ausbildungspersonals gegenüber der Industrie und Handelskammer (IHK).

(530) Validierung durch A

Noch während B spricht, bestätigt A eindeutig die Orientierung von B.

(531) Elaboration von F

F erweitert die Orientierung der offiziellen Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals um dessen Interesse an den Auszubildenden („Und den/die interessiert das eigentlich nicht so. Das ich irgendwie was lerne“; F 531).

In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut die Orientierung der Gruppe, dass betriebliche Ausbildungspersonal interessiere sich primär für die wirtschaftlichen Belange, weniger für die Ausbildungsbetreuung und Wissensvermittlung der Auszubildenden. Die aktive Ausbildungsbetreuung erscheint für die Befragten vielmehr in den Hintergrund zugeraten. Lediglich die formale Betreuung gegenüber den Kontrollinstanzen, wie den IHKs, würde der Auffassung der Befragten nach gewahrt.

(532-533) Ratifizierung von D und C

Sowohl D und C lachen an dieser Stelle kurz auf. Inwiefern dieses Lachen als eine Bestätigung der Orientierung oder lediglich als Anzeige der Auffassung des Sinngehaltes zu verstehen ist, bleibt fraglich.

(534) Elaboration von F

F vertieft die Orientierung des mangelnden Interesses des betrieblichen Ausbildungspersonals erneut um den Aspekt des primären wirtschaftlichen Interesses („Den/die interessiert das nur ob ich den Umsatz gut mache, ne?“; F 534). Insbesondere die rhetorische Rückversicherung durch das von F nachgeschobene „ne?“ (F 534) verdeutlicht die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der Teilnehmenden. F erbittet an dieser Stelle eine erneute Bestätigung der Gruppe in Bezug auf die aufgeworfene Orientierung.

(535-536) Validierung durch A und E

Sowohl A als auch E bestätigen die Orientierung.

(537-538) Elaboration und Konklusion von F

F vertieft die Orientierung des primären wirtschaftlichen Interesses um den Aspekt der Zufriedenstellung der Kundschaft als maßgebliche Zielorientierung des betrieblichen Ausbildungspersonals („[...] ob ich die Kunden/innen zufrieden stelle alles andere ist dem/der egal“; F 537). Dieser Wortbeitrag stellt die Darlegung des Orientierungsgehaltes dar.

(539-541) Validierung durch E, D und A

E, D und A bestätigen eindeutig die Konklusion von F.

Insgesamt verweist erneut die hohe Interaktion der Befragten in den hier zugrunde gelegten Zeilen 526-541 auf die Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe. So scheint das betriebliche Ausbildungspersonal lediglich als formale Instanz, die von dem primären Interesse der Wirtschaftlichkeit geleitet ist, vonseiten der Auszubildenden wahrgenommen zu werden. Die operative Ausbildungsbetreuung und Wissensvermittlung werden vielmehr dem betrieblichen Ausbildungspersonal zugesprochen.

Zusammenfassung Passage II: Betriebliches Ausbildungspersonal lediglich formal aktiv, Ausbildungsbetreuung und Wissensvermittlung ausschließlich durch ausbildendes Fachpersonal

In Passage II dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals erscheint als eine rein formalisierte Position, die in organisatorischen Belangen anzusprechen ist. Die praktische Ausbildungsbetreuung und die Wissensvermittlung werden überwiegend vom ungeschulten ausbildenden Fachpersonal ausgeübt, so die Auffassung.
- Vordergründig übernimmt das betriebliche Ausbildungspersonal die formale und organisatorische Betriebsleitung, weniger jedoch die aktive und operative Ausbildungsbetreuung.
- Die rein formalen und organisationalen Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals begründen sich für die Auszubildenden in dem leitenden Interesse des betrieblichen Ausbildungspersonals an einer Umsatzsteigerung.
- Das primäre wirtschaftliche Interesse lässt die aktive Ausbildungsbetreuung in den Hintergrund geraten, lediglich die formale Betreuung gegenüber den Kontrollinstanzen, wie den IHKs, scheint gewahrt zu werden.

Passage III: Rollenzuweisungen sowie Wertschätzung der Auszubildenden durch das Ausbildungspersonal

Auszug aus dem Transkript

1145 F: Bei euch denke ich mal ist das nen bisschen geregelter als bei mir. #00:38:27-4#

1146 D: Ja, da wir halt auch immer diese Feedbackgespräche haben in relativ regelmäßigen Abständen

1147 ähm #00:38:34-1#

1148 B: Relativ (stark betont) #00:38:34-1#

1149 D: hm (bejahend) ja (kurzes Lachen) #00:38:34-7#

1150 E: Joa (kurzes Lachen) #00:38:35-2#

1151 D: Ist das aber schon. #00:38:38-0#

1152 E: Alle zwei drei fünf *Wochen* (kurzes Lachen) #00:38:38-0#

1153 D: *Anders geregelt* (kurzes Lachen). Ja. #00:38:40-8#

1154 E: Mein/meine Ausbilder/in hat selbst schon ähm passen getroffen ich habe einfach nur die A-Karte

1155 da durch das mein Ausbildungsbetrieb darauf angewiesen (stark betont) ist das ich eine volle (stark

1156 betont) Arbeitskraft bin #00:38:53-1#

1157 D: Ja. #00:38:53-1#

- 1158 E: Nicht (stark betont), dass ich Azubi sein darf. Meine Ausbildungsinhalte hole ich mir sowie so in
 1159 den [Name einer Stadt]. So überall nur nicht hier. #00:39:07-6#
- 1160 D: (starkes Lachen) #00:39:07-6#
- 1161 C: Oh man. #00:39:10-2#
- 1162 E: Ich bin auch schon in die [Name einer Stadt] für die Ausbildung gefahren (kurzes Lachen) also
 1163 von daher, aber ähm ich finde das ist tödlich für nen Azubi der eventuell vielleicht auch gar nicht so
 1164 in der Lage ist. Ok gut, wenn du (stark betont) jetzt keine Zeit für mich hast dann rufe ich halt in der
 1165 [Name einer Stadt] an die [Name einer Person] geht an Telefon der/die erklärt mir das. Der/die liegt
 1166 alles für mich stehen und liegen und erklärt (stark betont) es mir und der Betrieb (stark betont) der
 1167 es sich nicht leisten (stark betont) kann nen Azubi auszubilden, sollte sich vielleicht keinen Azubi
 1168 holen, sondern vielleicht sagen so ich brauche ne feste Kraft feste Arbeitskraft *ich so* #00:39:39-8#
- 1169 B: (kurzes Lachen) #00:39:40-3#
- 1170 E: So (kurzes Lachen) suchen wir ne feste Arbeitskraft (kurzes Lachen) #00:39:40-8#
- 1171 C: Ja, das wär mal ne Idee #00:39:41-9#
- 1172 A: Aber die sind viel zu teuer (stark betont)! #00:39:43-4#
- 1173 B: (kurzes Lachen) aber wie die sind
- 1174 E: Aber Azubis sind halt dumme #00:39:44-2#
- 1175 C: Günstiger ja. #00:39:45-1#
- 1176 D: Günstige (stark betont) ja #00:39:46-3#
- 1177 E: Billige vielleicht besser als dumme Schülerpraktikanten Arbeitskräfte #00:39:50-4#
- 1178 B: Das klingt grad wie son Hund, der es nicht kennt. #00:39:52-5#
- 1179 C: Echt ey. #00:39:50-6#
- 1180 E: Ja (kurzes Lachen) #00:39:53-6#
- 1181 B: und er wer das nicht schaffen sollte, sollte vielleicht mal mit nem Kaktus (stark betont) anfangen
 1182 (kurzes Lachen) #00:39:54-3#
- 1183 E: (starkes Lachen) #00:39:55-5#
- 1184 D: (kurzes Lachen) #00:39:55-5#
- 1185 C: (kurzes Lachen) #00:39:55-5#
- 1186 D: So in der Art (kurzes Lachen) #00:39:56-3#
- 1187 E: Oder nen Hamster, nen Goldhamster (kurzes Lachen) #00:39:58-4#
- 1188 B: Jaa, aber der kann eher sterben als der Kaktus. #00:39:59-3#
- 1189 E: (kurzes Lachen) #00:39:59-3#
- 1190 D: (kurzes Lachen) #00:39:59-3#
- 1191 E. Das ich find das ich find das für ne Ausbildung ist das finde ich das tödlich, wenn der Azubi nicht
 1192 äh in der Lage ist so zu sagen ok gut ich hole mir meine Ausbildungsinhalte wie ich klarkomme im
 1193 Betrieb woanders (stark betont) her. Weil wenn ich jetzt stur geradeaus mich daran festgehalten hätte
 1194 was mein/meine Ausbilder/in (stark betont) mir beibringt oder meine der/die Abteilungsleiter/in in der
 1195 Abteilung in der ich hauptsächlich mitarbeite wo ich halt von beiden (stark betont) Position nichts
 1196 (stark betont) bekomme, oder wenig (stark betont) bekomme dann wäre ich hier nicht wahrscheinlich
 1197 noch nicht mal die Probezeit überstanden. #00:40:32-4#
- 1198 D: hm (bejahend) #00:40:32-8#
- (Transkript: Fall Grün Z. 1145-1198)

Formulierende Interpretation Passage III

(1127-1477) OT: Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Erfahrung von Unterstützung

(1145-1151) *UT: Feedbackgespräche*

Diskussion der Gruppe über das Führen regelmäßiger Feedbackgespräche mit Vorgesetzten. Diese Gespräche werden als positiv beschrieben, wenn auch nicht alle Teilnehmenden diese Gespräche führen würden.

(1152-1198) *UT: Wahrnehmung der Auszubildenden als ausgebildete Fachkräfte und weniger in der Rolle der Auszubildenden*

Die Gruppe thematisiert ihre persönliche Rolle als Auszubildende. E erklärt, vom Ausbildungsbetrieb Mittelung erhalten zu haben, aus Kostengründen als volle Arbeitskraft und weniger als Auszubildender/-de eingesetzt werden zu müssen. Ausbildungsinhalte werden daher aktiv von E über andere Filialen erfragt. Es entwickelt sich eine Diskussion über die Bedeutung von Auszubildenden, in der die Teilnehmenden die Ausbildungsbetreuung mit der Verantwortung und Pflege von Pflanzen und Tieren vergleichen.

Reflektierende Interpretation Passage III

(1145) *Proposition von F*

F wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, die Ausbildungsorganisation könne deutlich strukturierter verlaufen, als es persönlich erlebt werde.

(1146-1147) *Validierung und Elaboration durch D*

D bestätigt die Orientierung von F und elaboriert diese um den Aspekt regelmäßiger Feedbackgespräche („Ja, da wir halt auch immer diese Feedbackgespräche haben in relativ regelmäßigen Abständen [...]“; D 1144).

(1148) *Differenzierung durch B*

Lediglich mit der Wiederholung und starken Betonung des von D verwendeten Wortes „Relativ“ (B 1146) differenziert B die Elaboration von D und schränkt diese in ihrer Reichweite ein. So fänden zwar Feedbackgespräche statt, aber die zeitliche Wiederholung erfolge lediglich mäßig.

(1149) *Validierung von D*

D bestätigt mit einem zustimmenden „Hm, ja“ (D 1147) und einem kurzen Lachen die Differenzierung von B.

(1150) *Validierung von E*

Auch E bestätigt die Orientierung.

(1151) *Beginn einer Elaboration von D*

D beginnt eine Elaboration, bricht diese jedoch ab.

(1152) *Elaboration durch E*

In stilistischen Format des Sarkasmus vertieft E die Orientierung der regelmäßigen, jedoch in zeitlich mäßigen Abständen stattfindenden Feedbackgespräche um den Aspekt der großen zeitlichen Abstände zwischen den Gesprächen („Alle zwei drei fünf Wochen

(kurzes Lachen)“; E 1150). Insbesondere das Auflachen verdeutlicht die mitschwingende Ironie in den Worten von E.

(1153) Zwischenkonklusion von D

Noch während E spricht, beginnt D zu sprechen. Die Orientierung der regelmäßigen, wenn auch in zeitlich großen Abständen stattfindenden Feedbackgespräche findet damit eine Beendigung.

Die hohe Interaktion der Teilnehmenden deutet auf die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf regelmäßig stattfindende Austauschgespräche mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal hin. Grundsätzlich bestehe ein regelmäßiger Austausch, dieser finde jedoch in großen zeitlichen Abständen statt, weshalb nur von einer mäßigen Regelmäßigkeit zu sprechen sei, so die Auffassung der Befragten.

(1154-1156) Anschlussproposition von E

Die Orientierung der mäßig stattfindenden Austauschgespräche zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal wird an dieser Stelle in Form eines Neuansatzes von E um den Aspekt der grundsätzlichen Rolle der Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb erweitert. E wirft die Orientierung auf, bereits durch den Ausbildungsbetrieb die Mitteilung erhalten zu haben, über eine schlechte Position zu verfügen, da der Ausbildungsbetrieb auf eine umfangreiche Mitarbeit von E angewiesen sei („Mein/meine Ausbilder/-in hat selbst schon ähm passen getroffen ich habe einfach nur die A-Karte dadurch, dass mein Ausbildungsbetrieb darauf angewiesen (stark betont) ist das ich eine volle (stark betont) Arbeitskraft bin“; E 1154-1156).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Rolle der Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb. Insbesondere in kleineren Ausbildungsbetrieben scheinen die Betriebe auf eine volle Mitarbeit der Auszubildenden angewiesen zu sein, wodurch die Rolle der Lernenden zugunsten einer Mitarbeit, ähnlich der ausgebildeter Personen, drohe in den Hintergrund gerückt zu werden. Ausbildungsrelevante Tätigkeiten und Einheiten, wie das Führen regelmäßiger Austauschgespräche, werden nach Auffassung der Befragten infolgedessen vernachlässigt.

(1157) Validierung von D

D bestätigt die von E aufgeworfene Orientierung.

(1158-1159) Elaboration im Modus der Exemplifikation von E

Im Modus der Exemplifikation elaboriert E die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der aktiven Eigenleistung der Auszubildenden zur Aneignung von Ausbildungsinhalten („Nicht (stark betont) dass ich Azubi sein darf. Meine Ausbildungsinhalte hole ich mir sowie so in der [Name einer Stadt]. So überall nur nicht hier“; E 1158-1159).

Insbesondere in der von E gewählten Formulierung „Nicht (stark betont), dass ich Azubi sein darf“, E 1158) verdeutlicht sich die von E empfundene Haltung des Ausbildungsbetriebs in Bezug auf die eigene Rolle. So erscheint es E, nicht in der Rolle eines/einer Auszubildenden wahrgenommen zu werden. In der Folge würden Ausbildungsinhalte nicht weniger aktiv vonseiten des Ausbildungsbetriebs vermittelt, vielmehr habe E diese aktive Eigenleistung über andere Filialen zu erfragen.

In dieser Aussage verdeutlicht sich, dass Auszubildende von den Ausbildungsbetrieben mit ausgebildeten Mitarbeitenden gleichgesetzt werden und dabei ihre Rolle als Lernende in den Hintergrund gerückt wird. Die Vermittlung und Wissenserweiterung von

Lerninhalten scheint in diesen Fällen auf die Auszubildenden zu übertragen, womit sich das betriebliche Ausbildungspersonal der Verantwortung entzieht.

(1160-1161) Ratifizierung von D und C

D lacht an dieser Stelle auf und C äußert die Worte: „Oh man“ (C 1161). Inwiefern das Auflachen und die Äußerung von C als eine Bestätigung oder lediglich als Anzeige der Auffassung des Sinngehaltes zu interpretieren sind, bleibt offen.

(1162-1164) Exemplifizierung und Elaboration von E

Die Orientierung der vernachlässigten Berücksichtigung der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden wird in diesen Zeilen von E vertiefend exemplifiziert, indem dargestellt wird, zur Erlangung weiteren Ausbildungswissens bereits in andere Städte gereist zu sein.

Anschließend elaboriert E die Orientierung um den Aspekt der individuellen Eigenschaften der Auszubildenden, um derartige Ausbildungssituationen aushalten zu können („[...] ich finde das ist tödlich für nen Azubi der eventuell vielleicht auch gar nicht so in der Lage ist [...]“; E 1163-1164). Insbesondere in der Verwendung des Wortes „tödlich“ (E 1163), verdeutlicht sich ein potenziell entstehender Leidensdruck der Auszubildenden, wenn ihnen die Rolle der Lernenden vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals abgesprochen wird.

(1164-1166) Exemplifizierung von E

Im Rahmen einer weiteren Exemplifizierung verdeutlicht E das persönliche Vorgehen, wenn das betriebliche Ausbildungspersonal für Fragen und Anliegen keine Zeit hat. In derartigen Situationen nimmt E eine aktive Position ein und wendet sich an andere Personen in anderen Filialen.

(1166-1168) Elaboration von E

E vertieft die Orientierung der vernachlässigten Wahrnehmung in der Rolle der Lernenden um den Aspekt der grundsätzlichen Ausbildungsvoraussetzungen von Betrieben („[...] und der Betrieb (stark betont) der es sich nicht leisten (stark betont) kann nen Azubi auszubilden, sollte sich vielleicht keinen Azubi holen, sondern vielleicht sagen so ich brauche ne feste Kraft feste Arbeitskraft [...]“; E 1166-1168).

In dieser Aussage verdeutlicht sich der Kosten-Nutzen-Aspekt der Einstellung und Ausbildung von Auszubildenden. Die Ausbildung von Lernenden ist in Bezug auf die Ausbildungsvergütung für die Ausbildungsbetriebe eine nur geringe finanzielle Belastung, im Hinblick auf die Ausbildungsbetreuung und Vermittlung von Lerninhalten birgt diese jedoch hohe zeitliche Aufwendungen. Der Orientierung von E nach sollten Betriebe, sofern diese über keine ausreichenden zeitlichen Ressourcen für die Ausbildung und Betreuung von Auszubildenden verfügen, ausgelernte Fachkräfte, nicht jedoch Auszubildende einstellen.

(1169) Ratifizierung von B

B lacht an dieser Stelle kurz auf. Inwiefern dieses Auflachen als eine Bestätigung der Orientierung oder lediglich als eine Anzeige der Auffassung des Sinngehaltes zu verstehen ist, bleibt jedoch fraglich.

(1170) Elaboration von E

Noch während B lacht, vertieft E die Orientierung um den Leitgedanken, Betriebe sollten mehr ausgebildete Fachkräfte als Auszubildende einstellen, sofern für eine Ausbildungsbetreuung keine ausreichenden Kapazitäten bestünden.

(1171) Validierung von C

Mittels der Aussage „Ja, das wär mal ne Idee“ (C 1171) bestätigt C die von E aufgeworfene Orientierung.

(1172) Differenzierung von A

Parallel zu der Aussage von C beginnt A zu sprechen und eine Differenzierung aufzuwerfen. Im Hinblick auf die erhöhten Kosten der Betriebe für die Vergütung von ausgebildeten Fachkräften markiert A die Grenzen der Orientierung.

(1173) Beginn einer Elaboration durch B

Zunächst lacht B in dieser Zeile auf. Anschließend unternimmt B den Versuch einer Elaboration, wird jedoch in der weiteren Ausführung von E unterbrochen.

(1174) Elaboration von E

Noch während B spricht, beginnt E parallel zu sprechen und vertieft die Orientierung um den Aspekt der niedrigen Position der Auszubildenden („Aber Azubis sind halt dumme“; E 1174).

In dieser Aussage verdeutlicht sich ein empfundener geringer Stellenwert der Auszubildenden, welcher neben mangelndem Fachwissen auch aufgrund des bestehenden Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Auszubildenden und den Ausbildungsbetrieben existiert. Aufgrund des Ziels einer abgeschlossenen Ausbildung scheinen Auszubildende gegenüber ausgebildeten Fachkräften häufiger desaströse Arbeitsbedingungen zu akzeptieren.

(1175) Validierung von C

Noch während E spricht, validiert C die von A in Zeile 1172 aufgeworfene Orientierung der günstigeren Vergütung von Auszubildenden gegenüber ausgebildeten Fachkräften.

(1176) Validierung von D

In dem höchstmöglichen Maße, der sogenannten direkten Wiederholung des Wortes „Günstige“ (D 1176), bestätigt D die Orientierung von A und C.

(1177) Validierung und Differenzierung von E

Mit den Worten „Billige vielleicht [...]“; E 1177) bestätigt E die Orientierung von D, A und C. Anschließend zeigt E die Grenzen der Orientierung auf, indem die Position der Auszubildenden gegenüber, der von Schülerpraktikanten abgegrenzt wird („[...] besser als dumme Schülerpraktikanten Arbeitskräfte“; E 1177).

Die vorliegende hohe Interaktion und auch die erkennbaren Validierungen von C, D und E auf die von A aufgeworfene Orientierung deuten auf die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe hin, Auszubildende würden von den Ausbildungsbetrieben als günstige Arbeitskräfte wahrgenommen.

(1178) Elaboration von B

Im Rahmen eines metaphorischen Vergleichs mit einer Person, welche mit der Pflege und Zuwendung eines Tieres, hier eines Hundes, nicht vertraut ist, vertieft B die Orientierung („Das klingt grad wie son Hund, der es nicht kennt“; B 1178).

Mittels dieser Aussage wird die Betreuung von Auszubildenden mit der eines Tieres verglichen und so die Orientierung um mangelhaftes Betreuungswissen des betrieblichen Ausbildungspersonals im Hinblick auf die Betreuung von Auszubildenden erweitert.

(1179-1180) Validierung von C und E

Anhand der Worte „Echt ey“ (C 1179) erhält die von B aufgeworfene Orientierung von C eine Bestätigung. Anschließend stimmt E ebenfalls zu.

(1181-1182) Elaboration von B

B vertieft die eigens aufgeworfene Orientierung erneut im Rahmen eines metaphorischen Vergleichs um den Aspekt des Vorzugs einer widerstandsfähigen Pflanze, hier eines Kaktus, wenn man der Betreuung und Pflege eines Tieres nicht gerecht werden könne („[...] wer das nicht schaffen sollte, sollte vielleicht mal mit nem Kaktus (stark betont) anfangen“; B 1181-1182).

Erneut verdeutlicht dieser Vergleich die Position der Auszubildenden. Die Befragten vergleichen ihre Position mit der eines Tieres, das auf die gute Zuwendung und Pflege des Halters angewiesen ist, da es selbstständig kaum zu überleben vermag. Wenn Tierbesitzer der Tierpflege nur mangelhaft nachkommen, sollten sie zunächst die Pflege eines Kaktus (einer sehr widerstandsfähigen Pflanze, die nur ein geringes Maß an Aufmerksamkeit braucht) anstreben. Im Rückschluss sollten Auszubildende, die nicht genug Betreuung und Zuwendung bekommen, keine weitere Ausbildungsbetreuung absolvieren, so die Auffassung der Gruppe.

(1182-1185) Validierung von E, D und C

Als Reaktion auf die Elaboration von B lachen E, D und C deutlich vernehmbar auf. Ausgehend von der vorausgehenden Validierung kann dieses Lachen als eine deutliche Bestätigung und einhergehende Teilung der Orientierung interpretiert werden.

(1186) Validierung von D

Im Anschluss bestätigt D mittels der Worte „So in der Art“ (D 1186) auch sprachlich die geteilte Auffassung.

(1187) Elaboration von E

E vertieft die Orientierung der Anschaffung eines Kaktus im Falle einer Überforderung bei der Haltung eines Hundes um den Aspekt der Anschaffung eines Hamsters. So seien Hamster in der Regel sehr kleine Tiere, welche einer geringeren Pflege und Aufmerksamkeit des Halters bedürften.

(1188) Differenzierung von B

B schränkt die Orientierung von E in Bezug auf die grundsätzlich erhöhte Sterblichkeit von Lebewesen, so auch eines Hamsters, gegenüber dem Eingehen eines Kaktus ein („Jaa, aber der kann eher sterben als der Kaktus“; B 1188).

In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut der Vergleich der Auszubildenden mit Tieren, welche der Pflege und Fürsorge der Halter bedürfen.

(1189) Ratifizierung von E und D

Sowohl E als auch D lachen an dieser Stelle auf. Inwiefern dieses Auflachen als eine Bestätigung oder lediglich als das Aufzeigen der Auffassung des Sinngehaltes zu interpretieren ist, bleibt an dieser Stelle offen.

(1189-1197) Konklusion im Modus der Beschreibung von E

Im Modus der Beschreibung spannt E den Bogen von der metaphorischen Tierhaltung zurück auf die Betreuung von Auszubildenden („[...] ich finde das für ne Ausbildung ist das finde ich das tödlich, wenn der Azubi nicht äh in der Lage ist so zu sagen ok gut ich hole mir meine Ausbildungsinhalte wie ich klarkomme im Betrieb woanders (stark betont) her“; E 1191-1193).

In dieser Aussage verdeutlicht sich der Rückbezug auf die Sterblichkeit von Tieren bei Unwissenheit und mangelnder Pflege der Halter in Bezug auf die Auszubildenden. E verwendet an dieser Stelle das Wort „tödlich“ (E 1191), das sich auf einen möglichen Ausbildungsabbruch zu beziehen scheint.

Im Modus der Beschreibung verdeutlicht E Strategien der Auszubildenden zur Abwendung eines Ausbildungsabbruchs im Falle einer mangelhaften Ausbildungsbetreuung vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals („Weil wenn ich jetzt stur geradeaus mich daran festgehalten hätte was mein/meine Ausbilder/in (stark betont) mir beibringt oder meine der/die Abteilungsleiter/in in der Abteilung in der ich hauptsächlich mitarbeite wo ich halt von beiden (stark betont) Position nichts (stark betont) bekomme, [...] dann wäre ich hier nicht wahrscheinlich noch nicht mal die Probezeit überstanden“; E 1193-1197).

In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut die aktive Rolle der Auszubildenden. Um einen Ausbildungsabbruch aufgrund mangelhafter Betreuung („[...] wo ich halt von beiden (stark betont) Position nichts (stark betont) bekomme [...]“; E 1195-1196) abzuwenden, scheint es der Einnahme einer sehr aktiven Rolle der Auszubildenden zu bedürfen. So haben die Auszubildenden aktiv ausbildungsrelevantes Wissen über andere Wege als das betriebliche Ausbildungspersonal zu erfragen und Eigenverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Diese Möglichkeit unterscheidet die Position der Auszubildenden von Haustieren, welche bei mangelhafter Pflege keinerlei Eigenleistung erbringen können und somit einem Zugrundegehen nicht entkommen können. Hiermit findet die Orientierung durch E eine Beendigung.

(1198) Validierung von D

Mittels eines bejahenden „Hm“ (D 1198) stimmt D der Konklusion von E zu.

Zusammenfassung der Passage III: Rollenzuweisungen sowie Wertschätzung der Auszubildenden durch das Ausbildungspersonal

In Passage III dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Zu Teilen erfolgen regelmäßige Austauschgespräche mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal, das jedoch mit großen zeitlichen Abständen, was von den Auszubildenden starke Kritik erfährt.
- Die Rolle der Auszubildenden als Lernende droht insbesondere in kleinen Ausbildungsbetrieben zugunsten einer Mitarbeit, ähnlich ausgelernter Personen, in den Hintergrund zu rücken. Ausbildungsrelevante Tätigkeiten sowie Phasen der Lehr- und Wissensvermittlung werden in der Folge vernachlässigt. Dies

führt zu einer erhöhten Anforderung an Selbstlernphasen bei den Auszubildenden.

- Auch werden die Auszubildenden vermehrt als billige Arbeitskräfte, nicht jedoch als Lernende wahrgenommen.
- Es erfolgt ein Vergleich der Ausbildungsbetreuung mit der Betreuung und Fürsorge für ein Haustier. Wenn Halter der Zuwendung und Pflege eines noch so kleinen Haustieres nicht gerecht werden, sollten widerstandsfähige Pflanzen vorgezogen werden. Das betriebliche Ausbildungspersonal sollte daher bei nicht ausreichender Betreuung und Zuwendung gegenüber den Auszubildenden keine weitere Ausbildungsbetreuung absolvieren, anderenfalls drohen Ausbildungsabbrüche, so die Auffassung.
- Zur Abwendung von Ausbildungsabbrüchen bedarf es der Einnahme einer aktiven Rolle der Auszubildenden sowie des selbstständigen Lernens. So muss ausbildungsrelevantes Fachwissen aktiv und selbstständig über andere Wege als das betriebliche Ausbildungspersonal erfragt werden.

Passage IV: Mangelndes Engagement des betrieblichen Ausbildungspersonals verlangt hohe Eigeninitiative der Auszubildenden zur Umsetzung ausbildungsrelevanter Vorgänge

Auszug aus dem Transkript

1223 F: *Das Meiste lernst du ja sowie so nur durchs Machen* #00:41:26-4#

1224 A: *Jaja Praxis* #00:41:26-9#

1225 F: *Lernen bringt dir da ja meistens nicht viel* #00:41:28-5#

1226 D: *Learning by doing* #00:41:28-5#

1227 A: *Ja.* #00:41:29-8#

1228 C: *Je öfter (stark betont) du es machst desto besser wirsd.* #00:41:30-4#

1229 D: *Ja ja* #00:41:31-2#

1230 C: *Irgendwann kannst du das im Schlaf* #00:41:31-9#

1231 D: *Ja das ist ja mit allem so* #00:41:32-3#

1232 A: *Ja.* #00:41:31-4#

1233 D: *Ist ja mit allem so. Also ich würde mir wünschen von meinem/meiner Ausbilder/in ähm das ist ja*
1234 *wie gesagt nicht dieselbe Person wie der/die Filialleiter/in aber, der/die Ausbilder/in selber (stark*
1235 *betont) der/die sagt (stark betont) zwar wir sollen ihm/ihr die Ausbildungsnachweise schicken einmal*
1236 *im Monat aber der/die ist da gar nicht hinterher und deswegen macht es auch keiner (kurzes Lachen)*
1237 *ne?* #00:41:50-6#

1238 B: *Ihr könnt, wenn ihr wollt (kurzes Lachen)* #00:41:51-2#

1239 D: *Ja (kurzes Lachen) so nach dem Motto. So kommt es dann rüber, also da würde ich mir wünschen*
1240 *das er/sie nen bisschen (stark betont) hinterher ist so wie bei dir vielleicht. Dann macht (stark betont)*
1241 *man es halt auch und hängt nicht (stark betont) so hinterher* #00:42:00-2#

1242 E: *Ja hm (bejahend)* #00:42:00-2#

1243 B: *hm (bejahend) ja* #00:42:00-2#

1244 D: *Und das der/die vielleicht mal öfter mal fragt braucht ihr was braucht ihr Lernmaterial oder irgend-*
1245 *wie so was, das kommt halt gar (stark betont) nicht. Wenn man jetzt fragt (stark betont) dann sagt er*
1246 *ok schreiben sie mir ne Mail (stark betont) oder rufen sie mich an* #00:42:13-5#

- 1247 E: hmm #00:42:13-5#
- 1248 D: Ähm dann schreibt man ihm/ihr ne Mail und es kommt nichts zurück (stark betont). Also
- 1249 #00:42:17-6#
- 1250 B: Ja das ist so *weit* #00:42:20-2#
- 1251 D: *Da würde ich mir mal wünschen* #00:42:20-7#
- 1252 C: *Manchmal muss man halt hinterherrennen* #00:42:20-7#
- 1253 D: Ja, da würde ich mir wünschen das das von selber mehr kommt und die irgendwie was zur Verfügung stellen. #00:42:26-9#
- 1254
- 1255 B: Kenne ich auch also der/die Filialeiter/in sagt ja legen Sie mir was ins Fach, das war jetzt auch
- 1256 wegen diesen Wahlthemen ne und dann äh zwei Tage später frage ich dann ja wie ist denn da schon
- 1257 was passiert? Meint er/sie so ja wo haben Sie mir das *hingelegt*. #00:42:37-4#
- 1258 E: *(kurzes Lachen)* #00:42:37-6#
- 1259 B: *Ja, in Ihr Fach (stark betont)* #00:42:38-2#
- 1260 D: *(starkes Lachen)* #00:42:38-2#
- 1261 C: *(kurzes Lachen)* #00:42:39-2#
- 1262 B: *Ja da* finde ich ja nichts. So weißte so nach dem Motto. #00:42:38-6#
- 1263 E: Ja. #00:42:42-0#
- 1264 D: *(kurzes Lachen)* #00:42:42-0#
- 1265 A: Ja *(kurzes Lachen)* #00:42:42-0#
- (Transkript: Fall Grün Z. 1223-1265)

Formulierende Interpretation Passage IV

(1127-1477) OT: Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Erfahrung von Unterstützung

(1120-1229) UT: Erlernen von Ausbildungsinhalten durch selbständiges Erproben und Ausüben

Es wird diskutiert, dass Tätigkeiten durch selbständiges Erproben erlernt werden würden. Rein theoriegeleitetes Erlernen von Tätigkeiten wird von den Befragten als weniger erfolgreich bewertet.

(1230-1262) UT: Präsenz und Zuverlässigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals

Es werden Wünsche an das betriebliche Ausbildungspersonals formuliert und diskutiert. Thematisiert werden vermehrte Nachfragen sowie Leistungseinforderungen, ein grundsätzlich gesteigertes Interesse an den Auszubildenden sowie eine verbesserte Erreichbarkeit des Ausbildungspersonals.

Reflektierende Interpretation Passage IV

(1223) Proposition von F

F wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, große Teil des Ausbildungswissens würden hauptsächlich durch das praktische Ausüben erlernt („Das Meiste lernst du ja sowie so nur durchs Machen“; F 1223).

(1224) Validierung durch A

Mittels der Aussage „Jaja Praxis“ (A 1224) validiert A die Orientierung von F.

(1225) Differenzierung durch F

Anhand einer Differenzierung schränkt F die Reichweite der eigens aufgeworfenen Orientierung ein und markiert mittels der Aussage „Lernen bringt dir da ja meistens nicht viel“ (F 1225) die Grenzen der Orientierung.

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung, ausschließlich theoretisch basiertes Lernen von Ausbildungsinhalten und relevantem Fachwissen nütze den Auszubildenden in der Ausbildungspraxis weniger als aktives Erproben und Ausüben.

(1226) Validierung von D

Noch während F spricht, beginnt D zu sprechen und F mittels der Aussage „Learning by doing“ (D 1226), zu Deutsch „Lernen durch Ausüben“, zu validieren.

(1227) Validierung von A

A bestätigt ebenfalls die Orientierung von F.

(1228) Validierung und Elaboration von C

Auch C bestätigt die Orientierung von F und erweitert diese um den Aspekt der gesteigerten Ausführungsqualität, je öfter Tätigkeiten ausgeübt würden.

(1229) Validierung von D

D bestätigt die Elaboration von C

(1230) Elaboration von C

Anschließend vertieft C die Orientierung mittels der Aussage: „Irgendwann kannst du das im Schlaf“ (C 1230). Wenn etwas sprichwörtlich im Schlaf ausgeübt werden kann, handelt es sich bei der Ausführung um einen Routinevorgang, bei dem Abläufe ohne große Konzentration und Aufwand ausgeübt werden können, ähnlich einem erlernten Automatismus. Diese Aussage verdeutlicht, dass die Auszubildenden durch Wiederholungen von Arbeitsvorgängen Routinen entwickeln.

(1231) Validierung durch D

Mittels einer Verallgemeinerung in Bezug auf ein automatisiertes Ausüben von Tätigkeiten validiert D die Elaboration von C.

(1232) Validierung durch A

Auch A bestätigt mit einem deutlichen „Ja“ (A 1232) die Elaboration von C.

(1233) Validierung und Zwischenkonklusion durch D

Erneut wiederholt D die eigens in Zeile 1231 genannte Verallgemeinerung in Bezug auf das automatisierte Ausüben von Tätigkeiten („Ist ja mit allem so“; D 1233). Mittels dieser Aussage findet die Orientierung eine Beendigung.

(1233-1237) Anschlussproposition im Modus der Exemplifikation von D

Im Modus der Exemplifikation wirft D eine Anschlussproposition auf, indem das Thema des selbständigen Lernens durch praktisches Erproben um den Aspekt der gewünschten Ansprechbarkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals erweitert wird. Im Rahmen einer Exemplifikation wird angeführt, dass das betriebliche Ausbildungspersonal keinerlei Kontrolle ausübe oder Nachfragen im Hinblick auf von den Auszubildenden erbrachte Leistungen äußere, wodurch gewisse Tätigkeiten von den Auszubildenden schlichtweg nicht geleistet werden würden („[...]der/die sagt (stark betont) zwar wir sollen ihm/ihr die Ausbildungsnachweise schicken einmal im Monat aber der/die ist da gar nicht hinterher und deswegen macht es auch keiner (kurzes Lachen) ne?“; D 1234-1237).

In dieser Aussage zeigt sich, dass die Auszubildenden durchaus auf der einen Seite einem selbständigen Lernprozess mittels praktischer Ausübung eine hohe Lernsteigerung beimessen, jedoch nur die Aufgaben und Tätigkeiten freiwillig erlernt werden, denen die Auszubildenden persönliche Relevanz zuschreiben. Unliebsame Tätigkeiten werden bei mangelnder Kontrolle durch das betriebliche Ausbildungspersonal ungeachtet gelassen.

(1238) Elaboration von B

Mittels des stilistischen Instruments der Ironie vertieft B die von D aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der persönlichen Entscheidungsfreiheit der Auszubildenden, die sich aus der mangelnden Kontrolle vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals ergibt („Ihr könnt, wenn ihr wollt (kurzes Lachen)“; B 1238). Insbesondere das Auflachen zum Ende der Aussage von B verdeutlicht die Ironie der Aussage. So verfügen die Auszubildenden nicht über die persönliche Entscheidungshoheit über das Ableisten bestimmter Aufgaben, vielmehr besteht für die Auszubildenden zum entsprechenden Zeitpunkt keine Notwendigkeit, entsprechende Aufgaben abzuleisten, da das betriebliche Ausbildungspersonal an der Durchführung der Aufgaben keinerlei Interesse bekundet.

(1239-1241) Validierung und Elaboration von D

Mittels der Aussage „Ja (kurzes Lachen) so nach dem Motto. So kommt es dann rüber [...]“ (D 1239) bestätigt D die Elaboration von B. Im Anschluss erfolgt von D eine Vertiefung der Orientierung um den Aspekt des Engagements und einer gesteigerten Kontrolle vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals, um einem Zurückbleiben im Lernprozess aufseiten der Auszubildenden entgegenzuwirken („[...] also da würde ich mir wünschen das er/sie nen bisschen (stark betont) hinterher ist so wie bei dir vielleicht. Dann macht (stark betont) man es halt auch und hängt nicht (stark betont) so hinterher“; D 1239-1241).

(1242-1243) Validierung von E und B

Sowohl E als auch B stimmen der aufgeworfenen Orientierung von D zu.

In diesen Zeilen verdeutlicht sich erneut die Orientierung der Auszubildenden, persönliche Lernfortschritte würden ausschließlich im Bereich der persönlichen Komfortzone aktiv betrieben. Unliebsame Aufgaben werden nicht aus persönlichem Antrieb heraus durchgeführt. Um jedoch auch in diesen Bereichen den Lernprozess voranzutreiben, übertragen die Auszubildenden die Verantwortung dem betrieblichen Ausbildungspersonal. Nur wenn dieses entsprechende Arbeitsvorgänge kontrolliert, scheinen die Auszubildenden bereit, auch unangenehme Aufgaben zu erbringen.

(1244-1246) Elaboration im Modus der Exemplifikation von D

In diesen Zeilen vertieft D erneut die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt des verstärkten Interesses vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals an den Auszubildenden. Im Modus der Exemplifikation nennt D Bespielsituationen, in denen Interesse und Engagement von dem betrieblichen Ausbildungspersonal gewünscht worden wäre, jedoch lediglich der Verweis auf eine reine Kontaktaufnahme via E-Mail erfolgte.

(1247) Validierung durch E

Mittels eines „Hmm“ (E 1247) verdeutlicht E eine Bestätigung der Orientierung.

(1248-1249) Elaboration im Modus der Beschreibung von D

Im Modus der Beschreibung vertieft D die Orientierung um den Aspekt der mangelhaften Rückmeldung vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals auf entsprechend eingeforderten E-Mail-Kontakt.

(1250) Validierung von B

B bestätigt mit den Worten ausdrücklicher Zustimmung die Orientierung von D.

(1251) Beginn einer Elaboration von D

Noch während B spricht, beginnt D den Versuch einer Elaboration, wird jedoch von C in der Ausführung unterbrochen, weshalb es lediglich bei dem Versuch einer Vertiefung bleibt.

(1252) Elaboration von C

Noch während D spricht, beginnt C zu sprechen und vertieft die Orientierung um den Aspekt der Eigeninitiative der Auszubildenden zur Bewirkung bestimmter Vorgänge vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals („Manchmal muss man halt hinterherrennen“; D 1252).

(1253) Validierung und Elaboration von D

D bestätigt den von C aufgeworfenen Aspekt der verstärkten Eigeninitiative der Auszubildenden und vertieft die Orientierung um den Gedankengang des Wunsches nach verstärktem aktiven Engagement aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals.

(1254-1257) Validierung im Modus der Exemplifikation durch B

Im Modus der Exemplifikation anhand organisatorischer Vorgänge der Abschlussprüfungen bestätigt B die Orientierung des mangelnden Engagements aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals von D.

In dieser Aussage verdeutlicht sich, inwiefern den Auszubildenden ein hohes Maß an Eigeninitiative zukommt, um die Gewährleistung grundsätzlicher ausbildungsrelevanter Abläufe einzuhalten. Das betriebliche Ausbildungspersonal scheint mittels dieses Vorgangs, ungeachtet der Kompetenzen der Auszubildenden, einen Großteil an Verantwortung an die Auszubildenden zu übertragen, was eine Überforderung darstellt. Die Aufrechterhaltung ausbildungsrelevanter Abläufe wird somit von dem betrieblichen Ausbildungspersonal auf die Auszubildenden abgetreten, wodurch eine Rollenverschiebung entsteht.

(1258-1261) Ratifizierung durch E, B, D und C

E, B, D und C lachen bei der Exemplifizierung von B kurz auf. Inwiefern dieses Lachen als eine Bestätigung der Orientierung oder lediglich als Kennzeichnung der Auffassung der Äußerung zu interpretieren ist, bleibt an dieser Stelle offen.

(1262) Elaboration und Konklusion von B

Im stilistischen Format der geliehenen Rede gibt B die Äußerung des betrieblichen Ausbildungspersonals wieder („Ja da finde ich ja nichts“; B 1261). In Kombination mit der Exemplifizierung der Zeilen 1254-1256 verdeutlicht diese Aussage, inwiefern sich die Auszubildenden an die vom Ausbildungspersonal gemachten Vorgaben (hier die genaue Ablageposition von Gegenständen) halten, im Nachgang jedoch erfahren, dass dennoch bestimmte Tätigkeiten nicht ausgeübt wurden.

(1263-1265) Validierung von E, D und A

Sowohl E und D als auch A bestätigen gleichzeitig die Orientierung von B. In dieser hohen Interaktion der Teilnehmenden dokumentiert sich die Teilung des kollektiven konjunktiven Erfahrungsraums der hohen Eigeninitiative aufseiten der Auszubildenden zur Bewirkung ausbildungsrelevanter Vorgänge, sowie eines mangelnden Engagements aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Zusammenfassung der Passage IV: Mangelndes Engagement des betrieblichen Ausbildungspersonals verlangt hohe Eigeninitiative der Auszubildenden zur Umsetzung ausbildungsrelevanter Vorgänge

In Passage IV dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Selbstgesteuertes Lernen der Auszubildenden erfolgt mittels praktischen Erprobens.
- Einem selbständigen Lernprozess anhand praktischer Ausübung bemessen die Befragten eine hohe Lernsteigerung bei. Jedoch scheinen lediglich Tätigkeiten mit persönlicher Relevanz aktiv ausgeübt zu werden, unliebsame Tätigkeiten werden hingegen bei mangelnder Kontrolle vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals ungeachtet gelassen.
- Für die Erlangung eines Lernfortschritts außerhalb der persönlichen Komfortzone wird die Verantwortung dem betrieblichen Ausbildungspersonal zugeschoben.
- Mangelndes Engagement sowie fehlende Verlässlichkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals scheinen die Notwendigkeit hoher Eigeninitiative der Auszubildenden zur bewirken, ausbildungsrelevante Vorgänge massiv zu steigern, um Ausbildungsabbrüche aktiv zu verhindern.

Passage V: Selbstlernkompetenzen wird hohe Relevanz beigemessen, dennoch werden Lernphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonals eingefordert, wengleich nur durch das ausbildende Fachpersonal umgesetzt

Auszug aus dem Transkript

1864 A: Ja also ich würde das mir auch von meinem/meiner also ich wurde eigentlich so äh von den

1865 Arbeitskollegen/innen mehr (stark betont) ausgebildet als von meinem/meiner Chef/in #00:58:24-9#
1866 E: Ja (stark betont) #00:58:24-9#
1867 A: Mein/meine Chef/in ähm irgendwie fast gar (stark betont) nicht und ich würde mir wünschen das
1868 die da auch wirklich dann da hinter (stark betont) stehen und dann dir auch wirklich zeigen (stark
1869 betont) wie funktioniert die Kasse (stark betont) #00:58:34-0#
1870 E: Genau (stark betont) #00:58:34-0#
1871 A: Ähm wie macht mal abends ne Abrechnung (stark betont) ähm das die sich da auch wirklich fünf
1872 Minuten Zeit (stark betont) nehmen und nicht genervt (stark betont) sind wenn ich sage äh ja ich hab
1873 das und das in der Schule gelernt, zeigen Sie mir das doch mal wie wir das hier in der Filiale mit dem
1874 PEP-Plan machen, denn rein theoretisch müsste ich das ja können. Ja, ok dann hier hier ja ich ich
1875 habe jetzt Feierabend ich bin jetzt weg. #00:58:53-7#
1876 D: (kurzes Lachen) #00:58:53-7#
1877 A: *Muss dich* jetzt wieder aus dem System ausloggen. Ja ich bin noch gar nicht fertig ja ok äh
1878 #00:58:58-0#
1879 B: (kurzes Lachen) #00:58:58-0#
1880 A: Danke für nichts (stark betont) #00:58:59-3#
1881 C: (kurzes Lachen) #00:58:59-7#
1882 A: *Oder dann* #00:59:00-5#
1883 E: *Ja die die* #00:59:00-5#
1884 A: *Nen/ne* anderer/e Arbeitskollege/in können Sie mir das vielleicht nochmal erklären, weil Sie sind
1885 ja gerade da dran #00:59:02-5#
1886 F: So. Wenn dir (stark betont) das keiner erklären kann musst du das halt selber (stark betont) bei-
1887 bringen. So habe ich das auch gemacht. #00:59:07-4#
1888 A: *Jaja*, aber ich kommt ins System ja gar nicht selber rein für den PEP-Plan (stark betont) #00:59:09-
1889 5#
1890 E: *Und dafür mache ich ja keine Ausbildung.*
1891 #00:59:10-9#
1892 B: *Also ich mein eigentlich* #00:59:11-4#
1893 F: Hä? #00:59:11-4#
1894 E: *Dafür mache ich keine* (stark betont) Ausbildung also das das schönste ist #00:59:12-8#
1895 F: Ja, jaaa das ist ja auch nen Teil, das ist ja wie mit nem Studium #00:59:15-7#
1896 D: Ja #00:59:16-3#
1897 F: Das ist nen Teil selber (stark betont) lernen (stark betont) so wenn du das nicht machst #00:59:17-
1898 9#
1899 D: *hm (bejahend)* #00:59:17-1#
1900 A: *hm (bejahend)* #00:59:18-7#
1901 E: Ja, ja natürlich. #00:59:19-2#
1902 F: Das ist wie mit Hosengrößen (stark betont) so wenn ich irgendjemand angucke kann ich dem auch
1903 ungefähr sagen was der/die für ne Hosengröße hat so. #00:59:23-2#
1904 E: Ja, natürlich #00:59:23-7#
1905 F: Weil das lernt ich auch automatisch #00:59:25-4#
1906 D: Das ist ja auch nen bisschen ne Holschuld das man ne bisschen #00:59:26-9#
1907 F: Soooo (stark betont) #00:59:27-4#
1908 E: Ja natürlich #00:59:27-4#
1909 F: *Ich will jetzt nicht, ich will jetzt nicht, ich will jetzt nicht sagen.* #00:59:28-3#
1910 C: *Man muss auch schon selber* (stark betont) was machen (stark betont) #00:59:28-3#
1911 F: Das das äh unsere Schuld ist das wir nichts beigebracht bekommen. #00:59:32-5#
1912 A: *Ne, ne* #00:59:32-5#

1913 D: *Ne, ne* #00:59:32-5#

1914 F: *Aber* ich hab ja selber nichts in den drei Jahren so gesehen wirklich beigebracht bekommen, son-
1915 dern musste mir selber erarbeiten #00:59:38-7#

1916 E: Ja (stark betont) #00:59:38-7#

1917 F: Bzw. so immer erfahren (stark betont). Aber was Kasse (stark betont) angeht ich bin einfach hin-
1918 gegangen habe mir die zehn Minuten angeschaut so alles geguckt wo was steht und dann wusste
1919 ich direkt mehr als alle (stark betont) anderen. #00:59:46-8#

1920 C: (kurzes Lachen) #00:59:46-8#

1921 E: *Ja aber es ist* #00:59:49-0#

1922 A: *Ja, ja* klar ja logisch aber ähm nur ich meine, dass das son bisschen #00:59:52-7#

1923 F: Du musst du musst da nen bisschen tricksen (stark betont) so so habe ich das auch gemacht.

(Transkript: Fall Grün Z. 1864-1923)

Formulierende Interpretation Passage V

(1722-2067) OT: Wünsche an das betriebliche Ausbildungspersonal für die Ausbildungszeit (auch rückblickend)

(1860-1882) *UT: Konkretes Vorführen und Anleiten von Arbeitsvorgängen*

Die Gruppe erwähnt, mehr durch das ausbildende Fachpersonal als das offizielle betriebliche Ausbildungspersonal ausgebildet worden zu sein. Anschließend wird der Wunsch nach einer verstärkten Lehr- und Wissensvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonals diskutiert. Zeitmangel des betrieblichen Ausbildungspersonals wird als Erklärung der fehlenden Lehreinheiten angegeben.

(1883-1930) *UT: Eigenverantwortliches Lernen der Auszubildenden*

Anschließend diskutiert die Gruppe Strategien der Entgegenwirkung mangelnder Lehr- und Ausbildungseinheiten. Das eigenverantwortliche Lernen sowie selbstständige Erlernen von Tätigkeiten werden ausführlich debattiert. Ein Teil der Gruppe beschreibt dieses Vorgehen als Widerspruch zu dem Ziel einer Ausbildungsabsolvierung, in der das Lehren und Anlernen von Ausbildungstätigkeiten durch das betriebliche Ausbildungspersonal im Vordergrund stehen sollte.

Reflektierende Interpretation Passage V

(1864-1865) *Proposition durch A*

A wirft die Orientierung mit propositionellem Gehalt auf, die Auszubildenden würden mehr durch das ausbildende Fachpersonal als das betriebliche Ausbildungspersonal ausgebildet.

(1866) *Validierung durch E*

Mittels eines stark betonten „Ja“ (E 1689) bestätigt E eindeutig die von A aufgeworfene Orientierung.

(1867-1869) Elaboration durch A

A vertieft den Leitgedanken um den Aspekt des konkreten Anlernens und Beiwohnens von Arbeitsvorgängen durch das betriebliche Ausbildungspersonal („[...] die da auch wirklich dann da hinter (stark betont) stehen und dann dir auch wirklich zeigen (stark betont) wie funktioniert die Kasse (stark betont)“; A 1868-1869).

Insbesondere die verstärkte Betonung der Worte „hinter stehen“, „zeigen“ und „Kasse“ verdeutlichen den ausdrücklichen Wunsch des aktiven Anlernens und Beiwohnens des betrieblichen Ausbildungspersonals bei dem aktiven Ausüben von Tätigkeiten.

In dieser Aussage verdeutlicht sich ein Mangel an praxisnahen Lernsituationen, in denen das betriebliche Ausbildungspersonal Tätigkeiten demonstriert und während der Ausübung begleitet.

(1870) Validierung durch E

Anhand des stark betont ausgesprochenen Wortes „Genau“ (E 1870) validiert E eindeutig die von A aufgeworfene Orientierung.

(1871-1875) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von A

Im Modus der Exemplifizierung vertieft A die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der Wissensvertiefung durch das betriebliche Ausbildungspersonal. Der aktive Wunsch der Auszubildenden, theoretischen Lehrstoff der Berufsschule praxisnah im Ausbildungsbetrieb vertiefend gelehrt zu erhalten, wurde aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen kaum umgesetzt.

(1876) Ratifizierung von D

Noch während A spricht, beginnt D aufzulachen. Inwiefern dieses Lachen als eine Bestätigung der Orientierung oder lediglich als Kennzeichnung der Wahrnehmung des Sinngehaltes zu interpretieren ist, bleibt an dieser Stelle fraglich.

(1877-1878) Exemplifizierung von A

Mit dem stilistischen Mittel der geliehenen Rede verdeutlicht A die fehlenden zeitlichen Ressourcen des betrieblichen Ausbildungspersonals für das konkrete Anlernen und Demonstrieren von Arbeitsvorgängen.

(1879) Ratifizierung von B

Noch während A spricht, beginnt B aufzulachen. Inwiefern dieses Lachen als eine Bestätigung der Orientierung oder lediglich als Kennzeichnung der Wahrnehmung des Sinngehaltes zu interpretieren ist, bleibt an dieser Stelle Spekulation.

(1880) Elaboration von A

Im Rahmen des stilistischen Mittels der Ironie verdeutlicht A den Unmut über die exemplifizierte Situation.

(1881-1883) Validierung

Noch während A spricht, beginnt C zu lachen und E die Orientierung von A mittels einer mehrfachen Bejagung zu validieren.

(1884-1885) Elaboration im Modus der Exemplifikation von A

Im Modus der Exemplifikation erweitert A die eigens aufgeworfene Orientierung um Lösungsoptionen, die sich den Auszubildenden im Falle nicht erhaltener Lehrzeiten vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals ergeben würden („Nen/ne anderer/e Arbeitskollege/in können Sie mir das vielleicht nochmal erklären, weil Sie sind ja gerade da dran“; A 1884-1885).

In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut die bereits aufgeworfene Orientierung, dass das ausbildende Fachpersonal eher ansprechbar ist als das betriebliche Ausbildungspersonal.

(1886-1887) Transposition von F

Indem F eine Transposition aufwirft, wird der ursprüngliche Orientierungsgehalt an dieser Stelle von F beendet, gleichzeitig jedoch ein neues Thema aufgeworfen, in dem der Leitgedanke der fehlenden Ansprechbarkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals in seinem Grundgehalt weiterverfolgt wird. F wirft die Orientierung auf, wenn keine Anleitung und Hilfe vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals zu erwarten sei, haben die Auszubildenden eine aktive Rolle einzunehmen und die Lerninhalte selbstständig zu erlernen („Wenn dir (stark betont) das keiner erklären kann musst du das halt selber (stark betont) beibringen“; F 1886-1887).

In dieser Aussage dokumentiert sich erneut das Erfordernis eines hohen Maßes an Eigeninitiative der Auszubildenden zur Erlangung ausbildungsrelevanten Fachwissens sowie einschlägiger Handlungskompetenzen.

(1888-1889) Differenzierung im Modus der Exemplifikation von A

Im Modus der Exemplifikation wirft A eine Differenzierung auf. Aus Mangel an technischen Zugängen sei es den Auszubildenden nicht in allen Bereichen möglich, sich selbstständig mit entsprechenden Vorgängen zu befassen.

(1890) Divergenz durch E

Noch während A spricht, beginnt E zu sprechen. Im Sinne einer Divergenz nimmt E die Einschränkung des begrenzten Handlungsspielraums auf, setzt diese jedoch in einen anderen Kontext. So wirft E die Orientierung auf, das vollständig selbstständige Erlernen von Ausbildungsinhalten verfehle das Ziel einer Ausbildung („Und dafür mache ich ja keine Ausbildung“; E 1890).

(1891) Versuch einer Elaboration von B

Noch während E spricht, unternimmt B den Versuch einer Elaboration, bricht diese jedoch ab.

(1892) Ratifizierung von F

Mittels des Wortes „Hä?“ (F 1892) reagiert F auf die Divergenz von E. Inwiefern es sich hierbei um eine Validierung oder lediglich die Kennzeichnung der Auffassung des Sinngehaltes handelt, bleibt jedoch erneut Spekulation.

(1893) Differenzierung durch E

Die Orientierung des hohen Maßes an Eigeninitiative sowie Selbstlernphasen wird an dieser Stelle von E erneut in ihrer Reichweite eingeschränkt. So verfolge dieser Ansatz nicht das ursprüngliche Ziel einer Berufsausbildung („Dafür mache ich keine (stark betont) Ausbildung [...]“; E 1893).

(1894) Validierung im Modus der Differenzierung durch F

Im Modus der Differenzierung bestätigt F die von E aufgeworfene Orientierung um das grundsätzliche Ziel einer Berufsausbildung. So handele es sich bei den Selbstlernphasen lediglich um einen gewissen Teil der Ausbildung („Ja, jaaa das ist ja auch nen Teil [...]“; F 1894).

(1895) Validierung von D

D bestätigt die Differenzierung von F.

(1896-1897) Elaboration von F

Zunächst wiederholt F die Differenzierung des selbstständigen Lernens lediglich als einen gewissen Anteil der Ausbildung. Anschließend vertieft F die Orientierung um den Aspekt der Konsequenzen für die Auszubildenden bei mangelnder Eigeninitiative. In der weiteren Ausführung wird F jedoch unterbrochen.

(1898-1901) Validierung von D, A und E

Noch während F spricht, bestätigen D, A und E eindeutig die von F aufgeworfene Orientierung in Bezug auf die Relevanz der Notwendigkeit des aktiven Selbstlernprozesses.

In dieser hohen Interaktion der vorliegenden Zeilen verdeutlicht sich die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums in Bezug auf die Notwendigkeit von Selbstlernkompetenzen der Auszubildenden innerhalb der Ausbildungspraxis.

(1902-1903) Exemplifikation von F

Im Modus der Exemplifikation vertieft F die Orientierung der Notwendigkeit der Selbstlernkompetenzen der Auszubildenden anhand eines Praxisbeispiels aus dem Arbeitsalltag.

(1904) Validierung von A

A bestätigt eindeutig die Orientierung von F.

(1905) Elaboration von F

F vertieft die Orientierung um den Aspekt des praxisnahen Lernens durch die konkrete Handlungspraxis („Weil das lern ich auch automatisch“; F 1905).

(1906) Elaboration durch D

D vertieft die Orientierung von F um den Aspekt der Verantwortlichkeit der Auszubildenden. So seien sie in einem gewissen Maße in der Verantwortung, sich ausbildungsrelevantes Wissen selbstständig aktiv anzueignen („Das ist ja auch nen bisschen ne Holschuld [...]“; D 1906). D verwendet hier den Begriff der „Holschuld“ als Gegensatz zu der sogenannten Bringschuld, welche beim betrieblichen Ausbildungspersonal liege.

(1907-1908) Validierung F und E

Sowohl F als auch E bestätigen die Orientierung von D.

(1909) Beginn einer Differenzierung von F

Während F zu sprechen beginnt, setzt C ebenfalls ein. F unternimmt den Versuch einer Differenzierung und wiederholt den Sprechensatz in identischer Form dreimal („Ich will jetzt nicht, ich will jetzt nicht, ich will jetzt nicht sagen“; F 1909), kommt jedoch nicht zu Wort, weshalb es an dieser Stelle lediglich bei dem Beginn einer Differenzierung bleibt.

(1910) Validierung von C

Während F den Versuch einer Differenzierung unternimmt, lässt C F nicht zu Wort kommen und validiert hingegen ebenfalls die von D aufgeworfene Orientierung der Verantwortlichkeit zum Selbstlernprozess der Auszubildenden.

Diese hohe Interaktion der Zeilen 1897-1910 deutet vertiefend auf die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe in Bezug auf die Notwendigkeit der Selbstlernkompetenzen der Auszubildenden zur Erlangung von Handlungskompetenzen innerhalb der Ausbildung hin.

(1911) Fortführung der begonnenen Differenzierung von F

Die in Zeile 1909 begonnene Differenzierung von F wird in dieser Zeile von F selbst fortgeführt. Die Reichweite der Orientierung der Notwendigkeit der Selbstlernkompetenz wird jedoch von F eingeschränkt, indem die Verantwortlichkeit zur Erlangung der Handlungsfähigkeit nicht ausschließlich aufseiten der Auszubildenden verortet sei („Das das äh unsere Schuld ist das wir nichts beigebracht bekommen“; F 1911).

(1912-1913) Validierung von A und D

Sowohl A als auch D bestätigen eindeutig die von F aufgeworfene Orientierung.

(1914-1915) Elaboration im Modus der Beschreibung von F

Im Modus der Beschreibung vertieft F die Lehrsituation innerhalb der eigenen erlebten Ausbildungszeit und vertieft erneut die Notwendigkeit der Selbstlernkompetenzen der Auszubildenden („Aber ich hab ja selber nichts in den drei Jahren so gesehen wirklich beigebracht bekommen, sondern musste mir selber erarbeiten“; F 1914-1915).

(1916) Validierung von E

E bestätigt die Orientierung von F.

(1917-1919) Exemplifizierung von F

F stellt in diesen Zeilen anhand des Erlernens des Kassiervorgangs die persönlichen Selbstlernkompetenzen näher dar.

(1920-1922) Validierung von C und E und A

Sowohl C und E als auch A bestätigen die Orientierung der Selbstlernkompetenz von F.

(1923-1924) Konklusion von F

In dieser Zeile findet die Orientierung mit der Aussage von F eine Beendigung („Du musst du musst da nen bisschen tricksen (stark betont) [...]“; F 1923).

In dieser Konklusion verdeutlicht sich der Handlungsspielraum der Auszubildenden. Zur Erreichung von Handlungskompetenzen innerhalb der Ausbildung scheint es eines hohen Maßes an Engagement, Eigeninitiative sowie Selbstlernkompetenzen aufseiten der Auszubildenden zu bedürfen. Dieser Verantwortung sind sich die Auszubildenden durchaus bewusst, jedoch besteht der Wunsch nach einer vergleichbaren Initiative zur Wissensvermittlung beim betrieblichen Ausbildungspersonal. Dieses scheint nach der Auffassung der Befragten der genannten Verantwortung hingegen nur eingeschränkt nachzukommen, weshalb die Aufgabe der Wissensvermittlung zu großen Teilen durch das ungeschulte ausbildende Fachpersonals ausgeübt werde.

Zusammenfassung der Passage V: Selbstlernkompetenzen wird hohe Relevanz beigemessen, dennoch werden Lernphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonal eingefordert, wenngleich nur durch das ausbildende Fachpersonal umgesetzt

In Passage V dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Ein Großteil der Ausbildungsvorgänge wird durch das ausbildende Fachpersonal statt durch das betriebliche Ausbildungspersonal durchgeführt.
- Auch wird ein Mangel an konkreten praxisnahen Lernsituationen vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals kritisiert.
- Selbstlernkompetenz wird daher von den Auszubildenden als notwendig angesehen.
- Zur Erreichung von Handlungskompetenz bedarf es eines hohen Maßes an Engagement, Eigeninitiative sowie Selbstlernkompetenzen aufseiten der Auszubildenden. Es besteht der Wunsch nach vergleichbarer Initiative zur Wissensvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal, das diesem Wunsch kaum nachkommt.
- Im Wesentlichen wird die Wissensvermittlung durch das ungeschulte ausbildende Fachpersonal ausgeführt, was einer massiven Kritik der Befragten unterliegt.

8.1.4.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Grün

Nach umfangreicher Analyse der fünf ausgewählten Passagen lassen sich folgende zentrale Orientierungsmuster des Falls Grün herausarbeiten:

Orientierungsmuster Fall Grün

- (1) Der Wechsel von der Rolle der Auszubildenden in die Rolle ausgebildeter Mitarbeitender wird herbeigeführt durch eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit mit dem ausbildenden Fachpersonal und durch Mangel an Ausbildungsbetreuung durch das betriebliche Ausbildungspersonal.
- (2) Praktische Handlungskompetenzen werden überwiegend vom ausbildenden Fachpersonal vermittelt, während das betriebliche Ausbildungspersonal sich passiv verhält.
- (3) Wegen des mangelnden Engagements des betrieblichen Ausbildungspersonals müssen die Auszubildenden viel Eigeninitiative aufwenden, um ausbildungsrelevante Vorgänge nutzen zu können und einen Ausbildungsabbruch zu verhindern.
- (4) Für die Auszubildenden sind Selbstlernphasen und Selbstlernkompetenzen sehr wichtig, um Handlungsfähigkeit zu erlangen.

Diese Orientierungsmuster des Falles Grün können in folgenden Orientierungsrahmen eingeordnet werden.

Orientierungsrahmen Fall Grün

Die Bestrebungen der Auszubildenden, berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, werden dadurch unterlaufen, dass das betriebliche Ausbildungspersonal für direkte Lehr- und Lernphasen nicht zur Verfügung steht. Dieses Defizit kann durch hohe Selbstlernkompetenzen und Eigeninitiative der Auszubildenden sowie das Engagement des ausbildenden Fachpersonals kompensiert werden.

Was die genannten vier zentralen Orientierungen beinhalten und wie sie den Orientierungsrahmen des Falls Grün bilden, wird im Folgenden näher erläutert.

(1) Wechsel von der Rolle der Auszubildenden in die Rolle ausgebildeter Mitarbeitender

Eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit zwischen ausbildendem Fachpersonal und Auszubildenden scheint selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln aufseiten der Auszubildenden immens zu steigern. Jedoch kann dies zu einer Verschiebung der Rolle der Lernenden in die Rolle ausgebildeter Mitarbeitender führen, was Rollenkonflikte und Überforderung bei den Auszubildenden auslösen kann. Wie herausgearbeitet werden konnte, gelingt es den Befragten jedoch, mittels aktiver Eigeninitiative und eigenverantwortlichen Wissenserwerbs einen vorzeitigen Ausbildungsabbruch abzuwenden und einschlägige Handlungsfähigkeit zu erlangen. Der Wunsch nach umfangreicher Lehr- und Ausbildungsbetreuung des betrieblichen Ausbildungspersonals blieb auch im dritten Ausbildungsjahr bestehen – entgegen der kontinuierlichen Bestrebung des betrieblichen Ausbildungspersonals, sich seiner Pflicht konkreter Wissensvermittlung zu entziehen.

(2) Vermittlung praktischer Handlungskompetenzen überwiegend durch Fachpersonal

Das betriebliche Ausbildungspersonal weist den Auszubildenden eine formalisierte und passive Funktion innerhalb der Ausbildungspraxis zu, die sich auf organisatorische Aufgaben beschränkt. Die praktische Ausbildungsbetreuung, die Lehrtätigkeit und Wissensvermittlung wird, wie gezeigt wurde, überwiegend vom ungeschulten ausbildenden Fachpersonal übernommen. Das primäre wirtschaftliche Interesse des betrieblichen

Ausbildungspersonals lässt die aktive Ausbildungsbetreuung in den Hintergrund treten. Einzig die formale Durchführung der Ausbildungsbetreuung wird bei den Kontrollinstanzen, wie den IHKs, nachgewiesen, so die Auffassung der Befragten.

(3) Erfordernis großer Eigeninitiative der Auszubildenden zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen

Wie herausgearbeitet werden konnte, bemessen die Befragten selbstgesteuertem Lernen einen hohen Stellenwert bei der Wissenserweiterung bei. Engagiert werden jedoch überwiegend angenehmere Tätigkeiten ausgeübt. Unliebsame Arbeitsaufträge werden, im Falle mangelnder Kontrolle des betrieblichen Ausbildungspersonals, eher vernachlässigt. Grundsätzlich zeigte sich jedoch, sofern mangelndes Engagement sowie Kontrolle auf Seiten des betrieblichen Ausbildungspersonals vorherrschen, haben die Auszubildenden ein hohes Maß an Eigeninitiative aufzubringen, um etwaige Ausbildungsabbrüche abzuwenden und Handlungsfähigkeit zu erlangen.

(4) Selbstlernphasen und Selbstlernkompetenzen haben hohe Relevanz

Zur Erlangung von Handlungskompetenz müssen die Auszubildenden ein hohes Maß an Engagement, Eigeninitiative und Selbstlernkompetenz aufwenden. Wie herausgearbeitet wurde, besteht bei den Befragten der Wunsch nach vergleichbarer Initiative zur Wissensvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal. Dabei bemessen die Auszubildenden den Selbstlernkompetenzen ein hohes Maß an Relevanz bei, wenngleich eine Steigerung in Form umfangreicher Phasen, direkter Lehrtätigkeit und Wissensvermittlung vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals gewünscht wird.

Orientierungsrahmen Fall Grün

Die aufgeführten Orientierungsmuster im Fall Grün lassen sich dem folgenden Orientierungsrahmen zuordnen: , Die Bestrebungen der Auszubildenden, berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, werden dadurch unterlaufen, dass das betriebliche Ausbildungspersonal für direkte Lehr- und Lernphasen nicht zur Verfügung steht. Dieses Defizit kann durch hohe Selbstlernkompetenzen und Eigeninitiative der Auszubildenden sowie das Engagement des ausbildenden Fachpersonals kompensiert werden‘.

Das Orientierungsmuster (4) hebt den *positiven Horizont* des Orientierungsrahmens hervor. Selbstlernphasen und Selbstlernkompetenzen bemessen die Auszubildenden hohe Relevanz auf dem Weg zur Erlangung von Handlungsfähigkeit innerhalb der praktischen Berufsausbildung bei. Dieses hohe Maß an Eigeninitiative zur Umsetzung

ausbildungsrelevanter Vorgänge und zur Abwendung von Ausbildungsabbrüchen, an-
gestoßen durch fehlendes Engagement des betrieblichen Ausbildungspersonals, doku-
mentiert das *Enaktierungspotenzial* des vorliegenden Orientierungsrahmens. (1) Den
negativen Horizont des Orientierungsrahmens des Falls Grün bilden der Rollenwechsel
von Auszubildenden zu ausgelernten Mitarbeitenden als Folge mangelnder Lehrtätigkeit,
Wissensvermittlung und Ausbildungsbetreuung des betrieblichen Ausbildungsperso-
nals, des Weiteren die überwiegende Vermittlung (2) praktischer Handlungskompeten-
zen durch das ausbildende Fachpersonal anstatt durch das betriebliche Ausbildungs-
personal.

8.2 Fallstudie II: Betriebliches Ausbildungspersonal

8.2.1 Fall Indigo: Schwierigkeiten der Befähigung zu beruflicher Handlungsfähigkeit mittels empathischer und fürsorgender Lehr- und Führungskompetenz

8.2.1.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Indigo

Bei dem Fall Indigo handelt es sich um eine Gruppendiskussion mit drei betrieblichen Ausbildern/-innen des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel, eines Ballungszentrums mit ca. 270 km² und einer Einwohnerzahl von rund 213 000 eines strukturschwachen und ländlichen Bundeslandes der Bundesrepublik Deutschland. Die Gruppendiskussion fand in einem der Diensträume des kooperierenden Unternehmens statt.

Charakteristisch und von besonderer Bedeutung für die Erhebung ist, dass es sich bei dem kooperierenden Unternehmen um ein mehr als 120 Jahre altes traditionsbewusstes, familiengeführtes Unternehmen handelt, das mit rund 700 Mitarbeitenden und mehr als 60 Auszubildenden in 28 Filialen deutschlandweit tätig ist. Alle Filialen, insbesondere jene Niederlassung, in der die Erhebung stattfand, engagieren sich aktiv für eine exzellente betriebliche Ausbildung im Einzelhandel. Häufig sind die einzelnen Geschäftsführenden aktive und führende Mitglieder der regionalen Einzelhandelsverbände sowie der Prüfungskommissionen der ortsansässigen Industrie und Handelskammer. Jede einzelne Filiale verfügt über mehrere betriebliche Auszubildende mit der Qualifikation des Ausbildereignungsscheins.

Der betrieblichen Ausbildung im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau des Einzelhandels des Kooperationspartners wird somit eine hohe Bedeutung zugeschrieben, womit sich die Teilnahme an der vorliegenden Studie erklärt. Für die vorliegende Erhebung waren nur Unternehmen zu gewinnen, die sich bereits im Vorfeld außerordentlich aktiv mit einer guten Ausbildungsgestaltung auseinandergesetzt hatten. Hier handelt es sich um eine sogenannte Positivverschiebung. Unternehmen, die sich wenig für gute Ausbildung interessieren und einsetzen, waren an einer das Personal zeitlich bindenden Erhebung nicht interessiert und für die Studie leider nicht zu gewinnen.

Zum Erhebungszeitpunkt (September 2018) verfügten die Teilnehmenden über eine mehrjährige Ausbildertätigkeit sowie den Ausbildereignungsschein. Alle drei Befragten sind in derselben Niederlassung tätig und waren zum Befragungszeitpunkt daher miteinander gut bekannt. Die Teilnehmenden arbeiten in dem Einzelhandelssektor der Modefachhandlung.

Auch dieses Interview wurde mithilfe eines Leitfadens von der Gruppendiskussionsleiterin strukturiert und durchgeführt. Die Teilnehmenden stimmten einer Tonbandaufnahme

zu. Das Interview hatte eine Länge von einer knappen dreiviertel Stunde und wurde über 9 Seiten vollständig transkribiert.

Ein besonderes Charakteristikum des vorliegenden Falls besteht in der zurückhaltenden Interaktion der Teilnehmenden über das gesamte Interview hinweg. Während in den meisten Gruppendiskussionen die Gesprächsführung nur zu Beginn einen stark formalisierenden Charakter aufwies, gab es hier geringere Phasen intensiver verbaler Interaktion. So herrschte überwiegend eine sehr konforme, gar konstante Übereinstimmung der Erfahrungen vor, wodurch weniger Passagen mit hoher Interaktion und konträren Meinungen entstanden. Vermehrt zeigten sich einzelne lange Redepassagen einzelner Personen, die mit einem knappen „Ja“ oder nonverbalen Äußerungen Zustimmung fanden.

8.2.1.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion

Den Einstieg in die Gruppendiskussion beginnt die Interviewerin, ähnlich den anderen Erhebungen, mit einem Eingangsimpuls zur Freude bei dem Gedanken an den anstehenden Arbeitstag mit den Auszubildenden. Zunächst diskutiert die Gruppe über wünschenswerte Verhaltensweisen der Auszubildenden. Anschließend wird über den Wunsch debattiert, erlerntes Fachwissen vom Vortag möge noch am kommenden Tag abrufbar und anwendbar sein.

In der sich anschließenden Passage bearbeitet die Gruppe, ausgehend vom Impuls der Interviewerin, das Thema, wie die Auszubildenden in den Ausbildungsbetrieb integriert werden können. Integration wird als ein Zusammenspiel zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal sowie als Ergebnis eines guten Betriebsklimas genannt. Ausgehend von dieser Thematik wird über die Ansprechpartner der Auszubildenden gesprochen. Grundsätzlich können sich die Auszubildenden an alle Mitarbeitenden und Vorgesetzten wenden. Insbesondere dass grundsätzlich alle Personen mögliche Ansprechpartner sind, wird als besonderes Charakteristikum eines kleineren Familienunternehmens angesehen, worin es sich von einem Großkonzern unterscheidet.

Ausgehend vom Themenimpuls der Interviewerin zum Kontakt der Teilnehmenden zu den Auszubildenden, entwickelt sich eine Diskussion über die Spezifika der Auszubildenden. So seien diese sehr junge und vielfältige Personen, welche häufig weit über die grundsätzlichen Ausbildungsinhalte hinausgehende tatkräftige Unterstützung benötigen. Die Gruppe spricht über eine erlebte Situation, in der man sich bei dem Anschluss einer Waschmaschine tatkräftig unterstützt hat. Weiter diskutieren die Teilnehmenden die persönlichen Grenzen von Unterstützungsleistungen. Diese lägen dort, wo sie einer Selbstaufgabe gleichkommen oder in einer Erzieherrolle münden.

In der sich anschließenden Passage debattiert die Gruppe, ausgehend von einem Themenimpuls der Interviewerin, das Thema der Unterstützung im Bereich von Berufsschulinhalten. Es wird eine Beispielsituation eines/einer Auszubildenden mit einer Lernschwäche näher erläutert.

Ausführliche Beiträge zur Bedeutung und Ausgestaltung einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Ausbildungspraxis bilden den Themenschwerpunkt der nun folgenden Passage. Man war sich darin einig, dass Geborgenheit und eine angenehme Lernumgebung wichtig sind, aber genauso, dass die Auszubildenden ehrlich darauf vorbereitet werden, was sie in ihrem späteren Berufsleben im Einzelhandel zu erwarten haben.

Auf einen weiteren Themenimpuls der Interviewerin wird über die Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Gestaltung einer gelungenen Ausbildungspraxis gesprochen. Diese Passage stellt eine der längsten und interaktivsten Teile des vorliegenden Falls dar. Neben sozialer Kompetenz und einer Vorbildfunktion seien insbesondere erlernte Kompetenzen und Erfahrungen durch langjährige Ausbildertätigkeit von großer Bedeutung. Weiter tauscht sich die Gruppe darüber aus, dass nicht nur das Fachwissen wichtig sei, sondern die Auszubildenden als junge, noch lernende Personen wahrzunehmen. Ausgehend von dieser Diskussion wird näher erläutert, inwiefern die Ausbildereignungsprüfung nur ein Bestandteil des Kompetenzerwerbs ist.

Im Anschluss an diese Passage stößt die Interviewerin ein Gespräch darüber an, welche konkreten Unterstützungshandlungen der Teilnehmenden den Auszubildenden bieten sollten. Hier werden praktische Beispielsituationen des Ausbildungsalltags genannt, insbesondere wird auf die Spezifika des Berufsfeldes vertiefend eingegangen. Hierzu gehört in sozialer Hinsicht, dass die Mitarbeitenden unter den spezifischen Rahmenbedingungen des Einzelhandels viel Lebenszeit miteinander verbrachten, was ein enges und quasifamiliäres Verhältnis zu den Auszubildenden mit sich bringe.

Im Anschluss benennen die Befragten Handlungsempfehlungen für eine qualifizierte betriebliche Ausbildungspraxis. Weiter vertritt die Gruppe die Ansicht, die Industrie und Handelskammern schützten die Auszubildenden zu wenig vor prekären betrieblichen Ausbildungssituationen und unqualifiziertem Ausbildungspersonal.

Die Diskussion endet damit, dass die Auszubildenden folgende Wünsche äußern: Sie wollen von sich aus öfter Fragen stellen dürfen, wenn sie etwas nicht verstanden haben; das betriebliche Ausbildungspersonal soll es als eine seiner Hauptaufgaben ansehen, den Auszubildenden Freude an der Arbeit im Berufsfeld zu vermitteln.

8.2.1.3 Ober- und Unterthemen des Fall Indigo

Entsprechend dem ersten Analyseschritt der dokumentarischen Methode zeigt die nachstehende Übersicht die oben genannten Themen (OT) entsprechend ihrer Verteilung über das Interview hinweg einschließlich ihrer Unterthemen (UT). Die grau unterlegten Felder bezeichnen diejenigen Themenkomplexe, die für die weiteren vertiefenden Analysen herangezogen wurden.

- **Passage I:** Individualisierte, durch persönliches Leistungsvermögen des betrieblichen Ausbildungspersonals und durch familiäre Barrieren der Auszubildenden reglementierte Unterstützungshandlungen (Z. 79-111)
- **Passage II:** Die Bedeutsamkeit informellen Wissenserwerbs und empathischer Führungskompetenzen aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals (Z. 201-236)
- **Passage III:** Mühevolle Bestrebungen und ein vertrauensvolles Verhältnis lassen Rollengrenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals bis hin zur Übernahme nahezu familiärer Rollen verschwimmen (Z. 322-252)
- **Passage IV:** Berufsorientierung als Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals (Z. 431-469)

Tab. 7. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion des Ausbildungspersonals im Fall Indigo (eigene Darstellung)

Zeile	Themen
01-18	Morgendliche Vorfreude auf die Auszubildenden im Betrieb
01-02	Einstiegsfrage zur morgendlichen Vorfreude auf die Auszubildenden im Betrieb
05-10	UT I: Benennung von Wunschverhalten
11-18	UT II: Freude und Wünsche, dass Erlerntes vom Vortag verinnerlicht wurde
19-37	OT: Integration der Auszubildenden im Betrieb
19	Einstiegsfrage zur Integration der Auszubildenden in den Betrieb
20-29	UT I: Integration als ein Zusammenspiel aus betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden
29-36	UT II: Gute Integration aufgrund guten Zusammenhalts innerhalb des Betriebs
37-72	OT: Hilfe und Ansprechpartner/-innen für die Auszubildenden innerhalb des Betriebs
37-38	Einstiegsfrage zu Tätigkeiten, bei denen mehr Hilfe benötigt wird / Ansprechpartner/-innen in derartigen Fällen

39-44	UT I: Jeder Mitarbeitende als Ansprechpartner/-in bis hin zu den Führungskräften und Mitauszubildenden
45-53	UT II: Hilfskultur in Abhängigkeit von der Unternehmensphilosophie (Familienunternehmen vs. Großkonzern)
54-60	UT III: Jede Person kann angesprochen werden, Führungskraft als letzte Instanz
61-72	UT IV: Ansprechbarkeit soll Wohlbefinden vermitteln
73-101	OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal
73-75	Einstiegsfrage, wie sich der Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal gestaltet, Frage nach weiteren Beispielen
79-82	UT I: Auszubildende junge Personen mit großer Vielfalt
82-87	UT II: Beispiel Unterstützung auch im Bereich privater Angelegenheiten, wie dem Anschluss einer Waschmaschine
88-91	UT III Keine Übernahme der Erzieherrolle, jedoch Unterstützung durch gut gemeinte Ratschläge
91-101	UT IV: Reflexion über den eigenen Umgang mit den Auszubildenden, Unterstützungsangebote sind zu leisten, jedoch nicht bis zur Selbstaufgabe
102-131	OT: Unterstützung bei Lernschwierigkeit des Berufsschulstoffs durch das betriebliche Ausbildungspersonal
102-109	UT I: Beispiel besonderer Unterstützung eines/einer Auszubildenden mit deutlichen Lernschwierigkeiten
110-131	UT II: Erläuterung der Prämisse, dass Hilfe angeboten wird, wenn sie erwünscht ist
132-158	OT: Gelungene Ausbildung aus Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals
132-134	Einstiegsfrage und Verständnisnachfrage zu gelungener Ausbildung aus Sicht der Teilnehmenden
135-136	UT I: Vermittlung von Geborgenheit und Ermöglichung von Zufriedenheit, um Lernzuwachs zu fördern
137-142	UT II: Kompetenzerwerb mit der Zeit der Ausbildung, Freude an der Tätigkeit als Grundvoraussetzung
143-145	UT III: Ziel der Befähigung zu umfangreicher Handlungsfähigkeit nach der Berufsausbildung
146-158	UT IV: Ehrlichkeit gegenüber den Auszubildenden in Bezug auf die Herausforderungen des Berufsbildes
159-283	OT: Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals für das Gelingen der Ausbildungspraxis
159	Einstiegsfrage zu Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals für das Gelingen der Ausbildung
160-181	UT I: Umfangreiche soziale Kompetenz
182-200	UT II: Vorbildfunktion
201	UT III: Nachfrage der Interviewerin zum Kompetenzerwerb des betrieblichen Ausbildungspersonals

203-216	UT IV: Kompetenzerwerb durch langjährige Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis sowie allgemeine Lebenserfahrung
217-233	UT V: Fachspezifische Kenntnisse sowie Verständnis für die Auszubildenden, die als Kinder beschrieben werden
234-237	UT VI: Praxisorientiertes Handeln wird als sinnvoller als Lehrvorträge bewertet
238-249	UT VII: Hinterfragung der Ausbildereignungsprüfung
249-267	UT VIII: Herausforderung bei der Vielfältigkeit von Personen, jede Person zu berücksichtigen
268-283	UT IX: Exkurs: Bewerbungsgespräche. Nicht nur das Notenbild ist entscheidend
284-365	OT: Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Unterstützung der Auszubildenden
284-286	Einstiegsfrage nach Handlungen, damit Auszubildende Unterstützung bekommen
287-291	UT I: Beispiel Hilfe bei Kundengesprächen
292-297	UT II: In schwierigen Situationen hinter den Auszubildenden stehen
299-300	UT III: Nachfrage der Interviewerin, inwiefern Unterstützung darüber hinausgeht
301-318	UT IV: Beispiele für praktische Unterstützung, wie individuelle Lösungen von Arbeitszeiten
319-330	UT V: Spezifika des Berufsfeldes erfordern engen Kontakt zwischen den Mitarbeitenden
331-340	UT VI: Große Freude des betrieblichen Ausbildungspersonals über gute Abschlussnoten der Auszubildenden
341-365	UT VII: Nahes und familiäres Verhältnis innerhalb des Betriebs
366-419	OT: Ratschläge und Hinweise an andere Auszubildende
366-369	Einstiegsfrage zu Hinweisen an andere Auszubildende
370-389	UT I: Keine Pauschalisierungen im Falle von Herausforderungen
390-393	UT II: Generelle Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur guten Betreuung von Auszubildenden
394-419	UT III: Zu geringe Handlungen der IHKs zum Schutze von Auszubildenden
420-478	OT: Wünsche des betrieblichen Ausbildungspersonals an die Auszubildenden
420-422	Einstiegsfrage zu Wünschen des betrieblichen Ausbildungspersonals an die Auszubildenden
423-434	UT I: Wunsch nach selbständigerem Stellen von Verständnisfragen
434-470	UT Beispielsituation neigungsorientierter aktiver Weitervermittlung von Praktikant/-in, der/die im eigenen Ausbildungsbetrieb nicht neigungsspezifisch auszubilden war
471-478	UT III: Wunsch nach Vermittlung von Freude am Berufsfeld des Einzelhandels

8.2.1.4 Vertiefende Analysen des Falls Indigo

Es folgen die vertiefenden Analysen der zuvor aufgeführten grau hinterlegten Transkriptausschnitte.

Passage I: Individualisierte, durch persönliches Leistungsvermögen des betrieblichen Ausbildungspersonals und durch familiäre Barrieren der Auszubildenden eingeschränkte Unterstützungshandlungen

Auszug aus dem Transkript

79 B: Wie ist der? Also der, wenn man sagt. Also erstmal ist es ein junger Mensch da gehen wir mal von
80 aus. Auszubildende sind in der Regel für uns jung, so! Wie ist der? Also das ist jetzt ein Facetten-
81 reichum den man ja gar nicht in einem Punkt fassen (stark betont) kann. Jetzt sage ich Ihnen mal
82 ein Beispiel ein/eine liebenswerter/te Auszubildender/de von uns, der/die mit einem langen Gesicht
83 hier am Samstagmorgen stand und sagte, so ich kann jetzt meine Waschmaschine nicht anschlie-
84 ßen, weil mir der Schlauch fehlt. Wo ich dann gesagt habe Mensch so ein Schlauch wird ja aufzu-
85 treiben sein. Ja aber dann ist das Problem und die das und weißt du was wir setzten uns jetzt mal
86 ins Auto und fahren in den Baumarkt und kaufen diesen Waschmaschinenschlauch Punkt! So (stark
87 betont) das ist mal eine Facette, die nächste Facette ist die wo also lange Gesichter morgens rein-
88 kommen und es gibt dann Ärger zu Hause. Wo man natürlich sagt ok ich übernehme hier nicht ir-
89 gendwie eine Elternschaft oder irgendwie eine Erziehungsgeschichte aber (stark betont) ich könnte
90 Ihnen den Rat geben das (stark betont). Und so facettiert sich das weiter (stark betont). In unter-
91 schiedlichsten Bereichen deshalb ist die Frage für mich auch, die setzte ich bei mir an. Wie gehe ich
92 (stark betont) mit den den Facetten eigentlich um? Gehe ich darauf ein? Blocke ich es total ab?
93 Nehme ich es mir an? Unterstütze ich es? Da (stark betont) ist glaube ich der Ansatz für mich. Und
94 da sind wir, weil das Vorspiel gerade schon war und gesagt wurde eigentlich diejenigen, die es un-
95 terstützen sich uns dem annehmen und versuchen es auf den Weg zu bringen. Bis zu einem gewis-
96 sen Grad, also nicht bis zur Selbstaufgabe, oder bis zum Eingreifen familiärer Dinge ähm es gibt
97 auch den/die Auszubildenden/de der/die kommt und sagt nach was weiß ich drei Wochen das ist
98 nichts für mich, so und ja ich traue mich aber nicht das meinen Eltern zu sagen, weil die sind froh,
99 dass ich eine Ausbildungsstelle habe und wenn man dann sagt kommen sie dann suchen wir das
100 Gespräch gemeinsam also wir helfen, wir unterstützen, aber wie gesagt bis zu einem gewissen Grad.
101 #00:08:15-1#

102 A: Naja oder dann unserer/unsere Auszubildender/de der/die hatte ne Lernschwäche. Was ja eigent-
103 lich Berufsschulaufgabe war Berufsschulstoff der/die kam dann mit seinen/ihren Prüfungsfragen da
104 habe ich mich dann mit ihm/ihr hoch in den Pausenraum gesetzt. Ich sage pass auf ich wandle dir
105 die Fragen jetzt so um. Auf unser Geschäft, auf unsere Kasse spezialisiert das du es einfach besser
106 verstehst für die Prüfung. Also das haben wir dann schon auch mal zwischendurch das wir dann mal
107 bei den Hausaufgaben miteingreifen und helfen und so weiter und sofort, wenn sie in der Berufs-
108 schule jetzt mal hängt. (...) wo dann leider Gottes die Lehrer/innen nicht so ganz viel Zeit dafür *haben*.
109 #00:08:53-2#

110 C: hm (bejahend) #00:08:53-2#

111 A: Das machen wir dann mal schon mal mit zwischendurch. #00:08:57-7#

(Transkript: Fall Indigo Z. 79-111)

Formulierende Interpretation Passage I

(79-101) **OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal**

(79-82) **UT: Auszubildende junge Personen mit großer Vielfalt**

Die Gruppe fasst die Auszubildenden als grundsätzliche junge Personen auf, welche über eine außerordentliche Vielfältigkeit verfügen, die nicht in einem einzigen Punkt zu beschreiben seien.

- (82-87) *UT: Beispiel Unterstützung auch im Bereich privater Angelegenheiten, wie dem Anschluss einer Waschmaschine*
- Hier findet die Beschreibung einer Unterstützungssituation statt, die über den rein beruflichen Kontakt weit hinausging. Indem aktiv ein noch fehlendes Ersatzteil zum Anschluss einer Waschmaschine eines/einer Auszubildenden besorgt wurde, wurde auch private Unterstützung geleistet.
- (88-91) *UT: Keine Übernahme der Erzieherrolle, jedoch Unterstützung durch gut gemeinte Ratschläge*
- Weiter wird berichtet, dass neben der aktiven praktischen Unterstützung auch verbale Unterstützung, beispielsweise bei Herausforderungen im Elternhaus, stattfindet. So übernehmen die Befragten zwar bewusst keine Elternschaft oder die Rolle Erziehungsberechtigter, stünden jedoch jederzeit mit Rat zur Seite.
- (91-101) *UT: Reflexion über den eigenen Umgang mit den Auszubildenden, Unterstützungsangebote sind zu leisten, jedoch nicht bis zur Selbstaufgabe*
- An dieser Stelle findet eine Selbstreflexion statt, indem B sich fragt, wie persönlich mit der Vielfältigkeit der Auszubildenden umgegangen wird. Grundsätzlich versuche B, sich der Auszubildenden anzunehmen. Dies jedoch nur bis zu einem gewissen Grad, weder bis zur Selbstaufgabe noch dem Eingreifen in familiäre Strukturen und Angelegenheiten. Wenn beispielsweise sich Auszubildende nicht in der Lage sehen, ein schwieriges Gespräch mit den eigenen Eltern über berufliche Perspektiven zu führen, versuche man vermittelnd zu unterstützen.
- (102-131) **OT: Unterstützung bei Lernschwierigkeiten mit dem Berufsschulstoff durch das betriebliche Ausbildungspersonal**
- (102-109) *UT I: Beispiel besondere Unterstützung eines/einer Auszubildenden mit deutlichen Lernschwierigkeiten*
- An dieser Stelle wird von der Gruppe eine weitere Beispielsituation einer Unterstützungsmaßnahme eines/einer Auszubildenden angeführt. Bei dem/der Auszubildenden handelte es sich um eine Person mit deutlich erkennbaren Lernschwierigkeiten. Wenngleich die Verantwortung auf Seiten der Berufsschule lag, bemühte man sich den Lernstoff auf das eigene Geschäft zu übertragen und aktiv mit dem/der Auszubildenden einzuüben.

Reflektierende Interpretation Passage I

(79-80) *Proposition durch B*

B wirft die Orientierung mit proportionalem Gehalt auf, die Auszubildenden seien in der Ansicht der Befragten grundsätzlich als junge Personen zu betrachten.

(80-81) *Elaboration von B*

B vertieft die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der Vielfältigkeit eines jeden Auszubildenden, die nicht in einem einzigen Punkt zusammenzufassen seien („Also das ist jetzt ein Facettenreichtum den man ja gar nicht in einem Punkt fassen (stark betont) kann“; B 80-81). In dieser Aussage verdeutlicht sich die Ansicht, bei den Auszubildenden handele es sich um individuelle Persönlichkeiten, welche bereits in sich sehr vielfältig „facettenreich“ seien, weshalb es gelte, Auszubildende als Individuen situationsspezifisch zu betrachten und zu betreuen.

(81-88) Exemplifizierung im Modus der Beschreibung von B

B vertieft die zuvor angeführte Elaboration anhand der Exemplifizierungen zweier konkreter individueller Unterstützungshandlungen („[...] Auszubildender/de von uns, der/die mit einem langen Gesicht hier am Samstagmorgen stand und sagte, so ich kann jetzt meine Waschmaschine nicht anschließen, weil mir der Schlauch fehlt. Wo ich dann gesagt habe Mensch so ein Schlauch wird ja aufzutreiben sein. Ja, aber dann ist das Problem und die das und weißt du was wir setzten uns jetzt mal ins Auto und fahren in den Baumarkt und kaufen diesen Waschmaschinenschlauch Punkt!“; B 82-87). In diesen Zeilen verdeutlicht sich, dass konkrete Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals aktiv betrieben werden und über das berufliche Maß weit hinaus reichen. Auch verdeutlichen diese Zeilen, dass Unterstützungsmaßnahmen konkrete Umsetzung finden und weder auf der rein verbalen Ebene bleiben noch von den Befragten dort verortet werden.

Die sich anschließende Exemplifizierung verdeutlicht, dass nach der Auffassung des betrieblichen Ausbildungspersonals Unterstützungshandlungen auch im emotionalen Bereich stattfinden sollten („[...] ist die wo also lange Gesichter morgens reinkommen und es gibt dann Ärger zu Hause“; B 87-88). In dieser Aussage zeigt sich eine das Vorhandensein einer Einfühlsamkeit der Befragten für psychische Belastungen der Auszubildenden.

(88-91) Differenzierung von B

Im Rahmen einer Differenzierung schränkt B die aufgeworfene Orientierung der Vielfältigkeit und sehr individuellen Betrachtung sowie Behandlung der Auszubildenden ein, womit die Grenzen der Orientierung markiert werden („Wo man natürlich sagt ok ich übernehme hier nicht irgendwie eine Elternschaft oder irgendwie eine Erziehungsgeschichte aber (stark betont) ich könnte Ihnen den Rat geben das (stark betont)“; B 88-90). In dieser Aussage verdeutlicht sich eine deutliche Selbstreflexionsfähigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals über die persönliche Rolle den Auszubildenden gegenüber. So biete man umfangreiche Unterstützung sowohl in Form praktischer Handlungen als auch im Bereich emotionaler Belastungen an. Die Übernahme einer erziehungsberechtigten Rolle, gar einer elterlichen Fürsorge übernehme man hingegen nicht, vielmehr stehe werde beratend zur Seite gestanden.

In diesen Zeilen verdeutlicht sich die persönliche Auffassung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der Rolle der Beratenden, nicht jedoch der Erziehenden. Auf der interpretativen Ebene lassen sich somit Unterstützungsleistungen als individualisierte Angebote an die jeweiligen Auszubildenden begreifen.

(90-91) Zwischenkonklusion von B

In diesen Zeilen findet eine Beendigungssequenz gefolgt von einem Neuansatz statt, in welchem das Thema zwar beibehalten wird, jedoch eine Erweiterung erfährt. So beendet

B die Orientierung mittels folgender Aussage „Und so facettiert sich das weiter (stark betont). In unterschiedlichsten Bereichen [...]“ (B 90-91). In dieser Aussage verdeutlicht sich abschließend der Kern der Orientierung, indem Unterstützungsleistungen individualisiert und vielfältig erfolgen sollten.

(91-94) Anschlussproposition von B

Im Rahmen einer Anschlussproposition führt B die Orientierung der individuellen abgestimmten Unterstützung der Auszubildenden fort. Im stilistischen Format der Fragen an die eigene Person, erweitert B die Orientierung um die Aspekte persönlicher Auseinandersetzung und Selbstreflexion im Hinblick auf den Umgang mit der Vielfältigkeit der Auszubildenden („[...] Frage für mich auch, die setzte ich bei mir an. Wie gehe ich (stark betont) mit den den Facetten eigentlich um? Gehe ich darauf ein? Blocke ich es total ab? Nehme ich es mir an? Unterstütze ich es? Da (stark betont) ist glaube ich der Ansatz für mich“; B 91-94).

An dieser Stelle verdeutlicht sich erneut das hohe Maß an Selbstreflexionsfähigkeit der Befragten. Somit scheinen die Unterstützungshandlungen der Teilnehmenden eher auf Basis hoher Selbstreflexion sowie überlegter Handlungen als unüberlegter Reaktionen zu basieren.

(94-96) Elaboration von B

Nun vertieft B die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt der Bereitstellung von Unterstützungsleistungen („[...] eigentlich diejenigen, die es unterstützen sich uns dem annehmen und versuchen es auf den Weg zu bringen“; B 94-96). Insbesondere in der Formulierung der Worte „uns dem annehmen“ (B 94) verdeutlicht sich erneut die eingenommene Rolle der Teilnehmenden als Beratende und Unterstützende, die deutlich über das Maß der beruflichen Ebene hinauszuragen scheint. Es scheint gar so, als nähme sich das betriebliche Ausbildungspersonal der Herausforderungen der Auszubildenden an und begleite diese auf dem Weg zu einer Lösung der Situation.

(96-100) Differenzierung im Modus der Exemplifizierung von B

Im Modus der Exemplifikation differenziert B anschließend die aufgeworfene Orientierung des Annehmens der Herausforderungen sowie der Sorgen der Auszubildenden („Bis zu einem gewissen Grad, also nicht bis zur Selbstaufgabe, oder bis zum Eingreifen familiärer Dinge [...]“; B 96-97). Mittels dieser Aussage verdeutlicht B die Grenzen der Orientierung und schränkt diese in ihrer Reichweite ein. Es scheint, als nähme sich das betriebliche Ausbildungspersonal der Herausforderungen der Auszubildenden an und biete individualisierte Unterstützung in praktischer wie beratender Form, führe diese jedoch nicht bis hin zur Überschreitung des persönlichen Leistungsvermögens sowie zum Intervenieren in familiäre Bereiche durch.

Zur Exemplifizierung der Orientierung führt B in den Zeilen 97-100 eine Unterstützungssituation mit einem/einer Auszubildenden an, in der bereits nach kurzer Zeit eine mangelnde Passung von Ausbildung und Neigungen festzustellen war. Da sich der/die entsprechende Auszubildende massiv grämte, dieses Problem gegenüber dem eigenen Elternhaus zu kommunizieren, wurde das Gespräch unterstützend zusammen mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal durchgeführt.

Diese Exemplifikation lässt sich als eine Unterstützungsleistung auf emotionaler wie auch berufsorientierender Ebene interpretieren. So scheinen die Befragten sich nicht nur

für den Abschluss einer erfolgreichen betrieblichen Ausbildung, vielmehr für eine neigungsspezifische Berufswahl verantwortlich zu zeigen.

(100-101) Transposition von B

Der Orientierungsgehalt wird in diesen Zeilen in Form einer Transposition von B beendet, in seiner Grundorientierung jedoch im Nachgang fortgeführt. Anhand nachfolgender Aussage beendet B die Orientierung: „[...] wir helfen, wir unterstützen, aber wie gesagt bis zu einem gewissen Grad“ (B 100-101).

Hier dokumentiert sich erneut der Leitgedanke der Unterstützungsform des befragten Ausbildungspersonals. Somit handelt es sich bei Unterstützung nicht um eine endlose Form, vielmehr um Angebote, die durch ein persönliches Leistungsvermögen als auch familiäre Barrieren der Auszubildenden reglementiert scheinen.

(102-109) Validierung und Elaboration im Modus der Exemplifizierung von A

An dieser Stelle validiert A zunächst die Orientierung von B. Anschließend wird von A die Orientierung im Modus der Exemplifizierung elaboriert. A beschreibt dabei eine Unterstützungssituation, in der einem/einer Auszubildenden mit erkennbaren Lernschwierigkeiten der nur schwer zugänglichen Lernstoff der Berufsschule durch Umwandlung in die konkrete Handlungspraxis des Ausbildungsbetriebs erfassbar gemacht wurde („[...] pass auf ich wandle dir die Fragen jetzt so um. Auf unser Geschäft, auf unsere Kasse spezialisiert das du es einfach besser verstehst für die Prüfung. Also das haben wir dann schon auch mal zwischendurch das wir dann mal bei den Hausaufgaben miteingreifen und helfen und so weiter und sofort, wenn sie in der Berufsschule jetzt mal hängt“; A 104-108).

In dieser Exemplifikation verdeutlicht sich, dass Unterstützungsleistungen auch auf Handlungsfelder übergreifen können, in welchen das betriebliche Ausbildungspersonal aufgrund der eigentlichen Position weniger verantwortlich ist. So liegt es im Grunde im Aufgabenbereich der Berufsschule, den Auszubildenden den Lernstoff der Berufsschule zu vermitteln und gegebenenfalls näher zu erläutern. Wie der Exemplifikation zu entnehmen ist, übernahmen jedoch an dieser Stelle die Befragten in der Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals diese Aufgabe.

(110) Validierung von C

Mittels eines bejahenden „Hm“ (C 110) bestätigt C die Exemplifikation von A.

(110) Konklusion von A

In dieser Zeile findet die Orientierung der individualisierten, vielfältigen und dennoch in Teilen limitierten Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals gegenüber den Auszubildenden eine Beendigung („Das machen wir dann mal schon mal mit zwischendurch“; A 110).

Zusammenfassung der Passage I: Individualisierte, durch persönliches Leistungsvermögen des betrieblichen Ausbildungspersonals und durch familiäre Barrieren der Auszubildenden eingeschränkte Unterstützungshandlungen

In Passage I dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Auszubildende scheinen in der Rolle der noch jungen individuellen Persönlichkeiten betrachtet zu werden, die aus der Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals individuell und situationspezifisch angesehen und zu betreuen sind.
- Konkrete Unterstützungshandlungen scheinen aktiv betrieben zu werden und über das betriebliche Handlungsfeld hinauszureichen.
- Auch ist Empathie für psychische Belastungen der Auszubildenden aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals deutlich erkennbar.
- Das persönliche Rollenverständnis der Befragten sieht das betriebliche Ausbildungspersonal als Beratenden nicht jedoch in der Rolle der elterlich Erziehenden.
- Es zeigt sich ein hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit der Befragten, wodurch Unterstützungshandlungen eher auf überlegten Handlungen als auf unüberlegten Reaktionen basieren.
- Die Unterstützung aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals wird jedoch durch persönliches Leistungsvermögen und familiäre Barrieren der Auszubildenden reglementiert.
- Auch scheinen Unterstützungsleistungen auf Handlungsfelder überzugreifen, die der eigentlichen Rolle nicht unmittelbar zustehen (Lehrstoffvermittlung und Unterstützung im Bereich des Handlungsfelds Berufsschule).

Passage II: Die Bedeutsamkeit informellen Wissenserwerbs sowie empathischer Führungskompetenzen aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals

Auszug aus dem Transkript

201 I: Und wenn sie das so beschreiben, wenn sie sagen was ein/eine Ausbilder/in mitbringen sollten.

202 Wo glauben Sie erlernt man das? #00:16:38-1#

203 A: Ja, wie Herr/Frau B das schon sagte ich denke das ist ne Erfahrungssache und ne Charaktersache

204 (stark betont) das hat man, oder man hat es nicht (stark betont) denke ich. Und dann die vielen Jahre,

205 die vielen Menschen, die man hat kommen und gehen sehen. Wie viele Azubis, ich denke das auch

206 Ausbilder/innen das (stark betont) erlernen muss. Mit (stark betont) den jungen Menschen umzuge-

207 hen und dass das ganz einfach diese vielen (stark betont) Jahre sind, die er/sie das schon macht

208 und da Erfahrungen sammelt. #00:17:08-7#

209 B: Ja (stark betont) #00:17:08-7#

210 C: Ja (stark betont) ne gewisse Lebenserfahrung gehört sicherlich dazu also ich denke mal es gibt

211 sicherlich Ausbilder/innen die selbst sehr (stark betont) jung sind, die vielleicht viel theoretisches

212 Wissen haben, äh ich denke mal mit nem mit ner gewissen Lebenserfahrung fällt es einem leichter

213 dann auch Stärken und Schwächen der äh Azubis zu akzeptieren, ne? Also jetzt abgesehen vom

214 vom fachlichen Wissen was vielleicht auch ein/eine junger/e Ausbilder/in schon hat ist es denke (stark

215 betont) ich schon hilfreich, wenn man bisschen Lebenserfahrung hat, um wie gesagt auch die Stärken

216 (stark betont) und Schwächen besser akzeptieren zu können. #00:17:53-2#

217 A: Und die auch son bisschen in die Richtung dann zu lenken wo sie hinsollen. Weil sich jetzt hinzu-

218 setzten und zu predigen das und das ist die Machart, aber den Menschen (stark betont) nicht zu

219 verstehen und mit dem umgehen zu können. Ich denke das spielt eine ganz ganz große Rolle, dass
220 das in der Kombination ist aus beidem. Das Wissen (stark betont) und das Verständnis (stark betont)
221 für Azubis. Wie die manchmal noch denken. Ich meine die sind teilweise noch 16 Jahre (stark betont)
222 alt, wenn die kommen, eigentlich sind es *noch* #00:18:28-1#

223 C: *Kinder* (stark betont) !#00:18:28-1#

224 A: *Kinder* (stark betont). Wenn die dann manchmal gucken hier und und boa wenn sie dann teilweise
225 auch noch ein bisschen ängstlich sind. Ich sag geht auf die Leute zu immer fröhlich lächeln. Ein
226 Einfaches schönen guten Tag (stark betont) weiterlaufen, ich sag ihr müsst da nicht stehen bleiben
227 und habt vor allen Dingen auch keine Scheu, wenn die Kunden euch was Fragen das zu sagen. Also
228 nichts Falschen (stark betont) erzählen, oder zu sagen hm weiß ich nicht. Sondern redet (stark be-
229 tont) mit den Menschen (stark betont), dass sie das auch lernen. Ich sage dann ist das alles über-
230 haupt kein Problem, das ihr sagt ich bin in der Ausbildung ganz kleinen Moment ich hole einen/eine
231 Kollegen/in das kann ich ihnen jetzt gerade nicht beantworten. Dass man da auch so die Angst *nimmt*.
232 (...) #00:19:12-2#

233 B: *Hm Stell* #00:19:12-2#

234 A: *Und das* in der Praxis (stark betont) immer besser funktioniert als wenn ich das aus einem Lehr-
235 buch vortrage, oder denen da einen Bericht so und so habt ihr euch zu benehmen. Jetzt macht mal
236 (stark betont). Ich denke, dass die da immer noch so ein bisschen ne Führung brauchen. #00:19:28-
237 2#

(Transkript: Fall Indigo Z. 201-237)

Formulierende Interpretation Passage II

(159-283) **OT: Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals für das Gelingen der Ausbildungspraxis**

(201) *Nachfrage der Interviewerin zum Kompetenzerwerb des betrieblichen Ausbildungspersonals*

Die Interviewerin stellt eine Nachfrage zu den konkreten Möglichkeiten der Erlangung einschlägiger Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals.

(203-216) *UT: Kompetenzerwerb durch langjährige Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis sowie allgemeine Lebenserfahrung*

Erfahrungswerte aus eigener langjähriger Ausbildungspraxis als auch individuelle Charaktereigenschaften werden benannt. Als weiteren Bereich des Kompetenzerwerbs wird die allgemeine Lebenserfahrung des betrieblichen Ausbildungspersonals als Ressource im Umgang mit den Auszubildenden erwähnt. Diese unterscheidet erfahrenes Ausbildungspersonal von jüngeren Personen. So verfüge sehr junges Ausbildungspersonal in erster Linie über rein theoretisches Fachwissen, weniger über ausreichende Erfahrungswerte innerhalb der Ausbildungspraxis, so die Auffassung der Befragten.

(217-233) *UT: Fachspezifische Kenntnisse sowie Verständnis für die Auszubildenden, welche als Kinder beschrieben werden*

Die Gruppe diskutiert, inwiefern es sich bei der Arbeit des Ausbildungspersonals um eine Kombination aus fachspezifischem Wissen und Verständnis für die Auszubildenden handele. Insbesondere das junge Alter

von 16 Lebensjahren lasse die Auszubildenden noch als Kinder einstufen, welche ängstlich im zwischenmenschlichen Umgang auftreten.

(234-237) *UT: Praxisorientiertes Handeln wird als sinnvoller bewertet als allgemeine Lehrvorträge*

In diesen Zeilen erläutern die Befragten, inwiefern sich ein handlungsorientiertes praktisches Anleiten von Arbeitsabläufen deutlich erfolgreicher als rein theoretisch vermitteltes Fachwissen erwiesen habe. Anschließend wird auf das Erfordernis der Führung sowie Leitung der Auszubildenden eingegangen.

Reflektierende Interpretation Passage II

(201-202) Einstiegsfrage mit proportionalem Gehalt von I

Den Einstieg in diese Passage bildet die Einstiegsfrage von I mit proportionalem Gehalt zum Themenbereich des Erlernens der Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals.

(203-204) Proposition von A

So wirft A die Orientierung mit proportionalem Gehalt auf, gute Ausbildungskompetenzen würden einer langjährigen Berufserfahrung sowie den persönlichen Charakterzügen entspringen („[...] das ist ne Erfahrungssache und ne Charaktersache (stark betont) das hat man, oder man hat es nicht (stark betont) denke ich“; A 203-204). In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung, dass qualifizierte Ausbildungskompetenzen nur in Teilen durch Erfahrungswerte erlernt würden, vielmehr habe der persönliche Charakter der Angehörigen des betrieblichen Ausbildungspersonals ausschlaggebenden Einfluss.

(204-207) Elaboration im Modus der Exemplifikation von A

Im Modus der Exemplifizierung elaboriert A nun die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt des Erfahrungszuwachses durch eine langjährige Ausbildungstätigkeit mit stets neuen Auszubildenden („[...] die vielen Jahre, die vielen Menschen, die man hat kommen und gehen sehen. Wie viele Azubis, ich denke das auch Ausbilder/innen das (stark betont) erlernen muss. Mit (stark betont) den jungen Menschen umzugehen und dass das ganz einfach diese vielen (stark betont) Jahre sind [...]“; A 204-207).

Hier verdeutlicht sich, dass Ausbildungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals anscheinend erst über Jahre in der aktiven Ausbildungspraxis umfangreich erlernt werden, wodurch sich die Interpretation manifestiert, gute Ausbildungskompetenzen würden weniger in rein formaler Form, wie Weiterbildungen, als mittels informell erworbenen Erfahrungswissens erlernt.

(209-210) Validierung von B und C

Sowohl B als auch C bestätigen mittels eines von starker Betonung gekennzeichneten „Ja“ (B, C 209-210) die von A aufgeworfene Orientierung.

(210-2016) Validierung und Elaboration im Modus der Exemplifizierung von C

Im Modus der Exemplifizierung bestätigt und vertieft C die von A aufgeworfene Annahme vorwiegend informell erworbener Fachkompetenzen um den Aspekt eines gelungenen Einschätzungsvermögens der Fähigkeiten der Auszubildenden („[...] Lebenserfahrung gehört sicherlich dazu also ich denke mal es gibt sicherlich Ausbilder/innen die selbst sehr (stark betont) jung sind, die vielleicht viel theoretisches Wissen haben, äh ich denke mal mit nem mit ner gewissen Lebenserfahrung fällt es einem leichter dann auch Stärken und Schwächen der äh Azubis zu akzeptieren [...]“; C 210-213).

In dieser Aussage zeigt sich, informell erworbenes Erfahrungswissen wird von den Befragten formal erworbenem Fachwissen übergeordnet. So verfügt langjähriges betriebliches Ausbildungspersonal gegenüber jüngerem über umfangreiches Einschätzungsvermögen im Hinblick auf die Fähigkeiten der Auszubildenden. Formal erworbenes Fachwissen wird jedoch nicht gänzlich für abkömmlich bewertet, lediglich für nicht ausreichend eingeschätzt. Erst durch den Zugewinn informellen Ausbildungswissens infolge langjähriger Ausbildungspraxis würden umfangreiche Ausbildungskompetenzen erworben, so die Auffassung.

(217-219) Elaboration von A

A vertieft die Annahme von C des Einfühlungsvermögens um den Einfluss langjähriger Erfahrungswerte („Und die auch son bisschen in die Richtung dann zu lenken wo sie hinsollen. Weil sich jetzt hinzusetzen und zu predigen das und das ist die Machart, aber den Menschen (stark betont) nicht zu verstehen und mit dem umgehen zu können“; A 217-219).

In dieser Aussage verdeutlicht sich der Einfluss langjährigen informellen Erfahrungswissens, der es erst den Befragten ermöglicht, den Auszubildenden empathisch zu begegnen und sie in der Ausbildung unterstützend zu begleiten. Auch verdeutlicht sich hier erneut die Ansicht, die Auszubildenden benötigten eine empathische Unterstützung auf dem gesamten Weg der Ausbildung. So scheint es erneut nach der Auffassung der Befragten die Aufgabe des Ausbildungspersonals zu sein, die Auszubildenden entsprechend individuellen Bedürfnissen zu sehen und auch zu lenken.

(219-222) Transposition von A

In diesen Zeilen findet die vorherige Orientierung der formell wie informell erworbenen Kompetenzen eine Beendigung. Gleichzeitig wirft A einen neuen Leitgedanken auf, in dem der Grundgehalt der ursprünglichen Orientierung beibehalten wird „[...] das spielt eine ganz ganz große Rolle das das in der Kombination ist aus beidem. Das Wissen (stark betont) und das Verständnis (stark betont) für Azubis. Wie die manchmal noch denken. Ich meine die sind teilweise noch 16 Jahre (stark betont) alt, wenn die kommen, eigentlich sind es noch“; A 219-222).

In dieser Aussage zeigt sich erneut die Auffassung, neben formal erworbenen Fachkenntnissen sei Empathie für die Auszubildenden, durch langjähriges informell erworbenes Praxiswissen von gehobener Notwendigkeit. Begründet wird von A in dem überwiegend noch jungen Lebensalter der Auszubildenden.

(223) Validierung von C

Noch während A spricht, validiert C A in der höchst möglichen Form. So beendet C mittels nur eines einzigen Wortes, nämlich des Wortes „Kinder“ (C 223), die Aussage von A. Diese hohe Interaktion zwischen A und C deutet auf die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums über die Einschätzung der Auszubildenden hin.

(224) Validierung von A

Anschließend wiederholt A ebenfalls das Wort „Kinder“ (A 224) und betont dieses deutlich. In diesen Aussagen von C und A dokumentiert sich die Ansicht, die Auszubildenden seien sowohl hilfs- wie auch schutzbedürftige Personen. So sind Kinder in der Regel klein und auf die Unterstützung der Erwachsenen zum Schutze vor der Umwelt und sich selbst angewiesen.

Diese Bewertung der Auszubildenden als Kinder verdeutlicht die Auffassung, bei den Auszubildenden handele es sich um schützenswerte Personen. Hierdurch kommt dem Ausbildungspersonal neben der Rolle der Wissensvermittelnden ebenso eine elterlich fürsorgende Schutzfunktion, der Auffassung der Befragten nach, zu. Womit sich die kollektive Orientierung der Gruppe verdeutlicht, das betriebliche Ausbildungspersonal habe neben der Vermittlung von Fachwissen eine begleitende wie fürsorgende Rolle einzunehmen.

(224-232) Elaboration im Modus der Exemplifikation von A

Im Modus der Exemplifikation vertieft A, unsicherere, von Angst gekennzeichnete Verhaltensweisen der Auszubildenden im Kundenkontakt zu erleben („[...] Wenn die dann manchmal gucken hier und und boa wenn sie dann teilweise auch noch ein bisschen ängstlich sind. Ich sag geht auf die Leute zu immer fröhlich lächeln. Ein Einfaches schönen guten Tag (stark betont) weiterlaufen, [...] Also nichts Falsches (stark betont) erzählen, oder zu sagen hm weiß ich nicht. Sondern redet (stark betont) mit den Menschen (stark betont), dass sie das auch lernen. Ich sage dann ist das alles überhaupt kein Problem, [...]. Dass man da auch so die Angst nimmt“; A 224-231).

In dieser Aussage verdeutlicht sich ein hohes Maß an Verständnis der Befragten die für Unsicherheiten der Auszubildenden. Auch zeigt sich anhand der Exemplifizierung, inwiefern die Auszubildenden zu selbstständigem Handeln ermutigt werden. So scheinen im Falle von Hemmungen oder Schwierigkeiten die Teilnehmenden jederzeit unterstützend und beratend zur Seite zu stehen. Vergleichbar mit dem Umgang mit kleinen Kindern werden die Auszubildenden zu selbstständigen Arbeitshandlungen angeregt, können sich dabei jedoch jederzeit auf Rückhalt vonseiten des erfahrenen Ausbildungspersonals verlassen. Der Auffassung der Befragten nach beabsichtige man, so Ängste und Hemmungen zu mindern und Sicherheit zu vermitteln.

(233) Validierung von B

Noch während A spricht, beginnt B zu sprechen und A mittels eines von Zustimmung gekennzeichneten „Hm“ (B 233) zu validieren.

(234-236) Elaboration von A

In diesen Zeilen vertieft A die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt des Nutzens aktiver praxisnaher Wissensvermittlung („Und das in der Praxis (stark betont) immer besser funktioniert als wenn ich das aus einem Lehrbuch vortrage, oder denen da einen Bericht so und so habt ihr euch zu benehmen“; A 234-235).

Hier zeigt sich, dass die Befragten eine praxisorientierte Wissensvermittlung gegenüber der rein formalen Vermittlung anhand von Lehrmaterialien als zielführender bewerten. Erst durch das Beiwohnen und Nachahmen praktischer Arbeitsschritte des betrieblichen Ausbildungspersonals könne Fachwissen vertieft und konkret erlernt werden, so die Annahme.

(236-237) Konklusion von A

Mittels der Aussage „Ich denke das die da immer noch so ein bisschen ne Führung brauchen“ (A 236) findet die Orientierung eine Darlegung.

In dieser Konklusion dokumentiert sich insbesondere in dem Wort „Führung“ (A 236) die Auffassung der Befragten, die Auszubildenden zu unterstützen und innerhalb der Ausbildung auf ihrem Weg zu leiten und zu begleiten zu wollen. Vor dem Hintergrund der in dieser gesamten Passage herausgearbeiteten Orientierungen lässt sich das Wort „Führung“ jedoch weniger als starke hierarchische Führung, sondern als unterstützende empathische Leitung der Auszubildenden interpretieren.

Zusammenfassung Passage II: Die Bedeutsamkeit informellen Wissenserwerbs sowie empathischer Führungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals

In Passage II dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Ausbildungskompetenzen werden nur in Teilen durch Erfahrungswerte erlernt, vielmehr hat der persönliche Charakter der Angehörigen des betrieblichen Ausbildungspersonals ausschlaggebenden Einfluss.
- Informell erworbenes Erfahrungswissen wird formal erworbenem Fachwissen übergeordnet. Erst langjähriges betriebliches Ausbildungspersonal verfügt über umfangreiches Einschätzungsvermögen im Hinblick auf die Fähigkeiten der Auszubildenden.
- Formal erworbenes Fachwissen wird zwar nicht als entbehrlich bewertet, jedoch als nicht ausreichend eingeschätzt. Erst durch den Zugewinn informellen Ausbildungswissens infolge langjähriger Ausbildungspraxis entstünden gute Ausbildungskompetenzen.
- Neben formal wie informell erworbenen Fachkenntnissen scheint Empathie, die nur durch langjähriges informell erworbenes Praxiswissen entstehe, für die Auszubildenden von gehobener Notwendigkeit.
- Aus Sicht der Befragten handelt es sich bei den Auszubildenden um schützenswerte Personen. Hierdurch kommt dem Ausbildungspersonal neben der Rolle der Wissensvermittelnden ebenso eine elterlich fürsorgende Schutzfunktion zu.
- Die Auszubildenden werden zu selbstständigen Handlungen ermutigt, im Falle von Hemmungen oder Schwierigkeiten steht jedoch das betriebliche Ausbildungspersonal jederzeit unterstützend und beratend zur Seite.
- Eine praxisorientierte Wissensvermittlung scheint zielführender zu sein als die rein formale Vermittlung von Lehrmaterialien.
- Vor dem Hintergrund der in dieser gesamten Passage herausgearbeiteten Orientierungen verstehen die Befragten das Wort „Führung“ weniger als starke hierarchische Führung denn als unterstützende empathische Leitung der Auszubildenden.

Passage III: Mühevoll Bestrebungen sowie ein vertrauensvolles Verhältnis lassen Rollengrenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals bis hin zur Übernahme nahezu familiärer Rollen verschwimmen

Auszug aus dem Transkript

- 322 B: Das (...) #00:27:37-3#
- 323 heißt also Azubi oder Azubinen kommen auch oftmals mit irgendwelchen Problemen, wo die um Rat
324 fragen nehm, also und schön (stark betont) finde ich das wenn das weiterführend ist. Also sie haben
325 jemanden in der Ausbildung gehabt der/die hat die Ausbildung gut abgeschlossen der/die macht den
326 Weg weiter und nachdem er dabei ist sich zwischendurch melden und sagt Mensch Herr/Frau A
327 Herr/Frau C oder Herr/Frau B ich bin mal da, ich wollte mal Hallo (stark betont) sagen und was
328 machste jetzt das und dies und was soll ich denn machen, was würden sie denn machen? Dann
329 (stark betont) finde ich das gut geklappt. Dann (stark betont) ist das für mich ein Erfolg. (...)
330 #00:27:37-3#
- 331 A: Naja im Prinzip gibt es da nicht mehr viel hinzuzufügen es ist so und am schönsten ist es also
332 mir ging es dann so wenn unsere Azubis nach der Prüfung ins Geschäft gekommen sind strahlend
333 (stark betont) und haben gesagt Herr/Frau A (stark betont) ich habe ne eins (stark betont) das es
334 teilweise schon so war das ich dann eine Gänsehaut kriegte vor Freude obwohl es ja nicht mein Kind
335 (stark betont) ist, sondern der/die Azubis, aber das einen das dann schon #00:27:59-1#
- 336 B: Berührt (stark betont) #00:27:59-1#
- 337 A: Berührt (stark betont) wenn (stark betont) sie sich Mühe gegeben haben, wie damals der/die junge
338 Mann/Frau der/die da ein bisschen ne Lernschwäche hatte #00:28:06-3#
- 339 C: hm (bejahend) #00:28:06-3#
- 340 A: Der/die konnte aber arbeiten (stark betont) der/die war zuverlässig (stark betont) der/die war super
341 (stark betont) genau toll ich sage und dann brauchste kein Matheabi hier [zeigt sich auf das Herz]
342 muss es stimmen. Links gell das Herz. Und da denke ich schon, dass wir da sehr (stark betont) viel
343 unterstützt haben bei ihm/ihr. Weil es da auch zu Hause immer mal ein bisschen noch Probleme gab
344 und so weiter und sofort, also der/die kam teilweise mit Sachen hier an die eigentlich nicht (stark
345 betont) zur Ausbildung gehörten und wir trotzdem uns den/die genommen haben oder er/sie saß hier
346 oben im Büro und haben dann darüber gesprochen, dass denke ich eigentlich ist das Gro an Unter-
347 stützung. #00:28:45-7#
- 348 C: Ja (stark betont) es ist beides eben nen sehr (stark betont) persönlich es Verhältnis auch ist ne?
349 #00:28:49-7#
- 350 A: Ja!! (stark betont) #00:28:49-6#
- 351 C: Ne also #00:28:51-5#
- 352 A: Ist schon fast familiär teilweise #00:28:53-1#
- 353 C: Ja (stark betont) #00:28:55-6#
- (Transkript: Fall Indigo Z. 322-353)

Formulierende Interpretation Passage III

(284-353) **OT: Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Unterstützung der Auszubildenden**

(322-330) **UT: Spezifika des Berufsfeldes erfordern engen Kontakt unter den Mitarbeitenden**

Ein besonderes Spezifikum des Berufsfeldes Einzelhandel ist der zeitlich bedingt sehr intensive Kontakt der Mitarbeitenden untereinander. Dies

führt dazu, dass berufliche wie private Bereiche vermengt werden. In der Folge werden sich die Auszubildenden auch bei privaten Belangen an das betriebliche Ausbildungspersonal wenden. Wenn dies auch nach Abschluss der Ausbildungszeit erfolgt, verdeutliche dies einen Erfolg der Ausbildung, so die Auffassung.

(331-340) *UT: Freude des betrieblichen Ausbildungspersonals über gute Abschlussnoten der Auszubildenden*

An dieser Stelle wird die Freude über positive Rückmeldung der Auszubildenden über erfolgreich absolvierte Abschlussprüfungen beschrieben. Des Weiteren wird große Empathie genannt. Wenngleich es sich bei den Auszubildenden zwar nicht um die eigenen Kinder handelt, habe man ähnliche Empfindungen wie für die eigenen Kinder.

(341-353) *UT: Nahes und familiäres Verhältnis innerhalb des Betriebes*

Die Gruppe beschreibt ein Beispiel einer besonderen Unterstützungssituation eines/einer Auszubildenden. Das Verhältnis innerhalb des Betriebes wird als familiär beschrieben.

Reflektierende Interpretation Passage III

(322-324) *Proposition von B*

C wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, das Ausbildungspersonal werde von den Auszubildenden in vielerlei Hinsicht um Rat gefragt („Das heißt also Azubi oder Azubinen kommen auch oftmals mit irgendwelchen Problemen, wo die um Rat fragen noch [...]“; B 322-324).

In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut ein von den Befragten überwiegend von Vertrauen geprägtes Verhältnis zu den Auszubildenden, das rein berufliche Belange deutlich übersteigt.

(324-330) *Elaboration im Modus der Exemplifizierung*

Im Modus der Exemplifikation vertieft B die eigens aufgeworfene Orientierung um den Aspekt einer über die Ausbildung hinausgehenden Verbindung der Befragten und ehemaligen Auszubildenden. Diese kennzeichne eine gelungene betriebliche Ausbildungspraxis („[...] schön (stark betont) finde ich das wenn das weiterführend ist. Also sie haben jemanden in der Ausbildung gehabt [...] der/die macht den Weg weiter und nachdem er dabei ist sich zwischendurch melden und sagt [...] ich bin mal da, ich wollte mal Hallo (stark betont) sagen und was machste jetzt das und dies und was soll ich denn machen, was würden sie denn machen? Dann (stark betont) finde ich hat das gut geklappt. Dann (stark betont) ist das für mich ein Erfolg“; B 324-330).

In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut die Relevanz, welche die Befragten einer engen zwischenmenschlichen Beziehung zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und den Auszubildenden zusprechen. So zeichne sich eine gelungene Ausbildungspraxis durch ein über die Ausbildungszeit hinweg bestehendes Vertrauensverhältnis aus. Hierdurch verdeutlicht sich erneut, inwiefern die Befragten sich den Auszubildenden gegenüber nicht nur auf einer rein beruflichen Ebene verantwortlich fühlen, sondern nach

einer tiefgehenden Vertrauensbeziehung weit über die Dauer der Ausbildungszeit streben.

(331) Validierung von A

Die von B aufgeworfene Orientierung erhält in dieser Zeile von A eine eindeutige Bestätigung („Naja im Prinzip gibt es da nicht mehr viel hinzuzufügen es ist so [...]“; A 331).

(331-335) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von A

Im Modus der Exemplifizierung elaboriert A die zuvor von B aufgeworfene Orientierung um den Aspekt großer Empathie den Auszubildenden gegenüber. Hierzu exemplifiziert A eine Beispielsituation, in der Auszubildende A über eine erfolgreich bestandene Prüfung informierten und A die Freude anhand körperlicher Veränderungen am eigenen Körper wahrnahm („[...] ich habe ne eins (stark betont) das es teilweise schon so war das ich dann eine Gänsehaut kriegte vor Freude obwohl es ja nicht mein Kind (stark betont) ist, sondern der/die Azubis, aber das einen das dann schon“; A 333-335).

In dieser Aussage verdeutlicht sich erneut, dass zwischen den Befragten und den Auszubildenden ein inniges Vertrauensverhältnis vorherrscht. Auch zeigt sich die erneute Wortwahl von A („[...] nicht mein Kind (stark betont) ist, sondern der/die Azubis, [...]“; A 335), dass das Ausbildungspersonal zum einen die Auszubildenden erneut als junge schützenswerte Personen der Position von Kindern gleichsetzt, sogar darüber hinaus persönliche Empfindungen mütterlicher wie väterlicher Natur gegenüber den Auszubildenden verspürt. Insbesondere die körperlich wahrnehmbare Empathie für Erfolge der Auszubildenden dokumentiert eine zumindest unbewusste Übernahme elterlicher Rollen und Empfindungen.

(336) Validierung von B

In der höchstmöglichen Bestätigungsform, der gegenseitigen Vervollständigung, bestätigt B die Elaboration von A mittels des Wortes „Berührt (stark betont)“ (B 336). So berühre und bewege das Erreichen guter Prüfungsleistungen die Befragten. Der Vorgang der gegenseitigen Vervollständigung lässt auf die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums im Hinblick auf die umfangreiche Empathie der Befragten für die Belange der Auszubildenden schließen.

(337-338) Validierung und Elaboration im Modus der Exemplifizierung von A

A wiederholt zunächst ebenfalls das von B genannte Wort „Berührt (stark betont) [...]“ (A 337), worin sich die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums eindeutig dokumentiert. Anschließend vertieft A die Orientierung im Modus der Exemplifizierung um den Aspekt der vorherigen Mühen der Auszubildenden auf dem langen Weg guter Prüfungsnoten als Voraussetzung für ein hohes Mitgefühl („[...] wenn (stark betont) sie sich Mühe gegeben haben, wie damals der/die junge Mann/Frau der/die da ein bisschen ne Lernschwäche hatte“; A 337-338).

In dieser Aussage verdeutlicht sich eine Einschränkung im Hinblick auf empfundene Empathie vonseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals. Denn nur sofern Bestrebungen der Auszubildenden im Vorfeld von hohen Anstrengungen gekennzeichnet seien, werde ein hohes Maß an Empathie empfunden, so die Auffassung.

(339) Elaboration von C

Parallel zu dem Wortbeitrag von A validiert C eindeutig die Orientierung von A mittels eines bejahenden „hm“ (C 339).

Diese hohe Interaktion verdeutlicht erneut die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums und große Empathie für mühevoll erbrachte Leistungen der Auszubildenden.

(340-347) Exemplifizierung von A

Im Modus der Exemplifizierung vertieft A die Orientierung der gesteigerten Empathie und Unterstützungsleistungen mühevoller Bestrebungen der Auszubildenden („Der/die konnte aber arbeiten (stark betont) der/die war zuverlässig (stark betont) der/die war super (stark betont) genau toll ich sage und dann brauchste kein Matheabi hier [zeigt sich auf das Herz] muss es stimmen. Links gell das Herz. Und da denke ich schon, dass wir da sehr (stark betont) viel unterstützt haben bei ihm/ihr. Weil es da auch zu Hause immer mal ein bisschen noch Probleme gab und so weiter und sofort, also der/die kam teilweise mit Sachen hier an die eigentlich nicht (stark betont) zur Ausbildung gehörten und wir trotzdem uns den/die genommen haben oder er/sie saß hier oben im Büro und haben dann darüber gesprochen“; A 340-346).

In dieser Aussage verdeutlicht sich: Empathie für die Auszubildenden orientiert sich nicht unmittelbar an ausordentlichen Leistungen, sondern an zwischenmenschlichen Charaktereigenschaften. Sofern mühevollen Bestrebungen erkennbar sind und Einfühlsamkeit und ein liebevolles Verhalten der Auszubildenden sichtbar werden ([...] hier [zeigt sich auf das Herz] muss es stimmen. Links gell das Herz“; A 341-342), scheinen die Befragten in hohem Maße Mitgefühl für die Auszubildenden zu empfinden. In der Folge scheint über das normale Maß hinausgehende Unterstützung geleistet zu werden, wie diese Exemplifizierung verdeutlicht.

Die Aussage zeigt, dass Empathie und Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal nicht durch den Rahmen der Ausbildung begrenzt sind, so wird Unterstützung auch in Bereichen geleistet, die über die betriebliche Ausbildung hinausgehen. Des Weiteren wird von den Befragten Unterstützung nicht an außerordentliche Leistungen geknüpft, sondern an sichtbare Bemühungen und sympathische Charaktereigenschaften der Auszubildenden.

(346-347) Zwischenkonklusion

Anhand der Aussage „[...] dass denke ich eigentlich ist das Gro an Unterstützung“ (A 346-347) findet die Orientierung durch A eine Beendigung.

(348-349) Anschlussproposition von C

C stimmt der Orientierung von A zu und wirft eine Anschlussproposition auf, in welcher das vorherige Thema um den Einfluss des persönlichen Verhältnisses erweitert wird („Ja (stark betont) es ist beides eben nen sehr (stark betont) persönlich es Verhältnis auch ist ne?; C 348).

An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass neben mühevollen Bestrebungen als Voraussetzung für einen empathischen unterstützenden Umgang auch der Aspekt der Qualität des persönlichen Verhältnisses zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal deutlich den Unterstützungsgrad charakterisiert.

(350) Validierung von A und C

Noch während C das letzte Wort ausspricht, beginnt A C anhand eines eindeutigen, von starker Betonung gekennzeichnetem „Ja!!“ (A 350) zu bestätigen. Parallel hierzu äußert sich C ebenfalls bestätigend.

(352) Konklusion durch A

Mit den Worten „Ist schon fast familiär teilweise“ (A 352) findet die Orientierung durch A eine Beendigung.

In dieser Aussage dokumentiert sich zusammenfassend die Übernahme nahezu elterlicher Rollen des betrieblichen Ausbildungspersonals. So beschreibt A die Situation als „[...] fast familiär“ (A 352), was daraufhin deuten kann, dass die Grenzen zwischen betrieblicher Ausbildungspersonalrolle und familiärer Rolle zu verschwimmen drohen, sofern es sich um ein von Vertrauen gekennzeichnetes Verhältnis zwischen beiden Parteien handelt. Die erhöhte Interaktion der Zeilen 348-352 verdeutlicht die sichtbare Teilung dieses konjunktiven Erfahrungsraums der Befragten.

(353) Validierung von C

Abschließend bestätigt C die Konklusion von A eindeutig.

Zusammenfassung der Passage III: Mühevolle Bestrebungen sowie ein vertrauensvolles Verhältnis lassen Rollengrenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals bis hin zur Übernahme nahezu familiärer Rollen verschwimmen

In Passage III dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Die Befragten scheinen sich den Auszubildenden gegenüber nicht nur auf einer rein beruflichen Ebene verantwortlich zu fühlen, vielmehr existieren Bestrebungen nach einer tiefgehenden Vertrauensbeziehung, die über die Ausbildungszeit hinausreichen.
- Das Ausbildungspersonal begreift die Auszubildenden erneut als junge schützenswerte Personen, indem sie Kindern gleichgesetzt werden. Dies hat zur Folge, dass persönliche Empfindungen mütterlicher wie väterlicher Natur gegenüber den Auszubildenden verspürt werden.
- Insbesondere die körperlich wahrnehmbare Empathie für Erfolge der Auszubildenden dokumentiert eine unbewusste Übernahme elterlicher Rollen gegenüber den Auszubildenden.
- Sofern mühevolle Bestrebungen erkennbar sind, insbesondere jedoch Einfühlbarkeit und ein liebevolles Verhalten der Auszubildenden, werden in einem hohen Maße Mitgefühl sowie eine über das normale Maß hinausgehende Unterstützung empfunden und geleistet.
- Empathie als auch Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal sind nicht durch den formalen Rahmen der betrieblichen Ausbildungsbetreuung begrenzt, da sich Unterstützungsleistungen auf Bereiche erstrecken, die weit über die betriebliche Ausbildung hinausgehen.
- Auch werden Unterstützungsleistungen nicht an außerordentliche Ausbildungsleistungen geknüpft. Sichtbare Bemühungen sowie verbindliche und sympathische Charaktereigenschaften der Auszubildenden gelten als Voraussetzungen für den Erhalt umfangreicher Unterstützung.
- Die Qualität des persönlichen Verhältnisses zwischen den Auszubildenden und den Befragten hat erheblichen Einfluss auf das Ausmaß an Unterstützungsleistungen.
- Die Grenzen zwischen betrieblicher Ausbildungspersonalrolle und der Übernahme familiärer Rollen drohen zu verschwimmen, sofern ein von Vertrauen

gekennzeichnetes Verhältnis zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden vorherrscht.

Passage IV: Berufsorientierung als Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals

Auszug aus dem Transkript

431 B: Wobei ich denke, dass das auch viel am Elternhaus liegt, das es da mit Sicherheit Jugendliche
432 gibt, die von zu Hause aus nur gesagt kriegen, du kannst es sowieso nicht machste auch nicht, lass
433 mal die Finger davon. Dass wir das hier (stark betont) merken. Also wir hatten so einen Fall, als
434 Praktikant/in der/die von zu Hause nur Druck kriegte was er/sie alles nicht kann und wie dumm er/sie
435 doch ist. So dumm (stark betont) war er/sie nicht er/sie musste sich nur mehr trauen und das ist dann
436 eben auch schwierig diesen Menschen so (stark betont) den/die konnten wir leider auch nicht behal-
437 ten, weil das war vom Kopf her schon so (stark betont) eingefahren, den/die hätten wir wahrscheinlich
438 nicht gedreht gekriegt.

439 #00:35:59-5#

440 B: Ja (stark betont) jetzt muss man aber dazu sagen, dass das er/sie bei uns gescheitert ist hat dazu
441 geführt, dass man ihn/sie in einen nicht (stark betont) so kundenorientiertes Geschäft rübergereicht
442 hat. Also wir haben festgestellt, dass diese intensive Kundenorientierung, die bei uns abgefordert
443 wird, so wie Sie das vorhin gesehen haben mit Ihrem Artikel, da war er/sie nicht für gemacht. Aber
444 man hat ihn/sie dann ich glaube zu [Name eines Geschäfts]? #00:36:24-7#

445 A: Ne er/sie ist jetzt in [Name eines Geschäfts] #00:36:26-4#

446 B: Oder irgend so was? Oder [Name eines Geschäfts]. Also man ist dabei #00:36:28-1#

447 A: Es ist auch heikel, aber ich habe #00:36:30-5#

448 B: Also ja, #00:36:30-1#

449 A: Ich hab ihn/sie neulich nämlich erst nochmal wieder gesehen er/sie #00:36:31-7#

450 B: Ja? #00:36:31-7#

451 A: räumt da sein/ihre Regale ein. #00:36:32-5#

452 B: Genau (stark betont)! #00:36:32-5#

453 A: Und mal so zum Kunden und handelt so #00:36:34-4#

454 B: Also es hat dazu geführt, dass der/die hier, dass der/die hier rausgenommen worden ist. Weil wir
455 haben gesagt nein (stark betont) das geht so nicht. Weil ich ich hab dann gesagt ich verantworte das
456 auch nicht, weil das wird nichts. So (stark betont) und das hat zwar ein bisschen böses Blut gegeben
457 auch mit den Eltern, wie die sagten wie können Sie so intensiv mit meinem/meiner Sohn/Tochter
458 sprechen und dann aber das war aber begleitet (stark betont) Seitens seines/ihrer Bildungsträgers
459 (stark betont) so (stark betont) und die (stark betont) haben dann versucht ihn/sie unterzubringen in
460 einem Bereich Handel ja (stark betont), aber mit deutlich weniger (stark betont) Kundenorientierung.
461 Das heißt also er/sie war erst im Lebensmittelgeschäft hat da Regale beräumt oder was. Ob ihm/ihr
462 dann die Systematik Lebensmittel nicht gefallen hat weiß ich nicht mehr das habe ich nicht weiter-
463 verfolgt, aber es hat (stark betont) ja dazu geführt, dass er/sie in den richtigen Weg rein (stark betont)
464 geführt wird. Na, also #00:37:15-8#

465 A: Ne so #00:37:15-8#

466 B: Ne als großen Gewinn (stark betont). #00:37:17-9#

467 A: hm (bejahend) für ihn/sie (stark betont) #00:37:18-3#

468 B: Ne (stark betont) für ihn/sie (stark betont) #00:37:18-7#

469 A: Für ihn/sie war es das. #00:37:21-4#

(Transkript: Fall Indigo Z. 431-469)

Formulierende Interpretation Passage IV

(420-478) OT: Wünsche des betrieblichen Ausbildungspersonals an die Auszubildenden

(431-469) UT: Beispielsituation neigungsorientierter aktiver Weitervermittlung eines/einer Praktikanten/-in, der/die im eigenen Ausbildungsbetrieb nicht neigungsspezifisch auszubilden war

Erläuterungen der Gruppe einer Beispielsituation, in der zum Selbstschutz eines/einer Praktikanten/-in eine Übernahme in die betriebliche Ausbildung abgelehnt wurde, da die Person den berufsspezifischen Anforderungen aufgrund persönlicher Neigungen nicht entsprach. Den Aussagen der Befragten nach wurden aktive Bestrebungen für eine neigungsspezifische Weitervermittlung unternommen.

Reflektierende Interpretation Passage IV

(431-434) Proposition von B

B wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, der Einfluss des Elternhauses könne Glaubenssätze bei den Auszubildenden unwiderruflich manifestieren („[...] das auch viel am Elternhaus liegt, das es da mit Sicherheit Jugendliche gibt, die von zu Hause aus nur gesagt kriegen, du kannst es sowieso nicht machen auch nicht, lass mal die Finger davon“; B 431-434).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung von B über den nicht zu unterschätzenden Einfluss des Elternhauses auf den Ausbildungserfolg oder -misserfolg durch die Gültigkeit von Glaubenssätzen.

(434-439) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von B

Die von B eigens aufgeworfene Orientierung wird in diesen Zeilen von B selbst vertieft und im Modus der Exemplifizierung vertiefend dargestellt („[...] wir hatten so einen Fall, als Praktikant/in der/die von zu Hause nur Druck kriegte was er/sie alles nicht kann und wie dumm er/sie doch ist. So dumm (stark betont) war er/sie nicht er/sie musste sich nur mehr trauen und das ist dann eben auch schwierig [...]“; B 434-437).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Annahme über den nachhaltigen Einfluss des Elternhauses und die sich hierdurch ergebenden Herausforderungen für das betriebliche Ausbildungspersonal („[...] den/die konnten wir leider auch nicht behalten, weil das war vom Kopf her schon so (stark betont) eingefahren, den/die hätten wir wahrscheinlich nicht gedreht gekriegt“; B 437-439). Insbesondere die Worte „[...] nicht gedreht gekriegt“; B 438-439) verdeutlichen den begrenzten Handlungsspielraum des betrieblichen Ausbildungspersonals. Sofern Personen durch negative Glaubenssätze zu sehr beeinflusst werden, scheinen die Möglichkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals im Hinblick auf die Revidierung begrenzt zu sein.

(440-446) Differenzierung im Modus der Beschreibung

Im Modus der Beschreibung differenziert B die Grenzen der Orientierung („[...] das er/sie bei uns gescheitert ist hat dazu geführt, dass man ihn/sie in einen nicht (stark betont) so kundenorientiertes Geschäft rübergereicht hat“; B 440-442).

In dieser Aussage zeigt sich, wenn Auszubildende aufgrund äußerer Einflüsse, wie dem Elternhaus, sowie persönlicher Neigungen weniger den berufsspezifischen Anforderungen entsprechen, liegt es, der Auffassung der Befragten nach, im Handlungsfeld des betrieblichen Ausbildungspersonals, eine fehlende Passung festzustellen und entsprechend zu handeln. In dieser Annahme verdeutlicht sich die Orientierung der Gruppe, Auszubildende sowie Ausbildungsplatzinteressierte seien weit über den Handlungsspielraum des eigenen Ausbildungsbetriebs hinaus zu betrachten, indem beispielsweise nach neigungsspezifischen Alternativlösungen zu suchen sei. In dieser Haltung zeigt sich, inwiefern die Befragten die Auszubildenden vornehmlich in das Zentrum der Betrachtung stellen und der Profit des Ausbildungsbetriebs dabei in den Hintergrund gerückt wird. Eine ganzheitliche Betrachtung der Neigungen sowie der Bedürfnisse der Auszubildenden steht somit, der Auffassung der Befragten nach, im Fokus aller Handlungen.

(447) Elaboration von A

A vertieft die von B aufgeworfene Orientierung um den Aspekt sich entwickelnder Herausforderungen, wenn eine Fehlpassung zwischen Auszubildenden und Ausbildungsberuf festzustellen ist („Es ist auch heikel, [...]“; A 447).

(487) Validierung von B

B bestätigt die Orientierung von A.

(449-453) Exemplifizierung im Modus der Beschreibung von A und B

Im Modus der Beschreibung exemplifiziert A die Orientierung („Räumt da sein/ihre Regale ein“; 451).

In dieser Exemplifizierung verdeutlicht sich, dass der/die Auszubildende in einen anderen Ausbildungsbetrieb vermittelt wurde und nun einer Tätigkeit nachgeht, die eine höhere Passung zwischen persönlichen Neigungen und Tätigkeiten aufweist.

(454-464) Elaboration im Modus der Exemplifizierung

Im Modus der Exemplifizierung vertieft B die Orientierung, es liege in der Aufgabe der Befragten, auch auf die Gefahr möglicher Konflikte mit den Eltern der Auszubildenden vornehmlich im Sinne persönlicher Neigungen der einzelnen Auszubildenden zu handeln. Dies bedeutet gegebenenfalls, Ausbildungsverhältnisse zu beenden und Alternativen aufzuzeigen („[...] es hat dazu geführt, dass der/die hier, dass der/die hier rausgenommen worden ist. Weil wir haben gesagt nein (stark betont) das geht so nicht. Weil ich ich hab dann gesagt ich verantworte das auch nicht, weil das wird nichts. [...] aber es hat (stark betont) ja dazu geführt, dass er/sie in den richtigen Weg rein (stark betont) geführt wird“; B 454-464).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung der Gruppe über die Verantwortung des betrieblichen Ausbildungspersonals, aussichtslose Ausbildungsverhältnisse im Sinne der Auszubildenden zu beenden und frühzeitig andere Berufswege aufzuzeigen und zu ermöglichen. Die Befragten sehen sich somit in der Verantwortung, berufsbio-graphische Wege auch nach Ausbildungsbeginn zusammen mit den Auszubildenden neigungsspezifisch zu erörtern und entsprechend zu modifizieren.

(465) Validierung von A

A bestätigt die von B aufgeworfene Orientierung.

(466) Elaboration von B

B vertieft die eigens aufgeworfene Orientierung anhand der Worte „Ne als großen Gewinn (stark betont)“, um den persönlichen Nutzen der Auszubildenden durch eine Beendigung aussichtsloser Ausbildungsverhältnisse zu verdeutlichen.

In dieser Aussage zeigt sich: Eine Neuorientierung sowie eine bewusste, zielgerichtete Beendigung aussichtsloser Ausbildungsverhältnisses gesteuert vom betrieblichen Ausbildungspersonal ist nach der Auffassung der Befragten von großem Nutzen für die Auszubildenden.

(467-468) Validierung von A und B

A bestätigt die Orientierung von B mittels der Worte: „hm (bejahend) für ihn/sie (stark betont)“; A 467). Anschließend wiederholt B die Worte von A („Ne (stark betont) für ihn/sie (stark betont)“; B 468).

Diese Wiederholung derselben Worte deutet auf die kollektive Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe, auf den persönlichen Gewinn der Auszubildenden durch die Beendigung aussichtsloser Ausbildungsverhältnisse hin.

(469) Konklusion von A

Mit den Worten „Für ihn/sie war es das“ (A 469) findet die Orientierung eine Beendigung. Diese Aussage verdeutlicht zusammenfassend die kollektive Haltung der Gruppe, zum Wohle der Auszubildenden liege es im Handlungsfeld des betrieblichen Ausbildungspersonals, herausfordernde Ausbildungsverhältnisse zu sehen, entsprechend zu beenden und andere neigungsspezifische Wege mit höherer individueller Passung zu sichten und zu ermöglichen.

Zusammenfassung der Passage IV: Berufsorientierung als Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals

In Passage IV dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Ein nicht zu unterschätzender Einfluss des Elternhauses auf den Ausbildungserfolg oder -misserfolg durch die Gültigkeit von Glaubenssätzen kann von den Befragten nur schwer revidiert werden.
- Nach der Auffassung der Teilnehmenden gilt es, die Auszubildenden im Hinblick auf ihren berufsbiografischen Weg über das Maß des eigenen Ausbildungsbetriebs hinaus zu betrachten und gegebenenfalls neigungsspezifische Alternativlösungen zu suchen und zu vermitteln.
- Die Auszubildenden stehen nach Sicht der Befragten im Zentrum jeglicher Betrachtung, wodurch der Profit des Ausbildungsbetriebs in den Hintergrund gerückt wird.
- Auch sehen sich die Befragten in der Verantwortung, Berufswege nach Ausbildungsbeginn weiterführend in Zusammenarbeit mit den Auszubildenden neigungsspezifisch zu erörtern und gegebenenfalls zu modifizieren.
- Zum Wohle der Auszubildenden liegt es im Handlungsfeld des betrieblichen Ausbildungspersonals, schwierige Ausbildungsverhältnisse zu sehen,

entsprechend zu beenden und neigungsspezifische Alternativen mit höherer individueller Passung zu sichten und zu ermöglichen.

8.2.1.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Indigo

Nach umfangreicher Analyse der vier ausgewählten Passagen lässt sich folgendes zentrales Orientierungsmuster des Falls Indigo herausarbeiten:

Orientierungsmuster Fall Indigo

- (1) Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals werden durch dessen individuelles, reflektiertes Leistungsvermögen sowie familiäre Barrieren der Auszubildenden modifiziert und reglementiert.
- (2) Eine hohe Relevanz selbstgesteuerten Wissenserwerbs sowie empathischer Führungskompetenzen sind Merkmale gelungener Ausbildungspraxis.
- (3) Entstehung möglicher Rollenkonflikte aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals sowie fließende Rollengrenzen durch ein tiefgreifendes Vertrauensverhältnis zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden.
- (4) Eine fortwährende neigungsspezifische Berufsorientierung in der Ausbildungszeit als unerlässlicher Auftrag des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Diese Orientierungsmuster lassen für den Fall Indigo folgenden Orientierungsrahmen formulieren:

Orientierungsrahmen Fall Indigo

Befähigung zur beruflichen Handlungsfähigkeit mittels empathischer und fürsorgender Lehr- und Führungskompetenz als Merkmal einer unterstützenden neigungsspezifischen betrieblichen Ausbildungspraxis, die Rollenkonflikte und Herausforderungen des individuellen Leistungsvermögens beim betrieblichen Ausbildungspersonal induzieren kann.

Was die genannten vier zentralen Orientierungen beinhalten und inwiefern sie den Orientierungsrahmen des Falls Indigo bilden, wird im Folgenden näher erläutert.

(1) Reglementierte Unterstützungshandlungen

Aus Sicht der Befragten werden Auszubildende in der Rolle noch heranwachsender Personen gesehen, die stets als individuelle Persönlichkeiten situationsspezifisch zu betrachten und betreuen seien. Wie gezeigt werden konnte, resultieren daraus konkrete aktive Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals, die weit über das rein betriebliche Handlungsfeld hinausreichen und nicht auf einer verbalen Ebene verbleiben. Auch zeigte sich ein hohes Empathievermögen der Befragten für psychische Belastungen der Auszubildenden. Dies lässt ein persönliches Rollenverständnis der Auszubildenden als Beratende und Begleitende erkennen. Dennoch scheinen Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals in einem gewissen Maße limitiert zu sein. So zeigten sich sowohl das persönliche Leistungsvermögen als auch Vorurteile in der Familie der Auszubildenden in Passagen hoher Selbstreflexion als Reglementierungen. Grundsätzlich erscheinen Unterstützungshandlungen der Teilnehmenden für die Auszubildenden mehr auf Selbstreflexion und bewussten Handlungen als auf unüberlegten Reaktionen zu basieren.

(2) Selbstgesteuerter Wissenserwerb und empathische Führungskompetenzen

Die Befragten ziehen selbstgesteuertes, erworbenes Erfahrungswissen formal erworbenem Fachwissen vor. Dabei wird jedoch formales Fachwissen nicht als solches abgelehnt, wenngleich, so die Auffassung, erst informell und in langjähriger Ausbildungspraxis erworbenes Ausbildungswissen Ausbildungskompetenzen bildet. Wie herausgearbeitet werden konnte, halten die Befragten eine interaktionelle, praxisorientierte Wissensvermittlung für zielführender als die bloß auf Lehrmaterialien basierende formale Lehrvermittlung. Des Weiteren konnte die kollektive Orientierung herausgearbeitet werden, dass der Führungsbegriff sich für die Teilnehmenden weniger in Form einer starken hierarchischen Leitung, sondern in unterstützender empathischer Begleitung der Auszubildenden definiert.

(3) Rollenkonflikte und fließende Rollengrenzen durch ein enges Vertrauensverhältnis

Wie gezeigt werden konnte, geht die Verantwortung des betrieblichen Ausbildungspersonals weit über ausbildungsrelevante Bereiche hinaus. Diese hohe Empathie für die Belange der Auszubildenden wird begleitet von Rollenkonflikten sowie elterlichen Empfindungen für die Auszubildenden. Dass die Befragten über ein hohes Maß an intrinsischer Motivation für den Umgang mit den Auszubildenden sowie über empathische

Charaktereigenschaften, wie Einfühlsamkeit, verfügen, erklärt die über das übliche Maß hinausgehenden Unterstützungsleistungen. Das bedeutet, dass die Qualität des persönlichen Verhältnisses zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal einen entscheidenden Einfluss auf die Ausgestaltung der Unterstützungsleistungen hat. Als Folge davon drohen jedoch Grenzen zwischen der betrieblichen Ausbildung und familiärer Fürsorge zu verschwimmen, was zu Rollenkonflikten führt.

(4) Fortwährende neigungsspezifische Berufsorientierung als unerlässlicher Auftrag

Elterliche Einflüsse auf Ausbildungserfolge oder -misserfolge durch hemmende Glaubenssätze haben nicht zu unterschätzende Herausforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal zur Folge. Nach der Auffassung der Befragten gilt es dennoch, die Auszubildenden in das Zentrum der Betrachtung zu stellen und eine fortwährende neigungsspezifische Berufsorientierung auch während der Ausbildungszeit zu ermöglichen. So müssen Berufswege kontinuierlich erörtert und gegebenenfalls modifiziert werden. Zum Wohle der Auszubildenden liegt ein unerlässlicher Handlungsauftrag des betrieblichen Ausbildungspersonals darin, ein schwieriges Ausbildungsverhältnis zu erkennen, gegebenenfalls zu beenden und andere neigungsspezifische Ausbildungswege mit höherer individueller Passung zu sichten und anzustoßen, so die kollektive Orientierung der Gruppe.

Orientierungsrahmen Fall Indigo

Die aufgeführten Orientierungsmuster im Fall Indigo lassen den genannten Orientierungsrahmen wie folgt umreißen: ‚Die Befähigung zur beruflichen Handlungsfähigkeit mittels empathischer und fürsorgender Lehr- und Führungskompetenz ist das Ergebnis einer unterstützenden, neigungsspezifischen betrieblichen Ausbildungspraxis, die aber auch Rollenkonflikte hervorbringen und an die Grenzen des individuellen Leistungsvermögens aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals stoßen kann‘.

Dabei zeigen die Orientierungsmuster (2) und (4) den *positiven Horizont* des Orientierungsrahmens. Informeller Wissenserwerb sowie empathische Führungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals sind für eine gelungene Ausbildungspraxis von großer Bedeutung. Auch eine fortwährende neigungsspezifische Berufsorientierung innerhalb der Ausbildungszeit gilt als unerlässlicher Handlungsauftrag des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Befähigung beruflicher Handlungsfähigkeit. Dieser Erfolg wird jedoch stets durch das individuelle Leistungsvermögen des Ausbildungspersonals

modifiziert und begrenzt (1), worin sich das *Enaktierungspotenzial* des vorliegenden Orientierungsrahmens verdeutlicht. Rollenkonflikte sowie fließende Rollengrenzen aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals aufgrund eines Vertrauensverhältnisses zu den Auszubildenden (3) stecken den *negativen Horizont* des Orientierungsrahmens des Falls Indigo ab.

8.2.2 Fall Violett: Berufliche Handlungsfähigkeit als Resultat situativer und empathischer Lehr- und Führungskompetenz

8.2.2.1 Rahmen der Gruppendiskussion Fall Violett

Bei dem Fall Violett handelt es sich um eine Gruppendiskussion mit vier betrieblichen Ausbildern/-innen des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel, eines eher ländlichen Kreises mit ca. 1150 km² und einer Einwohnerzahl von rund 313 000 eines strukturstarken und dicht besiedelten Bundeslandes der Bundesrepublik Deutschland. Die Gruppendiskussion fand in einer der Diensträume des kooperierenden Unternehmens statt.

Charakteristisch und von besonderer Bedeutung für die Erhebung ist, dass es sich bei dem kooperierenden Unternehmen um einen großen familiengeführten Ausbildungsbetrieb mit rund 1450 Mitarbeitenden mit ca. 60 Auszubildenden sowie mehr als 20 Filialen handelt, welcher bereits mehrfach für die exzellente Ausbildung Auszubildender im Einzelhandel ausgezeichnet wurde. Jede einzelne Filiale verfügt über zwei betriebliche Ausbilder/-innen mit Ausbildereignungsschein. Somit wird der betrieblichen Ausbildung seitens des Kooperationspartners eine hohe Bedeutung zugeschrieben, was seine Teilnahme an der vorliegenden Studie erklärt. Für die vorliegende Studie waren lediglich Unternehmen zu gewinnen, die sich bereits im Vorfeld durch eine gute aktive Ausbildungsgestaltung ausgezeichnet hatten. Hierbei handelt es sich um eine so genannte Positivverschiebung der Forschungsergebnisse. Unternehmen, die sich nur in geringem Maße für gute Ausbildung interessieren und engagieren, waren an einer für das Personal zeitaufwendigen Erhebung nicht interessiert und daher für die Studie nicht zu gewinnen.

Zum Erhebungszeitpunkt (Juni 2018) verfügten die Teilnehmenden über eine mehrjährige Ausbildungstätigkeit sowie den Ausbildereignungsschein. Alle vier sind in unterschiedlichen Filialen tätig, waren sich jedoch untereinander gut bekannt. Die Teilnehmenden arbeiten in dem Einzelhandelssektor des Lebensmitteleinzelhandels.

Auch diese Gruppendiskussion wurde mithilfe eines Leitfadens von der Gruppendiskussionsleiterin strukturiert und durchgeführt. Die Teilnehmenden stimmten einer

Tonbandaufnahme zu. Das Interview hatte eine Länge von etwa einer Dreiviertelstunde und wurde über 11 Seiten vollständig transkribiert.

Ein besonderes Charakteristikum des vorliegenden Falls besteht in der geringen Interaktion der Teilnehmenden über das gesamte Interview hinweg. Während in den meisten Interviews die Gesprächsführung lediglich zu Beginn einen stark formalisierten Charakter aufwies, entstanden in Fall Violett, ähnlich dem Fall Indigo, lediglich wenige Phasen hoher verbaler Interaktion. Oftmals äußerte eine Person eine Aussage und die übrigen Teilnehmenden vermittelten entweder mit einem kurzen zustimmenden „ja“ oder nonverbaler Handlungen ihre Zustimmung. Im Vergleich zu den Gruppendiskussionen mit den Auszubildenden, herrschte in der Gruppe Violett eine sehr konforme, sogar schon konstante Übereinstimmung, wodurch sich weniger Passagen hoher Interaktion dokumentieren.

8.2.2.2 Inhaltliche Kurzbeschreibung der Gruppendiskussion

Den Einstieg in die Gruppendiskussion beginnt die Interviewerin, ähnlich der Gruppendiskussion mit den Auszubildenden, mit dem Eingangsimpuls zur Freude bei dem Gedanken an den anstehenden Arbeitstag mit den Auszubildenden. Ein Teil der Gruppe berichtet, dass er sich kaum auf die derzeitigen Arbeitstage freue, weil der Umgang mit den aktuellen Auszubildenden schwierig sei. Ein anderer Teil der Gruppe berichtet, er freue sich auf die so genannten Sonnenschein-Azubis. Diese erschienen bereits am Morgen sehr freundlich und gut gelaunt im Ausbildungsbetrieb, was eine positive Grundstimmung verbreite.

Ausgehend von einem Impuls der Interviewerin zum Thema der Integration der Auszubildenden in den Ausbildungsbetrieb berichtet die Gruppe, dass die Auszubildenden gut in den Betrieb eingebunden seien. Daraufhin fragt die Interviewerin nach Tätigkeiten und Hilfeleistungen der Teilnehmenden bei Fragen der Auszubildenden. Die sich entwickelnde Diskussion zeigt, dass es verschiedene Ansprechpartner gibt. Bei Verständnisfragen zu einzelnen Arbeitsabläufen würden sich die Auszubildenden aber überwiegend an Abteilungsleitende oder andere Mitarbeitende wenden. Bei organisatorischen Fragen und Verständnisfragen zum Berufsschulstoff stünden die Teilnehmenden zur Verfügung. Anschließend diskutiert die Gruppe über das grundsätzliche Verhalten der Auszubildenden bei Verständnisfragen. Ein vermehrtes Nachfragen wird als sehr positiv aufgefasst.

In der sich anschließenden Passage erörtern die Teilnehmenden den generellen Kontakt zu den Auszubildenden. Dabei wird diskutiert, dass es förderlich sei, regelmäßige Gespräche zu führen und auf individuelle Neigungen der einzelnen Auszubildenden einzugehen. In der sich anschließenden Passage werden Lernschwierigkeiten der

Auszubildenden in der Berufsschule besprochen und es wird auf spezielle Unterstützungsleistungen in diesem Bereich eingegangen. Nach der Auffassung der Befragten stehen weitergebildete Mitarbeitende dem Berufsschulstoff deutlich näher als sie selbst, weshalb diese häufig zur Beratung hinzugezogen würden. Grundsätzlich sei man bemüht, die Zuständigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals innerhalb der Filiale aufzuteilen, um den Auszubildenden möglichst viele Ansprechpartner zur Verfügung zu stellen.

Ausgehend von der Impulsfrage der Interviewerin, was eine qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildungspraxis ausmache, entsteht eine Diskussion über das Lernverhalten und die damit verbundene Initiative der Auszubildenden. So vertreten die Teilnehmenden die Meinung, die Auszubildenden sollten stets eigeninitiativ Wissen einfordern und Fragen stellen.

Anschließend debattiert die Gruppe über den Nutzen einer betrieblichen Ausbildung. Der Auffassung der Befragten nach ist das vordergründige Ziel einer dualen Ausbildung die umfangreiche Qualifizierung für die späteren Herausforderungen des Arbeitsmarktes. Dies sei jedoch nur durch die Einhaltung von Ausbildungsstrukturen unter Berücksichtigung individueller Neigungen der Auszubildenden möglich. Dabei sei es die Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals, mögliche Defizite frühzeitig zu erkennen und die Auszubildenden gegebenenfalls entsprechend zu unterstützen.

In der sich anschließenden Passage diskutiert die Gruppe darüber, welche Kompetenzen das betrieblichen Ausbildungspersonals haben müssen, um zum Gelingen einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Ausbildungspraxis beizutragen. Neben einer offenen, zugänglichen Art, ausgeprägter Lehrkompetenz und Hilfsbereitschaft seien langjährige Erfahrungen und absolvierte Fort- und Weiterbildungen von großer Bedeutung.

Ausgehend der vorherigen Passage debattieren die Befragten in dem folgenden Abschnitt ausführlich, durch welche konkreten Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals sich Auszubildende angemessen unterstützt fühlen würden. Es werden Beispielsituationen benannt und vertiefend diskutiert. Anschließend werden Themen wie die persönliche Vorbildfunktion, das Loben korrekt ausgeführter Tätigkeiten sowie das Führen formaler wie non-formaler Gespräche mit den Auszubildenden eingehend thematisiert.

Es entsteht eine angeregte grundsätzliche Diskussion über die Ausbildereignung, nachdem die Interviewerin die Impulsfrage gestellt hat, welche Voraussetzungen für den Ausbildereignungsschein erfüllt sein müssen. Die Befragten sind der Auffassung, erst eine Kombination aus persönlichen Fähigkeiten, langjähriger Erfahrung und der

Qualifizierung für den Ausbildereignungsschein sei eine hinreichende Voraussetzung für eine qualifizierte Ausbildereignung.

Entsprechend den Gruppendiskussionen unter den Auszubildenden gibt auch in dieser Diskussion die Interviewerin einen Themenimpuls zu Wünschen der Teilnehmenden an die Auszubildenden. Nachdem die Gruppe über sogenannte Wunsch-Azubis gesprochen hat, wird der Wunsch nach einer hohen Motivation der Auszubildenden geäußert.

Die Gruppendiskussion endet mit Hinweisen der Teilnehmenden an mögliches anderes Ausbildungspersonal für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Ausbildungspraxis. Neben einer aktiven Feedbackkultur und dem Führen formaler wie non-formaler Gespräche wird im Besonderen auf die Wichtigkeit der individuellen Förderung der Auszubildenden vor dem Hintergrund des existierenden Fachkräftemangels hingewiesen.

8.2.2.3 Ober- und Unterthemen des Falls Violett

Entsprechend dem ersten Analyseschritt der dokumentarischen Methode zeigt die nachstehende Übersicht die oben genannten Themen (OT) entsprechend ihrer Verteilung über das Interview hinweg einschließlich ihrer Unterthemen (UT). Die grau unterlegten Themen bezeichnen auch in diesem Fall die Themen, die für die weiteren vertiefenden Analysen herangezogen wurden.

- **Passage I:** Wenn der Ausbildungsbetrieb und das betriebliche Ausbildungspersonal offen über Fehler sprechen, werden die Auszubildenden stärker motiviert, Verständnisfragen zu stellen (Z. 93-124)
- **Passage II:** Bestrebungen des betrieblichen Ausbildungspersonals, einen ganzheitlichen Lernprozess zu begleiten (Z. 227-258)
- **Passage III:** Persönliche Berufung zum Ausbildungsberuf als Voraussetzung für eine gelingende Ausbildungspraxis (Z. 429-457)
- **Passage IV:** Gesellschaftskonforme Verhaltensweisen der Auszubildenden als Ausbildungserfordernis (Z. 473-519)

Tab. 8. Themenübersicht Ober- und Unterthemen der Gruppendiskussion des Ausbildungspersonals im Fall Violet

Zeile	Themen
01-38	OT: Morgendliche Vorfreude auf die Auszubildenden im Betrieb
01-02	Einstiegsfrage zur morgendlichen Vorfreude auf die Auszubildenden im Betrieb
03-10	UT I: Freude auf nette Kollegen/-innen und Auszubildende
11-27	UT II: Keine große Vorfreude wegen schwieriger Auszubildender
28-38	UT III: Freude auf „Sonnenschein-Azubis“ und den freundlichen Umgang
39-125	OT: Integration der Auszubildenden in den Betrieb
78-79	Einstiegsfrage zu Tätigkeiten, bei denen die Auszubildenden häufig Hilfe benötigen/Ansprechpartner/-innen
80-102	UT I: Bei Fragen zu Abläufen und Tätigkeiten innerhalb der Abteilung sind Abteilungsleitung, Mitarbeitende und Marktleitung die Ansprechpartner
103-111	UT II: Hilfe bei organisatorischen und schulischen Fragen durch Marktleitung und Stellvertretung
112-124	UT III: Aktive Nachfragen von Auszubildenden erwünscht
125-165	OT: Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal
125-129	Einstiegsfrage, wie sich der Kontakt zum betrieblichen Ausbildungspersonal gestaltet – zeitlich bedingte Veränderungen
130-132	UT I: Größe des Marktes wirkt sich nicht auf den Kontakt zu den Auszubildenden aus
133-138	UT II: Regelmäßige Gespräche nach Abteilungswechsel
139-150	UT III: Versuch, auf die Neigungen der Auszubildenden einzugehen
151-153	UT IV: Nachfrage der Interviewerin, in welchen Fällen sich die Auszubildenden an die Befragten wenden
154-165	UT V: Aufteilung der Ansprechpartner – private Angelegenheiten betreut das betriebliche Ausbildungspersonal
166-182	OT: Hilfe bei Problemen im Bereich von Berufsschulthemen durch das betriebliche Ausbildungspersonal
166-167	Einstiegsfrage zu Hilfen bei Berufsschulthemen durch das betriebliche Ausbildungspersonal
168-173	UT I: Weitergebildete Mitarbeitende als Ansprechpartner im Bereich von Berufsschulthemen
173-175	UT II: Aufteilung der Zuständigkeitsbereiche des betrieblichen Ausbildungspersonals innerhalb des Betriebs
175-182	UT II a: Verteilung von Zusatzaufgaben zur Lernförderung
183-224	OT: Gelungene Ausbildung aus Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals
183-185	Einstiegsfrage zu gelungener Ausbildung aus Sicht der Teilnehmenden
186-194	UT I: Aktive Einforderung von Unterstützung seitens der Auszubildenden

195-196	UT II: Auszubildende sollen über vertiefendes Fachwissen der einzelnen Abteilungen verfügen
196-207	UT III: Das Ziel der Befähigung der Auszubildenden für den Arbeitsmarkt nach der Ausbildung
208-210	UT IV: Entwicklung von Eigeninitiative
211-216	UT V: Einhaltung der Ausbildungsstrukturen unter Berücksichtigung persönlicher Neigungen
217-221	UT VI: Anbieten von Unterstützung im Falle von Defiziten
222-224	UT VII: Möglichkeiten von Zusatzausbildungen
225-279	OT: Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals zum Gelingen einer guten betrieblichen Ausbildungspraxis
225-227	Einstiegsfrage nach Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals zum Gelingen einer guten betrieblichen Ausbildungspraxis
228-232	UT I: Empathie und ausgeprägte Lehrkompetenz als Schlüsselkompetenzen
232-259	UT II: Vermittlung von Begleitung und Unterstützungsbereitschaft
260	UT III: Nachfrage der Interviewerin zum Kompetenzerwerb der Teilnehmenden
261-273	UT IV: Kompetenzerwerb durch langjährige Erfahrungen in der Ausbildertätigkeit
274-279	UT V: Zusätzlicher Kompetenzerwerb durch spezifische Weiterbildungen
280-421	OT: Handlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zur Unterstützung der Auszubildenden
280-282	Einstiegsfrage zur Unterstützung seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals
284	Nachfrage nach Unterstützungsbeispielen
287-305	UT I: Beispiel einer Unterstützungssituation (Aufbau eines gemeinsamen Tresens von Ausbilder/-in und Auszubildendem/-der)
305-314	UT II: Vorbildfunktion und Loben von Tätigkeiten
315-324	UT III: Vermittlung von Ansprechbarkeit
325	UT IV: Nachfrage der Interviewerin zu weiteren Formen der Unterstützung
326-332	UT V: Unterstützungshandlungen aller Mitarbeitenden
333-348	UT VI: Handlungsauftrag des betrieblichen Ausbildungspersonals, Auszubildenden Mitarbeitende zur Unterstützung zur Seite zu stellen
350-354	UT VII: Nachfrage zu konkreten Unterstützungsbeispielen
355-404	UT VIII: Regelmäßige Gespräche mit den Auszubildenden formaler wie non-formaler Art
405-406	UT IX: Nachfrage zum Thema Gesprächsführung
407-421	UT X: Inhalte aus geführten Gesprächen müssen im Nachgang umgesetzt werden
422-553	OT: Erlernte Kompetenzen durch den Ausbildereignungsschein
422-424	Einstiegsfrage zum Kompetenzerwerb durch den Ausbildereignungsschein

429-438	UT I: Kompetenzerwerb als Kombination aus Ausbildereignungsschein und einschlägigen Erfahrungen
439-442	UT II: Grundsätzliche Freude am Berufsfeld des Einzelhandels
443-452	UT III: Persönliche Freude am Ausbildungsberuf und der Vermittlung von Wissen
453-457	UT IV: Freude am Ausbildungsberuf und der Vermittlung von Wissen seitens des ausbildenden Fachpersonals
458-520	OT: Wünsche des betrieblichen Ausbildungspersonals an die Auszubildenden
454-456	Einstiegsfrage zu Wünschen des betrieblichen Ausbildungspersonals an die Auszubildenden
457-472	UT I: Wunsch nach „Sonnenschein-Azubis“
473-479	UT II: Steigerung der Motivation des Ausbildungspersonals durch großes Engagement der Auszubildenden
486-499	UT III: Darstellung „Wunsch-Azubis“
499-520	UT IV: Realistische Wünsche an die Auszubildenden
520-604	OT: Ratschläge und Hinweise an andere Auszubildende
520-525	Einstiegsfrage zu Hinweisen der Befragten an andere Auszubildende
521-550	UT I: Aktive Feedbackkultur
551-571	UT II: Auszubildende als Möglichkeit der Fachkräftesicherung
571-575	UT III: Nachfrage zum Unterschied zwischen Auszubildenden im ersten und dritten Ausbildungsjahr
567-604	UT IV: Wahrnehmbare Veränderungen im Betreuungsumfang

8.2.2.4 Vertiefende Analysen des Falls Violett

Im Folgenden werden die oben aufgeführten grau hinterlegten Transkriptpassagen der vertiefenden Analysen der dokumentarischen Methode unterzogen.

Passage I: Wenn der Ausbildungsbetrieb und das betriebliche Ausbildungspersonal offen über Fehler sprechen, werden die Auszubildenden stärker motiviert, Verständnisfragen zu stellen

Auszug aus dem Transkript

93 D: Das ist bei uns auch so ähnlich, also wenn die Fragen in der [Bezeichnung einer Abteilung], haben
94 dann fragen sie natürlich auch erstmal die Person aus dieser Abteilung, die da auch arbeitet in der
95 Abteilung. Und ansonsten, wenn die anderen Fragen haben, gerade wer da ist, ne also das ist. Also
96 nicht nur der/die Marktleiter/in oder Stellvertreter/in, sondern auch die Kassierer/innen dann zum
97 Beispiel die im Markt drin sind. #00:05:51-6#

- 98 C: Ja, im Grunde genommen splittet sich das Ganze immer auf #00:05:52-1#
- 99 D: Genau! #00:05:52-1#
- 100 C: Das heißt also ähm je nachdem in welcher Abteilung die dann sind, sind die natürlich auch. Ist der
101 Ansprechpartner/in in *dem Sinne* #00:06:00-3#
- 102 B: hm (bejahend) #00:06:00-3#
- 103 C: Oder eben auch die Verkäufer und Verkäuferinnen, die an ihrer Seite stehen und häufig sind wir
104 (stark betont) Ansprechpartner/innen wenn es um organisatorische Sachen geht. #00:06:09-0#
- 105 D: Ja! #00:06:09-0#
- 106 C: Schulische Sachen *organisatorische* #00:06:09-0#
- 107 B: hm (bejahend) #00:06:09-0#
- 108 C: Oder wenn ähm sie in Führungsstrichen Hausaufgaben mit nach Hause bekommen, die sie bei
109 den monatlichen [Bezeichnung von Seminaren] mitnehmen, dann sind wir (stark betont) als Markt-
110 leiter/innen im Wesentlichen die Ansprechpartner/innen es sei denn es ist sehr (stark betont) speziell
111 was Warekunde angeht, dann wir auch sicherlich mal der/die ein oder andere Abteilungsleiter/in
112 hinzu geholt um da Fragen zu beantworten. #00:06:34-3#
- 113 A: Aber es wird auch fleißig gefragt (stark betont) muss ich sagen. Es ist nicht sodass es, na also
114 viele (stark betont) trauen sich dann auch nicht #00:06:40-6#
- 115 B: hm (bejahend) #00:06:40-6#
- 116 A: Sagen sie auch ach ne wird wahrscheinlich doof sein, aber das ist hier *nicht (stark betont) so*.
117 #00:06:42-8#
- 118 B: Ne! #00:06:42-8#
- 119 A: Die sind da ganz offen dabei. #00:06:45-2#
- 120 B: hm (bejahend) #00:06:45-2#
- 121 A: Habe ich auch schon ganz anders erlebt. Die sind dann ja #00:06:50-6#
- 122 C: Ja! #00:06:51-0#
- 123 A: Dass sie dann lieber gar (stark betont) nichts sagen und hinterher ist dann das Geschrei groß,
124 weil es dann wirklich in eine falsche Richtung läuft ne! #00:07:00-3#
- (Transkript: Fall Violett Z. 93-124)

Formulierende Interpretation Passage I

- (78-351) **OT: Integration der Auszubildenden im Betrieb**
- (93-102)) **UT: Bei Fragen zu Abläufen und Tätigkeiten innerhalb der Abteilungen Abteilungsleitung, Mitarbeitende und Marktleitung als Ansprechpartner**
- Die Gruppe berichtet, die Auszubildenden sollten sich bei Fragen zu konkreten Tätigkeiten einer Abteilung zunächst an die dortigen Mitarbeitenden wenden, da diese über einen vergleichbaren Wissensschatz wie die Abteilungsleitungen verfügen würden.
- (103-111) **UT: Hilfe bei organisatorischen und schulischen Fragen durch Marktleitung und Stellvertretung**
- Sofern organisatorische Angelegenheiten zu besprechen seien, würden sich die Auszubildenden an die Befragten wenden. Darüber ziehe man im Falle spezifischen Fachfragens einer Abteilung entsprechende Abteilungsleiter/-innen hinzu.

(112-124) *UT: Aktives Nachfragen von Auszubildenden erwünscht*

Die Teilnehmenden erwähnen, die derzeitigen Auszubildenden würden überdurchschnittlich viele Verständnisfragen stellen, was als äußerst positiv bewertet werde, da viele Auszubildende bedauerlicherweise nicht immer entsprechenden Mut aufbringen würden.

Reflektierende Interpretation Passage I

(93-97) Proposition durch D

C wirft die Orientierung mit proportionalem Gehalt auf, bei Fragen zu spezifischem Abteilungswissen würden sich die Auszubildenden zunächst an die Mitarbeitenden der entsprechenden Abteilungen wenden.

(98) Validierung und Elaboration von C

C stimmt der Proposition von D zu und erweitert die Orientierung um eine grundsätzlich vorhandene aufgeteilte Ansprechbarkeit.

(99) Validierung von D

D stimmt mit einem deutlich ausgesprochenen „Genau!“ (D 104) der Elaboration von C zu.

(100-101) Elaboration von C

C vertieft die Orientierung der Ansprechbarkeit um eine gewünschte vordergründige Ansprache der jeweiligen Abteilungsleitungen.

(102) Validierung von B

Noch während C spricht, beginnt B, die Orientierung von C zu bestätigen.

(103-104) Elaboration von C

C erweitert die Liste der Ansprechpersonen um das Verkaufspersonal. Anschließend vertieft C die Orientierung um die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals als Ansprechpersonen im Falle organisatorischer Angelegenheiten („[...] häufig sind wir (stark betont) Ansprechpartner/innen wenn es um organisatorische Sachen geht“; C 103-104).

(105) Validierung von D

Mittels eines sehr deutlich ausgesprochenem „Ja!“ (D 105) bestätigt D die Orientierung von C.

(106) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von C

Im Modus der Exemplifikation vertieft C die Orientierung der Ansprechbarkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals um Belange im Themenbereich der Berufsschule sowie grundsätzliche organisatorische Fragen der Auszubildenden.

(107) Validierung von B

Noch während C spricht, beginnt B C mittels eines bejahenden „Hm“ (B 107) zu bestätigen.

(108-112) Elaboration im Modus der Exemplifizierung

Im Modus der Exemplifizierung führt C Beispiele an, in denen die Marktleitung, hier gleichermaßen das betriebliche Ausbildungspersonal, vonseiten der Auszubildenden um Rat gefragt wurde („[...] Hausaufgaben mit nach Hause bekommen, die sie bei den monatlichen [Bezeichnung von Seminaren] mitnehmen, dann sind wir (stark betont) als Marktleiter/innen im Wesentlichen die Ansprechpartner/innen es sei denn es ist sehr (stark betont) speziell was Warekunde angeht, dann wir auch sicherlich mal der/die ein oder andere Abteilungsleiter/in hinzu geholt um da Fragen zu beantworten“; C 108-112).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die persönliche Auffassung der Befragten in der eigenen Rolle als betriebliches Ausbildungspersonal. Sofern spezifisches Fachwissen um Waren vonnöten ist, scheint das betriebliche Ausbildungspersonal die Auszubildenden an das entsprechende Fachpersonal weiterzuleiten. Das betriebliche Ausbildungspersonals selbst scheint sich vordergründig mit organisationalen Belangen der Ausbildung zu befassen, wodurch die fachliche Wissensvermittlung vermehrt dem ausbildenden Fachpersonal, nicht jedoch der eigenen Rolle zugewiesen wird.

(113-114) Transposition von A

Der Orientierungsgehalt der individuellen Ansprechbarkeiten gegenüber den Auszubildenden wird an dieser Stelle mittels einer Transposition von A beendet. Gleichzeitig wirft A ein neues Thema auf, in welcher die Orientierung der Verständnisfragen der Auszubildenden weiterverfolgt wird. So wirft A die Orientierung auf, dass derzeit von den Auszubildenden vieles hinterfragt werde, was jedoch nicht immer der Fall sei („Aber es wird auch fleißig gefragt (stark betont) muss ich sagen. Es ist nicht sodass es, na also viele (stark betont) trauen sich dann auch nicht“; A 113-114).

In dieser Aussage wird die positive Bewertung der Teilnehmenden bezüglich aktiver Nachfragen der Auszubildenden deutlich. Insbesondere der Verweis auf den häufig fehlenden Mut zum Stellen von Verständnisfragen verdeutlicht die Haltung der Befragten, ein vermehrtes Stellen von Fragen weniger als Wissensmangel denn Interesse und Neugierde der Auszubildenden aufzufassen.

(115) Validierung von B

B stimmt der Orientierung von A zu.

(116-117) Elaboration von A

A vertieft die Orientierung des aktiven Fragenstellens um den Aspekt der häufigen Restriktionen der Auszubildenden zum Stellen von Verständnisfragen („Sagen sie auch ach ne wird wahrscheinlich doof sein, aber das ist hier nicht (stark betont) so“; A 116-117).

In dieser Aussage zeigt sich eine erlebte Unternehmenskultur, in welcher das Stellen von Verständnisfragen positiv bewertet wird. Insbesondere die starke Betonung der Worte „hier nicht“ (A 117) dokumentiert, dass den Befragten jedoch andere Unternehmenskulturen bekannt sind, in denen weniger offene Fehler- und Wissenskulturen vorherrschen und Auszubildende sich kaum trauen, Fragen zu äußern.

(118) Validierung von B

Noch während A spricht, beginnt B A mit einem eindeutigen „Ne!“ zu bestätigen.

(119) Elaboration von A

Während wiederum B spricht, beginnt A einen erneuten Sprechensatz und erweitert die eigens ausgeführte Orientierung um den Punkt der Unbefangenheit der eigenen Auszubildenden („Die sind da ganz offen dabei“; A 119).

In dieser Aussage verdeutlicht sich, inwiefern eine offene Fehlerkultur sich positiv auf die Auszubildenden auswirken kann. Sofern dem Stellen von Fragen vonseiten des Ausbildungsbetriebs offen und positiv begegnet wird, scheint sich bei den Auszubildenden eine Unbefangenheit einzustellen, sodass Fragen frühzeitiger und aktiver vorgebracht werden.

(120) Validierung von B

Während A spricht, bestätigt B bereits die Orientierung.

(121) Differenzierung von A

Anhand einer Differenzierung markiert A die Grenzen der Orientierung im Hinblick auf eine Offenheit von Verständnisfragen. In der weiteren Ausführung wird A jedoch von C kurz unterbrochen.

(122) Validierung von C

C bestätigt die in Zeile 118 aufgeworfene Orientierung von A und unterbricht damit kurzzeitig die weitere Ausführung der Differenzierung.

(122) Fortführung der Differenzierung durch A

A führt in dieser Zeile die Differenzierung weiter aus, indem eine fehlende Offenheit der Ausbildungsbetriebe für Verständnisfragen Auszubildende grundsätzlich entmutige, eigeninitiativ Wissen zu erfragen („Das sie dann lieber gar (stark betont) nichts sagen gar nichts sagen [...]“; A 122).

(122-123) Konklusion durch A

In diesen Zeilen findet die Orientierung des aktiven Stellens von Verständnisfragen eine Beendigung, indem A auf die Konsequenz mangelnden aktiven Fragenstellens hinweist („[...] hinterher ist dann das Geschrei groß, weil es dann wirklich in eine falsche Richtung läuft ne!“; A 122-123).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die kollektive Orientierung der Gruppe, dass nur das Stellen von Verständnisfragen vonseiten der Auszubildenden als auch das Ermöglichen einer offenen Unternehmenskultur, in der Fehler sowie Wissensfragen gestattet sind, eine qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildungspraxis ermöglichen.

Zusammenfassung der Passage I: Wenn der Ausbildungsbetrieb und das betriebliche Ausbildungspersonal offen über Fehler sprechen, werden die Auszubildenden stärker motiviert, Verständnisfragen zu stellen

In Passage I dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Die Fachliche Wissensvermittlung scheint vermehrt dem ausbildenden Fachpersonal zu obliegen, so übernehme das betriebliche Ausbildungspersonal überwiegend rein organisatorische Fragen und Belange der Auszubildenden.
- Die Befragten bewerten ein aktives Nachfragen der Auszubildenden sehr positiv. So wird das Stellen von Verständnisfragen weniger als Wissensmangel denn als Interesse und Neugierde aufgefasst.

- Unternehmenskulturen, in denen offene Fehler- und Wissenskulturen vorherrschen, fördern das Stellen von Verständnisfragen der Auszubildenden deutlich. So ermöglicht nur eine offene Fehlerkultur im Ausbildungsbetrieb eine Unbefangenheit zum frühzeitigen, aktiven Stellen von Verständnisfragen.

Passage II: Bestrebungen des betrieblichen Ausbildungspersonals, einen ganzheitlichen Lernprozess zu begleiten

Auszug aus dem Transkript

227 I: Und wenn Sie jetzt vielleicht auch einmal Beispiel haben aus Ihrer Tätigkeit oder so, was glauben
228 Sie müssten Sie oder generell Ausbilder/innen dafür mitbringen? Dass dieser Idealfall, den Sie ge-
229 rade geschildert haben? #00:14:29-0#

230 C: Erst einmal selbst ne fundierte Ausbildung ne gute, dann äh sollten wir den Auszubildenden ge-
231 genüber auch ein offenes Wesen haben, also ihnen auch das Gefühl geben, dass sie zu uns kommen
232 können. Wenn wir ihnen etwas erklären das es dann auch tatsächlich ankommt. Das heißt einer
233 unserer guten Fähigkeiten sollte sein gut erklären zu können und gut in Aufgaben reinführen zu kön-
234 nen. Und sie eben souverän begleiten (stark betont). In ihrer ganzen Ausbildung. #00:15:02-8#

235 (...) #00:15:04-5#

236 A: Ja, das man denen auch zeigt (stark betont) dass sie wirklich mit allen (stark betont) Sachen auch
237 kommen können. Da ja oftmals auch private (stark betont) Belange ganz schnell ins Berufsleben
238 einfließen können, wenn Probleme beispielsweise noch im Elternhaus sind, oder wie auch immer.
239 Das sie dann auch entsprechend um Hilfe rufen können, wenn es anderweitig auch nicht mehr mach-
240 bar ist, oder wenn sie auch nicht möchten (stark betont). Das man da auch noch Hilfestellung gibt,
241 beziehungsweise *unterstützt* (stark betont) #00:15:35-7#

242 C: *Gut, wäre es wenn wir* (stark betont) #00:15:34-8#

243 A: *Das finde ich auch immer* #00:15:37-5#

244 C: *auch die Fähigkeit haben bisschen zu erkennen, na da könnte irgendwas im Argen sein.*
245 #00:15:40-3#

246 A: *Richtig* (stark betont) *genau!* #00:15:40-3#

247 C: *Vielleicht* nimmt man sich mal die Zeit. Oder ne ich muss mir jetzt mal die Zeit nehmen mal mit
248 ihm/ihr in einer gewissen Atmosphäre (...) zu versuchen dieses Problemchen irgendwie rauszube-
249 kommen und ihm/ihr dann auch zu helfen dabei. Kommt natürlich auch immer gut an, wenn man das
250 macht. Und schafft ja natürlich auch ein tolles Vertrauensverhältnis. Wenn (stark betont) man es
251 schafft (stark betont) ihm/ihr na zu knacken (stark betont) will ich jetzt nicht sagen #00:16:18-3#

252 A: *Hm na irgendwie schon zu öffnen, ne?* #00:16:18-6#

253 C: *Zu einer gewissen Offenheit* (stark betont) #00:16:19-9#

254 A: *Ja* (stark betont) #00:16:19-9#

255 C: *Zubringen* und ihn/sie auch wirklich mal was weiß ich sich traut seine kleinen Problemchen Klei-
256 nen, oder großen (stark betont) Problemchen auch los zu werden bei uns. #00:16:33-9#

257 (...) #00:16:35-9#

258 C: *Auszusprechen* (stark betont) #00:16:36-3#

(Transkript: Fall Violett Z. 227-258)

Formulierende Interpretation Passage II

(227-279) **OT: Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals zum Gelingen einer guten betrieblichen Ausbildungspraxis**

(227-229) *Einstiegsfrage nach den Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals zum Gelingen einer guten betrieblichen Ausbildungspraxis*

Die Interviewerin gibt einen Themenimpuls zu Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals, um einen zuvor geschilderten „Idealfall“ einer gelungenen betrieblichen Ausbildung zu ermöglichen.

(230-236) *UT: Empathie und ausgeprägte Lehrkompetenz als Schlüsselkompetenzen*

Es wird berichtet, neben einer persönlich fundierten Ausbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals sei eine offene und zugängliche Persönlichkeit von gehobener Relevanz. Fähigkeiten, wie das fundierte Vermitteln und Anlernen von Arbeitsvorgängen, seinen dabei von besonderer Bedeutsamkeit, so die Auffassung der Gruppe.

(237-259) *UT: Vermittlung von Begleitung und Unterstützungsbereitschaft*

An dieser Stelle diskutiert die Gruppe die Wichtigkeit der Begleitung sowie der konstanten Vermittlung von Hilfsbereitschaft gegenüber den Auszubildenden. Im Besonderen wird auf die Unterstützung und Berücksichtigung privater Belange verwiesen. Des Weiteren debattieren die Befragten über eine notwendige Empathie des betrieblichen Ausbildungspersonals, negative Entwicklungen sowie Schwierigkeiten der Auszubildenden frühzeitig zu erkennen und aktiv anzusprechen. Zwar erfordere dies große zeitliche Ressourcen, erschaffe und festige jedoch ein Vertrauensverhältnis zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und den Auszubildenden.

Reflektierende Interpretation Passage II

(227-229) *Einstiegsfrage mit proportionalem Gehalt von I*

Den Auftakt zu dieser Passage bildet die Einstiegsfrage von I mit proportionalem Gehalt zum Thema der Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals zu Ermöglichung des zuvor benannten Idealfalls einer qualitativ hochwertigen betrieblichen Ausbildungspraxis.

(230) Proposition von C

C wirft zunächst die Orientierung mit proportionalem Gehalt auf, von besonderer Relevanz sei die persönliche einschlägige Qualifikation im zu vermittelnden Ausbildungsberuf („Erst einmal selbst ne fundierte Ausbildung ne gute [...]“; C 230).

In dieser Aussage verdeutlicht sich, dass Handlungskompetenzen, nach Ansicht der Befragten, zunächst auf einer einschlägigen persönlichen Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals im zu vermittelnden Ausbildungsberuf basieren.

(230-235) Elaboration im Modus der Exemplifikation von C

Im Modus der Exemplifizierung elaboriert C die eigens aufgeworfene Orientierung um weitere notwendige Eigenschaften des betrieblichen Ausbildungspersonals („[...] sollten wir den Auszubildenden gegenüber auch ein offenes Wesen haben, also ihnen auch das Gefühl geben, dass sie zu uns kommen können [...]. Das heißt einer unserer guten Fähigkeiten sollte sein gut erklären zu können und gut in Aufgaben reinführen zu können. Und sie eben souverän begleiten (stark betont). In ihrer ganzen Ausbildung“; C 230-236).

In dieser Aussage verdeutlicht sich der persönliche Anspruch des betrieblichen Ausbildungspersonals an die eigene Rolle und Funktion. Insbesondere in dem Verweis auf die offene Persönlichkeit und Ansprechbarkeit verdeutlicht sich eine positive Grundhaltung sowie vorhandene Empathie den Auszubildenden gegenüber. Des Weiteren verdeutlicht diese Passage die Auffassung der Auszubildenden als lernende und hilfeschuchende Personen, die der Unterstützung bedürfen und sie jederzeit erhalten sollten. Dass Unterstützung über die gesamte Ausbildungszeit hinweg gegeben sein sollte, verdeutlicht der letzte Teil dieser Passage. Wie dieser Ausschnitt verdeutlicht, nehmen sich die Befragten als Begleitende der Auszubildenden auf dem gesamten Weg der Ausbildung wahr.

(236-237) Validierung und Elaboration von A

A bestätigt zunächst die Orientierung von C. Anschließend vertieft A diese um den Aspekt einer allumfassenden Ansprechbarkeit („[...] das man denen auch zeigt (stark betont) dass sie wirklich mit allen (stark betont) Sachen auch kommen können“; A 237-237).

In dieser Aussage dokumentiert sich erneut, die Auffassung der Befragten in der persönlichen Rolle als Begleitende und Beratende. Des Weiteren verdeutlicht diese Passage, dass die Auszubildenden als Schutzbefohlene, Lernende sowie Ratsuchende wahrgenommen werden.

(237-242) Elaboration im Modus der Exemplifizierung durch A

In diesen Zeilen benennt A im Modus der Exemplifizierung vertiefende Faktoren, die sich negativ auf die Ausbildungspraxis auswirken könnten („Da ja oftmals auch private (stark betont) Belange ganz schnell ins Berufsleben einfließen können, wenn Probleme beispielsweise noch im Elternhaus sind, oder wie auch immer“; A 237-238).

Auch hier verdeutlicht sich erneut die Haltung der Befragten gegenüber der eigenen Rolle. Insbesondere der Verweis auf die Ansprechbarkeit auch im Bereich privater Herausforderungen kennzeichnet einen ganzheitlichen Betreuungsansatz. Die Befragten scheinen sich nicht nur als Beratende und Ansprechpartner im Bereich fachlicher Belange und Verständnisfragen zu sehen, vielmehr wird die persönliche Rolle als Begleitende auf dem gesamten Weg der Ausbildung begriffen.

Hier wird ein Rollenbild deutlich, welches das betriebliche Ausbildungspersonal weniger in einer reinen wissensvermittelnden Rolle als einer lernbegleitenden Rolle verdeutlicht („Das sie dann auch entsprechend um Hilfe rufen können, wenn es anderweitig auch nicht mehr machbar ist [...]“; A 240-241).

(242) Beginn einer Elaboration von C

Noch während A die letzten zwei Worte ausspricht, beginnt C den Versuch einer Elaboration, wird jedoch in der weiteren Ausführung von A unterbrochen.

(243) Beendigung der eigenen Elaboration A

Die in Zeile 241 unterbrochene Elaboration von A findet in Zeile 243 eine Beendigung.

(245) Elaboration von C

Die in Zeile 242 begonnene und anschließend abgebrochene Elaboration von C wird an dieser Stelle von C fortgeführt. C vertieft die Orientierung der Eigenschaften des betrieblichen Ausbildungspersonals um den Aspekt einer hohen Empathie für Schwierigkeiten der Auszubildenden („Auch die Fähigkeit haben bisschen zu erkennen, na da könnte irgendwas im Argen sein“; C 245).

(246) Validierung von A

Noch während C spricht, validiert A deutlich die Orientierung von C. Diese hohe Interaktion der Zeilen 241-246 weist auf die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der Befragten im Hinblick auf die persönliche Auffassung in der Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals hin.

(247-251) Transposition im Modus der Exemplifizierung von C

An dieser Stelle wird der Orientierungsgehalt beendet, jedoch gleichzeitig von C ein neues Thema aufgeworfen, indem der Grundgehalt der Orientierung, die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals, mitgenommen wird. So wirft C im Modus der Exemplifikation die Ansicht auf, es liege in der Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals, die Herausforderungen der Auszubildenden zu sehen und gezielt in Zusammenarbeit mit den Auszubildenden zu ermitteln („[...] zu versuchen dieses Problemchen irgendwie rauszubekommen und ihm/ihr dann auch zu helfen dabei. Kommt natürlich auch immer gut an, wenn man das macht. Und schafft ja natürlich auch ein tolles Vertrauensverhältnis. Wenn (stark betont) man es schafft (stark betont) ihm/ihr na zu knacken (stark betont) will ich jetzt nicht sagen“; C 248-251).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Orientierung der Gruppe, es liege im Handlungsfeld des betrieblichen Ausbildungspersonals ein Vertrauensverhältnis zu schaffen, indem Herausforderungen der Auszubildenden frühzeitig erkannt werden könnten, in Teilen sogar bevor die Auszubildenden diese selbst als Probleme wahrnehmen würden.

(252) Validierung und Elaboration von A

Noch während C spricht, beginnt A zu sprechen, indem die von C aufgeworfene Orientierung bestätigt und um den Aspekt der Befähigung der Auszubildenden zur Bekanntgabe von Herausforderungen vertieft wird („Hm na irgendwie schon zu öffnen, ne?“; A 252).

(253) Elaboration von C

Parallel zu dem Sprechensatz von A beginnt C erneut zu sprechen und vertieft die Orientierung um den Punkt der Ermöglichung eines Vertrauensverhältnisses, indem sich die Auszubildenden öffnen könnten („Zu einer gewissen Offenheit (stark betont)“; C 253).

(254) Validierung von A

Mittels eines von starker Betonung gekennzeichnetem „Ja“ (A 254) bestätigt A, noch während C spricht, die Orientierung.

(255-257) *Elaboration von C*

C vertieft die Orientierung um den Gesichtspunkt, dass sich die Auszubildenden mit allen Belangen an das betriebliche Ausbildungspersonals wenden zu können.

(258) *Konklusion durch C*

Einzig mit dem Wort „Auszusprechen“ (C 258), das mit starker Betonung von C geäußert wird, beendet C die Orientierung. Diese Konklusion verdeutlicht den Kern der Orientierung der Gruppe, es liege im Handlungsfeld des betrieblichen Ausbildungspersonals, eine auf Vertrauen basierende Atmosphäre zu schaffen, in der sich Auszubildende trauen, Herausforderungen und Sorgen zu benennen, um im nächsten Schritt Unterstützung erfahren zu können.

Zusammenfassung Passage II: Bestrebungen des betrieblichen Ausbildungspersonals, einen ganzheitlichen Lernprozess zu begleiten

In Passage II dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Handlungskompetenzen zur Befähigung von Ausbildungstätigkeiten basieren nach der Auffassung der Befragten auf einer einschlägigen Qualifikation in dem zu vermittelnden Ausbildungsberuf.
- Eine positive Grundhaltung, Empathie sowie die Einschätzung der Auszubildenden als Lernende und Hilfesuchende, die Unterstützung benötigen und jederzeit erhalten sollten, sollten vom betrieblichen Ausbildungspersonal angestrebt werden, so die kollektive Orientierung der Gruppe.
- Die Passage verdeutlicht, dass persönliche Rollenbild der Befragten weniger in der reinen wissensvermittelnden Rolle als einer lernbegleitenden Rolle.
- Der Auffassung der Teilnehmenden nach liegt es in der Verantwortung des betrieblichen Ausbildungspersonals, eine auf Vertrauen basierende Atmosphäre zu schaffen, in der Auszubildende Mut fassen können, Herausforderungen und Sorgen zu benennen, um Unterstützung erfahren zu können.

Passage III: Persönliche Berufung zum Ausbildungsberuf als Voraussetzung für eine gelingende Ausbildungspraxis

Auszug aus dem Transkript

429 C: Der Ausbilderschein allein befähigt bestimmt nicht zu einer guten Ausbildung. Aber (stark betont)
430 innerhalb dieser Ausbildung lernt man natürlich auch wieder ein kleines Bisschen was dazu wie es
431 in Zukunft besser (stark betont) machen kann, oder wie man gewisse Sachen auch strukturiert, oder
432 wie man ja auch etwas erklärt (stark betont) sodass das auch wirklich ankommt bei demjenigen. Das
433 sind so Grundlagen ebenso theoretische Grundlagen, die man dort lernt bei der Ausbilderprüfung,
434 oder überhaupt bei dem ganzen Lehrgang innerhalb der Ausbildereignung. Und das (stark betont)
435 muss ich dann matchen mit dem was man auf der Fläche an Erfahrung (stark betont) hat und die
436 ganzen Beispiele positiv wie negativ, die man dann eben über die Jahre hat, fließen dann da ein.
437 Und das ist eben, ja wie vorhin auch schon mal ähnlich gesagt, der/die optimalen Ausbilder/in das
438 was der/die Ausbilder/in mitbringen muss, oder haben sollte.

439 #00:30:54-7#

440 A: Ja vor allem es bringt ja nichts, wenn ich Ausbilder/in bin aber zu dieser (stark betont) Tätigkeit
441 überhaupt gar keine Lust (stark betont) habe. Sag mal ich muss da selber (stark betont) drin leben.
442 Ja ich muss den Beruf (stark betont) *den ich mache* #00:31:03-9#

443 C: *Ja sehr (stark betont) sehr wichtig!* #00:31:03-9#

444 A: *Muss ich leben* #00:31:05-3#

445 C: *Ja, ja sehr (stark betont) wichtiger Aspekt natürlich!* #00:31:05-3#

446 A: *Und* wenn ich da schon die Grundvoraussetzungen für mich persönlich (stark betont) schon nicht
447 geschaffen habe, dass ich schon und (stark betont) gerne zur Arbeit gehe. Den Job (stark betont)
448 ausübe und dann soll ich noch anderen Menschen (stark betont) was beibringen, was mir (stark
449 betont) schon keinen Spaß macht. Dann kann ich es auch eigentlich auf von vornherein also, wenn
450 das ist schon mal die Grundvoraussetzung ich sag mal, wenn man das (stark betont) schon alleine
451 hat. Wenn man Spaß (stark betont) an der Arbeit hat, ich denke das ist schon viel viel (stark betont)
452 wert *um alleine* #00:31:32-1#

453 C: *Und da müssen wir auch aufpassen das wir auch* #00:31:33-6#

454 A: *Das zu fördern (stark betont)* #00:31:33-6#

455 C: *Die Azubis nicht auf Mitarbeiter/innen loslassen (stark betont) oder die mit denen zusammen in*
456 *eine Abteilung stecken, die (stark betont) nicht (stark betont) optimal motiviert sind. Dann wird Hän-*
457 *chen das falsch lernen.* #00:31:50-1#

(Transkript: Fall Violett Z. 429-457)

Formulierende Interpretation Passage III

(429-557) OT: Erlernte Kompetenzen durch den Ausbildereignungsschein

(429-438) *UT: Kompetenzerwerb als Kombination aus Ausbildereignungsschein und einschlägigen Erfahrungen*

Die Gruppe erwähnt, der Ausbildereignungsschein allein befähige nicht in Gänze zu einer qualifizierten Ausbildertätigkeit. So würden zwar relevante Inhalte, wie strukturelle Ausbildungsabläufe und Lehrkompetenzen, vermittelt, jedoch entwickle sich erst aus einer Kombination mit praktischen Erfahrungswerten eine qualitativ hochwertige Handlungskompetenz.

(439-442) *UT: Grundsätzliche Freude am Berufsfeld des Einzelhandels*

An dieser Stelle wird die persönliche Begeisterung für das ausbildende Berufsfeld näher diskutiert.

(443-452) *UT: Persönliche Freude am Ausbildungsberuf und der Vermittlung von Wissen*

Nur wenn das betriebliche Ausbildungspersonal den persönlichen Beruf mit Freude ausübe, könne Begeisterung an dem zu vermittelnden Ausbildungsberuf sowie dem zu erlernenden Berufsfeld aufkommen. Die Freude an dem eigenen Beruf wird als Grundvoraussetzung für eine Ausbildertätigkeit benannt.

(453-457) *UT: Freude am zum vermittelnden Ausbildungsberuf beim ausbildenden Fachpersonal*

Die Gruppe erwähnt, die Vermittlung und Förderung der Begeisterung am zu erlernendem Beruf stelle eine Kernaufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals dar. Dies beinhalte, ausbildendes Fachpersonals bewusst auszuwählen und unmotivierte Mitarbeitende möglichst nicht in der aktiven Ausbildungspraxis einzusetzen.

Reflektierende Interpretation Passage III

(429) Proposition von C

C wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt auf, die Ausbildereignungsprüfung allein befähige nicht zu einer guten Ausbildertätigkeit („Der Ausbilderschein allein befähigt bestimmt nicht zu einer guten Ausbildung“; C 429).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Auffassung, eine qualifizierte Ausbildertätigkeit basiere nicht allein auf der Ausbildereignungsprüfung. Vielmehr stelle diese nur unter anderem einen Kompetenzerwerb dar.

(429-438) Differenzierung im Modus der Beschreibung

Im Modus der Beschreibung differenziert C die eigens aufgeworfene Orientierung und schränkt diese in ihrer Reichweite ein. So führten die Ausbildungseignungsprüfung und die damit einhergehende Weiterbildung nur in Teilen zu einer Wissenserweiterung („[...] innerhalb dieser Ausbildung lernt man natürlich auch wieder ein kleines Bisschen was dazu wie es in Zukunft besser (stark betont) machen kann, [...]. Das sind so Grundlagen ebenso theoretische Grundlagen, die man dort lernt bei der Ausbilderprüfung, oder überhaupt bei dem ganzen Lehrgang innerhalb der Ausbildereignung“; C 430-434).

In dieser Aussage drückt sich die Orientierung aus, eine qualifizierte betriebliche Ausbildungspraxis stelle einen Zusammenschluss eines vielfältigen Kompetenzerwerbs dar, nicht jedoch die bloße Absolvierung des Ausbildereignungslehrgangs. Dieser vermittele lediglich Basisqualifikationen, so die Auffassung.

(434-438) Elaboration von C

C vertieft die Orientierung des Ausbildereignungslehrgangs als reine Basisqualifikation um den Qualifizierungsaspekt langjähriger Berufserfahrung ([...] muss ich dann matchen mit dem was man auf der Fläche an Erfahrung (stark betont) hat und die ganzen Beispiele positiv wie negativ, die man dann eben über die Jahre hat [...]; C 435-436).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die Auffassung, eine qualifizierte Ausbildungstätigkeit speise sich insbesondere aus einer langjährigen einschlägigen Berufserfahrung. So vermittele der Ausbildereignungslehrgang lediglich Grundlagenwissen, das erst in einer Kombination mit praktischem Erfahrungswissen eine fachkundige Ausbildungspraxis ermöglichen.

(440-442) Validierung und Elaboration von A

A bestätigt die Orientierung von C. Anschließend vertieft A im Rahmen einer Elaboration die Orientierung um den Gesichtspunkt der persönlichen Begeisterung für die zu vermittelnden Berufsausbildung sowie das Berufsfeld im Allgemeinen („[...] wenn ich Ausbilder/in bin aber zu dieser (stark betont) Tätigkeit überhaupt gar keine Lust (stark betont)

habe. Sag mal ich muss da selber (stark betont) drin leben. Ja ich muss den Beruf (stark betont) den ich mache“; A 440-442).

An dieser Stelle verdeutlicht sich die Ansicht, nicht nur eine langjährige Berufserfahrung sowie ein absolvierter Ausbildungslehrgang bildeten einschlägige Einflussfaktoren einer guten Ausbildungspraxis, vielmehr stelle die persönliche Begeisterung für den zu vermittelnden Ausbildungsberuf eine wesentliche Einflussgröße für eine qualifizierte Ausbildungstätigkeit dar. Hierbei genüge es nicht, lediglich Gefallen an dem Berufsbild zu finden, vielmehr müsse dieses gelebt werden („Sag mal ich muss da selber (stark betont) drin leben“; A 441). Erst wenn der ausgeführte Beruf zu einem persönlichen Bestandteil des eigenen Lebens geworden sei, sogar dem Wortursprung „Beruf“ von „Berufung“ entspreche, scheint in der Auffassung der Befragten eine qualifizierte betriebliche Ausbildungspraxis möglich.

(443) Validierung von C

Noch während A die letzten drei Worte ausspricht, unterbricht C A und bestätigt deutlich die von A aufgeworfene Orientierung der persönlichen Begeisterung für den zu vermittelnden Ausbildungsberuf.

(444) Zwischenkonklusion von A

Mit den Worten „Muss ich leben“ (A 444) findet die aufgeworfene Orientierung eine vorübergehende Beendigungssequenz.

Eine qualifizierte betriebliche Ausbildungspraxis scheint sich für die Befragten aus einer Kombination langjähriger einschlägiger Berufserfahrung, dem Ausbildungslehrgang, insbesondere jedoch aus der individuellen Passion zum Ausbildungsberuf zu ergeben.

(445) Elaboration von C

Parallel zu dem Wortbeitrag von A validiert C eindeutig die Orientierung von A.

Diese hohe Interaktion verdeutlicht die Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe in Bezug auf die Relevanz der persönlichen Begeisterung zum Ausbildungsberuf.

(446-452) Anschlussproposition von A

Noch während C das letzte Wort ausspricht, wirft A einen Neuansatz auf, indem das Thema der persönlichen Begeisterung für den gelehrten Ausbildungsberuf vertieft wird. Nur durch persönliche Freude am ausgeübten Beruf könne Begeisterung für das Berufsfeld im Rahmen der Ausbildungstätigkeit vermittelt werden („Den Job (stark betont) ausübe und dann soll ich noch anderen Menschen (stark betont) was bei-bringen, was mir (stark betont) schon keinen Spaß macht. Dann kann ich es auch eigentlich auf von vorn-herin also, wenn das ist schon mal die Grundvoraussetzung ich sag mal [...]“; A 447-450).

Dieses verdeutlicht, wenn für die ausgeführte Berufstätigkeit keine persönliche Begeisterung vorherrsche, erscheint in der Betrachtung der Befragten eine qualifizierte Ausbildungspraxis bereits im Ansatz erfolglos.

(453) Beginn einer Transposition von C

Noch während A das letzte Wort ausspricht, unternimmt C den Versuch einer Transposition. Mit den Worten „Und da müssen wir auch aufpassen das wir auch“ (C 453)

versucht C, den bisherigen Orientierungsgehalt zu beenden und ein neues Thema aufzuwerfen, in dem der Grundgehalt der bisherigen Orientierung beibehalten wird. Jedoch wird C wiederum von A unterbrochen, wodurch es lediglich bei dem Versuch einer Transposition bleibt.

(454) Elaboration von A

Ohne auf die von C begonnene Transposition einzugehen, vertieft A an dieser Stelle die zuvor aufgeworfene Orientierung. Dies scheint jedoch nicht der Unachtsamkeit von C gegenüber A geschuldet zu sein, vielmehr einem parallelen Sprechereinsatz in Form einer hohen Interaktion von A und C.

A vertieft die aufgeworfene Orientierung der persönlichen Begeisterung für den ausgeübten Beruf als grundlegende Voraussetzung um den Aspekt einer grundsätzlichen Förderung der Auszubildenden. Nur sofern eine persönliche Begeisterung für den Beruf bestehe, könne Begeisterung für den erlernten Ausbildungsberuf bei den Auszubildenden gefördert werden, so die Auffassung („Das zu fördern“; A 454).

(455-456) Fortführung der Transposition von C

Die in Zeile 453 begonnene Transposition von C wird von C in diesen Zeilen fortgeführt. Demnach liegt es in der Verantwortung des betrieblichen Ausbildungspersonals zu ermitteln, welche Mitarbeitenden über eine geringere persönliche Begeisterung über den ausgeübten Beruf verfügen, und diese nicht mit den Ausbildungstätigkeiten zu betrauen („Die Azubis nicht auf Mitarbeiter/innen loslassen (stark betont) oder die mit denen zusammen in eine Abteilung stecken, die (stark betont) nicht (stark betont) optimal motiviert sind“; C 455-456).

An dieser Stelle dokumentiert sich eine neue Bandbreite des Handlungsfelds des betrieblichen Ausbildungspersonals. So liegt in der Betrachtung der Befragten die Steuerung des ausbildenden Fachpersonals ebenfalls im Aufgabenbereich des betrieblichen Ausbildungspersonals. Nur sofern eine ausreichende Begeisterung der ausbildenden Personen für den Beruf vorherrschend sei, sollten ausbildungsrelevante Tätigkeiten übernommen werden, so der Leitgedanke der Gruppe.

(456-457) Konklusion durch C

Mit den Worten „Dann wird Hänchen das falsch lernen“ (C 456-457) findet die Orientierung durch C eine Beendigung.

Angelehnt an das Sprichwort „Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ wird die Orientierung der persönlichen Begeisterung als Grundvoraussetzung beendet. Nach der Ansicht der Gruppe hängt eine qualifizierte betriebliche Ausbildungspraxis im Wesentlichen von der individuellen Begeisterung für den zu vermittelnden Ausbildungsberuf aller an der Ausbildung beteiligten Personen ab. Anderenfalls würden Fachkompetenzen als auch Ansichten über das erlernte Berufsbild bereits zu Lehrzeiten mangelhaft vermittelt und zu einem späteren Zeitpunkt nur schwer korrigierbar und revidierbar sein.

Zusammenfassung der Passage III: Persönliche Berufung zum Ausbildungsberuf als Voraussetzung für eine gelingende Ausbildungspraxis

In Passage III dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- In der Auffassung der Befragten basiert eine qualifizierte Ausbildereignung nicht allein auf der Ausbildereignungsprüfung, da diese lediglich Basisfähigkeiten vermittelt.
- Nur wenn der ausgeübte Beruf zu einem persönlichen Bestandteil des eigenen Lebens geworden ist, sogar dem Wortursprung „Beruf“ von „Berufung“ entspreche, könne eine qualifizierte Ausbildungspraxis ausgeübt werden, so die Ansicht der Befragten.
- Eine gute Ausbildungspraxis ergebe sich aus einer Kombination aus langjähriger einschlägiger Berufserfahrung, dem Ausbildereignungslehrgangs sowie der persönlichen Passion zum Ausbildungsberuf.
- Die Steuerung des ausbildenden Fachpersonals liegt nach der Auffassung der Befragten ebenfalls im Handlungsfeld des betrieblichen Ausbildungspersonals. So liege es in der Verantwortung des betrieblichen Ausbildungspersonals, nur Personen mit einer persönlichen Begeisterung für den zu vermittelnden Ausbildungsberuf in die Ausbildungspraxis zu integrieren, anderenfalls drohten Fachwissen und das Berufsbild bereits zu Lehrzeiten mangelhaft vermittelt zu werden, was zu einem späteren Zeitpunkt nur schwer korrigierbar und revidierbar sei.

Passage IV: Gesellschaftskonforme Verhaltensweisen der Auszubildenden als Ausbildungserfordernis

Auszug aus dem Transkript

473 C: Das macht uns als Ausbilder/innen natürlich (stark betont) Spaß (stark betont) das motiviert natürlich auch uns (stark betont) als Ausbilder/innen ja auch unheimlich, wenn wir merken da kommt
474 was an. Also das ist natürlich der/die Azubi den/die wir uns wünschen. Bei dem/der wir merken, es
475 kommt was an, der/die kommt gut gelaunt rein (stark betont) ähm das reißt ja auch andere mitunter
476 mit, wenn gleich so eine positive Person (stark betont) mit positiver Aura (stark betont) irgendwie in
477 die Abteilung reinkommt ähm, dann wäre es schön wenn der/die Auszubildende auch von sich aus
478 eine gewisse Flexibilität hat und auch Interesse zeigt das ist dann ja auch schon so ein Typ, wie eben
479 beschrieben. Dann wird der/die auch von uns natürlich entsprechend sehr sehr viel Unterstützung
480 und Feedback bekommen, über das übliche Maß vielleicht auch noch hinaus, weil es einem dann ja
481 auch viel (stark betont) leichter fällt, auch wir sind dann ja dann ja motivierter ähm ihm/ihr was bei-
482 zubringen und ihn/sie zu begleiten zwei, drei oder vier Jahre. (...) gepflegt wäre auch schön. Wenn
483 er/sie ein bisschen auf sein Äußeres achtet. #00:33:33-5#

485 A: (kurzes Lachen) #00:33:33-4#

486 C: Nicht komplett Facebook und WhatsApp abhängig ist. #00:33:38-1#

487 A: (kurzes Lachen) #00:33:38-1#

488 C: (kurzes Lachen) und ohne sein/ihr Handy nicht leben kann. Das ist der Wunschazubi (stark be-
489 betont). #00:33:50-2#

490 D: (kurzes Lachen) #00:33:50-2#

491 C: Oder. Die (stark betont) Wunschazubildende (stark betont). Ich merke gerade man gibt immer
492 dem (stark betont) Azubi immer schnell die männliche Form (kurzes Lachen) mache ich jetzt gerade
493 (kurzes Lachen) #00:34:02-2#

- 494 D: (kurzes Lachen) #00:34:02-2#
- 495 C: Der (stark betont) Azubi (kurzes Lachen) der Auszubildende. Das ist ja sogar eigentlich umge-
496 kehrt. Der weibliche Anteil der Auszubildenden ist ja deutlich höher in unserem Beruf als der männ-
497 liche. Ja denn Männer sind hier schon in der Minderheit (kurzes Lachen). #00:34:29-0#
- 498 A: Die Person muss einfach nur Spaß mitbringen und auch einen Lernen Willen (stark betont) der
499 Rest, der läuft eigentlich von alleine, wenn man ihn/sie richtig in die Gruppe *integriert*. #00:34:43-7#
- 500 D: *Aber ne gewisse Verantwortung, verantwortungsvolles Arbeiten finde ich jetzt, ne?* #00:34:45-5#
- 501 A: *Ich will da gar nicht jetzt* so mega Voraussetzungen haben. Soll einfach wirklich vernünftig freund-
502 lich nett sein und möchte auch lernen (stark betont). Ne? Ich brauche da jetzt keinen was weiß ich
503 jetzt für Sternchen (stark betont) die wir teilweise noch wirklich haben (stark betont) hier. Die sind
504 schon wirklich teilweise Luxusausstattung aber so utopische Wünsche kann ich jetzt nö wüsste ich
505 nicht. Also eigentlich nur was zur normalen häuslichen *Erziehung gehört*. #00:35:15-2#
- 506 D: *Genau (stark betont)* #00:35:15-2#
- 507 A: *Die normalen Standards* #00:35:16-5#
- 508 D: *Alte Tugenden, ne?* #00:35:16-5#
- 509 A: *Gut (stark betont)* vernünftig (stark betont) mitbringt. (...) wir sind ja nicht alleine hier wir arbeiten
510 ja auch mit (stark betont) Menschen. Das ist ja nicht sodass wir nur unter uns Kollegen/innen sind
511 wir begleiten ja nun auch schon tausende von Leuten am Tag, auf irgendeine Art und Weise. Da
512 finde ich das schon sehr (stark betont) sehr (stark betont) wichtig. #00:35:39-7#
- 513 D: Sozialkompetenzen, finde ich enorm wichtig, ne? Guten Tag, sagen. Auf Wiedersehen. #00:35:43-
514 7#
- 515 A: Richtig. #00:35:43-7#
- 516 D: Mal was aufheben was auf der Erde liegt. Nicht drauf (stark betont) treten das ist ja auch wieder
517 son *Thema, ne?* #00:35:49-0#
- 518 A: *Ja.* #00:35:49-0#
- 519 C: *Ja (kurzes Lachen)* #00:35:50-4#
- (Transkript: Fall Violett Z. 473-519)

Formulierende Interpretation Passage IV

- (454-520) **OT: Wünsche des betrieblichen Ausbildungspersonals an die Auszubildenden**
- (468-479) **UT: Gesteigerte Motivation des Ausbildungspersonals durch hohes Engagement der Auszubildenden**
- Diskussion der Gruppe über eine gesteigerte Motivation des Ausbildungspersonals bei engagierten und froh gestimmten Auszubildenden. Die Befragten äußern, bei diesen Auszubildenden motivierter zu sein und eine über das übliche Maß hinausgehende Unterstützung zu bieten. Im Anschluss werden weitere wünschenswerte Verhaltensweisen der Auszubildenden sowie ein gewünschtes Erscheinungsbild erwähnt.
- (479-499) **UT: Darstellung „Wunsch-Azubis“**
- Fortführung der Diskussion über wünschenswerte Verhaltensweisen der Auszubildenden, beispielsweise einen geringeren multimedialen Konsum. Anschließend wird auf einer Metaebene über den Gebrauch der maskulinen Sprachform zur Bezeichnung von Auszubildenden debattiert.

Dies sei verwunderlich, denn es existiere ein deutlicher Überhang weiblicher Auszubildender im Berufsfeld des Einzelhandels. Im Anschluss werden Wünsche an die Auszubildenden, Freude an der Berufsausbildung und Lernmotivation sowie eine gesteigerte Verantwortungsübernahme diskutiert.

(499-520) *UT: Realistische Wünsche an die Auszubildenden*

Die genannten Wünsche an die Auszubildenden werden reflektiert und in Teilen als utopisch bewertet. So würden eigentlich keine überdurchschnittlichen Leistungen erwartet, vielmehr solide Tugenden häuslicher Erziehung und Sozialkompetenzen, wie beispielsweise ein Grüßen und Verabschieden.

Reflektierende Interpretation Passage IV

(473-478) *Proposition von C*

C wirft die Orientierung mit propositionalem Gehalt einer gesteigerten Motivation des betrieblichen Ausbildungspersonals bei engagierten Auszubildenden auf („Das macht uns als Ausbilder/innen natürlich (stark betont) Spaß (stark betont) das motiviert natürlich auch uns (stark betont) als Ausbilder/innen ja auch unheimlich, wenn wir merken da kommt was an“; C 473-475).

In dieser Aussage zeigen sich subjektiv gesteuerte Verhaltensweisen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Sofern Auszubildende sowohl eine erhöhte Lernbereitschaft als auch eine gesteigerte Motivation zeigen, scheint dies eine Steigerung von Unterstützungsleistungen beim betrieblichen Ausbildungspersonal zu bewirken. Eine Handlung, mit der auch weniger motivierte Auszubildende mehr Unterstützung erhalten, kann von subjektiven persönlichen Neigungen verhindert werden.

(478-484) *Elaboration im Modus der Exemplifizierung von C*

Die von C eigens aufgeworfene Orientierung wird in diesen Zeilen von C selbst vertieft und im Modus der Exemplifizierung um weitere wünschenswerte Attribute erweitert („[...] dann wäre es schön wenn der/die Auszubildende auch von sich aus eine gewisse Flexibilität hat und auch Interesse zeigt [...]. Dann wird der/die auch von uns natürlich entsprechend sehr sehr viel Unterstützung und Feedback bekommen, über das übliche Maß vielleicht auch noch hinaus, weil es einem dann ja auch viel (stark betont) leichter fällt, auch wir sind dann ja dann ja motivierter ähm ihm/ihr was beizubringen und ihn/sie zu begleiten zwei, drei oder vier Jahre. (...) gepflegt wäre auch schön. Wenn er/sie ein bisschen auf sein Äußeres achtet“; C 478-484).

Hier dokumentiert sich erneut die subjektive Begünstigung engagierter und gepflegter Auszubildender. Je stärker die intrinsische Motivation bei den Auszubildenden, desto stärker die Hilfsbereitschaft des betrieblichen Ausbildungspersonals.

(485) *Validierung von A*

Mittels eines kurzen Auflachens deutet A die Zustimmung zu der von C aufgeworfenen Orientierung. In dieser Äußerung könnte sich eine Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums im Hinblick auf ein gesteigertes Engagement verbergen.

(486) Elaboration im Modus der Exemplifizierung von C

Im Modus der Exemplifizierung vertieft C die eigens aufgeführte Orientierung um den Gesichtspunkt einer Kritik am verstärkten multimedialen Konsum der Auszubildenden („Nicht komplett Facebook und WhatsApp abhängig ist“; C 486).

In dieser Aussage lässt sich eine deutlich erhöhte multimediale Nutzung bei den Auszubildenden erkennen, die vom betrieblichen Ausbildungspersonal Kritik erfährt.

(487) Validierung von A

Noch während C die letzten drei Worte ausspricht, beginnt A kurz aufzulachen. Diese Regung lässt sich als eine Bestätigung der Orientierung interpretieren.

(488) Elaboration und Zwischenkonklusion von C

Während A lacht, beendet C die Orientierung um den Aspekt der verstärkten Abhängigkeit von mobilen Endgeräten bei den Auszubildenden. Mit den Worten „Das ist der Wunschazubi“ (C 488) findet die Orientierung vorerst eine Beendigung.

In dieser Aussage verdeutlicht sich, insbesondere durch die Verwendung des Wortes „Wunsch“, das Bewusstsein des betrieblichen Ausbildungspersonals über die Utopie der genannten Attribute der Auszubildenden. Den Befragten scheint bewusst, nicht alle Merkmale von engagiert, positiv gestimmt, gepflegt, geringe Nutzung medialer Endgeräte bis hin zu umfangreichem Lerneifer könnten bei den Auszubildenden vorhanden sein. Daher auch die Wortneuschöpfung „Wunschazubi“. Diese Beschreibung lässt sich als eine von Fantasie geprägte utopische Wunschvorstellung interpretieren.

(489) Validierung von D

A lacht an dieser Stelle erneut auf, was sich als eine Bestätigung und eine einhergehende Teilung der Orientierung interpretieren lässt.

(491-497) Metakommunikation von C

Anschließend findet eine Metakommunikation von C statt, in der über die vermehrte Verwendung der maskulinen Sprachform Auszubildender, denn der weiblichen Sprachform, entgegen der tatsächlichen Repräsentativität im Berufsfeld, gesprochen wird.

(498-499) Anschlussproposition von A

Das Thema wünschenswerte Attribute Auszubildender wird an dieser Stelle in Form einer Anschlussproposition von A in neuer Weise aufgeworfen. Wurden zuvor utopische Wunschvorstellungen benannt, so wirft A an dieser Stelle realistische Wunschattribute Auszubildender auf („Die Person muss einfach nur Spaß mitbringen und auch einen Lernen Willen (stark betont) der Rest, der läuft eigentlich von alleine, wenn man ihn/sie richtig in die Gruppe integriert“; A 498-499).

In dieser Aussage dokumentiert sich eine realistische Einschätzung der Befragten bezüglich bestimmter Eigenschaften der Auszubildenden. Sofern diese über Freude an der Berufsausbildung sowie eine intrinsische Motivation für Wissenserweiterung verfügen, steht der Ansicht der Teilnehmenden nach einer erfolgreichen Ausbildung kaum etwas entgegen. Vielmehr liege es an dem betrieblichen Ausbildungspersonal, die Auszubildenden gut in den Ausbildungsbetrieb zu integrieren. Womit sich wiederholt die persönliche Rollenauffassung der Befragten als Verantwortliche und Begleitende verdeutlicht.

(500) Differenzierung von D

Noch während A spricht, beginnt D, eine Differenzierung der aufgeworfenen Orientierung vorzunehmen, und schränkt diese damit in ihrer Reichweite ein („Aber ne gewisse Verantwortung, verantwortungsvolles Arbeiten finde ich jetzt, ne?“; D 500).

Demnach verfügen in der Orientierung von D Auszubildende über mehr als nur Engagement und Lernbereitschaft. Ein gewissenhaftes Arbeiten sowie ein Verantwortungsbewusstsein scheinen ebenfalls gewünscht zu werden.

(501-505) Differenzierung im Modus der Exemplifizierung von A

Im Modus der Exemplifizierung differenziert A die Orientierung von D („Ich will da gar nicht jetzt so mega Voraussetzungen haben. Soll einfach wirklich vernünftig freundlich nett sein und möchte auch lernen (stark betont). Ne? Ich brauche da jetzt keinen was weiß ich jetzt für Sternchen (stark betont) die wir teilweise noch wirklich haben (stark betont) hier. Die sind schon wirklich teilweise Luxusausstattung [...]“; A 501-504).

In dieser Aussage verdeutlicht sich eine realistische Einschätzung des Leistungsvermögens der Auszubildenden, auch wenn persönliche Erfahrungen verdeutlichen, dass man über sehr leistungsstarke Auszubildende („Sternchen“/„Luxusausstattung“; A 503-504) verfügt. Insbesondere durch die Verwendung der Begriffe „Sternchen“ und „Luxusausstattung“ verdeutlicht sich die reflektierte Haltung der Befragten gegenüber den Auszubildenden. So scheinen die derzeitigen Auszubildenden von überdurchschnittlichem Engagement zu sein, was den Befragten bewusst zu sein scheint.

(505) Elaboration von A

A vertieft die Orientierung der wünschenswerten Eigenschaften der Auszubildenden um Merkmale guter Erziehung („Also eigentlich nur was zur normalen häuslichen Erziehung gehört“; A 505). Was genau an dieser Stelle zu positiven Kennzeichen einer guten Erziehung zählt, bleibt an Spekulation.

(506) Validierung von D

Noch während A spricht, beginnt D mit nur einem von starker Betonung geprägten Wort („Genau“; D 506) die von A aufgeworfene Orientierung guter Erziehungsmerkmale zu bestätigen.

(507) Elaboration von A

Parallel zu dem Sprechensatz von D beginnt A die aufgeworfene Ansicht zu vertiefen („Die normalen Standards“; A 507). So scheint sich für A eine gute Erziehung anhand bestimmter Standards des alltäglichen Umgangs im gesellschaftlichen Miteinander zu äußern.

(508) Elaboration von D

Noch während A spricht, beginnt D die Orientierung wiederum um traditionelle Normen zu vertiefen („Alte Tugenden, ne?“; D 508).

(509) Validierung von A

Parallel zu dem Sprechensatz von D beginnt A zu sprechen und die Ansicht zu bestätigen („Gut (stark betont) vernünftig (stark betont) mitbringt“; A 509).

Die Worte „Gut“ und „vernünftig“ lassen sich als an gesellschaftsübliche Formen angepasste Verhaltensmuster interpretieren, woran sich der Wunsch sowie die Erwartungen der Befragten an gesellschaftskonforme Verhaltensweisen der Auszubildenden

verdeutlichen. Die hohe Interaktion der vorliegenden Zeilen 505-509 deuten auf eine Teilung eines konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe im Hinblick auf einen wahrgenommenen Mangel gesellschaftskonformer Verhaltensweisen der Auszubildenden hin.

(509-512) Elaboration im Modus der Beschreibung von A

Im Modus der Beschreibung vertieft A die Orientierung der erforderlichen gesellschaftskonformen Verhaltensweisen um die sich im Berufsfeld des Einzelhandels heraus ergebene Notwendigkeit („[...] wir sind ja nicht alleine hier wir arbeiten ja auch mit (stark betont) Menschen. Das ist ja nicht sodass wir nur unter uns Kollegen/innen sind wir begleiten ja nun auch schon tausende von Leuten am Tag, auf irgendeine Art und Weise. Da finde ich das schon sehr (stark betont) sehr (stark betont) wichtig“; A 509-512).

In dieser Aussage verdeutlicht sich die dem Einzelhandel entsprechende erhöhte Service- und Kundenorientierung. Ausgehend von dieser Relevanz erfordere eine Anstellung im Einzelhandel erhöhte gesellschaftskonforme Verhaltensweisen der Auszubildenden, so die Auffassung.

(513-514) Validierung im Modus der Exemplifikation von D

Indem erforderliche gesellschaftskonforme Verhaltensweisen, wie das Grüßen und Verabschieden, aufgezählt werden, bestätigt D im Modus der Exemplifikation die Orientierung von A.

(515) Validierung von A

A bestätigt mit den Worten ausdrücklicher Zustimmung die Ansicht von D.

(516) Elaboration im Modus der Exemplifikation von D

Im Modus der Exemplifikation vertieft D die Orientierung anhand eines Beispiels („Mal was aufheben was auf der Erde liegt. Nicht drauf (stark betont) treten [...]“; D 516).

In dieser Aussage zeigt sich eine Kritik der Befragten an den vorherrschenden Verhaltensweisen der Auszubildenden. So bestehe beim betrieblichen Ausbildungspersonal der ausdrückliche Wunsch nach aktiven, gesellschaftskonformen Verhaltensweisen, über die nicht alle Auszubildenden verfügen würden.

(516-517) Konklusion von D

Mit den Worten „[...] das ist ja auch wieder son Thema, ne?“; D 516-517) findet die Orientierung eine Beendigung. Die Aussage verdeutlicht, dass ein unachtsames Verhalten der Auszubildenden vom betrieblichen Ausbildungspersonal bemerkt und kritisiert wird.

(518-520) Validierung von A und C

Noch während D spricht, bestätigen A und C die Orientierung von D. In der gesteigerten Interaktion dieser Sequenz dokumentiert sich eine Teilung des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe in Bezug auf mangelnde gesellschaftskonforme Verhaltensweisen einiger Auszubildender. Insbesondere im Sektor des Einzelhandels ist nach Ansicht der Befragten eine Service- sowie Kundenorientierung unverzichtbar, sodass mangelhafte Sozialkompetenzen der Auszubildenden stark kritisiert und als Hindernisse beruflichen Erfolgs aufgefasst werden.

Zusammenfassung der Passage IV: Gesellschaftskonforme Verhaltensweisen der Auszubildenden als Ausbildungserfordernis

In Passage IV dokumentieren sich folgende Orientierungen der Gruppe:

- Auf Seiten der Befragten scheinen subjektiv gesteuerte Verhaltensweisen vorhanden zu sein, die überdurchschnittliche Unterstützungsleistung bei motivierten und lernbereiten Auszubildenden erbringen lassen.
- Eine erhöhte intrinsische Arbeitsmotivation der Auszubildenden verstärkt die Hilfsbereitschaft beim betrieblichen Ausbildungspersonal.
- Es zeigt sich eine Kritik des betrieblichen Ausbildungspersonals an einer erhöhten multimedialen Nutzung der Auszubildenden.
- Auch dokumentiert sich eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit der Befragten über utopische Charaktereigenschaften der Auszubildenden. Diese führen zu einer kritischen Betrachtung von „Wunschazubis“ und lassen realistische Erwartungen an Auszubildende formulieren.
- Wenn Auszubildende über Freude an der Berufsausbildung sowie eine intrinsische Motivation für die Wissenserweiterung verfügen, sind die Grundvoraussetzungen für eine gelingende Ausbildung vorhanden, so die Auffassung.
- Der Betrachtung der Befragten nach gehört es zur Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals, eine gute Integration der Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb zu ermöglichen.
- Erfahrungen der Befragten deuten auf einen zunehmenden Mangel an gesellschaftskonformen Verhaltensweisen der Auszubildenden hin.
- Im Sektor des Einzelhandels ist eine ausgeprägte Service- und Kundenorientierung von besonderer Relevanz, sodass die Teilnehmenden mangelhafte Sozialkompetenzen der Auszubildenden stark kritisieren und als berufliche Hindernisse auffassen.

8.2.2.5 Abschließende Falldarstellung – Orientierungsrahmen Fall Violett

Nach umfangreicher Analyse der vier ausgewählten Passagen lassen sich folgende zentrale Orientierungsmuster des Falls Violett herausarbeiten:

Orientierungsmuster Fall Violett:

- (1) Wenn das Unternehmen und das Ausbildungspersonal Fehler offen ansprechen, werden bei den Auszubildenden Lernprozesse angestoßen, weil Verständnisfragen erleichtert werden.
- (2) Das betriebliche Ausbildungspersonal bemüht sich um eine ganzheitliche Lernprozessbegleitung.
- (3) Persönliche Berufung des Ausbildungspersonals zum Ausbildungsberuf ist eine Grundvoraussetzung für eine qualitativ hochwertige Ausbildungspraxis.

(4) Gesellschaftskonforme Verhaltensweisen der Auszubildenden und ausgeprägte Sozialkompetenzen sind eine Bedingung für eine gelingende Ausbildung.

Anhand dieser Orientierungsmuster des Falls Violett lässt sich folgender Orientierungsrahmen umreißen:

Orientierungsrahmen Fall Violett

Eine situative und empathische Lehr- und Führungskompetenz, eine offene Fehlerkultur, eine ganzheitliche Lernprozessbegleitung sowie die persönliche Berufung der Auszubildenden zum Ausbildungsberuf befähigen zum beruflichen Handeln, wenn sie mit der intrinsischen Motivation der Auszubildenden zusammengeht.

Was die genannten vier zentralen Orientierungen beinhalten und so den Orientierungsrahmen des Falls Violett bilden, wird im Folgenden näher erläutert.

(1) Offene Fehlerkultur

Eine offene Fehlerkultur im Ausbildungsbetrieb ermöglicht Lernprozesse durch Unbefangenheit sowie proaktive Wissensaneignung durch unvoreingenommenes Stellen von Verständnisfragen, so die Auffassung der Befragten. Da die fachliche Wissensvermittlung hauptsächlich dem auszubildenden Fachpersonal zukomme, sei dieses für eine situative und empathische Lehrkompetenz zu sensibilisieren und auszuwählen.

(2) Ganzheitliche Lernprozessbegleitung

Voraussetzung für anspruchsvolle Ausbildungsfähigkeiten sind nach Ansicht der Teilnehmenden nicht allein die Qualifikation vermittelt durch die Ausbildereignungsprüfung und eine einschlägige Berufsausbildung, vielmehr gehöre dazu die Auffassung, die Auszubildenden als Lernende und Unterstützungsbedürftige zu betrachten, für die eine entsprechende Lernatmosphäre zu schaffen ist.

(3) Persönliche „Berufung“ als Grundvoraussetzung

Die Fort- und Weiterbildung zur Ausbildereignung nach (AEVO) vermittele lediglich Basisqualifikationen, die erst in Kombination mit Erfahrung im entsprechenden Ausbildungsberufsfeld und mit der persönlichen „Berufung“ zum eigenen Beruf eine qualifizierte Ausbildungspraxis ermögliche. Aufgrund der hohen Lehraktivitäten des

auszubildenden Fachpersonals gelte es auch hier, die individuelle Begeisterung zum ausgebildeten Beruf sicherzustellen, um neben einer qualifizierten Wissensvermittlung insbesondere berufsbiografische Perspektiven des Berufsfelds nicht zu desillusionieren.

(4) Gesellschaftskonforme Verhaltensweisen und Sozialkompetenzen der Auszubildenden

Eine erhöhte intrinsische Arbeitsmotivation der Auszubildenden verstärkt die Unterstützungsbereitschaft des betrieblichen Ausbildungspersonals. Dies lässt erkennen, dass subjektiv gesteuerte Verhaltensweisen seitens des Ausbildungspersonals vorliegen und verstärkte Unterstützungsleistungen ermöglichen. Wichtige Ausbildungsanforderungen scheinen darin zu bestehen, dass die Auszubildenden eine intrinsische Motivation aufweisen, ihr Wissen zu erweitern, und eine erkennbare Begeisterung für ihre Berufsausbildung, insbesondere jedoch sollten sie über ausgeprägte gesellschaftskonforme Sozialkompetenzen verfügen. Erklärt wird dies von den Befragten mit den Spezifika des Einzelhandels, in dem eine geringe Service- und Kundenorientierung auf lange Sicht ein berufliches Hindernis darstellen könne.

Orientierungsrahmen Fall Violett

Die aufgeführten Orientierungsmuster des Falls Violett lassen den genannten Orientierungsrahmen wie folgt umreißen: ‚Eine situative und empathische Lehr- und Führungskompetenz, eine offene Fehlerkultur, eine ganzheitliche Lernprozessbegleitung sowie die persönliche Berufung der Auszubildenden zum Ausbildungsberuf befähigen zum beruflichen Handeln, wenn sie mit der intrinsischen Motivation der Auszubildenden zusammengeht‘.

Dabei verdeutlichen die Orientierungsmuster (1) und (2) den *positiven Horizont* des Orientierungsrahmens. Eine offene Fehlerkultur des Unternehmens und des Ausbildungspersonals fördert Lernprozesse bei den Auszubildenden und schafft eine vertrauensvolle Lernatmosphäre. Dabei hat das betriebliche Ausbildungspersonal den Lernprozess stets situativ und empathisch zu begleiten. Dies ist jedoch stets von der persönlichen Überzeugung vom Ausbildungsberuf getragen, worin sich das *Enaktierungspotenzial* des vorliegenden Orientierungsrahmens zeigt. Eine erhöhte intrinsische Arbeitsmotivation der Auszubildenden verstärkt die Unterstützungsbereitschaft des betrieblichen Ausbildungspersonals, was die subjektiv gesteuerten Einflüsse des Ausbildungspersonals verdeutlicht (4). Dies dokumentiert den *negativen Horizont* des Orientierungsrahmens des Falls Violett.

8.3 Komparative Fallanalyse – mehrdimensionale Typisierung

Ausgehend von den Analysen der vorliegenden Studie wurde der komparativen Fallanalyse besonderes Augenmerk geschenkt. So erfolgt auch laut Bohnsack (vgl. 2014, S. 143) erst durch den fallübergreifenden komparativen Vergleich eine verbesserte Generalisierung der Ergebnisse. Entsprechend der dokumentarischen Methode werden im Folgenden nach dem Prinzip der minimalen (geringe Differenzen zwischen den Vergleichsfällen) und maximalen (starke Differenzen zwischen den Vergleichsfällen) Kontrastierung zunächst die Einzelfälle der zwei Fallstudien I und II einander gegenübergestellt. Im Anschluss werden zur maximalen Kontrastierung die beiden Fallstudien I und II einem Vergleich unterzogen.

Anhand des Vergleichs der Gemeinsamkeiten und Differenzen lassen sich die ermittelten Orientierungen bestätigen, ergänzen oder erweitern und daraus lässt lassen sich generalisierte Aussagen ableiten, anhand derer sich sowohl sinngenetische als auch soziogenetische Typisierungen ermitteln lassen.

8.3.1 Fallstudie I: Auszubildende

Im Folgenden wird zunächst auf die verschiedenen *Kernorientierungen* der Einzelfälle als mögliche *Merkmale sozialer Unterstützung* eingegangen. Diesem schließt sich die Erläuterung der unterschiedlichen *Orientierungsrahmen* als Ausgangspunkt des konjunktiven kollektiven Erfahrungswissens der jeweiligen Fälle an. Die Analyse schließt mit den erforschten Merkmalen möglicher sozialer Unterstützung aus Perspektive der Auszubildenden. Zur besseren Verständlichkeit folgt eine Kurzübersicht über die Einzelfälle der Fallstudie I:

Tab. 9. Übersicht über die Zusammensetzung Fallstudie I (eigene Darstellung)

Fallstudie I – Auszubildende	
Fall Gelb 1. Ausbildungsjahr, strukturschwache Region	Fall Rot 1. Ausbildungsjahr, strukturstarke Region
Fall Blau 3. Ausbildungsjahr, strukturschwache Region	Fall Grün 3. Ausbildungsjahr, strukturstarke Region

8.3.1.1 Sinngenetischer Vergleich – Kernorientierungen

Ausgehend von den Einzelfallanalysen (Kapitel 8.1) ließen sich *fünf Kernorientierungen* herausarbeiten:

1. Mangelhafte interaktionelle Wissensvermittlung
2. Ziel einer lückenlosen Berufsbiografie
3. Selbstgesteuertes Lernen
4. Desillusionierung
5. Rollenkonflikte

1. Mangelhafte interaktionelle Wissensvermittlung

Den Fällen *Gelb*, *Rot*, *Blau* und *Grün* ist entsprechend einem minimalen Kontrast, somit einer nur geringen Differenz zwischen den Einzelfällen, gemeinsam, dass eine *mangelhafte interaktionelle Wissensvermittlung* des betrieblichen Ausbildungspersonals vorliegt.

Hierbei handelt sich keineswegs ausschließlich um den Mangel an der Vermittlung fach- und ausbildungsrelevanten Wissens, vielmehr um das Unterbleiben eines *interaktionellen* und somit *sozialen Prozesses*, der die Wissensvermittlung zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden trägt. Auch wird die Wissensvermittlung häufig dem ungeschulten ausbildenden Fachpersonal überlassen oder bleibt gänzlich aus. Alle Fälle zeichnen sich durch das Fehlen fester Lehr- und Vermittlungszeiten und entsprechender Lernprozesse aus, wobei jede Gruppe für sich die Orientierung der mangelhaften interaktionellen Wissensvermittlung in unterschiedlichster Form bildet.

Im Fall *Gelb* zeigt sich die *mangelhafte interaktionelle Wissensvermittlung* darin, dass das Fach- und Ausbildungswissen nicht systematisch und kontinuierlich in Lehr- und Ausbildungsphasen vermittelt wird. Um dennoch einen Lernzuwachs zu erlangen, müssen die Auszubildenden selbst aktiv werden; dies erfolgt beispielsweise durch wiederholte Verständnisfragen. Ausbildungsrelevantes Fachwissen ordnen die Auszubildenden ausschließlich dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu. Eine interaktionelle Wissensvermittlung wird jedoch, sofern vorhanden, überwiegend vom ausbildenden Fachpersonal durchgeführt. Dies vollzieht sich jedoch auf einem niedrigen Lehr- und Lernniveau und im Zusammenhang mit wenig anspruchsvollen und ausbildungsfernen Tätigkeiten.

Im Fall *Rot* zeigt sich, dass eine mangelnde Durchsetzungsfähigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals die Rolle der Führungskräfte schwächt. Dies wird auf organisationaler Ebene begleitet von fehlenden Ausbildungsbetreuungselementen und auf inhaltlicher Ebene von fehlenden regelmäßigen Lehr- und Ausbildungsphasen. Die Zuständigkeit für die inhaltliche Gestaltung und organisationale Steuerung ausbildungsrelevanter Abläufe, beispielsweise konkrete interaktionelle Lehrphasen, weisen die Auszubildenden eindeutig dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu. Mangelhafte Lenkung sowie fehlende Interaktion mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal verstärken jedoch die Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten bei den Auszubildenden.

Im Fall *Blau* haben die fehlenden interaktionellen Lernprozesse und die mangelnden Ausbildungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals weitreichende Auswirkungen, desgleichen die ausbleibende Wertschätzung und die fehlende Rücksicht auf die Auszubildenden in ihrer Rolle als Lernende. Individuelle Kompetenzmängel zum Ende des dritten Ausbildungsjahres zeigen sich in fehlenden Lehr- und Ausbildungsphasen und mangelhaften Ausbildungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Die Auszubildenden versuchen, durch aktive Initiierung von Lernprozessen die Ausbildungsdefizite zu minimieren, zum Beispiel indem sie an praktischen Arbeitshandlungen des ausbildenden Fachpersonals als Beobachter teilnehmen. Da es an regelmäßigen und formellen Lehr- und Ausbildungsphasen fehlt, können die Auszubildenden die erwarteten Leistungen nicht erfüllen.

Der Fall *Grün* ist dadurch charakterisiert, dass das betriebliche Ausbildungspersonal in der Ausbildungspraxis eine passive Rolle einnimmt. Lehr- und Ausbildungsphasen werden daher überwiegend von dem ungeschulten Fachpersonal übernommen. Die Orientierung des betrieblichen Ausbildungspersonals an den wirtschaftlichen Interessen des Betriebs lässt die Lehr- und Wissensvermittlung in den Hintergrund treten. Stattdessen wird gegenüber den Kontrollinstanzen wie den Industrie und Handelskammern der Anschein einer wenigstens formal korrekten Ausbildungsbetreuung erweckt.

2. Berufsbiografie

Das primäre Ziel einer abgeschlossenen ersten Berufsausbildung stellt, dem Prinzip einer minimalen Kontrastierung nach, eine Kernorientierung aller vier Einzelfälle (*Gelb*, *Rot*, *Blau* und *Grün*) dar, wenngleich jede Gruppe/Einzelfall die Kernorientierung in unterschiedlichster Weise für sich ausgestaltet.

Im Fall *Gelb* sehen die Beteiligten davon ab, die Ausbildung frühzeitig zu beenden, weil sie später eine lückenlose Berufsausbildungsbiografie vorweisen wollen. Obwohl sich

bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit Unzufriedenheit über die betriebliche Ausbildungspraxis einstellt, wird diese zugunsten einer abgeschlossenen Berufsausbildung und besserer Erfolgsaussichten auf dem Arbeitsmarkt ertragen. Außerdem bleibt trotz der Ausbildungsdefizite die Hoffnung, man könne irgendwie doch noch Fach- und Ausbildungswissen erwerben. Ausschlaggebend für den Verbleib in der Ausbildung und den Abschluss der Berufsausbildung sind jedoch die gesellschaftlichen Erwartungen sowie die Qualitätsanforderungen des Arbeitsmarktes an die Arbeitskräfte.

Im Fall *Rot* herrscht zwar Einigkeit darüber, dass man die Berufsausbildung absolvieren müsse, aber hier zeigt sich die Enttäuschung während der Ausbildung darin, dass die meisten das Berufsfeld nach Ausbildungsabschluss verlassen wollen. Entsprechend war die Entscheidung für eine Ausbildung im Berufsfeld Einzelhandel weniger von einer intrinsischen Motivation geleitet, zum Beispiel vom Interesse an Inhalten und Tätigkeiten, sondern von extrinsischer Motivation, weil eine wirkliche Alternative nicht in Aussicht war, weil die Berufsausbildungsbiografie vorbelastet war oder weil das Hauptziel darin bestand, die erste Berufsausbildung unbedingt abzuschließen. Bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit machen die Befragten die Erfahrung, dass der Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel keine Perspektive, kaum berufliche Entwicklungsmöglichkeiten sowie unattraktive Rahmenbedingungen aufweist. Dabei richtet sich die Hauptkritik der Gruppe gegen die ungünstigen Arbeitszeiten des stationären Einzelhandels. Lediglich in dem Verlassen des Einzelhandelssektors oder der Absolvierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sieht die Gruppe Steuerungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Arbeitssituation nach Ausbildungsabschluss.

Die kollektive Orientierung im Fall *Blau* ist von der prekären berufsbiografischen Perspektive im Einzelhandel nach Ausbildungsabschluss geprägt. Ernsthafte Bemühungen zur Mitarbeiterbindung und Fachkräftesicherung vonseiten der Ausbildungsbetriebe blieben aus, wodurch die Gruppe gezwungen ist, langfristige berufliche Alternativen zu prüfen und anderweitige finanzielle Sicherheiten zu fokussieren. Angesichts einer unsicheren Übernahmesituation kurz vor Ende der Ausbildungszeit, einer prekären Arbeitsmarktlage im Berufsfeld Einzelhandel sowie einer Vergütung auf Mindestlohnbasis erscheint der Gruppe eine Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsabschluss als passable Alternative.

Im Fall *Grün* verdeutlicht sich das Ausbildungsdefizit besonders stark. Die Auszubildenden müssen mit beträchtlicher Eigeninitiative und -verantwortung auf dem Weg zum Berufsausbildungsabschluss die ausbildungsrelevanten Aktivitäten selbst vorantreiben. Den strukturellen Defiziten und der mangelnden Verantwortung des betrieblichen Ausbildungspersonals müssen sie ein hohes Maß an Engagement zum selbstgesteuerten

Lernen entgegensetzen, um Ausbildungsabbrüche abzuwenden und berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen.

3. Selbstgesteuertes Lernen

Die Kernorientierung des *selbstgesteuerten Lernens* findet sich entsprechend dem Prinzip einer maximalen Kontrastierung, also einer starken Differenz zwischen den Vergleichsfällen, nicht in allen vier Einzelfällen, sondern nur in den Fällen *Gelb* und *Grün* wieder. Sie beinhaltet die Relevanz, die die Auszubildenden selbstgesteuertem Lernen beimessen.

Im Fall *Gelb* zeigt sich deutlich erkennbar eine Entschlossenheit und Freude an dem Erlernen von Fach- und Ausbildungsinhalten. Direkte interaktionelle Lehr- und Lernphasen, aber auch selbstständige Bestrebungen der Auszubildenden zur Erweiterung des Ausbildungswissens versteht die Gruppe als Säulen der Ausbildungspraxis. Nach dreimonatiger Ausbildungszeit ist die Wissbegierde noch nicht abgeflacht, was sich daran zeigt, dass die Teilnehmer Berufsschul- und Fortbildungstage mit einer Urlaubszeit vergleichen.

Im Fall *Grün* werden vom Ausbildungspersonal zwar gute Lehrkompetenzen und eine qualifizierte Wissensvermittlung erwartet, die Auszubildenden finden es aber auch wichtig, dass sie selbst mit Engagement und Selbstlernkompetenz einen Beitrag zu ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit leisten.

4. Desillusionierung

Auch die Kernorientierung *Desillusionierung* findet sich dem Prinzip der maximalen Kontrastierung nach erneut nicht in allen vier Einzelfällen, sondern nur in den Fällen *Gelb* und *Blau* wieder. Sie beinhaltet die Erkenntnisse der Auszubildenden über die Ausbildungssituation sowie die Berufsausbildung im Einzelhandel im Grundsätzlichen, wenngleich auch hier beide Gruppen die Kernorientierung in unterschiedlicher Weise für sich entwickeln.

Im Fall *Gelb* wird die anfängliche Erwartung der Gruppe an eine betriebliche Ausbildung und an die Rolle und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals herb enttäuscht. Diese Desillusionierung tritt bereits drei Monate nach Ausbildungsbeginn ein und bezieht sich darauf, dass sie als Lernende und auf eine brauchbare Ausbildung Angewiesene nicht ernst genug genommen werden. Die anfänglich euphorische Erwartung an den

Erwerb von Fach- und Ausbildungswissen mündet in Frustration und Ernüchterung über die realen Defizite der Lehr- und Ausbildungspraxis.

Im Fall *Blau* tragen asymmetrische Machtverhältnisse zur *Desillusionierung* und Resignation gegen Ende des dritten Ausbildungsjahres bei. Organisatorische und strukturelle Mängel sowie autoritäres Verhalten des betrieblichen Ausbildungspersonals verdichten sich zu der Erfahrung von geringer Wertschätzung, Unsicherheit und Ohnmacht.

5. Rollenkonflikte

Auch die Kernorientierung *Rollenkonflikte* findet sich, nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung, nur in den Fällen *Rot* und *Grün* wieder. Sie umfasst sowohl die Orientierungen der Auszubildenden über die persönliche Rolle als auch die des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Im Fall *Rot* treten *Rollenkonflikte* bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit in unterschiedlichen Formen auf. Sowohl familiäre als auch freundschaftliche Beziehungen zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden haben weitreichende Folgen für die Ausbildungssituation. Rollengrenzen verschwimmen und eine Abkehr von der klassischen Rollenverteilung in Auszubildende und Auszubildende ist die Folge. Da die Auszubildenden nun nicht mehr als Lernende wahrgenommen werden, sehen sie sich Überforderungssituationen ausgesetzt. Derartige durch private Beziehungsstrukturen aufgeweichte Rollengrenzen führen zu einer ernstzunehmenden Verunsicherung bei den Auszubildenden – bis hin zu einer Verkehrung der Funktion, in der die Auszubildenden eine aktive Steuerungsrolle im Ausbildungsprozess übernehmen. Ausbildungsbezogene Abläufe fallen infolgedessen immer mehr in die Zuständigkeit der Auszubildenden anstatt in die des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Im Fall *Grün* treten *Rollenkonflikte* als Folge einer von Sympathie, Nähe und Vertrauen getragenen Zusammenarbeit zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal auf, wodurch die Lernenden sich in die Rolle ausgelernter Mitarbeiter ver setzt finden. Dies weckt einerseits den Ehrgeiz und fördert das selbstgesteuerte Lernen und Arbeiten der Auszubildenden, es trägt jedoch auch bis zum Ausbildungsende zu ihrer Überforderung bei. Immerhin können die Auszubildenden durch ihre Initiative und ihren eigenverantwortlichen Wissenserwerb einschlägige Handlungsfähigkeiten erwerben und einen Ausbildungsabbruch abwenden.

8.3.1.2 Soziogenetischer Vergleich – Orientierungsrahmen

Anhand der oben aufgeführten Kernorientierungen lassen sich die jeweiligen Orientierungsrahmen der vier Einzelfälle genauer darstellen. Diese kennzeichnen das kollektive konjunktive Erfahrungswissen der Auszubildenden, wodurch ihr Handeln in ähnlicher Weise geprägt ist.

Die Auszubildenden des Falls **Gelb** (1. Ausbildungsjahr, strukturschwache Region) sind mit ihrer Rolle als junge Lernende identifiziert. Bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit hat sich eine gewisse *Desillusionierung* ihrer anfänglichen Erwartung an die betriebliche Ausbildungspraxis, an die Rolle des betrieblichen Ausbildungspersonals und an ihre besondere Rolle als Lernende eingestellt. Durch *mangelhafte Wissensvermittlung* des betrieblichen Ausbildungspersonals werden die Wissbegierde, Lernfreude und die Entschlossenheit, auch durch *selbstgesteuertes Lernen* voranzukommen, bis zur Vereitelung erschwert. Trotz Unzufriedenheit mit der Ausbildungspraxis wird ein Ausbildungsabbruch nicht ernstlich erwogen. Dies hat vor allem *berufsbiografische* Gründe, denn eine kohärente Berufsbiografie erhöht die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt; aber auch die nicht ganz zerstörte Hoffnung, vielleicht doch noch vernünftiges und brauchbares Fach- und Ausbildungswissen erwerben zu können, lässt von einem Abbruch der Ausbildung absehen.

Der kollektive Orientierungsrahmen, in dem die Gruppe des Falls Gelb handelt, lässt sich somit wie folgt zusammenfassen: *Aktive Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden durch mangelnde Lehr- und Führungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals sowie fehlende Fachkompetenz des ausbildenden Fachpersonals erschwert, aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen an eine kohärente Berufsausbildung jedoch ertragen.*

Auch die Auszubildenden des Falls **Rot** (1. Ausbildungsjahr, strukturstarke Region) verstehen sich, ähnlich wie im Fall Gelb, als noch junge Auszubildende in der *Rolle der Lernenden*. Insbesondere familiäre und freundschaftliche Beziehungen zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal lassen Rollengrenzen verschwimmen und schaffen *Rollenkonflikte*. Dies unterläuft, bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit, das klassische Rollenverständnis von den an der Ausbildung Beteiligten. Bei den Auszubildenden führt dies zu Verunsicherung und Irritation. Aufseiten des betrieblichen Ausbildungspersonals bewirkt es die Vernachlässigung ausbildungsrelevanter Tätigkeiten, insbesondere bei der Gestaltung einer qualitativ angemessenen *Wissensvermittlung*. Trotz dieser erschwerten Rahmenbedingungen wird aus *berufsbiografischen* Gründen ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss angestrebt, auch wenn eine

anschließende Abkehr vom Einzelhandelssektor in die langfristige berufliche Planung einbezogen wird.

Der kollektive Orientierungsrahmen, in dem die Gruppe des Falls Rot handelt, lässt sich somit wie folgt zusammenfassen: *Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden von Rollenkonflikten erschwert, die aus persönlicher Nähe im Ausbildungsverhältnis und aus schwacher Lehr- und Führungskompetenz resultieren. Diese komplexe und belastende Situation wird von den Auszubildenden jedoch ertragen bzw. in Kauf genommen, weil sie den gesellschaftlichen Erwartungen an eine gelungene und qualifizierte Berufsausbildung entsprechen wollen.*

Die Auszubildenden des Falls **Blau** (3. Ausbildungsjahr, strukturschwache Region) verstehen sich, auch zum Ende der Ausbildungszeit, ähnlich wie in den Fällen Gelb und Rot, als *Lernende* und wollen so verstanden und behandelt werden. Charakteristisch für den Fall Blau ist, ähnlich wie im Fall Gelb, eine starke *Desillusionierung* durch die erlebte betriebliche Ausbildungspraxis, durch die ausbleibende Berücksichtigung ihrer Funktion als Lernende sowie durch die prekären Anstellungsverhältnisse von Fachkräften im Einzelhandelssektor. Die *mangelhafte Wissensvermittlung* erklären die Teilnehmer mit fehlender Qualifikation und Ansprechbarkeit sowie mangelhaften Lehr- und Ausbildungsaktivitäten des betrieblichen Ausbildungspersonals. Das enorme asymmetrische Machtverhältnis zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden löst bei den Befragten Ohnmachtsgefühle und Resignation aus. Ernsthafte Übernahmebemühungen der Ausbildungsbetriebe bleiben aus. Dies sowie die berechtigte Befürchtung, im späteren Beruf unterhalb der erlernten Qualifikation bezahlt zu werden, lässt eine spätere Arbeitslosigkeit als passable Alternative erscheinen.

Der kollektive Orientierungsrahmen, in dem die Gruppe des Falls Blau handelt, lässt sich somit wie folgt zusammenfassen: *Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden aufgrund erniedrigender Ausbildungspraxis sowie mangelhafter Lehr- und Ausbildungskompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals verhindert. Dies und die prekären Anstellungsverhältnisse des Einzelhandels befördern Pläne, das erlernte Berufsfeld zu verlassen.*

Vergleichbar mit den Fällen Gelb, Rot und Blau identifizieren sich auch die Auszubildenden des Falls **Grün** (3. Ausbildungsjahr, strukturstarke Region) stark mit ihrer *Rolle als Lernende*. Ähnlich wie im Fall Rot zeigen sich auch im Fall Grün hindernde *Rollenkonflikte* zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal. Eine große kollegiale Nähe beider Parteien führt dazu, dass die Auszubildenden aus der Rolle von Lernenden in die Rolle ausgelernerter Mitarbeitender gedrängt werden. Dies verlangt von ihnen hohe Eigeninitiative und aktive Bestrebungen *selbstgesteuerten Lernens*. Die

Folgen der Rollenkonfusion sind also durchaus ambivalent. Einerseits werden Selbstlernphasen sowie ausgeprägte Selbstlernkompetenzen gefördert, andererseits ist eine gewisse Verwahrlosung durch ausbleibende Betreuung und *mangelhafte Wissensvermittlung* durch das betriebliche Ausbildungspersonal erkennbar. So werden praktische Handlungskompetenzen überwiegend durch das Fachpersonal vermittelt, während das betriebliche Ausbildungspersonal eine passive Rolle in der Ausbildungspraxis einnimmt. Mit ihrer Eigeninitiative, beispielsweise durch selbstgesteuertes Lernen, wollen die Auszubildenden den Abbruch ihrer Ausbildung verhindern; dabei werden sie von der Hoffnung geleitet, von ihrem derzeitigen Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden.

Der kollektive Orientierungsrahmen, in dem die Gruppe des Falls Grün handelt, lässt sich wie folgt zusammenfassen: *Bestrebungen zur Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit werden von einem Mangel an regulären Lehr- und Lernphasen konterkariert. Die Auszubildenden können dieses Vakuum nur durch hohe Selbstlernkompetenz und Eigeninitiative sowie das Engagement des Fachpersonals kompensieren.*

8.3.1.3 Perspektiven der Auszubildenden

Die dargelegten Ausführungen verdeutlichen eine mangelhafte Wissensvermittlung des betrieblichen Ausbildungspersonals, sowohl zu Ausbildungsbeginn als auch am Ausbildungsende. Das erschwert – neben einer Rollenkonfusion zwischen den Auszubildenden und den Ausbildenden (vgl. Fall Rot, Fall Grün) sowie einer Desillusionierung durch die betriebliche Ausbildungssituation (vgl. Fall Gelb, Fall Blau) – eine gelungene betriebliche Ausbildungspraxis.

Bezieht sich die Desillusionierung der Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahrs (vgl. Fall Gelb) vor allem auf die Ausbildungspraxis selbst, und zwar auf die Verkennung ihrer Rolle als Lernende und auf die defizitäre Wissensvermittlung, wird sie gegen Ende der Ausbildungszeit (vgl. Fall Blau) durch die fehlende berufliche Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf hervorgerufen.

Allen Fällen ist gemein, dass die Auszubildenden den Abschluss der Berufsausbildung aus berufsbiografischen Gründen anstreben, nämlich dem Nachweis einer absolvierten ersten Berufsausbildung. Hervorzuheben ist hierbei, dass sich bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit das Bestreben erkennen lässt, das erlernte Berufsfeld nach Ausbildungsabschluss zu verlassen (vgl. Fall Rot). Wie im Fall Blau wird dies nicht nur zu Beginn der Ausbildungszeit, sondern auch kurz vor Ausbildungsende angestrebt (vgl. Fall Blau).

Um einem Ausbildungsabbruch entgegenzuwirken, verlegen sich die Auszubildenden, wie die Fälle Gelb und Grün zeigen, auf eine aktive Lernrolle im Ausbildungsprozess. Selbstlernkompetenzen und selbstgesteuertes Lernen erlangen dabei sowohl zu Ausbildungsbeginn (vgl. Fall Gelb) als auch zu Ausbildungsende (vgl. Fall Grün) große Bedeutung für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss.

Unterschiede in den Situationsdeutungen und Bewältigungsstrategien der Befragten lassen sich nicht erkennen; die strukturschwache oder strukturstarke Herkunft der Gruppen oder regionale Ausprägungen scheinen dabei keine Rolle zu spielen.

Die defizitäre Wissensvermittlung erstreckt sich über die gesamte Ausbildungszeit. Alle Schwierigkeiten, wie die Rollenkonflikte, die Desillusionierung und die Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens, finden sich im ersten und dritten Ausbildungsjahr wieder, so auch das anvisierte Ziel eines erfolgreichen Berufsausbildungsabschlusses. Der Plan, den erlernten Ausbildungsberuf nach dem Abschluss zu wechseln, wurde schon früh gefasst und auch im dritten Jahr nicht aufgegeben. Lediglich das Ziel eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses lässt die Auszubildenden die als schwierig und belastend erlebte betriebliche Ausbildungspraxis ertragen.

Im Ergebnis lassen sich in allen Einzelfällen schwerwiegende Defizite der sozialen Unterstützung der Befragten feststellen. Den Auszubildenden wird über die gesamte Ausbildungszeit und ungeachtet ihrer regionalen Herkunft eine nennenswerte soziale Unterstützung vom betrieblichen Ausbildungspersonal verweigert. Die Merkmale dieser defizitären sozialen Ausbildungspraxis lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Merkmale einer defizitären sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Auszubildenden

- Kaum Fürsorge und Rücksicht auf den Status als Lernende
- Mangelhafte und ausbleibende Wissensvermittlung
- Erfordernis eines zu großen Anteils selbstgesteuerten Lernens
- Fehlende berufsbiografische Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf
- Desillusionierung durch die betriebliche Ausbildungspraxis und unklare berufliche Perspektiven
- Erleben von Rollenkonflikten und fehlenden Rollengrenzen

Folgende Schlussfolgerungen lassen sich aus den erarbeiteten Ergebnissen für die Ausbildungspraxis ziehen.

Grundlage einer sozialen Unterstützung der Auszubildenden in der betrieblichen Ausbildungspraxis ist eine reguläre und systematische Wissensvermittlung, die in festen Lehr- und Ausbildungsphasen vom betrieblichen Ausbildungspersonal durchgeführt wird.

Diese Aufgabe sollte nur sporadisch und in Ausnahmefällen vom ungeschulten Fachpersonal übernommen werden.

Auf der Beziehungsebene sind Rollenkonflikte zu vermeiden, die durch private Bindungen zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal entstehen; das kann personalpolitisch entweder im Vorfeld oder im Handlungsfeld selbst durch strenge Beachtung der Rollengrenzen geschehen. Um Auszubildende langfristig im Sinne einer Fachkräftesicherung im erlernten Ausbildungsberuf zu halten und einer Desillusionierung vorzubeugen, sollten möglichst früh Perspektiven für eine berufliche Zukunft eröffnet werden.

Die Rücksicht darauf, dass es sich bei den Auszubildenden um junge Lernende handelt, die nicht nur Anspruch auf eine solide Ausbildung haben, sondern auch der besonderen Fürsorge bedürfen, ist ein zentraler Gesichtspunkt der sozialen Unterstützung. Dies lässt Merkmale sozialer Unterstützung innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis wie nachstehend aufgeführt zusammenfassen. Eine detaillierte und erweiternde Darstellung dieser Merkmale erfolgt in Kapitel 9.

Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis aus Perspektive der Auszubildenden

- Fürsorge und Rücksicht auf den Status als Lernende
- Wissensvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal in regulären und kontinuierlichen Lehr- und Ausbildungsphasen
- Angemessener Anteil an Eigeninitiative und selbstgesteuerten Lernens
- Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf
- Vermeidung von Desillusionierung durch die betriebliche Ausbildungspraxis und unklare berufliche Perspektiven
- Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen

8.3.2 Fallstudie II: Betriebliches Ausbildungspersonal

Entsprechend der Darstellung der Fallstudie I werden im Folgenden zunächst die verschiedenen *Kernorientierungen* der Einzelfälle von Fallstudie II als mögliche *Merkmale sozialer Unterstützung* dargestellt. Dem schließt sich die Erläuterung der unterschiedlichen *Orientierungsrahmen* als Ausgangspunkt des konjunktiven kollektiven Erfahrungswissens des Ausbildungspersonals an. Die herausgearbeiteten Merkmale *sozialer Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal* werden nachfolgend zusammengefasst. Zum besseren Verständnis folgt zunächst eine Kurzübersicht über die Einzelfälle der Fallstudie II.

Tab. 10. Übersicht über die Zusammensetzung Fallstudie II (eigene Darstellung)

Fallstudie II – Betriebliches Ausbildungspersonal	
Fall Indigo Strukturschwache Region	Fall Violett Strukturstarke Region

8.3.2.1 Sinngenetischer Vergleich – Kernorientierungen

Nach Analyse der zwei Einzelfälle Indigo und Violett der Fallstudie II (vgl. Kapitel 7.2) kristallisierten sich auch hier *fünf Kernorientierungen* heraus, die nach den unterschiedlichen Orientierungsrahmen der Gruppen differenziert bearbeitet wurden. Erneut lässt sich gemäß dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung nicht jede Kernorientierung in jedem Einzelfall auffinden.

1. Restriktionen der Unterstützung
2. Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessaktivierung
3. Rollenkonflikte
4. Berufsbiografie
5. Lernprozessbegleitung

1. Restriktionen der Unterstützungsleistungen

Den beiden Fällen *Indigo* und *Violett* ist eine *restriktive Unterstützung* des betrieblichen Ausbildungspersonals gemeinsam (minimaler Kontrast). Die Kernorientierung besagt, inwiefern die Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals von individuellen und externen Faktoren beeinflusst und reguliert wird.

Im Fall *Indigo* wird die Unterstützung seitens des Ausbildungspersonals einerseits durch dessen individuelles Leistungsvermögen und andererseits durch familiäre Einflüsse der Auszubildenden beschränkt. Die Auszubildenden werden von der Gruppe als heranwachsende Persönlichkeiten angesehen, deren Individualität im Ausbildungs- und Betreuungsprozess jeweils zu berücksichtigen ist. Im Besonderen zeigt sich dies in konkreten, aktiven Unterstützungshandlungen, die über das rein betriebliche Handlungsfeld und die verbale Ebene hinausreichen. Des Weiteren zeigt sich eine ausgeprägte Empathie für die psychischen Belastungen der Auszubildenden. Dennoch werden den Unterstützungshandlungen durch das persönliche Leistungsvermögen der Angehörigen des

betrieblichen Ausbildungspersonals Grenzen gesetzt, was sich im Besonderen in Passagen hoher Selbstreflexion verdeutlicht.

Dem Fall *Violett* liegen die kollektive Orientierung der persönlichen Berufung zum Ausbildungsberuf sowie mangelnde Sozialkompetenzen der Auszubildenden als Restriktionen von Unterstützungsleistungen zugrunde. Die Fortbildung zur Ausbildereignung nach (AEVO) vermittelte lediglich Basisqualifikationen, die erst durch ergänzende Erfahrungen im Ausbildungsberufsfeld sowie eine tiefe persönliche Berufung eine qualifizierte Ausbildungspraxis ermöglichen. Neben Beschränkungen auf individueller Ebene wirken auch Verhaltensweisen seitens Auszubildenden auf Unterstützungsleistungen des Ausbildungspersonals. Eine hohe intrinsische Arbeitsmotivation verstärkt beispielsweise die Unterstützungsbereitschaft des betrieblichen Ausbildungspersonals. Eine intrinsische Motivation zur Wissenserweiterung, Begeisterung für die Berufsausbildung, insbesondere ausgeprägte Sozialkompetenzen scheinen Grundvoraussetzungen für bewusste und wirkungsvolle Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zu sein, geringeres Engagement der Auszubildenden scheint hingegen Unterstützungsleistungen zu verringern.

2. Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessaktivierung

Auch die *interaktionelle Lernprozessaktivierung* findet sich nach dem Prinzip der minimalen Kontrastierung sowohl im Fall *Indigo* als auch im Fall *Violett*. Sie umfasst organisatorisch-betriebliche wie individuelle Faktoren des betrieblichen Ausbildungspersonals für eine interaktionelle Lernprozessaktivierung.

Im Fall *Indigo* zeigt sich, wie wichtig es ist, dass die Auszubildenden über empathische Führungskompetenzen verfügen und selbstgesteuerte Lernprozesse anregen. Ausbildungsförderliche Führungskompetenzen sind nicht durch eine starke hierarchische Leitung charakterisiert, sondern durch eine unterstützende empathische Begleitung des Lernprozesses. Diese besteht nach Meinung der Befragten mehr in einer praxisorientierten interaktionellen Wissensvermittlung als in klassischen Lehrmaterialien, zum Beispiel Lehrbüchern.

Im Fall *Violett* verbindet sich nach Ansicht der Teilnehmenden die *interaktionelle Lernprozessaktivierung* mit einer offenen Fehlerkultur auf der Ebene des Unternehmens und des Ausbildungspersonals. Eine offene Fehlerkultur erleichtert die Kommunikation, senkt die Angschwelle und fördert die Kreativität und Dynamik im Lernprozess. Da die fachliche Wissensvermittlung faktisch überwiegend vom Fachpersonal ausgeübt wird, sei auch dessen Lehrkompetenz zu schulen, so die Auffassung der Gruppe.

3. Rollenkonflikte

Dem Prinzip der maximalen Kontrastierung nach findet sich die Kernorientierung *Rollenkonflikte* nur im Fall *Indigo*. Sie erklärt die Entstehung von Rollenkonflikten mit freundschaftlichen Beziehungen zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden.

Im Fall *Indigo* entstehen *Rollenkonflikte* dadurch, dass freundschaftliche Beziehungen zu den Auszubildenden die Rollengrenzen verschwimmen lassen. Das Ausbildungspersonal übernimmt Verantwortung für Bereiche, die nicht mehr in seine Zuständigkeit, sondern in diejenige der jeweiligen Familie der Auszubildenden fallen. Diese elterliche Fürsorge der Auszubildenden führt zu problematischen Rollenkonflikten. Sie hat aber auch, besonders bei vorliegender Sympathie, außerordentliche Unterstützungsleistungen zur Folge.

Das persönliche Verhältnis zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal hat somit großen Einfluss auf den Umfang und die Qualität der Unterstützungsleistungen. Problematisch wird diese Beziehungsstruktur, wenn dabei die Rollengrenzen nicht gewahrt werden.

4. Berufsbiografie

Die Kernorientierung *Berufsbiografie* folgt der maximalen Kontrastierung nur im Fall *Indigo*. Sie bezieht sich auf die Aufgabe des betrieblichen Ausbildungspersonals, die Ausbildungszeit konsequent im Zeichen der Berufsorientierung zu gestalten.

Im Fall *Indigo* konkretisiert sich diese Norm darin, dass die Auszubildenden auf die jeweiligen Berufswünsche der Auszubildenden eingehen, und zwar so, dass elterliche Einflüsse nach Möglichkeit herausgehalten werden. Während der Berufsausbildung, so die Forderung der Teilnehmer, sollen neigungsspezifische Berufswege erörtert und gegebenenfalls modifiziert werden. Ferner gehöre es zum Auftrag des betrieblichen Ausbildungspersonals, problematische Ausbildungsverhältnisse zu erkennen, gegebenenfalls zu beenden und alternative Ausbildungswege mit größerer individueller Eignung zu suchen und anzuregen.

5. Lernprozessbegleitung

Die Kernorientierung *Lernprozessbegleitung* zeigt sich nach dem Prinzip der maximalen Konstatierung ebenfalls nur in einem der beiden Fälle, dem Fall *Violett*. Sie bezieht sich auf das Selbstverständnis des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Im Fall *Violett* liegen dem Selbstverständnis des betrieblichen Ausbildungspersonals die ganzheitliche Lernprozessbegleitung zugrunde und die Auffassung, dass die Auszubildenden Lernende und Unterstützungsbedürftige sind. Diese gelte es entsprechend zu begleiten und ihnen eine angemessene Lernatmosphäre zu ermöglichen, so die kollektive Orientierung.

8.3.2.2 Soziogenetischer Vergleich – Orientierungsrahmen

Entsprechend der Fallstudie I lassen sich auch hier anhand der oben aufgeführten Kernorientierungen die Orientierungsrahmen der zwei Einzelfälle genauer darstellen, die sowohl das kollektive konjunktive Erfahrungswissen des betrieblichen Ausbildungspersonals kennzeichnen als auch ihr Handeln maßgeblich leiten.

Das betriebliche Ausbildungspersonal des Falls *Indigo* (strukturschwache Region) sieht sich in einer *empathischen Führungs- und wissensvermittelnden Rolle* gegenüber den Auszubildenden und nimmt diese als *Lernende* wahr. Insbesondere die große Relevanz, die das betriebliche Ausbildungspersonal seinem empathischen Umgang in Form elterlicher Fürsorge für die Auszubildenden zuspricht, ist geeignet, die Rollengrenzen aufzuweichen und Rollenkonflikte hervorzurufen. Neben einer *Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessaktivierung* als Schlüssel zu einer gelungenen Ausbildungspraxis erscheint dem betrieblichen Ausbildungspersonal des Falls Indigo eine fortwährende neigungsspezifische *Berufsorientierung* als unerlässlicher Handlungsauftrag. Entsprechend dem Fall *Violett* verdeutlicht sich auch im Fall Indigo, dass die Unterstützungsleistungen des Ausbildungspersonals Beschränkungen unterworfen sind, und zwar sowohl durch das individuelle Leistungsvermögen der Auszubildenden als auch durch familiäre Barrieren der Auszubildenden.

Der kollektive Orientierungsrahmen, in dem die Gruppe des Falls Indigo handelt, lässt sich somit wie folgt zusammenfassen: *Befähigung zur beruflichen Handlungsfähigkeit mittels empathischer und fürsorgender Lehr- und Führungskompetenz, die jedoch auch Rollenkonflikte hervorrufen kann, und einer unterstützenden, neigungsspezifischen betrieblichen Ausbildungspraxis.*

Im Fall **Violett** (strukturstarke Region) gehört zum Selbstverständnis des betrieblichen Ausbildungspersonals, anders als in der Gruppe des Falls Indigo, der Vorrang der *empathischen Führungs- und begleitenden* Funktion vor der wissensvermittelnden *Rolle*, wenngleich auch hier die Auszubildenden in ihrem Status als *Lernende* gesehen werden. Das betriebliche Ausbildungspersonal verweist die bloße Wissensvermittlung zu großen Teilen in den Aufgabenbereich des Fachpersonals. Die Aktivierung *interaktioneller Lernprozesse* jedoch, entsprechend dem Fall Indigo, versteht sie als Teil des interpersonalen Beziehungsgeschehens. Dies zeigt sich unter anderem in einer offenen Fehlerkultur. Das Selbstverständnis der Auszubildenden als Leitende und Begleiter im Lernprozess drückt sich im Besonderen in der Auffassung von der eigenen Funktion als *Lernprozessbegleitung* aus. Jedoch sind auch im Fall Violett, vergleichbar dem Fall Indigo, Restriktionen der *Unterstützungsleistungen* erkennbar. Neben einer persönlichen Berufung können soziale Kompetenzen und Verhaltensweisen der Auszubildenden die Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals verstärken oder einschränken.

Der kollektive Orientierungsrahmen, in dem die Gruppe des Falls Violett handelt, lässt sich somit wie folgt zusammenfassen: *Befähigung zur beruflichen Handlungsfähigkeit mittels situativer und empathische Lehr- und Führungskompetenz, wie einer offenen Fehlerkultur, einer ganzheitliche Lernprozessbegleitung sowie persönlicher Berufung zum gelehrten Ausbildungsberuf, in Abhängigkeit von der intrinsischen Motivation der Auszubildenden.*

8.3.3 Perspektiven des betrieblichen Ausbildungspersonals

Die dargelegten Ausführungen zeigen, dass die Auszubildenden im Allgemeinen in ihrer Rolle als *Lernende* wahrgenommen werden. Zum Selbstverständnis der Gruppenmitglieder gehört ihre *emphatische und begleitende Rolle* den Auszubildenden gegenüber. Während im Fall Indigo die Wissensvermittlung im Vordergrund steht, liegt im Fall Violett die Zuständigkeit für die Ausbildung überwiegend beim Fachpersonal. Grundsätzlich sprechen jedoch beide Gruppen der *Wissensvermittlung durch eine interaktionelle Lernprozessaktivierung* einen hohen Stellenwert zu.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass beide Gruppen die *individuelle Unterstützung* für die Auszubildenden durch bestimmte Faktoren eingeschränkt sehen. Das eigene individuelle Leistungsvermögen, die persönliche Berufung zum gelehrten Ausbildungsberuf, familiäre Barrieren sowie individuelle Sozialkompetenzen der Auszubildenden setzen den Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals Grenzen und nötigen zu Modifikationen.

Sowohl im Fall Indigo als auch im Fall Violett sehen die Gruppen ihre Aufgabe in einer sozialbegleitenden Funktion. Zeigt sich dies im Fall Indigo in einer fortwährenden neigungsspezifischen berufsorientierenden Unterstützung, so im Fall Violett in einer ganzheitlichen Lernprozessbegleitung. Wenn ein freundschaftliches oder gar quasi-familiäres Verhältnis zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den Auszubildenden entsteht, kann dies jedoch fließende Rollengrenzen und Rollenkonflikte begünstigen.

Entsprechend der Fallstudie I dokumentieren sich auch in der Fallstudie II keinerlei Einflüsse durch regionale Dispositionen. Grundsätzlich besteht in beiden Fällen die Bereitschaft zu umfangreichen sozialunterstützenden Handlungen gegenüber den Auszubildenden, wenngleich ihr individuelle und soziokulturelle Grenzen gesetzt sind. Die Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals lassen sich wie nachfolgend zusammenfassen. Auch hier erfolgt eine detaillierte und erweiternde Erläuterung genannter Merkmale in Kapitel 9.

Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis aus der Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals

- Wahrnehmung der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden
- Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessbegleitung
- Kontinuierliche Berufsorientierung und -beratung
- Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen
- Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen

8.4 Zusammenführung der Perspektiven beider Fallstudien

Im Nachfolgenden werden nach dem Grundsatz der maximalen Kontrastierung nun die beiden Fallstudien verglichen. Wie die aufgeführten Ergebnisse verdeutlichen, konnten aus den Fallstudien I und II Merkmale sozialer Unterstützung herausgearbeitet werden.

Entsprechend einer *minimalen Kontrastierung* dokumentiert sich die *Wahrnehmung der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden* in beiden Fallstudien. Aus dieser Perspektive können ihnen im Sinne einer sozialunterstützenden Lern- und Lehratmosphäre Verständnisfragen und Fehler zugestanden werden.

Eine solche Fehlerkultur verleiht der *Lernprozessaktivierung mittels einer interaktionellen Wissensvermittlung* eine intrinsisch motivierte Dynamik. Auch dieses Merkmal sozialer Unterstützung findet sich in Form einer minimalen Kontrastierung in beiden Fallstudien wieder. Sowohl das befragte betriebliche Ausbildungspersonal als auch die befragten Auszubildenden sehen es als Grundvoraussetzung einer sozialunterstützenden

betrieblichen Ausbildungspraxis an, obwohl es in der von den Auszubildenden erlebten Ausbildungspraxis wesentlich an diesem Merkmal mangelt, wie die Ergebnisse der Fallstudie I verdeutlichen.

Auch die Rücksicht auf die *Berufsbiografie* ist ein Kennzeichen sozialer Unterstützung; sie findet sich entsprechend einer minimalen Kontrastierung in beiden Fallstudien, wenn auch in unterschiedlichen Dimensionen: Während das betriebliche Ausbildungspersonal eine kontinuierlich begleitende Berufsorientierung unter anderem mit dem Ziel einer langfristigen Fachkräftesicherung für erforderlich hält, verstehen die Auszubildenden sie als Motivation zu einem Ausbildungsabschluss gemäß den gesellschaftlichen Erwartungen. Die Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf wird von den Auszubildenden als sozialunterstützend eingeschätzt, existiert allerdings in der erlebten Ausbildungspraxis der Befragten nicht.

Ähnlich wie mit den zuvor genannten Markern verhält es sich mit dem Merkmal *Rollenkonflikt*. Entsprechend einer minimalen Kontrastierung findet sich auch dieses Merkmal in beiden Fallstudien. Sowohl die Auszubildenden als auch das betriebliche Ausbildungspersonal erleben Rollenkonflikte, die durch das Verschwimmen von Rollengrenzen auftreten, als schwierig und sozialbelastend. Die Vermeidung von Rollenkonflikten durch klare Rollenabgrenzungen und strukturelle Unterbindung intimer Beziehungen kann somit als sozialunterstützende Maßnahme der betrieblichen Ausbildungspraxis gelten.

Entsprechend einer maximalen Kontrastierung lassen sich Einschränkungen der Unterstützung durch das betriebliche Ausbildungspersonal, ein angemessener Anteil selbstgesteuerten Lernens der Auszubildenden sowie eine wirkungsvolle Vermeidung von Desillusionierung über die betriebliche Ausbildung nicht in beiden Fallstudien auffinden.

Kontrastierungen im Hinblick auf differenzierte soziale Unterstützungsleistungen Auszubildender im ersten oder dritten Ausbildungsjahr sowie regionale Dispositionen verdeutlichen sich hingegen in keiner der beiden Fallstudien; sie scheinen somit keinen Einfluss auf die soziale Unterstützung zu haben.

Zusammenfassend lassen sich somit folgende Schlüsse ziehen: Die befragten Auszubildenden der Fallstudie I werden allesamt vom Ausbildungspersonal völlig unzureichend unterstützt. Lediglich gesellschaftliche Erwartungen an eine abgeschlossene Berufsausbildung motivieren die Auszubildenden, in der Ausbildung zu bleiben und den Ausbildungsabschluss anzustreben. Nach erfolgreichem Abschluss wollen alle Befragten den erlernten Ausbildungsberuf verlassen. Bemerkenswerterweise zeigen sich diese Bestrebungen bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit. Angesichts dieser hoch defizitären Ausbildungssituation und Perspektivlosigkeit kann die soziale Unterstützung als

grobe Vernachlässigung durch die Ausbildenden bezeichnet werden. Die geringen und zudem sporadischen Anzeichen sozialer Unterstützung fallen dagegen nicht ins Gewicht.

Das befragte betriebliche Ausbildungspersonal der Fallstudie II scheint hingegen überwiegend sozialunterstützend gegenüber ihren Auszubildenden zu handeln. Es ließen sich eindeutige Merkmale sozialer Unterstützung ermitteln. Allerdings wurde dieses Ergebnis von forschungsmethodischen Schwierigkeiten beeinflusst, da sich diese positive Haltung vordergründig dem bereits im Vorfeld engagierten Ausbildungspersonals der Fallstudie II begründet. Ausbildungsbetriebe, in denen die Betreuung von Auszubildenden eine untergeordnete Rolle spielt, waren für die Studienteilnahme nicht zu gewinnen. Somit befinden sich in der Auswahl der Teilnehmenden der Fallstudie II ausschließlich befragte Personen aus Ausbildungsbetrieben, in denen den Belangen der Auszubildenden großes Interesse entgegengebracht wird und somit eine unterstützende Grundhaltung bereits vorherrscht.

Fasst man abschließend die ermittelten Orientierungen der Fallstudie I und II zusammen, so kristallisieren sich als zentrale Forschungsergebnisse folgende Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis heraus, die im nachfolgenden Kapitel 9 in detaillierter Form ausgehend von beiden Ansichten dargelegt werden:

Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis – Zusammenführung der Ansichten

- Wahrnehmung der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden
- Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessaktivierung und -begleitung in klardefinierten Lehr- und Ausbildungsphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonal
- Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf
- Vermeiden von Desillusionierung über die betriebliche Ausbildungspraxis und berufliche Perspektiven
- Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen
- Angemessener Anteil selbstgesteuerten Lernens der Auszubildenden
- Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen

9. Resultate und Diskurs der skizzierten empirischen berufspädagogischen Ausbildungsforschung: Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis

Zur Ermittlung des zugrundeliegenden Erkenntnisinteresses möglicher Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis, wurde sich dem Konstrukt, wie in Kapitel 8 dargelegt, über zwei Forschungszugänge genähert: Fallstudie I ermittelte die Perspektive der Auszubildenden im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Hinblick auf mögliche Kennzeichen sozialer Unterstützung, Fallstudie II die Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals auf jene Attribute innerhalb dieser betrieblichen Ausbildungspraxis.

Auf Basis der gewonnenen empirischen Erkenntnisse konnten schließlich anhand beider Erfahrungsräume mögliche Merkmale sozialer Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis herausgearbeitet werden. Die zentralen Forschungsfragen, die nun auf Grundlage der theoretischen Fundierung, insbesondere der gewonnen empirischen Ergebnisse, in diesem Kapitel zu beantworten sind, lauten wie folgt:

- Durch welche Merkmale sollte sich eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis sowohl aus Perspektive der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel auszeichnen?
- Variiert der Bedarf an sozialer Unterstützung je nach der Phase der Ausbildung und den regionalen Bedingungen?
- Was bedeuten die gewonnenen Forschungsergebnisse für die zukünftige Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildungspraxis im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel?

Bevor die Forschungsfragen vor dem Hintergrund der theoretischen wie empirischen Erkenntnisse diskutiert werden, erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der gewonnen empirischen Studienergebnisse beider Fallstudien, um die in Kapitel 8 ausgeführte detaillierte Darstellung zu abstrahieren.

Daran schließt sich der Diskurs der gewonnenen empirischen wie theoretischen Ergebnis einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis an, gefolgt von einer methodischen wie methodologischen Reflexion konjunktiver Erfahrungsräume als Forschungszugang.

Das Kapitel endet mit einer feldbezogenen Betrachtung der Forschungserkenntnisse im Hinblick auf die aufgeworfenen Forschungsfragen sowie mit Implikationen einer

sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis, insbesondere im erforschten Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel.

9.1 Empirische Befunde I: die Perspektive der Auszubildenden

Auf Grundlage der gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse lassen sich nachstehende Ausführungen zu dem Forschungsgegenstand I, den Auszubildenden, resümieren.

Grundsätzlich verfolgt die berufliche Ausbildung die Vorbereitung der Auszubildenden auf eine berufliche Tätigkeit der jetzigen und der zukünftigen Arbeitswelt (vgl. Novak 2016, S. 114). Die Handlungskompetenz bildet dabei das Hauptziel einer jeden dualen Berufsausbildung in Deutschland (vgl. KMK 2016, S. 4). Sie beinhaltet im Wesentlichen

„[...] die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2016, S. 4)

Auf Basis der gewonnenen empirischen Befunde ist Novaks (vgl. Novak 2016, S. 114) Auffassung zuzustimmen, dass es sich bei der beruflichen Ausbildung um weit mehr als die bloße Erweiterung und Vertiefung von Fach-, Methoden-, und Sozialkompetenzen handelt. Vielmehr liegt ihr ein besonderer Bildungsauftrag im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Auszubildenden zugrunde (vgl. ebd.). Berufliche Chancen sollten eröffnet und eine gesellschaftliche Teilhabe gefördert werden (vgl. ebd.).

Zu ergänzen ist dieses Postulat um den Anspruch, dass während der Berufsausbildung neben der beruflichen Handlungsfähigkeit auch eine berufliche Identität und Mündigkeit entwickelt und gefördert werden, ebenso emanzipatorisches Handeln, Partizipationsfähigkeit und Werteorientierung, damit die Auszubildenden künftigen beruflichen und persönlichen Herausforderungen gewachsen sind (vgl. Novak 2016, S. 114).

Wie die empirischen Studienergebnisse jedoch zeigen, ist dieses Ziel, wie die betriebliche Ausbildungspraxis in der Fallstudie I im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau gezeigt hat, noch lange nicht erreicht. So mangelt es den Auszubildenden selbst im dritten Ausbildungsjahr kurz vor den Abschlussprüfungen erheblich an Handlungskompetenz. Fach- und Methodenkompetenzen wurden nur unzureichend erworben, auch die Eröffnung beruflicher Chancen als auch das Erreichen einer einschlägigen beruflichen Identität im erlernten Ausbildungsberuf sind kaum nachweisbar.

Im Ergebnis ließen sich in der Fallstudie I lediglich schwerwiegende Defizite im Bereich beruflicher Förderung und der persönlichen Entwicklung der Befragten feststellen. So wurde den Auszubildenden über die gesamte Ausbildungszeit hinweg, ungeachtet der

regionalen Ausbildungsorte, keine nennenswerte Unterstützung seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals entgegengebracht.

Zusammenfassend ließen sich sechs defizitäre mögliche Merkmale einer sozialunterstützenden Ausbildungspraxis aus dem ermittelten Erfahrungsraum der Auszubildenden heraus identifizieren, die im Nachfolgenden vertiefend dargelegt werden:

1. Mangelnde Fürsorge und Rücksicht auf den Status als Lernende
2. Mangelhafte und ausbleibende Wissensvermittlung seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals
3. Zu großer Anteil selbstgesteuerten Lernens
4. Fehlende berufsbiografische Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf
5. Desillusionierung durch die betriebliche Ausbildungspraxis und unklare berufliche Perspektive
6. Erleben von Rollenkonflikten und fehlenden Rollengrenzen

9.1.1 Mangelnde Fürsorge und Rücksicht auf den Status als Lernende

Als ein zentrales Ergebnis konnte ermittelt werden: Alle befragten Auszubildenden teilen den konjunktiven Erfahrungsraum, dass sie eine mangelnde Fürsorge und fehlende Rücksicht auf ihren Status als Lernende seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals erleben. Fehlendes Fach- und Erfahrungswissen der Auszubildenden wird weniger der Rolle der noch Lernenden zugeschrieben, vielmehr einem mangelnden Engagement der Auszubildenden selbst.

Dies führt bei den Auszubildenden zu Gefühlen massiver Überforderung und Angst sowie zu Stresserleben. Darüber hinaus zeigten sich schwerwiegende Mängel, die einer gelebten und förderlichen Fehlerkultur entgegenstehen. Fachliche Fehlleistungen der Auszubildenden werden hingegen generalisiert und dramatisiert, nicht jedoch mit ihrer Unerfahrenheit als Lernende erklärt. Dies führt zu einer negativen Bewertung der persönlich erlebten betrieblichen Ausbildungspraxis.

9.1.2 Mangelhafte und ausbleibende Wissensvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal

Die Befunde verdeutlichen des Weiteren eine mangelhafte Wissensvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal, und zwar über die gesamte Dauer der Ausbildung. So fehlt es an klar strukturierten und erkennbaren Lehr- und Ausbildungsphasen, in denen das betriebliche Ausbildungspersonal einschlägiges Fach- und Ausbildungswissen vermittelt.

Alle Befragten teilen daher den konjunktiven Erfahrungsraum, dass eine Wissensvermittlung, wenn überhaupt, dann durch das ungeschulte Fachpersonal stattfindet. Diese unregelmäßige und situative Unterweisung erfolgt parallel zum allgemeinen Tagesgeschäft und mehr oder weniger zwischendurch. Das macht es den Auszubildenden schwer, sich auf eine Wissensvermittlung überhaupt einzulassen bzw. entsprechende Vermittlungsphasen als solche zu erkennen und Fachwissen aufzunehmen, zu verarbeiten und bestenfalls in einer späteren Situation selbst anwenden zu können.

Des Weiteren teilen alle Befragten die Erfahrung gravierender Mängel im Fachwissen des ausbildenden Fachpersonals. Die Nachfragen der Auszubildenden bleiben oft unbeantwortet, Arbeitsvorgänge können nicht erklärt werden oder werden mit der Aussage abgetan, man habe das immer so gemacht, warum, das könne man nicht sagen.

Das betriebliche Ausbildungspersonal übernimmt rein organisatorische Aufgaben der betrieblichen Ausbildung, wie das Erstellen von Arbeitsplänen, Urlaubsgenehmigungen und das Abzeichnen der Berichtshefte, während die Wissensvermittlung überwiegend dem ungeschulten ausbildenden Fachpersonal überlassen wird. Häufig ist darüber hinaus das betriebliche Ausbildungspersonal nicht zu erreichen, weil es nicht in dem jeweiligen Ausbildungsbetrieb, sondern in übergeordneten Konzernzentralen tätig ist. Diese betriebliche Ausbildungspraxis beeinträchtigt erheblich das übergeordnete Ziel der Erreichung einer umfangreichen Handlungskompetenz im erlernten Ausbildungsberuf.

9.1.3 Überforderung durch zu hohen Anteil an selbstgesteuertem Lernen

Um einen Ausbildungsabbruch zu verhindern, der durch die fehlende und mangelhafte Wissensvermittlung des betrieblichen Ausbildungspersonals droht, verlegen sich die Auszubildenden auf eine aktive Lernrolle im Ausbildungsprozess. Selbstlernkompetenzen und selbstgesteuertes Lernen der Auszubildenden sind daher sowohl zu Ausbildungsbeginn als auch zu Ausbildungsende von großer Bedeutung. So sind alle Befragten darauf angewiesen, Fachwissen und Ausbildungsinhalte von sich aus von kompetentem Fachpersonal, von anderen Mitarbeitenden und andere Auszubildenden höherer Ausbildungsjahre und von der Berufsschule zu erfahren. Wenn Betriebe über mehrere Standorte verfügen, werden beispielsweise auch Mitarbeitende anderer Filialen aktiv um Fachwissen befragt.

Allgemein eint alle befragten Auszubildenden eine grundsätzliche Wissbegierde und Freude am Lernen neuer Fach- und Ausbildungsinhalte, welches sich in dem vermehrt positiv bewerteten konjunktiven Erfahrungsraum der Berufsschule verdeutlicht. Von einigen Befragten wird der Besuch der Berufsschule gar mit der Urlaubszeit verglichen.

Das Erlernen neuer Fachkompetenzen erscheint allen Auszubildenden besonders wichtig, weshalb sie zu selbstgesteuertem Lernen, allerdings in Grenzen, bereit sind. Sofern die Wissensvermittlung innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis in einem massiven Ungleichgewicht, zwischen einschlägigen Fach- und Wissensvermittlungsphasen seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals oder zumindest des ausbildenden Fachpersonals erfolgt, verbindet alle Befragten das Erleben von Überforderung und Unverständnis an der Sinnhaftigkeit der Berufsausbildung sowie die Furcht vor der Erreichung einer nur unzureichenden Handlungskompetenz. Dieser Unmut und das Gefühl von Überforderung werden jedoch angesichts des berufsbiografischen Ziels einer abgeschlossenen ersten Berufsausbildung in Kauf genommen.

9.1.4 Fehlende berufsbiografische Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf

Alle befragten Auszubildenden verbindet das gemeinsame Ziel, den Abschluss der Berufsausbildung zu schaffen. Der erfolgreiche Ausbildungsabschluss ist ihr Hauptmotiv, an der Ausbildung festzuhalten, trotz der mangelhaften Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen, trotz der Überforderung durch zu hohe Selbstverantwortung und trotz der Erfahrung, als Lernende nicht ernst genommen zu werden.

Hervorzuheben ist hierbei, dass sich bereits nach dreimonatiger Ausbildungszeit das Bestreben nachweisen lässt, das erlernte Berufsfeld nach Ausbildungsabschluss zu verlassen, dies ändert sich auch zum Ausbildungsende hin nicht. Von den befragten Auszubildenden wird daher ein weiterer Verbleib im erlernten Ausbildungsberuf nach Ausbildungsende entweder gänzlich abgelehnt oder an weitere Qualifikationsmaßnahmen geknüpft.

Welche weiterführenden Handlungsoptionen durch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, gar welche Aufstiegschancen im erlernten Ausbildungsberufsfeld des Einzelhandels bestehen, ist jedoch dem überwiegenden Teil der befragten Auszubildenden unbekannt. Die Befragten des dritten Ausbildungsjahrs verbindet diesbezüglich eine Orientierungs- und Perspektivlosigkeit im Hinblick auf die Zeit nach dem Ausbildungsabschluss, der ihnen nur wenige Wochen nach Durchführung der Interviews bevorstand. Aufgrund unzureichender finanzieller und beruflicher Perspektiven begründet durch fehlende und mangelhafte Information, wird gar ein vorübergehender Rückzug aus dem Arbeitsmarkt in eine mittelfristige Arbeitslosigkeit in Erwägung gezogen. Nur wenn die Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahrs vom Ausbildungsbetrieb Übernahmeoptionen erhielten, wurde von einem mittelfristigen Rückzug in eine Arbeitslosigkeit abgesehen, langfristig weiterhin jedoch ein Verlassen des erlernten Ausbildungsberufs angestrebt.

Die Auszubildenden sowohl des ersten als auch des dritten Ausbildungsjahrs verbindet somit die Erfahrung, vom betrieblichen Ausbildungspersonals über finanzielle und berufsspezifische Handlungsspielräume und -möglichkeiten in der Zeit nach Ausbildungsabschluss unzureichend informiert und unterstützt worden zu sein. Dies führt bei allen Befragten zu einer tiefgehenden Desillusionierung über die begonnene Berufsausbildung.

9.1.5 Desillusionierung über die betriebliche Ausbildungspraxis und unklare berufliche Perspektiven

Bezieht sich die Desillusionierung der Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahrs vorwiegend auf die erlebte betriebliche Ausbildungspraxis selbst, und zwar auf die Verkennerung ihrer Rolle als Lernende, sowie auf die defizitäre Wissensvermittlung des betrieblichen Ausbildungspersonals, wird sie gegen Ende der Ausbildungszeit durch fehlende und mangelhafte berufliche Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf hervorgerufen.

Lediglich das verfolgte berufsbiografische Ziel einer ersten abgeschlossenen Berufsausbildung sowie ein fehlendes Vorstellungsvermögen, weitere zweieinhalb Ausbildungsjahre einen ähnlich geringen Lernzuwachs erleben zu müssen, lässt die befragten Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahrs die Weiterverfolgung der Ausbildung anstreben.

Die Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahrs verbindet diesbezüglich der Erfahrungsraum, rückblickend im ersten Ausbildungsjahr einem ähnlichen Vorstellungsvermögen der Befragten des ersten Ausbildungsjahrs geprägt gewesen zu sein. Stets geleitet von der Hoffnung, die erlebte betriebliche Ausbildungssituation werde sich im Fortgang der Ausbildungszeit in Richtung einer verbesserten Fach- und Wissensvermittlung und des Erwerbs weiterer Handlungskompetenzen ändern, sowie von dem Ziel einer ersten abgeschlossenen Berufsausbildung, wurde die Ausbildung weiter verfolgt. Die Befragten eint im Rückblick auf das dritte Ausbildungsjahr eine tiefgreifende Desillusionierung über den grundsätzlichen Nutzen einer Berufsausbildung sowie die weiteren finanziellen und beruflichen Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf.

9.1.6 Erleben von Rollenkonflikten und fehlenden Rollengrenzen

Der konjunktive Erfahrungsraum der befragten Auszubildenden sowohl des ersten als auch des dritten Ausbildungsjahrs ist gekennzeichnet durch das Erleben von Rollenkonflikten aufgrund eines Mangels eindeutig definierter Rollengrenzen. So teilen die Befragten die Auffassung, dass die Entwicklung eines klassischen Rollenverhältnisses

zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal durch Kollegialität oder Freundschaften behindert wird, weil Rollengrenzen Gefahr laufen zu verschwimmen. Eine Abkehr von der klassischen Rollenverteilung erschwert es den Auszubildenden, in der Rolle der Lernende wahrgenommen zu werden. In der Folge werden Gefühle von Überforderung und Irritation bei den Befragten ausgelöst.

Dies ist ebenfalls bei familiären Beziehungen möglich. So können diese Beziehungsstrukturen aufgrund der persönlichen Nähe dazu führen, dass das betriebliche Ausbildungspersonal sich auf eine Machtposition zurückzieht und erhöhte Leistungsanforderungen an die Auszubildenden stellt. Die Befragten teilen den konjunktiven Erfahrungsraum, dass dieser Vorgang zwar einerseits ihr persönliches Verantwortungsbewusstsein erhöht, andererseits jedoch das eigene Rollenverständnis als Lernende weitreichend irritiert.

In der Folge auftretende verschwommene Rollengrenzen scheinen ernstzunehmende Indispositionen zu fördern, weil private Beziehungen für unklare Rollengrenzen sorgen. Diese Rollenkonflikte durch Rollenverkehrung schreiben den Auszubildenden eine aktive Steuerungsrolle im Ausbildungsprozess zu, der sie nur schwer gerecht werden können. Ausbildungsbezogene sowie organisationale Ausbildungsabläufe werden infolgedessen von den Auszubildenden, nicht jedoch vom betrieblichen Ausbildungspersonal verantwortet, was Gefühle von Überforderung sowie Unsicherheit bei den Auszubildenden hervorruft.

Des Weiteren verbindet die befragten Auszubildenden die Erfahrung, dass fehlende Durchsetzungsfähigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals eine Degradierung des Ausbildungspersonals in seiner Rolle als Führungskräfte fördert. Diese Entwicklung zeigt sich in Form einer geringen Durchsetzungsfähigkeit des Ausbildungspersonals, in fehlender Ausbildungsbetreuung und gestörter Ausbildungsroutinen, was auch dazu führt, dass die Auszubildenden die eigenen ausbildungsrelevanten Tätigkeiten vernachlässigen.

Auch scheinen gemeinsame private Unternehmungen zwischen Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal die Ausgestaltung eines klassischen Ausbildungsverhältnisses zu erschweren, indem Rollenkonflikte erzeugt und begünstigt werden.

9.1.7 Strukturregionale und ausbildungszeitliche Einflüsse auf die soziale Unterstützung

Den Studienergebnissen ist zu entnehmen, dass regionale Unterschiede die Situationsdeutungen und Bewältigungsstrategien der Befragten kaum beeinflussen; die

strukturschwache oder strukturstarke Ausbildungsregion der Befragten sowie regionale Ausprägungen spielen kaum eine Rolle. Trotzdem bewerteten die Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahrs der strukturschwächeren Region ihre finanzielle und berufliche Perspektive gegenüber den Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahrs der strukturstärkeren Region als schlechter. Dies kann damit erklärt werden, dass ein Großteil der Befragten der strukturstärkeren Region zum Erhebungszeitpunkt, im Gegensatz zu denen der strukturschwächeren Region, bereits eine vertraglich vereinbarte Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb unterzeichnet hatte. Ob sich dieses mit einer besseren wirtschaftlichen Ausgangslage der strukturstärkeren Region erklären lässt, bleibt Vermutung. Es könnte sich so verhalten, es könnte jedoch auch an der zufälligen Zusammenstellung der Gruppe der Befragten liegen, weshalb dies im Bereich der Vermutung verbleibt und sich keine valide Aussage hierzu formulieren lässt.

Die defizitäre Wissensvermittlung von Fach- und Ausbildungswissen erstreckt sich über die gesamte Ausbildungszeit. Alle Schwierigkeiten, wie die Rollenkonflikte, die Desillusionierung und die Überforderung durch selbstgesteuertes Lernen, finden sich bei den Auszubildenden sowohl des ersten als auch des dritten Ausbildungsjahres wieder, so auch das Festhalten am Ziel eines erfolgreichen Berufsausbildungsabschlusses.

Der Wunsch, den erlernten Ausbildungsberuf nach dem Abschluss aufzugeben, ist bereits sehr früh nachweisbar und wurde auch im dritten Ausbildungsjahr nicht fallen gelassen. Lediglich das berufsbiografische Ziel eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses lässt die Auszubildenden die als schwierig und belastend erlebte betriebliche Ausbildungspraxis ertragen.

Im Ergebnis lassen sich in Fallstudie I schwerwiegende Defizite in der fachlichen- und sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis der Befragten feststellen. Insofern hat die Befragung im Ergebnis lediglich mögliche *Merkmale einer defizitären sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis* herausgefunden.

Mögliche Merkmale einer unterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Auszubildenden, ließen sich ausgehend der gewonnen defizitären Merkmale erst im Zuge einer positiven Interpretation der Erkenntnisse ermitteln und, wie die nachstehende Grafik verdeutlicht, zusammenfassend formulieren.

Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Auszubildenden

- Fürsorge und Rücksicht auf den Status als Lernende
- Wissensvermittlung durch das betriebliche Ausbildungspersonal in regulären und kontinuierlichen Lehr- und Ausbildungsphasen
- Angemessener Anteil an Eigeninitiative und selbstgesteuertem Lernen
- Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf
- Vermeidung von Desillusionierung durch die betriebliche Ausbildungspraxis und unklare berufliche Perspektiven
- Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen

Abb. 15. Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Auszubildenden (eigene Darstellung)

9.2 Empirische Befunde II: die Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals

Ausgehend von den gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnissen lassen sich nachstehende Ausführungen zu dem Forschungsgegenstand II, dem betrieblichen Ausbildungspersonal, resümieren:

In einer weit in das 18. Jahrhundert zurückreichenden Tradition, in der Handwerksmeister, die eine Lehrlingsausbildung durchführen wollten, einen Befähigungsbeweis vorzulegen hatten (vgl. Pätzold 1997, S. 16 ff.), regelt heute das Berufsbildungsgesetz die Aufgaben und Tätigkeiten des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Gemäß § 28 BBiG handelt es sich bei dem betrieblichen Ausbildungspersonal um vom Betrieb bestellte Personen, die persönlich wie fachlich geeignet sein müssen, für die Vermittlung der vorgeschriebenen Ausbildungsinhalte zu sorgen. Unter der Verantwortung des offiziellen betrieblichen Ausbildungspersonals sind jedoch auch andere im Betrieb tätige Personen (bezeichnet als ausbildendes Fachpersonal/ ausbildende Fachkräfte) zugelassen, bei der Berufsausbildung mitzuwirken, wenn sie über die für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten erforderlichen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen und persönlich geeignet sind (vgl. Bahl et al. 2012, S. 6; vgl. Meyer 2010, S. 1; vgl. auch § 28 BBiG).

Die gewonnenen empirischen Befunde werden durch Meyers Auffassung gestützt, dass insbesondere die Mitwirkung des ausbildenden Fachpersonals an der betrieblichen Ausbildung zu einem umfassenden Qualitätsverlust der betrieblichen Ausbildung führt (vgl. Meyer 2010, S. 1, 13).

So besteht in der Berufsausbildung bereits ein Problem der Professionalisierung und Qualität in der nicht zu verkennenden Spannweite im Qualifikationsniveau und Professionalisierungsgrad zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den berufsschulischen Lehrkräften besteht, aufgrund sehr differenter Ausgangsqualifikationen zwischen Hochschulstudium und absolvierter Ausbildereignungsprüfung (vgl. Meyer 2010, S. 1). Des Weiteren verfügen ausbildende Fachkräfte in der Regel über keinerlei formalisierte pädagogische Qualifikation (vgl. ebd.).

Meyer (vgl. 2010, S. 13) kommt somit zu der Erkenntnis, dass das Ausbildungspersonal unter rein formalen Aspekten in nur einem sehr geringen Maße professionalisiert ist. Diese Bewertung wird durch die empirischen Studienergebnisse zum Teil bestätigt, wenngleich die Befunde der Fallstudie II zwar eine grundsätzliche Bereitschaft umfangreicher sozialunterstützender Handlungen gegenüber den Auszubildenden darlegen, was sich in der als ergebnisverzerrend zu bewerteten, forschungsmethodisch und praktischen begründeten Zusammensetzung der Befragten begründet (siehe hierzu Kapitel 7.3.3.2). So verdeutlichen doch die Ergebnisse der Fallstudie I grobe Mängel in dem Professionalisierungsgrad der Auszubildenden.

Zusammenfassend lassen sich folgende fünf mögliche Merkmale einer sozialunterstützenden Ausbildungspraxis aus dem Erfahrungsraum des betrieblichen Ausbildungspersonals heraus ermitteln, die nachfolgend vertiefend vorgestellt werden:

1. Wahrnehmung der Auszubildenden als Lernende
2. Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessbegleitung
3. Kontinuierliche Berufsorientierung und -beratung
4. Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen
5. Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen

9.2.1 Wahrnehmung der Auszubildenden als Lernende

Als ein zentrales Ergebnis konnte ermittelt werden, dass das gesamte befragte betriebliche Ausbildungspersonal den konjunktiven Erfahrungsraum teilt, die Auszubildenden in ihrer Rolle als Lernende wahrzunehmen. Zum kollektiven Selbstverständnis der Befragten gehört es, die Auszubildenden empathisch zu begleiten, insbesondere ihnen Fehler, Unwissenheit und Unsicherheit zuzugestehen.

Wenn berufsschulische oder betriebspraktische Lernschwierigkeiten auftreten, verstehen sich die Befragten als erste Instanz zur Beantwortung von Wissensfragen der Auszubildenden. Dabei teilt das Ausbildungspersonal den Erfahrungsraum, dass das Stellen von Verständnisfragen sowie das Erfragen von Wissenszusammenhängen jederzeit bei

ihnen selbst sowie anderem ausbildendem Fachpersonal möglich ist, gar explizit gewünscht wird. Ausgehend von diesem Leitgedanken versuchen die Befragten, den Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb nicht nur durch hohe Präsenzzeiten zur Verfügung zu stehen, vielmehr auf die Auszubildenden sowohl während der Arbeits- als auch Pausenzeiten zuzugehen, um individuelle Bedürfnisse der Auszubildenden zu erkennen und möglichst vielfältige Möglichkeiten für das Stellen von Verständnisfragen zu ermöglichen.

Wenn Lerndefizite festgestellt werden, versuchen die Befragten entweder selbst oder durch Einbezug anderer Mitarbeitender einschlägiges Fachwissen situationsspezifisch und fachbezogen zu vermitteln. Dabei teilt das befragte betriebliche Ausbildungspersonal den Erfahrungsraum eine offene und gelebten Fehlerkultur im Ausbildungsbetrieb gewährleisten zu müssen. Da die fachliche Wissensvermittlung nach Meinung der Befragten überwiegend dem ausbildenden Fachpersonal im Ausbildungsbetrieb zukommt, sei insbesondere dieses für eine situative und empathische Lehrtätigkeit im Vorfeld auszuwählen, zu sensibilisieren und zu schulen.

Alle Befragten begreifen die Auszubildenden als junge, noch lernende Personen, denen nicht nur Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz vermittelt werden muss, vielmehr bedürfen sie der Unterstützung im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, in dem ihnen unter anderem weiteren berufliche Entwicklungschancen und eine gesellschaftliche Teilhabe am Arbeitsmarkt eröffnet werden.

9.2.2 Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessbegleitung

Nach einhelliger Auffassung der Befragten sind die Auszubildenden in der Rolle heranwachsender, lernender Persönlichkeiten aufzufassen, die als individuelle Persönlichkeiten zu betrachten und zu betreuen sind. Dies erfordert aus Sicht des Ausbildungspersonals eine Wissensvermittlung mit interaktiver Begleitung im Lernprozess. So sollte das Ausbildungspersonal interaktionelle und als solche erkennbare Lehr- und Wissensvermittlungsphasen anbieten, zugleich sollten individuelle und situationsspezifisch begleitete Selbstlernphasen der Auszubildenden angestoßen und gefördert werden. Da die Befragten die fachspezifische Wissensvermittlung überwiegend dem ausbildenden Fachpersonal zusprechen, habe auch dieses über entsprechende Wissensvermittlungskompetenz zu verfügen und sei spezifisch weiterzubilden und zu fördern.

Das Ausbildungspersonal stimmt darin überein, dass die Bedingung einer anspruchsvollen Ausbildungsfähigkeit nicht allein mit der Qualifikation der Ausbildereignungsprüfung und einer einschlägigen Berufsausbildung erfüllt ist, denn diese vermittelten lediglich Basisqualifikationen, die erst in Kombination mit Erfahrung im entsprechenden

Ausbildungsberufsfeld und mit der persönlichen „Berufung“ zum eigenen Beruf zur Geltung kommen. Dabei teilen sie die Auffassung, dass selbstgesteuert erworbenes Erfahrungswissen formal erworbenem Fachwissen vorzuziehen ist. Formales Fachwissen wird zwar nicht als solches abgelehnt, aber erst praktisch und in langjähriger Ausbildungspraxis erworbenes Ausbildungswissen bilde Ausbildungskompetenzen.

Aufgrund der hohen Lehraktivitäten des ausbildenden Fachpersonals gelte es auch hier, nicht nur die individuelle Begeisterung zum ausgebildeten Beruf sicherzustellen, vielmehr berufsbiografische Perspektiven des Berufsfelds durch mangelndes Engagement und fehlendes Fachwissen zu desillusionieren.

Wie die Ergebnisse verdeutlichen, halten die Befragten eine interaktionelle, praxisorientierte Wissensvermittlung für zielführender als die bloß auf Lehrmaterialien basierende formale Lehrvermittlung. Dabei definiert sich der Führungs- und Ausbildungsstil für das betriebliche Ausbildungspersonal weniger in Form einer starken hierarchischen Leitung, vielmehr einer unterstützenden empathischen Begleitung der Auszubildenden.

Hieraus resultiert die gemeinsame Auffassung, konkrete aktive Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals hätten über das rein betriebliche Handlungsfeld hinauszureichen und nicht auf einer verbalen Ebene zu verbleiben. Dies verdeutlichte sich insbesondere in einer nachweisbaren hohen Empathie der Befragten für psychische Belastungen der Auszubildenden, was ein persönliches Rollenverständnis der Befragten als Beratende und Begleitende verdeutlicht.

9.2.3 Kontinuierliche Berufsorientierung und -beratung

Ausgehend des geteilten Erfahrungsraums des betrieblichen Ausbildungspersonals, gilt es die Auszubildenden in das Zentrum der Betrachtung zu stellen und eine fortwährende neigungsspezifische Berufsorientierung auch während der Ausbildungszeit zu ermöglichen. Berufswege sollten kontinuierlich erörtert und gegebenenfalls modifiziert werden, da sie mit der Einmündung in die Berufsausbildung lange noch nicht abgeschlossen sind, so der konjunktive Erfahrungsraum der Befragten.

Nach gemeinsamer Auffassung der Teilnehmenden liegt zum Nutzen der Auszubildenden ein unerlässlicher Auftrag des betrieblichen Ausbildungspersonals darin, schwierige Ausbildungsverhältnisse zu erkennen, gegebenenfalls zu beenden und andere neigungsspezifische Ausbildungswege mit höherer individueller Eignung zu sichten und anzustoßen. Dabei stellen elterliche Einflüsse auf den Ausbildungserfolg durch hemmende Glaubenssätze nicht zu unterschätzende Herausforderungen an das betriebliche

Ausbildungspersonal dar, denen es gilt zugunsten berufsbiografischer Perspektiven der Auszubildenden entgegenzuwirken.

Des Weiteren handelt es sich bei den Auszubildenden, der Sicht der Befragten nach, um die zukünftigen Fach- und Führungskräfte, die es gilt bereits während der Berufsausbildung sowohl im Hinblick auf finanzielle als auch berufsbiografische Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf zu beraten, um einem späteren Verlassen des Berufsfeldes nach Ausbildungsabschluss durch die Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten rechtzeitig entgegenzuwirken und einen Verbleib zu fördern.

9.2.4 Vermeidung von Rollenkonflikten und Bestimmung klarer Rollengrenzen

Wie die gewonnenen Ergebnisse aufzeigen konnten, geht die Verantwortung des betrieblichen Ausbildungspersonals, dessen eigener Auffassung nach, weit über ausbildungsrelevante Bereiche hinaus. Diese hohe Empathie für die Belange der Auszubildenden wird begleitet von Rollenkonflikten sowie elterlichen Empfindungen für die Auszubildenden.

Dass die Teilnehmenden über ein hohes Maß an intrinsischer Motivation für den Umgang mit den Auszubildenden sowie über empathische Eigenschaften verfügen, erklärt die über das übliche Maß hinausgehenden Unterstützungsleistungen. Dies scheint dazu zu führen, dass die Qualität des persönlichen Verhältnisses zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal einen vermutlichen Einfluss auf die Ausgestaltung möglicher Unterstützungsleistungen nimmt. In der Folge drohen die Grenzen zwischen der Rolle der betrieblich Auszubildenden und ihrer quasifamiliären Fürsorge zu verschwimmen, was zu Rollenkonflikten führt.

Die Befragten sind sich darin einig, dass es erforderlich ist, sich diese Rollenkonflikte bewusst zu machen und klare Rollengrenzen zwischen sich selbst und den Auszubildenden festzulegen. Dieser Anspruch gelte, obwohl persönliche Sympathien und Antipathien in einem sozialen Gefüge, wie dem der Ausbildungsbeziehung, immer vorkommen.

9.2.5 Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen

Auszubildende sind, nach übereinstimmender Auffassung der befragten Auszubildenden, als heranwachsende Personen anzusehen, die individuell und situationsspezifisch zu betreuen sind. Konkrete aktive Unterstützungshandlungen haben dabei weit über das rein betriebliche Handlungsfeld hinauszureichen, scheinen aber auch äußeren

Einschränkungen unterworfen zu sein. So können sowohl das persönliche Leistungsvermögen der Auszubildenden als auch Vorurteile ihrer Familien hemmend auf die Unterstützungsleistungen einwirken. Eine erhöhte intrinsische Arbeitsmotivation der Auszubildenden verstärkt beispielsweise die Unterstützungsbereitschaft des betrieblichen Ausbildungspersonals. Dies lässt erkennen, dass subjektiv gesteuerte Verhaltensweisen des Ausbildungspersonals vorliegen, die in der Folge erhöhte Unterstützungsleistungen ermöglichen. Ein wichtiges unterstützungsförderliches Verhalten der Auszubildenden besteht darin, dass sie eine intrinsische Motivation, ihr Wissen zu erweitern und eine erkennbare Begeisterung für ihre Berufsausbildung aufweisen, insbesondere jedoch über ausgeprägte gesellschaftskonforme Sozialkompetenzen verfügen.

Im Allgemeinen erfolgen die Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals selbstreflexiv und bewusst anstatt intuitiv. Daher scheinen die befragten Auszubildenden hemmende Einflüsse auf die Unterstützungsleistungen wahrzunehmen, sich ihre bewusst zu werden und entsprechend reagieren.

9.2.6 Strukturregionale und ausbildungszeitliche Einflüsse auf die soziale Unterstützung

Die dargelegten Studienergebnisse verdeutlichen, dass die Auszubildenden im Allgemeinen in ihrer Rolle als Lernende wahrgenommen werden. Zum Selbstverständnis der Auszubildenden gehört ihre empathische und betreuende Rolle den Auszubildenden gegenüber. Dabei wird einer interaktionellen Lernprozessaktivierung sowie einer fortwährenden neigungsspezifischen berufsorientierenden Beratung ein hoher Stellenwert zugesprochen.

Das eigene individuelle Leistungsvermögen der Auszubildenden, ihre persönliche Berufung zum gelehrten Ausbildungsberuf, familiäre Barrieren, Rollenkonflikte sowie individuelle Sozialkompetenzen der Auszubildenden setzen den Unterstützungshandlungen des betrieblichen Ausbildungspersonals Grenzen und nötigen zu Modifikationen.

Auswirkungen strukturregionaler Bedingungen sowie ausbildungszeitlicher Unterschiede der Auszubildenden des ersten oder des dritten Ausbildungsjahrs auf die Unterstützungsleistungen des betrieblichen Ausbildungspersonals haben sich nicht gezeigt.

Grundsätzlich stimmt das gesamte befragte betriebliche Ausbildungspersonal darin überein, dass die umfangreichen sozialunterstützenden Handlungen gegenüber den Auszubildenden darauf abzielen, diesen nicht nur Handlungskompetenzen, wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, zu vermitteln, sondern auch Fähigkeiten im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, Chancen beruflicher Weiterentwicklung zu eröffnen

sowie Teilhabe am späteren Arbeitsmarkt zu ermöglichen, wenngleich diesen Ausbildungszielen immer individuelle und soziokulturelle Grenzen gesetzt sind.

Die möglichen ermittelten Merkmale einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis aus dem Erfahrungsraum des betrieblichen Ausbildungspersonals heraus, lassen sich daher, wie nachstehende Grafik verdeutlicht, formulieren:

Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals

- Wahrnehmung der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden
- Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessbegleitung
- Kontinuierliche Berufsorientierung und -beratung
- Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen
- Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen

Abb. 16. Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis aus der Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals (eigene Darstellung)

9.3 Zentrale Forschungsergebnisse und Diskurs: Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis

Folgt man Fydrich et al. (vgl. 1999, S. 213), so handelt es sich bei sozialer Unterstützung um das Ergebnis einer Interaktion zwischen Individuum und sozialer Umwelt ausgehend der persönlichen Bewertung und Verarbeitung dieser Interaktion. Die Forschenden beschreiben soziale Unterstützung auf Grundlage dieser Definition als ein Konstrukt bestehend aus fünf erlebten Perspektiven des Unterstützungsempfängers, die jedoch nicht zwangsläufig gleichzeitig erfahren werden (vgl. Fydrich et al. 2007, S. 11):

1. Emotionale Unterstützung (Erfahren positiver Gefühle wie Nähe, Vertrauen, Engagement, Zuhören)
2. Unterstützung beim Problemlösen (Erhalt problemlöse- und handlungsrelevanter Informationen, Erfahren von Ermutigung und Rückhalt)
3. Praktische und materielle Unterstützung (Erhalt materieller Hilfen, praktische Hilfe und Beistand bei der Durchführung von Tätigkeiten)
4. Soziale Integration (Bestandteil eines Netzwerks sozialer Interaktionen zu sein)
5. Beziehungssicherheit (Vertrauen und Verfügbarkeit relevanter Beziehungen)

Unterstützungsgeber werden dabei als Quelle sozialer Unterstützung angesehen, indem sie soziale Unterstützung sowohl selbst erbringen als auch ermöglichen (vgl. ebd.) (siehe auch hierzu Kapitel 5).

Folgt man darüber hinaus den bereits vorgestellten theoretischen Annahmen von Weinhold und Nestmann (vgl. 2014, S. 330 f.) sowie Sende (vgl. 2014, S. 76) (siehe Kapitel 5) zur sozialen Unterstützung im Berufskontext, so schreiben sie dieser statistisch nachweisbare gesundheitsförderlicher Puffereffekte im Stress- und Problembewältigungsprozess der Mitarbeitenden zu (vgl. hierzu auch Fydrich et al. 2007, S. 15-17).

Zunächst konnte Sende (vgl. 2014, S. 78) den Stressor „soziale Unterstützung durch Vorgesetzte“ als erheblichen Einflussfaktor auf Erkrankungen des Bewegungsapparates, der Atemwege, des Magen-Darm-Trakts, insbesondere jedoch der Psyche der Mitarbeitenden ermitteln. Im Umkehrschluss konnte sie anschließend erstmals statistisch nachweisen, dass das Erleben eines gerechten Führungsverhaltenes Vorgesetzter die psychischen Leistungsreserven, das emotionale Befinden sowie die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeitenden deutlich positiv beeinflusst und die genannten Erkrankungen psychischer wie physischer Art gar abzapuffern vermag (vgl. Sende 2014, S. 80).

Diese Studienergebnisse verdeutlichen, dass sich eine positive soziale Unterstützung der unmittelbaren Vorgesetzten sowie ein Erleben von Gerechtigkeit nicht nur deutlich positiv auf die psychische Verfassung der Mitarbeitenden auswirken kann, sondern negative Folgen abzuwenden und zu mildern vermag.

Auch die gewonnen empirischen Befunde der vorliegenden Studie werden in Teilen durch die aufgeführten theoretischen Annahmen gestützt. So scheint es sich bei einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis, entsprechend den Annahmen von Fydrich et al. (2007) zur generellen sozialen Unterstützung, ebenfalls um ein Konstrukt bestehend aus mehreren Dimensionen, in der vorliegenden Studie als Merkmale sozialer Unterstützung bezeichnet, zu handeln. Auch der positive Einfluss sozialer Unterstützung Vorgesetzter nach Weinhold und Nestmann (2014) sowie Sende (2014) auf das Problembewältigungsverhalten der Mitarbeitenden, scheint sich in einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis wiederzufinden. So vermag ein unterstützendes Verhalten des betrieblichen Ausbildungspersonals positive Wirkungen auf die Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden, auf die berufliche Handlungsfähigkeit und berufliche Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf auszuüben, wie die nachstehenden Forschungsergebnisse verdeutlichen.

Grundsätzlich zeigen die gewonnenen Studienergebnisse, dass die *Auszubildenden dann als Unterstützungsempfänger* bezeichnet werden können, wenn sie in einer betrieblichen Ausbildungspraxis vonseiten des *betrieblichen Ausbildungspersonals* durch Interaktion soziale Unterstützung erfahren.

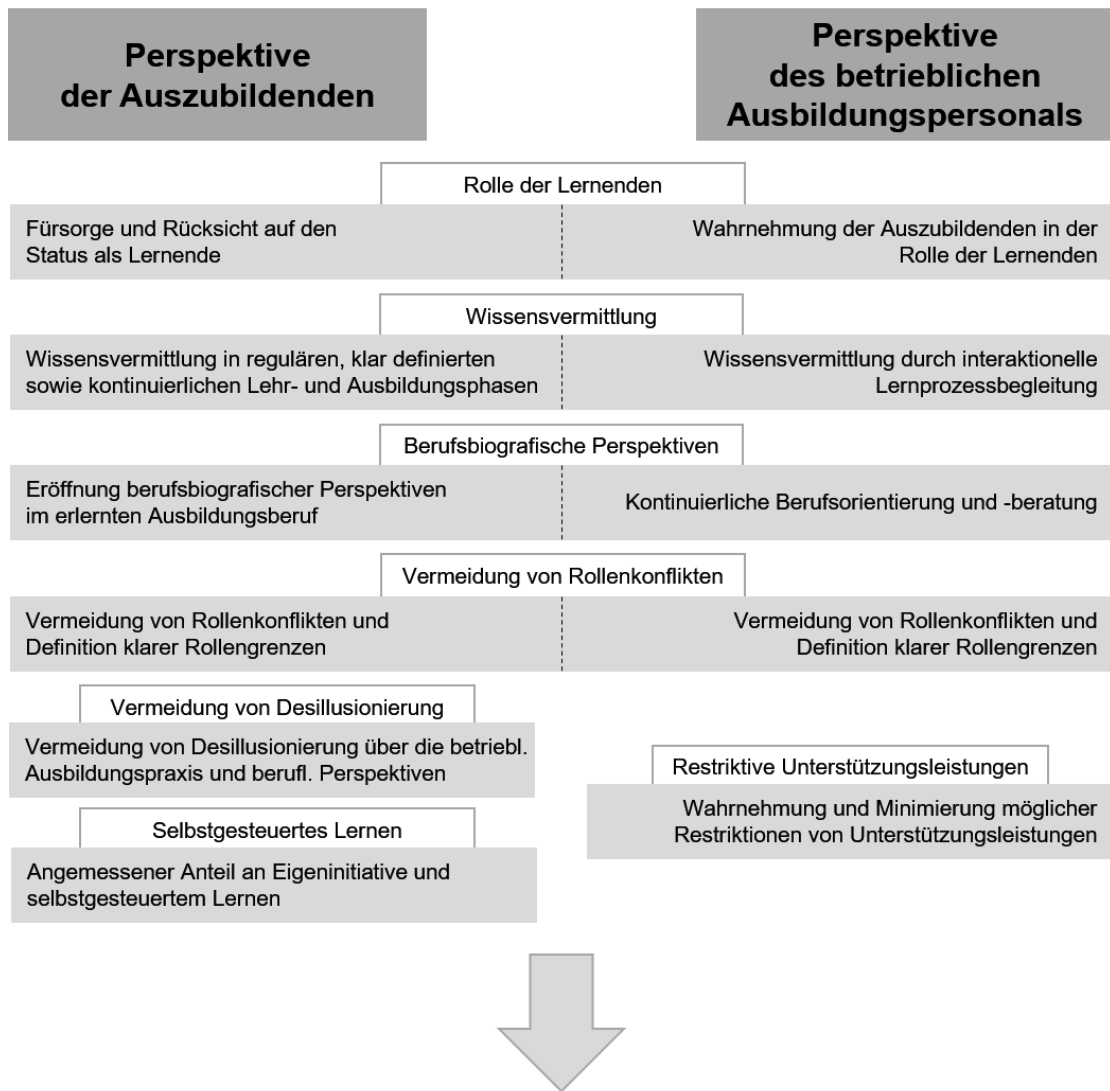
Des Weiteren ist entsprechend den empirischen Befunden festzustellen, dass es sich bei *einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis* sowohl aus der

Perspektive der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel, um ein Konstrukt bestehend aus folgenden möglichen sieben Merkmalen handelt:

1. Rolle der Lernenden (Wahrnehmung der Auszubildenden als Lernende)
2. Wissensvermittlung (Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessaktivierung und -begleitung in klar definierten Lehr- und Ausbildungsphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonal)
3. Berufsbiografische Perspektiven (Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf)
4. Vermeidung von Rollenkonflikten (Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen)
5. Vermeidung von Desillusionierung (Vermeiden von Desillusionierung über die betriebliche Ausbildungspraxis und die beruflichen Perspektiven)
6. Selbstgesteuertes Lernen (angemessener Anteil selbstgesteuerten Lernens der Auszubildenden)
7. Restriktive Unterstützungsleistungen (Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen)

Während die ersten vier Merkmale *Rolle der Lernenden*, *Wissensvermittlung*, *berufsbiografische Perspektive* sowie die *Vermeidung von Rollenkonflikten* ausgehend eines deckungsgleichen Erfahrungsraums der Auszubildenden als auch des betrieblichen Ausbildungspersonals ermittelt werden konnten, sind die Merkmale *Vermeidung von Desillusionierung* und *selbstgesteuertes Lernen* vermehrt dem Erfahrungsraum der Auszubildenden zu zuordnen. Das Merkmal *restriktive Unterstützungsleistungen* hingegen gehört ausschließlich zum Erfahrungsraum des betrieblichen Ausbildungspersonals. Erst die Summe aller sieben Merkmale scheint eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis auf Grundlage der gewonnenen Befunde zu kennzeichnen und zu ermöglichen.

Wie die nachstehende Grafik verdeutlicht, konnten die vier deckungsgleichen Merkmale als übergeordnete Kategorien ausgehend der Erfahrungsräume sowohl der Auszubildenden als auch des betrieblichen Ausbildungspersonals ermittelt werden. In ihrer detaillierten Ausgestaltung sind diese jedoch in Teilen leicht different, was sich in den unterschiedlichen Perspektiven der beiden Personengruppen begründet.



Merkmale sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis	
Rolle der Lernenden	Wahrnehmung der Auszubildenden in der Rolle der Lernenden
Wissensvermittlung	Wissensvermittlung durch interaktionelle Lernprozessaktivierung und -begleitung in klar definierten Lehr- und Ausbildungsphasen durch das betriebliche Ausbildungspersonal
Berufsbiografische Perspektiven	Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven im erlernten Ausbildungsberuf
Vermeidung von Rollenkonflikten	Vermeidung von Rollenkonflikten und Definition klarer Rollengrenzen
Vermeidung von Desillusionierung	Vermeiden von Desillusionierung über die betriebliche Ausbildungspraxis und berufliche Perspektiven
Selbstgesteuertes Lernen	Angemessener Anteil selbstgesteuerten Lernens der Auszubildenden
Restriktive Unterstützungsleistungen	Wahrnehmung und Minimierung möglicher Restriktionen von Unterstützungsleistungen

Abb. 17. Gesamtdarstellung der empirischen Befunde zu Merkmalen sozialunterstützender betrieblicher Ausbildungspraxis (eigene Darstellung)

Entsprechend der gewonnenen Studienergebnisse verfolgt eine *sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis* das Ziel:

den Auszubildenden durch Interaktion mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal nicht nur Handlungskompetenzen, wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, zu vermitteln, sondern sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und ihnen berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten sowie eine Teilhabe am späteren Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Die nachstehenden möglichen sieben ermittelten Merkmale verdeutlichen die einzelnen Dimensionen einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis vor dem Hintergrund der gewonnen empirischen und theoretischen Erkenntnisse.

1. Rolle der Lernenden

Als ein wesentliches Kriterium gilt es seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals die Auszubildenden in der Rolle der Lernenden wahrzunehmen. Dies erfordert ein Selbstverständnis des betrieblichen Ausbildungspersonals als emphatische Begleiter der Auszubildenden, die diesen Fehler als ausbildungstypische Unwissenheit und Unsicherheit zugestehen und eine förderliche Fehlerkultur schaffen. In der Folge können Gefühle massiver Überforderung und Angst sowie Stresserleben der Auszubildenden reduziert, bestenfalls verhindert werden.

Wie förderlich es ist, die Auszubildenden in ihrer Rolle als Lernende wahrzunehmen, die sich Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten noch aneignen müssen (vgl. Bibliographisches Institut 2020), kann als ein Kernergebnis der vorliegenden Studie bezeichnet werden. Nur wenn das betriebliche Ausbildungs- und Fachpersonal eine empathische und begleitende Rolle für die Auszubildenden einnimmt, kann eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis funktionieren.

Diese Forschungserkenntnis lässt sich in den Annahmen des in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunehmend präsenter werdenden Konzepts der Lernberatung und Lernprozessbegleitung wiederfinden.

Folgt man den Ausführungen von Rausch et al. (vgl. 2014, S. 130) sowie den Forschenden Janke et al. (vgl. 2017, S. 22 f.), existieren zwei unterschiedliche Lehransätze von betrieblichem Ausbildungspersonal: sogenannte Wissensvermittelnde-/unterweisende und Lernprozessbegleitende/-beratende.

Während das Konzept der Lernberatenden auf einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis basiert, indem sich das betriebliche Ausbildungspersonal in der Rolle der

Unterstützenden, Beratenden und Betreuenden begreift, zeichnet sich das Lehren und Lernen traditioneller Wissensvermittler durch ein instruktionales Lehrverständnis aus, das u. a. von eigenen berufs- und bildungsbiografischen Erfahrungen geprägt ist, indem Informationen lediglich möglichst gut strukturiert transportiert werden (vgl. Rausch et al. 2014, S. 128, 130).

Die Hauptaufgabe des Ausbildungspersonals liegt, Rausch et al. (vgl. 2014, S. 128, 130) zufolge, im Sinne der Lernunterstützung, darin, selbständige Lösungswege sowie das eigenständige Bearbeiten von Theorien seitens der Auszubildenden zu unterstützen und zu fördern, nicht aber vorzugeben. Aspekte wie Eigenaktivität der Lernenden, Lernen aus Fehlern, kooperatives und selbstorganisiertes Lernen haben in diesem Konzept daher herausragende Bedeutung (vgl. Rausch et al. 2014, S. 128).

Auch Molzberger (2016) hat sich diesbezüglich eingehend mit der Rolle der Lernenden in der beruflichen Ausbildung befasst. Demnach wird den Auszubildenden nach der Grundkonzeption der Berufsausbildung die Rolle informell Lernender bereits seit vielen Jahren zugeschrieben, indem sie in einen „[...] korporatistisch geprägten Ordnungsrahmen überführt“ (Molzberger 2016, S. 97) wurde. Da die Konzepte ihrer Meinung nach wesentlich durch den Ansatz des informellen Lernens gekennzeichnet waren, wurde die „Imitatio-Form des Lernens“ (ebd.) in zahlreiche Lernansätze integriert. Exemplarisch benennt sie hierfür das Konzept der Schlüsselqualifikationen aus den 1970er Jahren, dass schließlich zuletzt seit den 1990er Jahren in das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz zum Leitziel der hiesigen Berufsausbildung überführt wurde (vgl. ebd.). Insbesondere im selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der beruflichen Tätigkeiten durch die Lernenden liege das selbstgesteuerte und prozesshafte Organisieren der beruflichen Aufgaben (vgl. 2016, S. 97), welches es gemäß dem Konzept der Lernprozessbegleitung entsprechend zu unterstützen und zu begleiten gilt.

2. Wissensvermittlung

Die Auszubildenden sind in der Rolle noch heranwachsender lernender Persönlichkeiten aufzufassen, die als Individuen zu betrachten und situationsspezifisch zu betreuen sind. Dies erfordert eine Wissensvermittlung durch interaktive Begleitung im Lernprozess. Explizite interaktionelle Lehr- und Wissensvermittlungsphasen sollten in für die Auszubildenden eindeutig erkennbaren Ausbildungsphasen stattfinden sowie von individuellen und situationsspezifisch begleiteten Selbstlernphasen unterstützt werden.

Da die fachspezifische Wissensvermittlung in der betrieblichen Ausbildungspraxis, zumindest im ermittelten Berufsfeld, überwiegend dem ausbildenden Fachpersonal

zukommt, sollte auch dieses über entsprechende Wissensvermittlungskompetenzen verfügen und ist entsprechend spezifisch weiterzubilden und zu fördern, um gravierende Qualitätsverluste im Bereich der Vermittlung von Fach- und Ausbildungswissen und von Kompetenzen zu verhindern.

Ein sozialunterstützender Führungs- und Ausbildungsstil des betrieblichen Ausbildungspersonals definiert sich daher, auf Grundlage der ermittelten empirischen Erkenntnisse, weniger in Form einer starken hierarchischen Leitung als vielmehr einer unterstützenden empathischen Begleitung der Auszubildenden im gesamten Lernprozess. Dieses bedeutet, dass teils konkrete aktive Unterstützungshandlungen auch weit über das rein betriebliche Handlungsfeld hinausreichen.

Diese Erkenntnisse decken sich teilweise mit anderen theoretischen wie empirischen Befunden im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. So mussten bereits im 18. Jahrhundert Handwerksmeister, die Lehrlinge ausbilden wollten, einen Befähigungsbeleg erbringen (vgl. Pätzold 1997, S. 16 ff.) und auch seit der Wiedereinführung der Ausbildereignungsprüfung im Jahr 2009 (vgl. Ulmer und Jablonka 2007) muss betriebliches Ausbildungspersonal über einen Prüfungsnachweis verfügen (vgl. § 1 AEVO), jedoch ist noch immer pädagogisch ungeschultes ausbildendes Fachpersonal in einem großen Maße an der betrieblichen Ausbildungspraxis beteiligt, sofern dieses über die für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten erforderlichen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt sowie persönlich geeignet ist (vgl. § 28 BBiG; vgl. Bahl et al. 2012, S. 6; vgl. Meyer 2010, S. 1).

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen liegt jedoch insbesondere die fachspezifische Wissensvermittlung in der betrieblichen Ausbildungspraxis, zumindest im untersuchten Berufsfeld, weniger bei dem pädagogisch geschulten und ausgebildeten betrieblichen Ausbildungspersonal, sondern überwiegend bei dem ungeschulten ausbildenden Fachpersonal, woraus sich deutliche Qualitätsverluste der betrieblichen Ausbildungspraxis und Belastungen der Auszubildenden ergeben.

Insbesondere starke Belastungen durch mangelnde Qualifikation des ausbildenden Fachpersonals finden sich auch in den Forschungsergebnissen von Besener und Debie (vgl. 2009, S. 174-189), die neben anderen Belastungsfaktoren insbesondere fehlendes Arbeitsprozesswissen und Wissensdefizite der Auszubildenden als problematische Faktoren in der Berufseingangsphase der Auszubildenden im Einzelhandel ermittelten.

Diese Erkenntnisse decken sich mit den Annahmen der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (vgl. Deutscher Bundestag 1974) bereits aus den 70er Jahren sowie mit der von Meyer (2010) und Gaylor et al. (2015) zu dem Professionalisierungs- und Qualitätsproblem in der betrieblichen

Ausbildungspraxis. Ermittelte die Kommission bereits damals das betriebliche Ausbildungspersonal als erhebliche Einflussgröße im Hinblick auf die Inputqualität der beruflichen Ausbildung (vgl. Deutscher Bundestag 1974, S. 177), so sehen auch Meyer (vgl. 2010, S. 1) und Gaylor et al. (vgl. 2015, S. 38) insbesondere in einer mangelnden pädagogischen Qualifizierung des ausbildenden Fachpersonals hohe Professionalisierungs- und Qualitätsverluste der betrieblichen Ausbildungspraxis.

Dass die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals nach AEVO jedoch nur als Basisqualifikation gedacht war, da im Zuge ihrer Novellierung die Implementierung neuer Weiterbildungsansätze ähnlich einer sogenannten Qualifizierungstreppe entwickelt wurden (vgl. Falk und Zedler 2010, S. 47), lässt die gewonnenen Forschungsergebnisse als dramatisch erscheinen. So muss nicht das betriebliche Ausbildungspersonal an erster Stelle zwingend höher qualifiziert werden, vielmehr gilt es, den gewonnenen Ergebnissen nach, sich der Forderung des Vorsitzenden des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder, Unger, anzuschließen, der die Notwendigkeit weiterer Reformen in der betrieblichen Ausbildungspraxis zur Gewährleistung einer wahrhaftigen Qualitätssicherung sieht (vgl. Falk und Zedler 2010, S. 47). Ihm zufolge ist zur Qualitätssicherung auf der Ebene des Personenkreises des ausbildenden Fachpersonals über eine Einstiegsfortbildung unterhalb der AEVO nachzudenken, um berufspädagogische Kompetenzen sicherstellen zu können (vgl. Jäger 2010, S. 50).

Diese Annahmen decken sich in einem hohen Maße mit den Erfahrungsräumen der Auszubildenden der vorliegenden Studie. Insbesondere in fehlenden expliziten interaktionellen Lehr- und Wissensvermittlungsphasen seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals und qualitativ mangelhaften Vermittlungsphasen des ausbildenden Fachpersonals sehen die Auszubildenden ihre eingeschränkte berufliche Handlungsfähigkeit auch noch zum Ende der Ausbildungszeit begründet. Der Wunsch nach erhöhtem Fach- und Ausbildungswissen des ausbildenden Fachpersonals sowie vermehrter Wissensvermittlung seitens des qualifizierten betrieblichen Ausbildungspersonals konnte als ein Kernergebnis der Studie ermittelt werden.

3. Berufsbiografische Perspektiven

Zur Verhinderung eines bereits frühzeitig in den ersten Ausbildungsmonaten aufkommenden Bestrebens zum Verlassen des erlernten Berufsfeldes nach Ausbildungsende, begründet in Desillusionen über die erlebte betriebliche Ausbildungspraxis sowie fehlenden und mangelnden Informationen bezüglich finanzieller als auch beruflicher Perspektiven, ist eine fortwährende neigungsspezifische Berufsorientierung auch während der Ausbildungszeit von Seiten des betrieblichen Ausbildungspersonals zu ermöglichen. Nur

so kann es gelingen, den zukünftigen Fach- und Führungskräften Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und einen späteren Verbleib im Berufsfeld zu fördern und vorzeitige Ausbildungsabbrüche zu verhindern.

Dennoch sollten Berufswege kontinuierlich erörtert und gegebenenfalls angepasst werden, da sie mit der Einmündung in die Berufsausbildung noch lange nicht abgeschlossen sind. Zum Nutzen der Auszubildenden liegt ein unerlässlicher Handlungsauftrag des betrieblichen Ausbildungspersonals darin, schwierige Ausbildungsverhältnisse zu erkennen, gegebenenfalls zu beenden und andere neigungsspezifische Ausbildungswege mit höherer individueller Passung zu sichten und anzustoßen. Da elterliche Einflüsse auf den Ausbildungserfolg durch hemmende Glaubenssätze nicht zu unterschätzende Herausforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal stellen, gilt es, diesen zugunsten berufsbiografischer Perspektiven der Auszubildenden entgegenzuwirken.

Diese Erkenntnisse der Auszubildenden und des betrieblichen Ausbildungspersonals über die berufsbiografischen Perspektiven Auszubildender im Berufsfeld des Einzelhandels decken sich in Teilen mit den statistischen Befunden des Bundesinstituts für Berufsbildung im Rahmen des Datenreports zur beruflichen Ausbildungssituation aus dem Jahr 2019 (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019) sowie weiterer theoretischer Annahmen.

So verdeutlichen die Daten über die Schulabschlüsse der Auszubildenden im Ausbildungsberuf des/der Kaufmanns/-frau im Einzelhandel, dass vorwiegend schulisch schwächere Jugendliche diesen Ausbildungsberuf ergreifen. Im Jahr 2018 verfügten im Bundesgebiet 28,3 % der Auszubildenden im Einzelhandel über einen Hauptschulabschluss (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 146), 48,2 % über einen Real schulabschluss (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 147) und lediglich 21,0 % über eine Studienberechtigung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 148). 2,5 % der Auszubildenden im Einzelhandel begaben sich in die Ausbildung, ohne einen Hauptschulabschluss erlangt zu haben (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 145).

Diese Tatsache erscheint im Hinblick auf vorzeitige Ausbildungsabbrüche aufgrund mangelhafter wie fehlender berufsbiografischer Perspektiven von herausragender Bedeutung. So ist dem Datenreport zu entnehmen, dass Ausbildungsabbrüche mit dem schulischen Bildungsgrad der Jugendlichen korrelieren. Im Berichtsjahr 2017 wurden bundesweit 145.998 Ausbildungsverträge vor Ablauf der im Ausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit aufgelöst, wobei allein 74.685 Lösungen auf den Wirtschaftssektor Industrie und Handel, dem auch der Einzelhandel zugehörig ist, entfielen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 157).

Bemerkenswerterweise erfolgten zwei Drittel dieser aufgelösten Ausbildungsverträge innerhalb des ersten Ausbildungsjahres (vgl. ebd.). So erfolgten rund 33,6 % aller Vertragslösungen noch während der Probezeit, 32,8 % nach der Probezeit, aber noch innerhalb der ersten 12 Monate seit Beginn des Ausbildungsverhältnisses (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 157). Mit rund 23,6 % entfiel ebenfalls ein großer Anteil der Lösungen in das zweite Ausbildungsjahr, denn nur bei rund bei 10 % lag der Vertragsbeginn weiter als 24 Monate zurück (vgl. ebd.). Laut dem Bundesinstitut für Berufsbildung (vgl. 2019, S. 157) lag der Anteil der Vertragslösungen, die innerhalb der Probezeit erfolgten, seit dem Jahr 1993 bei rund ca. 25 %, dieser Anteil stieg von 2006 bis 2011 stetig auf mehr als ein Drittel an.

Bei den aufgelösten Ausbildungsverträgen verfügten im Jahr 2017 38,1 % der Jugendlichen nicht einmal über einen Hauptschulabschluss, 37,9 % lediglich über einen Hauptschulabschluss und 23,6 % über einen Realschulabschluss (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 161). Lediglich 15,2 % der Auszubildenden mit Studienberechtigung lösten vorzeitig das Ausbildungsverhältnis auf (vgl. ebd.).

Des Weiteren lassen sich die vorzeitigen Vertragslösungen mit einem geringen Bildungsniveau und der daraus resultierenden Einmündung in Berufe mit überwiegend instabileren Ausbildungsverhältnissen erklären (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2019, S. 163). Das Bundesinstitut begründet die Abbrüche in der nur geringen Qualifikation der Jugendlichen sowie einer fehlenden Einmündung in die ursprünglichen Wunschberufe, was zu einem höheren Lösungsrisiko führe (vgl. ebd.).

Dass die betriebliche Ausbildung als ein langanhaltender biografischer Prozess aufzufassen sei, der bereits weit vor Ausbildungseintritt beginnt und über die Zeit der Ausbildung hinausreicht, liegt auch der Auffassung des Modellprojekts „ProfUnt“ zugrunde (vgl. Eckert et al. 2016, S. 89). Bezeichnet als die *„nachhaltige Prozesskette der Berufsausbildung“* (ebd.), berücksichtigt das Modellprojekt daher den Prozesscharakter der Ausbildung im Besonderen (vgl. ebd.).

Wie bereits in Kapitel 5.4 verdeutlicht wurde, untergliedert das Modellprojekt die berufliche Ausbildung in drei Ausbildungsprozessphasen, die Einmündungsphase, die Ausbildungsphase sowie die Ausmündungsphase (vgl. Eckert et al. 2016, S. 90), wobei alle drei Prozessabschnitte als ineinander übergehend und als vielfach miteinander verbunden betrachtet werden, da insbesondere der biografische Entwicklungsprozess den Kern einer beruflichen Ausbildung darstellt (vgl. Eckert et al. 2016, S. 89 ff.)

Somit erscheint die berufliche Handlungskompetenz (vgl. KMK 2016, S. 4) auf Basis der gewonnen empirischen Befunde sowie der theoretischen Erkenntnisse, wenn überhaupt dem Auftrag der Erreichung von Fachkompetenz nachzukommen. Der Auftrag der

beruflichen Ausbildung liegt jedoch in weit mehr als in der reinen Erweiterung und Vertiefung von Fach-, Methoden-, sowie Sozialkompetenzen, da ein besonderer Bildungsauftrag im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Auszubildenden zu sehen ist, die berufliche Chancen eröffnet und eine gesellschaftliche Teilhabe fördert (vgl. Novak 2016, S. 114).

Ausgehend von den gewonnenen Studienergebnissen sowie den dargelegten theoretischen Annahmen verdeutlicht sich somit die Notwendigkeit der Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven für die Auszubildenden seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals über die gesamte Ausbildungszeit hinweg. Insbesondere aufgrund der eher leistungsschwächeren Jugendlichen sowie der hohen Vertragsauflösungsquote im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel erscheint dieses Merkmal einer sozialunterstützenden Ausbildungspraxis für die Auszubildenden besonders wichtig, um Ausbildungsabbrüche zu verhindern und einen Verbleib im erlernten Ausbildungsberuf zur Fachkräftesicherung zu begünstigen.

4. Vermeidung von Rollenkonflikten

Für eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis sollten Rollenkonflikte aufgrund fehlender eindeutig definierter Rollengrenzen verhindert werden. So kann die Entwicklung eines klassischen Rollenverhältnisses zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal aufgrund von Kollegialität, Freundschaften und familiären Beziehungen unterlaufen werden, da Rollengrenzen Gefahr laufen zu verschwimmen. Es konnte ermittelt werden, dass eine Abkehr von der klassischen Rollenverteilung es den Auszubildenden erschwert, in der Rolle der Lernende wahrgenommen zu werden, was Gefühle von Überforderung und Irritation fördert.

Auch können familiäre Beziehungen zu erhöhten Leistungsanforderungen an die Auszubildenden führen, weil das persönliche Verantwortungsbewusstsein der Auszubildenden gesteigert und ihre Rolle als Lernende umdefiniert wird. Des Weiteren erschweren gemeinsame private Unternehmungen zwischen Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal die Ausgestaltung eines klassischen Ausbildungsverhältnisses.

Verschwommene Rollengrenzen fördern ernstzunehmende Indispositionen, indem private Beziehungsstrukturen für unklare Rollengrenzen sorgen. Diese Rollenkonflikte mit einhergehender Rollenverkehrung burden den Auszubildenden eine aktive Steuerungsrolle im Ausbildungsprozess auf, der sie kaum gerecht werden können. Ausbildungsbezogene sowie organisationale Ausbildungsabläufe werden infolgedessen von den

Auszubildenden, nicht jedoch vom betrieblichen Ausbildungspersonal verantwortet, was erneut zu Gefühlen von Überforderung und Unsicherheit bei den Auszubildenden führt.

Wenn ein persönliches Verhältnis zwischen den Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal besteht, drohen Rollengrenzen zu verschwimmen, was Konflikte fördert. Daher muss sich das betriebliche Ausbildungspersonal dieser möglichen Rollenkonflikte bewusst sein und klare Rollengrenzen festlegen, wenngleich persönliche Sympathien und Antipathien in sozialen Gefügen, wie dem einer Ausbildungsbeziehung, immer problematisch sind.

Nur die eindeutige Definition von Rollengrenzen sowie die Vermeidung entstehender Rollenkonflikte aufgrund kollegialer, freundschaftlicher wie familiärer Beziehungen kann die Entwicklung eines klassischen Rollenverhältnisses zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal fördern und eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis in der die Auszubildenden in der Rolle der Lernenden wahrgenommen gewährleisten.

Diese Erkenntnis der Untersuchung erscheint vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsbefunde von gehobener Wichtigkeit. So konnten bereits in den letzten zehn Jahren diverse einschlägige Studien Konflikte mit dem Ausbildungspersonal als ausschlaggebende Belastungsfaktoren Auszubildender ermitteln, jedoch konnten bisher keine Aussagen zu der genauen Art und Weise der Konflikte gemacht werden.

So ermittelte beispielsweise das Forschungsprojekt „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ der Universität Duisburg-Essen aus dem Jahr 2007 den Belastungsfaktor „Konflikte mit Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen und Kundschaft“ als eine ernstzunehmende Belastung der Berufsausbildung des Einzelhandels als das Kernergebnis ihrer Studie (vgl. Besener 2009, S. 43 f., S. 180-184) (siehe hierzu vertiefend Kapitel 6.1). Auch Wolf (2016) ermittelte in der Studie „Exit statt Voice: vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen in der dualen Berufsausbildung“ Konflikte am Ausbildungsplatz sowie eine mangelnde oder misslungene Kommunikation zwischen Auszubildenden und Betrieben ebenfalls als die Hauptgründe für eine vorzeitige Auflösung von Ausbildungsverträgen (vgl. Wolf 2016, S. 73 f.).

Dass diese eindeutig belegten negativen Folgen erlebter Konflikte mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal nicht nur typisch für die betriebliche Ausbildungspraxis in Deutschland sind, verdeutlichen die Studienergebnisse von Kriesi et al. (2016) aus der Schweiz. Auch hier konnten die Forschenden die Ursachen für die Lehrvertragsauflösungen in sozialen Konflikten mit dem Ausbildungspersonal am Arbeitsplatz ermitteln (vgl. Kriesi et al. 2016, S. 6 f.).

Dass das Erleben von Rollenkonflikten ausgehend von einer fehlenden Entwicklung eines klassischen Rollenverhältnisses zwischen Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal aufgrund von Kollegialität, Freundschaften als auch familiären Beziehungen, eine wesentliche Art und Weise erfahrener Konflikte innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis darstellt, konnte die vorliegende Studie erstmals nachweisen.

5. Vermeidung von Desillusionierung

Wie die gewonnenen Studienergebnisse zeigen konnten, fungiert der erfolgreiche Abschluss der ersten Berufsausbildung häufig als Hauptmotivator für eine Weiterverfolgung der Ausbildungssituation mit dem Ziel des Verlassens des Berufsfeldes nach Ausbildungsabschluss. Dies trotz mangelnder Wissensvermittlung, gravierender Mängel bei der Vermittlung von Handlungskompetenzen, eines zumeist überfordernden Anteils selbstgesteuerter Aneignung von Fach- und Ausbildungswissen sowie der ernüchternden Erfahrung, kaum in der Rolle eines Lernenden wahrgenommen zu werden.

Diese Desillusionierung sowohl über die erlebte betriebliche Ausbildungspraxis als auch die beruflichen Perspektiven nach Ausbildungsende gilt es im Rahmen einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis anhand einer fortwährenden neigungsspezifischen Berufsberatung frühzeitig zu verhindern, um einen Verbleib im erlebten Berufsfeld auch nach Ausbildungsabschluss zu sichern und dem bestehenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken.

Auch dieser Befund lässt sich mit den theoretischen Annahmen der Berufsausbildung als eines berufsbiografischen Prozesses, wie bereits oben detailliert aufgeführt, interpretieren. In der genauen Darlegung als Verhinderung von Desillusionen über die erlebte Ausbildungspraxis sowie zukünftige berufliche Perspektiven erscheint dieses Forschungsergebnis jedoch von gehobener Bedeutung, da bisherige Studienergebnisse lediglich die Notwendigkeit berufsbiografischer Beratung darlegen konnten (vgl. Eckert et al. 2016).

6. Selbstgesteuertes Lernen

Selbstlernkompetenzen und selbstgesteuertem Lernen wird in der betrieblichen Ausbildungspraxis sowohl aus Perspektive der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals eine herausragende Bedeutung zugesprochen, jedoch in angemessenen Grenzen.

Erfolgt die Wissensvermittlung in der betrieblichen Ausbildungspraxis in einem starken Ungleichgewicht zwischen einschlägigen Fach- und Wissensvermittlungsphasen seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals oder des ausbildenden Fachpersonals sowie einem zu großen Anteil selbstgesteuerten Lernens seitens der Auszubildenden, scheinen Empfindungen von Überforderung, Unverständnis sowie Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Berufsausbildung als auch eine Furcht vor der Erreichung einer nur unzureichenden Handlungskompetenz in einem hohen Maße begünstigt zu werden.

Diese Forschungsergebnisse in Bezug auf Überforderung, Unverständnis und Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Berufsausbildung aufgrund eines zu hohen Anteils an selbstgesteuerten Lernphasen, decken sich in Teilen mit den Forschungsbefunden der BIBB/BAuA-Jugenderwerbstätigenbefragung im Jahr 2011/2012. Auch hier ermittelten die Forschenden auftretende psychische Anforderungen und damit einhergehende Belastungen der Befragten aufgrund von Belastungen resultierend aus dem Ausüben neuer Tätigkeiten sowie des Abverlangens unbekannter Arbeitsvorgänge, die zuvor weder erlernt noch beherrscht wurden, als wesentliche Belastungen Auszubildender (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, S. 214).

Auch die bereits oben vorgestellten Annahmen von Rausch et al. (2014) sowie von den Forschenden Janke et al. (2017) zu dem Konzept der Lernprozessbegleitung stützen die gewonnenen empirischen Erkenntnisse zu dem Verhältnis zwischen einschlägigen Fach- und Wissensvermittlungsphasen und Selbstlernphasen.

In einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis sollten daher, ausgehend von den empirischen und theoretisch gewonnen Erkenntnissen, seitens des betrieblichen Ausbildungspersonals individuelle und situationsspezifisch begleitete Selbstlernphasen in Abwechslung mit expliziten interaktionellen Lehr- und Wissensvermittlungsphasen erfolgen.

7. Restriktive Unterstützungsleistungen

Die Unterstützungsleistungen des betrieblichen Ausbildungspersonals lassen sich auf Grundlage der gewonnenen Studienergebnisse als restriktiv bezeichnen. So zeigen sich das persönliche Leistungsvermögen des Ausbildungspersonals und die Vorurteile der Familien der Auszubildenden als Reglementierungen und Restriktionen der Unterstützungsleistungen. Im Umkehrschluss zeigte eine erhöhte intrinsische Arbeitsmotivation der Auszubildenden beispielsweise eine deutliche Verstärkung der Unterstützungsbereitschaft der Auszubildenden. Dies deutet darauf hin, dass aufseiten des betrieblichen

Ausbildungspersonals subjektiv gesteuerte Verhaltensweisen existieren, die erhöhte Unterstützungsleistungen bewirken können.

Dieses Forschungsergebnis, wonach Unterstützungsleistungen gewissen Restriktionen unterliegen, deckt sich mit den Annahmen von Weinhold und Nestmann (2014).

Indem soziale Unterstützung sowohl präventive, bewältigende als auch rehabilitierende Wirkungen aufweist, fungiert sie der Auffassung der Forschenden nach als wesentlicher Faktor des Gesundheitsschutzes sowie der Gesundheitssicherung (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 332 f.). Ihre Wirkung erscheint jedoch höchst individuell und restriktiv zu sein, so nimmt die Beziehungsart und -qualität zwischen Unterstützungsgeber und Empfänger einen wesentlichen Einfluss auf die Unterstützungsleistung (vgl. ebd.).

Wichtig erscheint hierbei der individuelle Wunsch nach Unterstützungsleistungen. So gilt für alle stressreduzierenden und gesundheitsförderlichen Unterstützungsleistungen, im Besonderen im beruflichen Kontext, die Bedingung, dass Unterstützung zum einen benötigt, jedoch auch erwünscht sein muss (vgl. Weinhold und Nestmann 2014, S. 337). Unterstützungsleistungen dürfen demnach keineswegs auferlegt und als unnötig empfunden werden (vgl. ebd.). Vielmehr muss soziale Unterstützung in eine positiv erlebte persönliche Beziehung eingebettet sein, sonst kann der empfundene Stress sich sogar negativ erhöhen, wenn es sich bei der Beziehung um die Belastungs- statt um die Unterstützungsquelle handelt (vgl. ebd.).

Somit gilt für eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis aller Auszubildenden, auch weniger motivierter, mögliche Restriktionen sowie Begünstigungen von Unterstützungsleistungen wahrzunehmen, sich dieser bewusst zu werden und sie möglichst zu reduzieren. Dass Unterstützungsleistungen jedoch auch vom Unterstützungsgeber, nicht nur vom Unterstützungsempfänger beschränkt werden, ist als eine besondere Forschungserkenntnis der vorliegenden Studie hervorzuheben. So vertreten die anderen Forschungsergebnisse die Annahme, lediglich der Unterstützungsempfänger verfüge über Restriktionen.

9.4 Methodische und methodologische Reflexion: Erfahrungsräume als Forschungszugang

In dem in Kapitel 7 vorgestellten forschungsmethodischen wie -praktischen Zugang sind bereits Aspekte der Gütekriterien, der Gegenstandsangemessenheit des forschungsmethodischen Vorgehens sowie der empirischen Verankerung vorgestellt worden. An dieser Stelle erfolgt daher eine methodische wie methodologische Reflexion der durchgeführten Erhebung.

Da die Studie das Ziel verfolgt, einen Teilbereich der dargelegten Forschungslücke zur sozialen Unterstützung im Rahmen der betrieblichen Ausbildungspraxis zu beforschen, erschien ein Verfahren der qualitativen rekonstruktiven Sozialforschung für das Forschungsvorhaben geeignet zu sein. Insbesondere die Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume der Befragten erschien gegenstandsangemessen.

In einem bereits in den 1980er Jahren von Ralf Bohnsack (1989) und Werner Mangold (1988) im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Forschungsprojekts zum Thema kollektiver Orientierungen in Gruppen Jugendlicher durchgeführten Forschungsprojektes, entstand die ursprüngliche methodische Entwicklung der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1989, 2014, S. 33). Die beiden Forscher führten damals mit rund dreißig Cliques von Jugendlichen Gruppendiskussionen durch, die sie anschließend dokumentarisch auswerteten (vgl. Bohnsack 2014, S. 33).

Ausgehend von dieser methodischen Entwicklung erschien die Wahl sowohl des Gruppendiskussionsverfahrens als Erhebungsinstrument als auch der dokumentarischen Methode als Auswertungsverfahren speziell für die Rekonstruktion sozialer Erfahrungsräume jugendlicher Auszubildender als auch des betrieblichen Ausbildungspersonals als geeignet. Auch die methodische Orientierung an einem leitfadengestützten Gruppendiskussionsverfahren nach Lamnek (2005) erwies sich rückblickend als sehr hilfreich im Hinblick auf den komparativen Vergleich der einzelnen Diskussionen, wenngleich sich auch wie nachfolgend beschrieben einige forschungsmethodische Schwierigkeiten ergaben.

Die Auswahl der befragten Auszubildenden und der des betrieblichen Ausbildungspersonals des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel sowie der heterogen zusammengesetzten Gruppen Auszubildender aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben lässt sich rückblickend als sinnvoll bewerten. Die umfangreiche Forschungsgrundlage zum gewählten Ausbildungsberuf ermöglichte eine fundierte Einordnung und Interpretation der Forschungsergebnisse. Die heterogenen Gruppen der Auszubildenden ließen vielfältige Erfahrungsräume aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben rekonstruieren, bei dem verbindenden Merkmal der Absolvierung des gleichen Ausbildungsberufs sowie des Besuchs der identischen Berufsschulklasse.

Erwies sich rückblickend die Rekrutierung der Auszubildenden über die ortsansässigen Berufsschulen als sehr hilfreich (siehe hierzu Kapitel 7.3.3), so erscheint die Gewinnung des betrieblichen Ausbildungspersonals aus forschungsmethodischer und praktischer Sicht als problematisch und in Teilen ergebnisverzerrend. Wie in Kapitel 7.3.3.2 vorgestellt, konnten lediglich Ausbildungsbetriebe, die sich bereits im Vorfeld für eine qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildungspraxis eingesetzt hatten, für eine Studienteilnahme

gewonnen werden. Dies wirkte sich ergebnisverzerrend aus, da weniger engagiertes betriebliches Ausbildungspersonal nicht für eine Studienteilnahme zu gewinnen war.

In der Konsequenz führte dies zu einer realistischeren, wenngleich natürlich subjektiv geprägten Erhebung des Erfahrungsraums aufseiten der Auszubildenden, aufseiten des befragten betrieblichen Ausbildungspersonals hingegen zu einem sehr positiv gekennzeichneten Erfahrungsraum, der erst durch einen Impuls der Interviewerin objektiviert werden konnte. Indem die Befragten gebeten wurden, Überlegungen anzustellen, wie sie anderem betrieblichen Ausbildungspersonal Hinweise zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildungspraxis geben können, konnten auch andere Erfahrungsperspektiven eröffnet werden. Für weiterführende Forschungen wäre die Erhebung der Erfahrungsräume des betrieblichen Ausbildungspersonals, das entweder selbst sehr engagiert ist, jedoch in einem weniger engagierten Ausbildungsbetrieb tätig ist oder selbst kaum an einer für eine qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildungspraxis aufgeschlossen ist, von besonderem Interesse.

Die erfolgreiche Stellung des Ethikantrags erscheint rückblickend sowohl für die Gewinnung des betrieblichen Ausbildungspersonals, insbesondere jedoch für die der Auszubildenden hilfreich gewesen zu sein, da die Berufsschulen dem Schriftstück eine große Wichtigkeit sowie eine ethische Angemessenheit der Untersuchung zusprachen, was die Studienteilnahme nicht nur begünstigte, vielmehr deutlich vereinfachte. Gleiches gilt für die Wahrung des hohen Datenschutzes der befragten Auszubildenden sowohl während der Erhebung als auch bei der späteren Auswertung des Datenmaterials (siehe hierzu Kapitel 7.3.6).

Die Festlegung der einzelnen Erhebungszeitpunkte, zum einen auf die Zeit der Berufseinstiegsphase kurz nach Ausbildungsbeginn, zum anderen auf die Ausmündungsphase kurz vor den Abschlussprüfungen im dritten Ausbildungsjahr, erwies sich als gut gewählt. Gleiches gilt für die Wahl der Erhebungsorte in strukturstarke wie -schwache Regionen. So konnten die gewonnenen Ergebnisse im Bereich der Berufseinstiegsphase mit den Studienergebnissen der Studie ‚Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE‘ aus dem Jahr 2007 (vgl. Kutscha et. al. 2009) sowie mit den Annahmen der bereits im Jahr 1971 durchgeführten Erhebung zu ‚Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung‘ (vgl. Deutscher Bundestag 1974) nicht nur verglichen, sondern deutlich erweitert werden. Durch die Zunahme der Erhebung der Perspektive der Auszubildenden aus dem dritten Ausbildungsjahr erfuhren die gewonnenen Studienergebnisse an Tiefgang und Aussagekraft, da erstmals festgestellt werden konnte, dass sich zwischen den erlebten Erfahrungen in der

Berufseinstiegsphase und denen kurz vor Ausbildungsende kaum Unterschiede erkennen lassen.

Waren die Auszubildenden bereits drei Monate nach Ausbildungsbeginn überwiegend von einer mangelhaften Wissensvermittlung, einer fehlenden Fürsorge und Rücksicht auf den Status der Auszubildenden als Lernende, einer fehlenden berufsbiografischen Perspektive im erlernten Ausbildungsberuf, der völligen Desillusionierung sowie von Rollenkonflikten geprägt, so zeigten sich gleiche Erfahrungen bei den Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahrs. Lediglich die gesellschaftliche Erwartung an eine abgeschlossene erste Berufsausbildung fungierte rückblickend bei den Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahrs als Motivator zur Absolvierung der Berufsausbildung. Offen geblieben sind an dieser Stelle die Erfahrungen Auszubildender zum Zeitpunkt des zweiten Ausbildungsjahrs; wengleich ausgehend von den gewonnenen Forschungsergebnissen kaum andere Erfahrungsräume zu vermuten sind, erscheint für diese Personengruppe ein möglicher weiterer Forschungsbedarf zu bestehen.

Für die Wahl des untersuchen Berufsfeldes lässt sich folgendes resümieren: der Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel ist dem Wirtschaftssektor Industrie und Handel zugeordnet, so begründet dies die Ausbildereignungsverordnung als Prüfungsgrundlage des betrieblichen Ausbildungspersonals (§ 1 AEVO). Im Handwerk hingegen bestimmt das Gesetz zur Ordnung des Handwerks die Qualifikationsbedingungen des betrieblichen Ausbildungspersonals, das die Absolvierung der Meisterprüfung (§ 45 Abs. 2 HwO) voraussetzt und zumeist eine Fortbildungszeit von bis zu drei Jahren beansprucht. Die Frage, inwieweit sich diese unterschiedlichen Qualifikationsbedingungen des betrieblichen Ausbildungspersonals zwischen dem Handwerk und dem Wirtschaftssektor Industrie und Handel auf die soziale Unterstützung Auszubildender auswirken, zeigt weiterführenden Forschungsbedarf an.

Aus forschungsmethodischer Sicht erscheint des Weiteren die komplett eigenständige Erhebung des Datenmaterials in Form der eigenen Durchführung der Gruppendiskussionen und der eigens durchgeführten Transkription der angefertigten Tonaufnahmen als sehr hilfreich für die spätere Interpretation und den generellen Zugang zum Datenmaterial.

Wie gezeigt werden konnte, kann sowohl die forschungsmethodische Wahl des Erhebungsinstruments und der Auswertungsmethode als auch die forschungspraktische Durchführung in vielerlei Hinsicht als gegenstandsgemessen bewertet werden, wengleich an einigen Stellen gewisse Erkenntniswünsche offengeblieben sind und weiterer Forschungsbedarf gekennzeichnet werden konnte.

9.5 Ausblick: Implikationen einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis

Ausgehend von den gewonnenen empirischen wie theoretischen Befunden konnte ermittelt werden, dass es sich bei einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis sowohl aus dem Erfahrungsraum der Auszubildenden als auch der des betrieblichen Ausbildungspersonals heraus, um ein Konstrukt bestehend aus möglichen sieben Merkmalen handelt. Diese gilt es innerhalb der betrieblichen Ausbildungspraxis zu berücksichtigen, um die berufliche wie auch persönliche Entwicklung der Auszubildenden zu begünstigen, Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken und einen langfristigen Verbleib im erlernten Ausbildungsberuf zu fördern:

- 1. Die Berücksichtigung der Rolle als Lernende**
- 2. Wissensvermittlung in erkennbaren Fach- und Ausbildungszeiten**
- 3. Eröffnung berufsbiografischer Perspektiven**
- 4. Vermeidung von Rollenkonflikten**
- 5. Vermeidung von Desillusionierung über die betriebliche Ausbildung und beruflichen Chancen**
- 6. Selbstgesteuertes Lernen in Grenzen**
- 7. Restriktionen der Unterstützungsleistungen erkennen**

Des Weiteren zeigen die ermittelten Forschungsergebnisse kaum unterschiedliche Bedarfe an sozialer Unterstützung aufgrund unterschiedlicher Zeitpunkte innerhalb der Ausbildungszeit sowie regionaler Einflussgrößen. Sowohl die Auszubildenden des ersten als auch des dritten Ausbildungsjahrs strukturstarker als auch strukturschwacher Regionen teilten nahezu identische Erfahrungsräume bezüglich ihrer Unterstützungsbedarfe.

Die gewonnenen Studienergebnisse konnten darüber hinaus zeigen, dass die Auszubildenden die *Rolle der Unterstützungsempfänger* ähnlich eines eindimensionalen starren Modells einnehmen, die im Rahmen einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis von Seiten des betrieblichen Ausbildungspersonals in der *Rolle der Unterstützungsgeber* durch Interaktion soziale Unterstützung erfahren. Ein umgekehrter Bedarf, wie auch eine andere Rollenverteilung bezüglich sozialer Unterstützung zeigte sich hingegen nicht.

Hervorzuheben sind an dieser Stelle die ermittelten Erkenntnisse über die umfangreichen Ausbildungstätigkeiten des ungeschulten, kaum pädagogisch qualifizierten ausbildenden Fachpersonals in der betrieblichen Ausbildungspraxis. Wie die Befunde

verdeutlichen, kommt insbesondere dieser Personengruppe eine nicht zu verkennende Funktion bei der Vermittlung von Fach- und Ausbildungswissen zu, wobei sich jedoch aufgrund ihrer mangelnden Fach- wie pädagogischen Kompetenzen erstzunehmende Qualitätsverluste bei der Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit als auch die Entwicklung einer beruflichen Identität der Auszubildenden feststellen lassen.

Daher ist sich als Implikation einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis dem Leitgedanken von Pätzold (2013) anzuschließen, der zu Bedenken gibt, dass aufgrund des stetig wachsenden Anteils der ausbildenden Fachkräfte diesen ein Großteil der betrieblichen Ausbildungspraxis zukommt:

„[...] eine pädagogische Kompetenzentwicklung [muss] obligatorisch werden [muss] – und dies nicht nur wegen der Komplexität ihres Anspruchsprofils, sondern auch wegen der Weitergabe von unternehmenskulturellen Leitgedanken und gesellschaftlich-politischen Einstellungen und Denkstrukturen.“ (S. 47)

Dies erfordert jedoch eine weitreichende politische und gesellschaftliche Veränderung. So scheinen die qualitativ neuen Anforderungsprofile sowohl im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung hinsichtlich der neuen Rolle von Lernbegleitenden „[...] mit dem in ihrer bisherigen Berufsbiografie erworbenen Kompetenz- und Erfahrungen nicht vollständig zu realisieren“ zu sein (ebd.).

Novak (2016) beschreibt diesbezüglich die Berufsausbildung als ein „[...] prinzipiell lebendiges System mit Gestaltungsoptionen, die es zu erkennen und wahrzunehmen gilt“ (S. 115). So bedarf es der kontinuierlichen Weiterentwicklung unter normativen Rahmenbedingungen. Das Kennzeichen der Ausbildungsqualität diene dabei lediglich als Überprüfung der Einhaltung der Mindeststandards, vielmehr müsse gleichzeitig die betriebliche Ausbildungspraxis weiterentwickelt werden, da sie keinen Selbstläufer darstellt, sondern ein kontinuierlich zu überarbeitender dynamischer Prozess aller betrieblichen und beruflichen Akteure ist (vgl. Novak 2016, S. 115).

Für die Gestaltung einer sozialunterstützenden betrieblichen Ausbildungspraxis erscheinen ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen Implikationen auf zwei Ebene anzusetzen zu sein. Zum einen innerhalb der Ausbildungsbetriebe, zum anderen auf der Ebene der politischen Bildungsakteure.

1. Implikationen für die Ausbildungsbetriebe

Grundsätzlich gilt es, die Auszubildenden in ihrer Rolle als Lernende wahrzunehmen und ihnen in einer offenen Fehlerkultur Verständnisfragen und Fehler zuzugestehen. Darüber hinaus sollte das betriebliche Ausbildungspersonal oder fachlich wie pädagogisch geschultes ausbildendes Fachpersonal, in deutlich erkennbaren Wissens- und

Ausbildungsvermittlungsphasen Fachwissen vermitteln. Dabei gilt es, den Auszubildenden berufsbiografische Perspektiven zu eröffnen, Rollenkonflikte und Desillusionierung über die betriebliche Ausbildung sowie berufliche Chancen zu vermeiden, selbstgesteuertes Lernen in Maßen einzusetzen und sich der Restriktionen der Unterstützungsleistungen bewusst zu werden.

Aufgrund des hohen Anteils der ausbildenden Fachkräfte an der betrieblichen Fach- und Wissensvermittlung gilt es, insbesondere diese Personengruppe für die Tätigkeit fachlich- wie pädagogisch aus- und weiterzubilden. Zu denken wäre hierbei an interne Weiterbildungsmaßnahmen, wie sie bereits einige größere Ausbildungsbetriebe umsetzen, oder an übergeordnete Fortbildungsmaßnahmen beispielsweise über die örtlichen Industrie- und Handelskammern. Für eine langfristige Qualitätssicherung der beruflichen Handlungsfähigkeit, die darüber hinaus die persönliche Entwicklung der Auszubildenden begünstigt, vorzeitigen Ausbildungsabbrüchen entgegenwirkt und einen langfristigen Verbleib im erlernten Ausbildungsberuf fördert, gilt es daher an der Qualifizierung und Professionalisierung des ausbildenden Fachpersonals anzusetzen.

Wenngleich in der Berufsausbildung das Problem der Professionalisierung und Qualität aufgrund der Spannbereite im Qualifikationsniveau und Professionalisierungsgrad zwischen dem betrieblichen Ausbildungspersonal und den berufsschulischen Lehrkräften (vgl. Meyer 2010, S. 1) kaum zu minimieren sein werden, gilt es dringend, den pädagogischen Defiziten des ausbildenden Fachpersonals entgegenzuwirken.

Dies gilt zumindest für das erforschte Berufsfeld des Ausbildungsberufs Kaufmann/-frau im Einzelhandel, wenngleich sich sicherlich Parallelen zu weiteren Ausbildungsberufen finden lassen.

2. Implikationen für die politischen Berufsbildungsakteure

Was die politischen Bildungsakteure betrifft, erscheint die Forderung des Vorsitzenden des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder, Unger, vernünftig, der die Notwendigkeit weiterer Reformen in der betrieblichen Ausbildung zur Gewährleistung einer echten Qualitätssicherung sieht (vgl. Falk und Zedler 2010, S. 47), insbesondere jedoch beim Personenkreis des ausbildenden Fachpersonals, indem über eine Einstiegsfortbildung unterhalb der AEVO nachzudenken ist (vgl. Jäger 2010, S. 50).

Der Ausgangslage des hohen Ausbildungsanteils des ausbildenden Fachpersonals, zumindest im erforschten Berufsausbildungsfeld, ist aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen des Einzelhandels (schwierige Arbeitsbedingungen, geringe

Grundqualifizierung des Personals, Vielzahl an ungelerten Aushilfskräften, geringe Vergütung, siehe Kapitel 3.1) wohl kaum entgegenzuwirken.

Daher erscheint die Forderung nach einer verbindlichen Qualifizierung unterhalb der AEVO von ernstzunehmender Bedeutung. Wie die Absolvierungszahlen der Weiterbildungsangebote oberhalb der AEVO belegen, scheinen die genannten Weiterbildungsmaßnahmen, wie die geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen und die geprüften Berufspädagogen, als Maßnahme für die Qualitätssicherung nur eingeschränkt wirksam zu sein (vgl. ebd.).

Um zukünftig weitere Qualitätsverluste zu vermeiden und eine Fachkräftesicherung zu gewährleisten, erscheint die verpflichtende Implementierung fachlicher und pädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen unterhalb der AEVO zielführend. Welche gravierenden Effekte sowie Qualitätsverluste sich bereits durch eine fehlende Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals zeigen, belegen die hohen Zahlen an gemeldeten Konfliktfällen bei den regionalen Kammern sowie an Ausbildungsabbrüchen zur Zeit der Aussetzung der AEVO vom 1. August 2003 bis zum 31. Juli 2008 (vgl. Ulmer und Jablonka 2007, S. 1, 7 f.).

Die noch heute geltende novellierte Form der AEVO, in der neben der Festlegung des Kompetenzprofils des betrieblichen Ausbildungspersonals vier neue Handlungsfelder zur berufs- und arbeitspädagogischen Eignung vorgesehen sind (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 1 f.), scheint mit dem Handlungsfeld 3: „Ausbildung durchführen“ bereits ein breites Spektrum an sozialunterstützenden Kompetenzen abzudecken. Insbesondere diese Lerninhalte stellen eine gut ausgearbeitete Grundlage für eine pädagogische Weiterbildung des ausbildenden Fachpersonals dar (siehe Kapitel 4.2.1). Wenn diese Kompetenzen in einer kleineren Qualifizierungsmaßnahme dem ausbildenden Fachpersonal vermittelt würden, ließe sich eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis bereits einleiten.

Gleichwohl kann man sich Pätzolds (2013) Befürchtung bezüglich möglicher Handlungsspielräume zur Verbesserung sicherlich in Teilen anschließen:

„Ob sich eine solche Ausbilderprofessionalität auf breiter Basis durchsetzen wird, ist fraglich, denn sie verlangt in vielen Bereichen eine Art ‚Kulturbruch‘. Die Ausbilder sollen zu Selbstständigkeit, Mündigkeit, Teamfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit usw. führen, aber sie sollen dies innerhalb eines traditionell hierarchischen, ja oft autoritären, sozialen Rahmens erreichen, indem sie selbst nicht selten gelernt haben, als ‚autoritäre Persönlichkeit‘ zu überleben.“ (S. 47)

Meyer (vgl. 2010, S. 7) vertritt entsprechend die Ansicht, dass das Personal in der Berufsbildung, entgegen der zentralen Aufgabe der Gestaltung von Bildungsprozessen,

sich traditionell immer noch in erster Linie über die Vermittlung von Fachlichkeit und fachwissenschaftlichem Wissen definiert.

Ausgehend von der durchgeführten vorliegenden Studie erscheint es jedoch besser, sich für eine sozialunterstützende betriebliche Ausbildungspraxis und für eine Aus- und Weiterqualifizierung aller betrieblichen Akteure einzusetzen, insbesondere des auszubildenden Fachpersonals.

Nur wenn die Auszubildenden durch Interaktion mit dem Ausbildungspersonal, neben der Vermittlung von Handlungskompetenzen wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, insbesondere im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und ihnen berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten sowie eine Teilhabe am späteren Arbeitsmarkt ermöglicht werden, können Bildungswege eröffnet und Fachkräfte gesichert werden.

Daher kann man sich dem Eingangszitat von Johann Heinrich Pestalozzi anschließen, denn ohne Unterstützung und Freude im Lernprozess wird es kaum möglich sein, nachhaltige Bildungschancen auch für bildungsbenachteiligte und leistungsschwächere Auszubildende zu eröffnen:

„Alles Lernen ist nicht einen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verlorengehen.“

(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 - 1827)

Literaturverzeichnis

- Aff, J., Klusmeyer, J., & Wittwer, W. (2010). Berufsausbildung in Schule und Betrieb. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 330-337). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bach, A., Schmidt, C., & Schaub, C. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 30. http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf. Zugegriffen: 30. Mai.2020.
- Badura, B. (1981). Sozialpolitik und Selbsthilfe aus traditioneller und aus sozialepidemiologischer Sicht. In B. Badura, C. v. Ferber (Hrsg.), *Selbsthilfe und Selbstorganisation im Gesundheitswesen. Die Bedeutung nicht-professioneller Sozialsysteme für Krankheitsbewältigung, Gesundheitsvorsorge und die Kostenentwicklung im Gesundheitswesen* (S. 147-160). München und Wien: R. Oldenbourg.
- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 6/2011, (S. 16-20).
- Bahl, A., Blötz, U., Brande, D., Lachmann, B., Schwerin, C., & Witz, E.-M. (2012). Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Forschungsprojekt 2.2.301 (JFP 2008). https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_22301.pdf. Zugegriffen: 04. April 2020.
- Barrera, M. (1986). Distinction between social support concepts, measures and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, (S. 413-445).
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Besener, A. (2009). Problemzentrierte Interviews. In G. Kutscha, A. Besener, & S. O. Debie, *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE Abschlussbericht und Materialien zum*

Forschungsprojekt (S. 9-77). <https://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/bericht/Projektbericht.pdf>. Zugegriffen: 31. März 2020.

- Besener, A., & Debie, S. O (2009). Schlussfolgerungen. In G. Kutscha, A. Besener, & S. O. Debie, *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt* (S. 174-189). <https://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/bericht/Projektbericht.pdf>. Zugegriffen: 31. März 2020
- Betz, M., & Graf-Weber, G. (2012): Gesundheit in der Ausbildung – eine Bestandsaufnahme. *RKW Magazin*, 2/2012, (S. 48-51).
- Beutel, M. (1988). *Bewältigungsprozesse bei chronischen Erkrankungen*. Weinheim [u.a.]: Ed. Medizin, VCH.
- Bibliographisches Institut (2020). Lernen. Definition. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/lernen>. Zugegriffen: 08. Juni 2020.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R. (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? – Bd. 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326-345). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2011). Praxeologische Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 137-138). Opladen [u.a]: Verlag Barbara Budrich, 3. Aufl.
- Bohnsack, R. (2011a). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 40-44). Opladen [u.a]: Verlag Barbara Budrich, 3. Aufl.
- Bohnsack, R. (2011b). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 67-68). Opladen [u.a]: Verlag Barbara Budrich, 3. Aufl.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwing-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS, 3. Aufl.

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9., überarb. und erw. Aufl.
- Bohnsack, R., Nentwing-Gesemann, I (2011). Typenbildung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 162-166). Opladen [u.a]: Verlag Barbara Budrich, 3. Aufl.
- Bohnsack, R., Nentwing-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwing-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis - Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS, 3. Aufl.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bräu, K. (2013). Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, Jg. 2/2013, (S. 21–37).
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf. Zugegriffen: 24. April 2020
- Bundesanzeiger (2009). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Verzeichnis ausgewählter Beschlüsse zur Beruflichen Bildung. Nr. 111/2009 vom 30.7.2009. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf>. Zugegriffen: 01. Juni 2020.
- Bundesgesetzblatt (2009). Teil I Nr. 56. Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin. Bonn. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl109s2934.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl109s2934.pdf%27%5D__1590745619944. Zugegriffen: 29. Mai 2020.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2009). Aus der Arbeit des Hauptausschusses 2009. Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen, Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP, Beilage zu 4/2009*, (S. 1-12).

https://afi.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MI/AFI/AdA/a1_bwp_4_2009_ha_beilage_rahmenplan_ausbildung-der-ausbilder.pdf. Zugegriffen: 06. April 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2015). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2015a). Attraktivität der dualen Berufsausbildung in Verbindung mit der Funktion betrieblichen Ausbildungspersonals: eine qualitative empirische Studie. https://www.foraus.de/media/Studie_gesamt_Attraktivitaet_der_dualen_Berufsausbildung%281%29.pdf. Zugegriffen: 30. Mai 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Verlag Barbara Budrich.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020). *BIBB-Hauptausschuss beschäftigt sich mit künftigen Herausforderungen an das Ausbildungspersonal*. <https://www.bibb.de/de/119367.php>. Zugegriffen: 06. April 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020a). Migration und Flucht. <https://www.bibb.de/fluechtlinge>. Zugegriffen: 20. Mai 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020b). Berufsbildung 4.0 - Digitalisierung der Arbeitswelt. <https://www.bibb.de/de/26729.php>. Zugegriffen: 31. Mai 2020.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Friedrich Ebert Universität Erlangen-Nürnberg, & Bethscheider, M. (2014). „Die können sich gar nicht ausdrücken ...“: Perspektiven betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder auf sprachliche Besonderheiten und sprachliche Schwierigkeiten von Auszubildenden; Ergebnisse leitfadengestützter Interviews zu ausgewählten Aspekten der betrieblichen Ausbildung, durchgeführt im Rahmen des Entwicklungsprojekts "Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der betrieblichen Ausbildung". https://www.bibb.de/dokumente/pdf/so_45100_interviews_zu_ausgewaehlten_aspekten_der_betrieblichen_ausbildung.pdf. Zugegriffen: 31. Mai 2020.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung (2017). Duale Berufsausbildung sichtbar gemacht. Eine illustrierte Einführung mit digitalem Foliensatz. https://www.freie-berufe.de/wordpress/wp-content/uploads/2017/09/BMBF_Duale_Berufsausbildung.pdf. Zugegriffen: 19. Mai 2020.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). Europa und die Welt. Duales Ausbildungssystem weltweit gefragt. <https://www.bmbf.de/de/duales-ausbildungssystem-weltweit-gefragt-328.html>. Zugriffen: 08. April 2020.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020a). Bildung. Überbetriebliche Berufsbildungsstätten. <https://www.bmbf.de/de/ueberbetriebliche-berufsbildungsstaetten-1078.html>. Zugegriffen: 19. Mai 2020.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020b). Praktisch unschlagbar. <https://www.praktisch-unschlagbar.de/>. Zugegriffen: 10. Juni 2020.
- Burchert, J. (2014). Von der Facharbeit in die Ausbildung: empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen. <http://elib.suub.uni-bremen.de/e-docs/00104110-1.pdf>. Zugegriffen: 20. Mai 2020.
- Bylinski, U. (2014). Multiprofessionelle Zusammenarbeit als neue Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?: Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (S. 104-116). Zürich: Hep.
- Cartwright, D., & Zander, A. (Hrsg.) (1953). *Group Dynamics: Research and Theory*. Evanston: Row, Peterson.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, (S. 300-314).
- Deissinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode (1974). *Unterrichtung durch die Bundesregierung - Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht)*. Drucksache 7/1811 vom 14.03.74.
- Dietrich, A., & Vonken, M. (2009). Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, Nr. 16 http://www.bwpat.de/ausgabe16/dietrich_vonken_bwpat16.pdf. Zugegriffen: 29. Mai 2020.
- Dombrwoski, R., & Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2015). *Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Ebbinghaus, M., & Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2016). *Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland: Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eckert, M., Müller C., & Schröter, T. (2011). Der Ausbilder als Akteur der Qualitätssicherung – BIBB-Modellversuch „ProfUnt“ zur Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, Nr. 21/2011. http://www.bwpat.de/ausgabe21/eckert_etal_bwpat21.pdf. Zugegriffen: 29. Mai 2020.
- Eckert, M., Müller C., & Schröter, T. (2016). Professionell ausbilden in Unternehmen – ein Modellprojekt zur Qualitätssicherung der Ausbildung durch Ausbilderweiterbildung und Prozessgestaltung. In D. Schemme, P. Pfaffe (Hrsg.) & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 167, S. 89-98.
- Eder, A., & Rütters, K. (2013). Erprobung kooperativer Fortbildungen von Lehrkräften und Ausbilder/-innen im Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in. In *Die berufsbildende Schule*, Nr. 65 4/2013, (S. 122-124).
- Euroguidance Österreich (2014). Das österreichische Bildungssystem. <https://www.bildungssystem.at/>. Zugegriffen: 10. Juni 2020.
- Falk, R., & Zedler, R. (2010). Neue Qualifizierungsmöglichkeiten für das berufliche Bildungspersonal – eine erste Würdigung. *Bildung für Wissenschaft und Praxis (BWP)*, Nr. 4/2010, (S. 47-48).
- Förster, J. (2017). Wie gehen betriebliche AusbilderInnen mit Heterogenität von Auszubildenden um? Ergebnisse einer Interviewstudie in ausgewählten kaufmännischen Berufen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Nr. 113 H. 2, (S. 276-302).
- Franke, G. H. (1994). Testtheoretische Überprüfung des Fragebogens zur Sozialen Unterstützung. *Zeitschrift für medizinische Psychologie*, Nr. 4/1994, (S. 168-177).
- Fydrich, T., Geyer, M., Hessel, A., Sommer, G., & Brähler, E. (1999). Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU): Normierung an einer repräsentativen Stichprobe. *Diagnostica*, (Heft 45, Nr. 4, S. 212-216). doi:10.1026//0012-1924.45.4.212.

- Fydrich, T., Sommer, G., & Brähler, E. (2007). *Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU). Manuel*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag
- Gaylor, C., Follner, M., Barkholz, S., Düz, F., Kohl, M., Fischer, M. Kretschmer, S., Reglin, T., & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), (2015). *Leifaden Qualität der betrieblichen Berufsausbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 2., geänd. Aufl.
- Glammeier, S. (2011). *Zwischen verleiblichter Herrschaft und Widerstand: Realitätskonstruktionen und Subjektpositionen gewaltbetroffener Frauen im Kampf um Anerkennung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern [u.a.]: Huber.
- Golisch, B. (2002). *Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher*. Frankfurt a. M.: Lang
- Greinert, W.-D. (1998). *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion*. Baden-Baden: Nomos, 3, überarb. Aufl.
- Greinert, W.-D. (2012). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsausbildung*. Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag, 2, grundständig überarb. Aufl.
- Grimm-Vonken, K., Müller, C., & Schröter, T. (2011). Berufsausbildung als sozialer Prozess – Neue Anforderungen an die Kompetenzen des Ausbildungspersonals. *Bildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) Nr. 6 /2011, (S. 21-25)*.
- Haipeter, T. (2009). (Industrie-) Soziologische Aspekte der Analyse kaufmännischer Berufe. In R. Brötz, F. Schapfel-Kaiser (Hrsg.) & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Anforderungen an kaufmännische betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Berichte zur Beruflichen Bildung (S. 89-116)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hanßen-Pannhausen, R. (2004). Arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren und Methoden der Belastungsermittlung – von Kopag zu Iga-Check. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Workshop am 01. Oktober 2003 in Dresden (S.66-76)*. Schriftreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Tagung: Tb 137. http://www.gesundesarbeiten-tirol.at/downloads/Psychische_Belastung_Einzelhandel.pdf. Zugegriffen: 24. April 2020.

- Hartung, S. (2014). *Sozialkapital und gesundheitliche Ungleichheit. Analyse des elterlichen Sozialkapitals in der schulischen Gesundheitsförderung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hecker, K. (2015). *Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem. Eine explorative Studie an verschiedenen Lernorten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heller, K., & Swindle, R. W. (1983). Social networks, perceived social support, and coping with stress. In R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu & S. S. Farber (Hrsg.), *Preventive psychology: Theory, research and practice* (S. 87-103). New York: Pergamon.
- House, J.S. (1987). Social support and social structure. *Sociological Forum*, 2, (S. 135-146).
- Jäger, C. (2010). Neue AEVO und gestufte Fortbildungsmöglichkeiten bedarfsorientiert umsetzen. Interview mit Axel-Michael Unger, Vorsitzender des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder. *Bildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 4/2010, (S. 49-50).
- Jäger, S., & Franke, G. H. (2010). Der Fragebogen zur sozialen Unterstützung: Psychometrische Prüfung an einer Stichprobe Studierender. *Klinische Diagnostik u. Evaluation*, 3. Jg., (S. 427–446).
- Janke, T., French, M., & Weber, M. (2017). Maßnahmen und Instrumente zur Steigerung der pädagogischen Professionalität von betrieblichem Bildungspersonal. In M. French & A. Dietrich (Hrsg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben - Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien* (S. 21-36). Rostock: Universität Rostock - Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 6., neu ausgestattete Aufl.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2. Aufl.
- Knauer, S., Kohl, M., & Kretschmer, T. (2017). Digitale Lehr- und Lernmedien für den technologischen Wandel in der Automobilbranche. Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien zur Stärkung von Medien- und medienpädagogischer Kompetenz bei

- Ausbildenden - Ein Qualifizierungskonzept. *f-bb online*, 02/2017. https://www.f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/20181019_f-bb-online_Digitale_Lehr-_und_Lernmedien_fuer_den_technologischen_Wandel_in_der_Automobilbranche.pdf. Zugegriffen: 01. Juni 2020.
- Knoblauch, H. (2011). Transkription. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 159-160). Opladen [u.a]: Verlag Barbara Budrich, 3. Aufl.
- Körner, G. (2004). *Studienberechtigte vor der Berufsentscheidung. Eine vergleichende Einzelfallstudie unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht*. Herbolzheim: Centaurus.
- Kretschmer, T., & Kohl, M. (2017). Mit digitalen Medien lehren lernen: Medienpädagogische und Medienkompetenz von Auszubildenden. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, H. 3/2017, S. 38-40.
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Griga, D., Kuhn, A., Schmid, E., Baumeler, C. (2016). Bleiben? Gehen? Neu beginnen? Häufigkeit, Ursachen und Folgen von Lehrvertragsauflösungen. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung. file:///C:/Users/K.%20B%C3%B6kmann/Downloads/obs_trendbericht_lva_20160929_de_3.pdf. Zugegriffen: 20. Mai 2020.
- Kutscha, G., (2009). Probleme und kritische Ereignisse aus Sicht Auszubildender in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Forschungsansatz des ProBE-Projekts. In G. Kutscha, A. Besener & S. O. Debie, *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt*. <https://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/bericht/Projektbericht.pdf>. Zugegriffen: 31. März 2020.
- Kutscha, G., Besener, A., & Debie, S. O. (2009). *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt*. S. 9-77. <https://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/bericht/Projektbericht.pdf>. Zugegriffen: 31. März 2020
- Laireiter, A.-R. (2009) Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch persönliche Beziehungen* (S. 75-99). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Laireiter, A.-R., Baumann, U., Ganitzer, J., Keul, A., Pflingstmann, G. & Schwarzenbacher, K. (1989). *Soziale Netzwerke - Soziale Unterstützung*. Bibliographie. Salzburg: Institut für Psychologie, Eigenverlag.

- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2. Aufl.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, 6., überarb. Aufl.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K., & Lippitt, R. (1938). An Experimental. Approach to the Study of Autocracy and Democracy – A preliminary Note. In *Sociometry I*, S. 292–300.
- Luhmann, N., & Hellmann, K.-U. (Hrsg.) (1962). *Protest: Systemtheorie und soziale Bewegungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a. M.: Europ. Verl.-Anst.
- Mangold, W. (1973). Gruppendiskussionen. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (S. 228-256). Frankfurt a. M.: Deutscher Taschenbuch Verlag, Bd. 2, 3. umgearb. und erw. Aufl.
- Mangold, W., & Bohnsack, R. (1988). *Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher*. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen.
- Mannheim, K. (1969). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke, 5. Aufl., unveränd. Nachdr. d. 4. Aufl.
- Meinel, H. (2018). *Betrieblicher Gesundheitsschutz. Vorschriften, Auflagen und Pflichten für den Arbeitgeber*. Landsberg am Lech: Ecomed Sicherheit, 7. Aufl.
- Meuser, M. (2011). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 140-142). Opladen [u.a]: Verlag Barbara Budrich, 3. Aufl.
- Meyer, R. (2010). Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. DOI 10.3262/EEO12100135
- Molzberger, G. (2016). Informelles Lernen in der Berufsbildung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 89-106). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, K. R. (2004). Von der Fachsystematik zur Subjektorientierung - Bildungskonzepte zur berufspädagogischen Grund- und Fortbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZWB)*, Beiheft 18, (S. 62–75).

- Nohl, A.-M. (2011). Komparative Analyse. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 100-102). Opladen [u.a]: Verlag Barbara Budrich, 3. Aufl.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, 5., aktual. und erw. Aufl.
- Novak, H. (2016). Sicherung und (Weiter-)Entwicklung der Berufsausbildungsqualität als kontinuierlicher, kooperativer Lern- und Entwicklungsprozess. In D. Schemme, P. Pfaffe (Hrsg.) & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). *Beteiligungsorientiert die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln - Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben* (S.114-133), Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 167. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P., & Heinzer, S. (Hrsg.) (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pätzold, G. (1997). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. 1. Halbband. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Band C/6/1. Köln, Weimar, Wien 1-1997.
- Pätzold, G. (2013). Betriebliches Bildungspersonal - Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 3/2013, (S. 44-47).
- Pätzold, G., & Wahle, M. (2009). *Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklung der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petsch, C., Norwig, K., & Nickolaus, R. (2014). Kompetenzförderung leistungsschwächerer Jugendlicher in der beruflichen Bildung – Förderansätze und ihre Effekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZFE)*, Nr. 17/2014, (S. 81-101).
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2019). 50 Jahre Berufsbildungsgesetz - Erfolgsmodell duale Ausbildung. <https://www.bundesregierung.de/bregde/aktuelles/erfolgsmodell-duale-ausbildung-1674226>. Zugegriffen: 08. April 2020.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Rausch, A., Seifried, J., & Harteis, C. (2014). Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZFE)*, Heft 17/2014, S.127-147.
- Richter, G. (2004): Einführung in den Workshop psychische Belastungen im Handel. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Workshop am 01. Oktober 2003 in Dresden (S.7-13)*. Schriftreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Tagung: Tb 137. http://www.gesundearbeiten-tirol.at/downloads/Psychische_Belastung_Einzelhandel.pdf. Zugegriffen: 24. April 2020.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In *Language* 50, S. 696-735. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2376846/component/file_2376845/content. Zugegriffen: 21. Februar 2020.
- Schmidt, K., Krumme, J.-H., Schmid, J., & Klenk, J. (Hrsg.) (2018). Definition Auszubildender. Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/auszubildender-27646/version-251291>. Zugriffen: 24. April 2020
- Schütz, A. (1960). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer, 2., unveränd. Aufl.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur Genossenschaft (2020). Bildungssystem. <https://bildungssystem.educa.ch/de/schweizerische-bildungswesen>. Zugegriffen: 10. Juni 2020.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2012). Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf. Zugegriffen: 19. Mai 2020.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2016). Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel - Verkäufer und Verkäuferin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2004 i.d.F. vom 16.09.2016.

<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeufuer04-06-17idF16-09-16-E.pdf>. Zugegriffen: 19. Mai 2020.

- Sende, K. (2014). Die ungerechte Organisation: Die Bedeutung des Gerechtigkeitserlebens für Gesundheit und Arbeitssicherheit. Eine empirische Studie im produzierenden Metallgewerbe. In D. von der Oelsnitz, F. Schirmer & K. Wüstner, *Die auszehrende Organisation. Leistung und Gesundheit in einer anspruchsvollen Arbeitswelt* (S. 67-88). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus: lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 3. Aufl.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Simon, B., & Trötschel, R. (2007). Das Selbst und soziale Identität. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 167-169). Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 5., vollständig überarbeitete Aufl.
- Sommer, G. & Fydrich, T. (1989). *Soziale Unterstützung. Diagnostik, Konzepte, F-SOZUS (DGTV Materialie Nr. 22)*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Sommer, G. & Fydrich, T. (1991). Entwicklung und Überprüfung eines Fragebogens zur sozialen Unterstützung (F-SOZUS). *Diagnostica, Vol. 37 Nr. 2*, (S. 160-178).
- Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). Kein Abschluss ohne Anschluss. <https://www.land.nrw.de/pressemitteilung/ministerpraesidentin-hannelore-kraft-kein-abschluss-ohne-anschluss-ist-eine-der>. Zugegriffen: 10. Juni 2020.
- Stratmann, K. (1993). *Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung. Band I: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag.
- Ulmer, P., Gutschow, K. (Hrsg.), & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2013). *Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Hintergründe – Umsetzung – Positionen. Berichte zur Beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ulmer, P., & Jablonka, P. (2007). Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. *BIBB-Report Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 3, Dez. 2007*, (S.1-8).

- Ulrich, E., & Wülser, M. (2012). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 5. überarb. und erweiterte Aufl.
- Weinhold, K., & Nestmann, F. (2014). Weitere Unterstützungsangebote. Soziale Unterstützung. In D. Windemuth, D. Jung & O. Petermann (Hrsg.), *Psychische Erkrankungen im Betrieb - Eine Orientierungshilfe für die Praxis*, (S. 328-343). Wiesbaden: Universum Verlag.
- Wolf, H. (2016). Exit statt Voice: vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen in der dualen Berufsausbildung. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut.
http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Wolf_2016_ExitstattVoice.pdf. Zugegriffen: 01. Juni 2020.
- Zabeck, J. (1996). Die dualistische deutsche Berufsausbildung als wissenschaftliche Herausforderung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation – Handlung – Persönlichkeit: Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz*, (S. 71-86). Hamburg: Feldhaus.
- Zöller, M., Tutschner, M., & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2014). *Gesundheitskompetenz im Kontext beruflicher Bildung – für nachhaltige Gesundheit und Beschäftigungsfähigkeit*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft Nr. 147 Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Selbstständigkeitserklärung

Gemäß § 7 Absatz 1 der Promotionsordnung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld vom 10. Januar 2017 erkläre ich, dass ich die vorgelegte und von mir eingereichte Dissertation selbst angefertigt habe. Des Weiteren erkläre ich, dass ich keine Textabschnitte von Dritten oder eigene Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen habe. Auch erkläre ich, dass ich alle benutzten Hilfsmittel und Quellen in der vorliegenden Arbeit angegeben habe. Ich erkläre ferner, dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Vermittlungstätigkeiten oder für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Des Weiteren erkläre ich, dass ich die vorgelegte Dissertation bisher nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe. Auch habe ich keine in wesentlichen Teilen ähnliche oder andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation vorgelegt.

Bielefeld, den 16. Juli 2020

Katharina Josefine Kirschbaum-Bökmann (geb. Bökmann)