

UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN
FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

**Probleme der Auszubildenden
in der Eingangsphase der Berufsausbildung
im Einzelhandel –
Eine empirisch-qualitative Analyse**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

von
Andreas Besener
aus
Wachtendonk

Tag der Einreichung: 07.04.2011

Erstgutachter: Prof. Dr. Günter Kutscha

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rolf Dobischat

Tag der Disputation: 17.08.2011

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	1
1.2 Aufbau der Arbeit	4
1.3 Datenquellen	7
2 Curriculare Rahmenbedingungen der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel und betriebliche Arbeitsanforderungen	8
2.1 Curriculare Rahmenbedingungen	8
2.1.1 Einleitung in das Kapitel	8
2.1.2 Grundlegende Strukturelemente der Ausbildung	9
2.1.3 Curriculare Schwerpunkte des ersten Ausbildungsjahrs	12
2.2 Betriebliche Arbeitsanforderungen	16
3 Das Forschungsprojekt ProBE	21
3.1 Einleitung in das Kapitel	21
3.2 Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ..	22
3.2.1 Anforderungsbereiche	23
3.2.2 Einflussfaktoren auf das beruflich kompetente Handeln	26
3.3 Zugrundeliegender Problembegriff	28
4 Grundlegende Forschungsbereiche	29
4.1 Einleitung in das Kapitel	29
4.2 Abbruchforschung	30
4.3 Übergangsforschung	33
4.4 Copingforschung	36
4.5 Forschungsprojekte im Einzelhandel	38
5 Forschungsdesign und -instrumentarium der qualitativen Studie	40
5.1 Einleitung in das Kapitel	40
5.2 Methodologischer Exkurs: Ethnomethodologischer Forschungsansatz	40

5.2.1	Vorbemerkungen	40
5.2.2	Grundannahmen der Ethnomethodologie	41
5.2.3	Ethnomethodologische Forschungsmethoden	48
5.2.4	Bedeutung der Ethnomethodologie für diese Untersuchung ...	49
5.3	Datenerhebung	51
5.3.1	Zur Methodologie problemzentrierter Interviews	51
5.3.2	Erhebungsinstrumente	58
5.3.3	Stichprobe	63
5.3.4	Vorliegendes Datenmaterial	67
5.4	Datenauswertung nach Prinzipien der Grounded Theory	68
5.5	Auswertungstechnik und -prozess	71
5.5.1	Computergestützte Auswertung mit MAXQDA	71
5.5.2	Auswertungsprozess	72
6	Auswertung der Interviews zu ausgewählten Problembereichen ..	76
6.1	Der Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel – Quelle von Problemen	76
6.1.1	Einleitung in das Kapitel	76
6.1.2	Wege der Befragten in die Berufsausbildung	78
6.1.2.1	Schwieriger Übergang in die Berufsausbildung	78
6.1.2.2	Wahrnehmung und Nutzung sozialer Ressourcen im Berufsfindungsprozess	82
6.1.2.3	Praktika und Aushilfstätigkeiten im Einzelhandel	83
6.1.2.4	Unsicherheit im Berufsfindungsprozess	85
6.1.2.5	Wunschvorstellungen und Kompromisse	86
6.1.2.6	Einfluss der Lage am Ausbildungsstellenmarkt auf die Berufsfindung und eine daraus resultierende Veränderung der individuellen Bewerbungsstrategie	88
6.1.2.7	Berufliche Flexibilität im Berufsfindungsprozess	90
6.1.3	Zusammenhang: Übergang und Probleme im Einzelhandel ...	94
6.1.4	Zwischenfazit	97
6.2	Problembereiche als Schlüsselkategorien	99
6.2.1	Problembereich: Fehlendes Arbeitsprozesswissen	99
6.2.1.1	Einleitung in den Problembereich	99
6.2.1.2	Fehlendes praktisches Wissen	100

6.2.1.3	Fehlendes Fachwissen	105
6.2.1.4	Schlussfolgerungen.....	126
6.2.2	Problembereich: Fehler und Angst	129
6.2.2.1	Einleitung in den Problembereich	129
6.2.2.2	Fehlertheoretische Vorbemerkungen und ein erster Blick in die Interviews	129
6.2.2.3	Fehler, Irrtümer, Handlungsstörungen – die feinen Unterschiede beim Falschmachen	136
6.2.2.4	Angst vor Fehlern und Unsicherheit bei der Arbeit.....	141
6.2.2.5	Schlussfolgerungen.....	146
6.2.3	Problembereich: Probleme, die direkt mit den auszuführenden Tätigkeiten zusammenhängen	151
6.2.3.1	Einleitung in den Problembereich	151
6.2.3.2	Physische Beanspruchungen.....	152
6.2.3.3	Stress durch hohes Kundenaufkommen	156
6.2.3.4	„Schwierige“ Kunden.....	157
6.2.3.5	Prozessüberschneidung.....	159
6.2.3.6	Einfache Tätigkeiten und Routinearbeiten	163
6.2.3.7	Seltene Probleme im Zusammenhang mit den Tätigkeiten kurz erwähnt.....	164
6.2.3.8	Schlussfolgerungen.....	165
6.2.4	Problembereich: Konflikte.....	167
6.2.4.1	Einleitung in den Problembereich	167
6.2.4.2	Konflikttheoretische Bezugspunkte	169
6.2.4.3	Konflikte mit Vorgesetzten	171
6.2.4.4	Konflikte mit Kolleg(inn)en	179
6.2.4.5	Konflikte mit Kund(inn)en	181
6.2.4.6	Schlussfolgerungen.....	189
6.2.5	Problembereich: Rollenfindung.....	191
6.2.5.1	Einleitung in den Problembereich	191
6.2.5.2	Rollentheoretische Bezugspunkte.....	192
6.2.5.3	Rollenlernen in der Berufseingangsphase	193
6.2.5.4	Schlechtes Berufsprestige	195
6.2.5.5	Probleme mit der Positions-Rolle	198

6.2.5.6	Intra- und Interrollenkonflikte.....	202
6.2.5.7	Anerkennungsdefizit.....	206
6.2.5.8	Schlussfolgerungen.....	210
6.2.6	Problembereich: Anpassung an den Zeitrhythmus	213
6.2.6.1	Einleitung in den Problembereich	213
6.2.6.2	Arbeitszeiten und Arbeitszeitstruktur.....	215
6.2.6.3	Entwertete Freizeit	218
6.2.6.4	Arbeit unter Zeitdruck.....	221
6.2.6.5	Leerlaufzeiten	228
6.2.6.6	Überstunden	229
6.2.6.7	Schlussfolgerungen.....	231
6.2.7	Problembereich: Berufsschule.....	234
6.2.7.1	Einleitung in den Problembereich	234
6.2.7.2	Prämissen für die Auswertung der Interviews	235
6.2.7.3	Subjektive Präsenz der Berufsschulinhalte und transferbehindernde Bedingungen in der schulischen Berufsausbildung	241
6.2.7.4	Innere Differenzierung des Unterrichts und andere Qualitätsaspekte.....	251
6.2.7.5	Schlussfolgerungen.....	256
7	Resümee	261
8	Literaturverzeichnis	283
9	Anlagen	312
9.1	Kurzfragebogen für Auszubildende	312
9.2	Interviewleitfaden	314
9.3	Postskript	316
9.4	Transkriptionsregeln.....	317
9.5	Ausgewählte Transkripte und Interviewprotokolle von 3 Fällen.....	318
9.5.1	Interviewprotokoll zum Fall BK02	318
9.5.2	Transkript zum Fall BK02	322
9.5.3	Interviewprotokoll zum Fall BK05	368
9.5.4	Transkript zum Fall BK05	372
9.5.5	Interviewprotokoll zum Fall BV07	398
9.5.6	Transkript zum Fall BV07	402

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Flexibles Ausbildungskonzept für Verkäufer/Verkäuferinnen und Kaufleute im Einzelhandel.	12
Abbildung 2: „Tätigkeitsstruktur“ an einem typischen Arbeitstag in Abhängigkeit von der Betriebsform.....	18
Abbildung 3: Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE).	23
Abbildung 4: Ablauf der Problemzentrierten Interviews. Quelle: Debie 2010, S. 42.	62
Abbildung 5: Verteilung der befragten Auszubildenden auf die Betriebsformen des stationären Einzelhandels.....	67
Abbildung 6: Matrix der Codehäufigkeiten (horizontal abgebildet sind die Fälle, vertikal die Problembezeichnungen. Je größer das angezeigte Quadrat, desto mehr Textsegmente sind codiert).....	75
Abbildung 7: Schulabschlüsse der Befragten.	79
Abbildung 8: Schulabschlüsse in Abhängigkeit des Ausbildungsberufs.....	79
Abbildung 9: Letzte besuchte Schule.....	80
Abbildung 10: Durchschnittliche Anzahl der Probleme je Fall.....	91
Abbildung 11: Zufriedenheit der Probanden in Abhängigkeit der Wunschberufsaussage.	92
Abbildung 12: Ranking der 19 häufigsten Probleme der befragten Auszubildenden.	95
Abbildung 13: Komplexität des benötigten Fachwissens in Abhängigkeit des Artikels und der Kundenansprüche.....	113
Abbildung 14: Zusammenhänge der „Herausforderungen“ im Fall von BV17 bei der Kundenberatung.	126

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Liste der eigentlichen Berufswünsche von Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf eingemündet sind oder für die die Ausbildung im Einzelhandel vorstellbar war.	87
Tabelle 2: Beispiele für Gefühle und Reaktionen in Konfliktsituationen oder im Anschluss an Konflikte mit Vorgesetzten.	173
Tabelle 3: Aussagen der Befragten, die im Zusammenhang mit der Darstellung von Konflikten mit Vorgesetzten stehen.	175
Tabelle 4: Beispiele für Gefühle und Reaktionen in oder im Anschluss an Konflikte mit Kolleg(inn)en.	179
Tabelle 5: Beispiele für Gefühle und Reaktionen in Konflikten oder im Anschluss an Konflikte mit Kund(inn)en.	187
Tabelle 6: Schulabschlüsse, der in der Berufsschule unterforderten Auszubildenden.	251
Tabelle 7: Schulabschlüsse, der in der Berufsschule überforderten Auszubildenden.	252

Abkürzungsverzeichnis

AHR	allgemeine Hochschulreife
AO	Ausbildungsordnung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BerBiRefG	Berufsbildungsreformgesetz
BFS	Berufsfachschule
BGBl	Bundesgesetzblatt
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzgl.	bezüglich
CIT	Critical Incident Technique
d. h.	das heißt
EH	Einzelhandel
EQJ	Einstiegsqualifizierung für Jugendliche
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
FHR	Fachhochschulreife
FOR	Fachoberschulreife
ggf.	gegebenenfalls
HWO	Handwerksordnung
i. d. R.	in der Regel
i. e. S.	im eigentlichen Sinne
LF	Lernfeld
MAXQDA	Werkzeug zur computergestützten qualitativen Datenanalyse
MEBE	Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel
mp3	Standardverfahren zur Kompression von digitalen Klangdateien (vgl. Winkler 2004, S. 534).
MSWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
n. h. M.	nach herrschender Meinung
PLU	Price-look-up Verfahren
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Die Diskussion um die Zukunftsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung hält seit Jahren an. Häufige Kritik wird hinsichtlich der problematischen Versorgung von Jugendlichen mit Ausbildungsstellen geäußert. Nicht alle Jugendlichen, die eine Ausbildungsstelle im dualen System anstreben, bekommen auch eine. Insbesondere für die erste Hälfte des vergangenen Jahrzehnts kann von einem chronischen Unterangebot an Ausbildungsplätzen gesprochen werden, und die Problematik bleibt wohl auch in Zukunft trotz demografischen Wandels bestehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 101 ff.).

Trotz dieser nachteiligen Entwicklung der Zugangschancen zum dualen System wird der „traditionelle“ Weg über eine Berufsausbildung in beruflich organisierte Arbeit von Jugendlichen nach wie vor sehr geschätzt (vgl. Walther 2006, S. 39; Ulrich 2007, S. 9). Das heißt aber auch, dass der „direkte“ Weg von der Schule in die Berufsausbildung für immer mehr Jugendliche durch Warteschleifen, Berufsvorbereitung, außerbetriebliche Ausbildungen oder Phasen der Arbeitslosigkeit durchbrochen wird (vgl. Jacob 2006, S. 6).

Alleine Maßnahmen des Übergangssystems machten zwischenzeitlich 40 % der Neuzugänge zur beruflichen Bildung aus (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 71). Im Jahr 2010 wechselten 560.000 Jugendliche in das duale System der Berufsausbildung und immer noch 397.000 Jugendliche in das Übergangssystem. Im Vergleich zu den Vorjahren ist damit die Zahl der Neuzugänge in das Übergangssystem rückläufig (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 97). Sie verbleibt aber auf einem hohen Niveau und das Kernproblem des Übergangssystems ist damit nicht behoben. Es gibt weiterhin eine Vielzahl an unterschiedlichen Anbietern und Angeboten im Rahmen des Übergangssystems, die alle ein entscheidendes Defizit haben: Sie vermitteln keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss, der auf die Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt verlässlich angerechnet wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 97; Dobischat 2010b, S. 102).

Mit dem Aufenthalt im Übergangssystem geht für Jugendliche eine Erhöhung der Unsicherheit und des Risikos einher, direkt beim Start in das Berufsleben zu scheitern (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 23 f.), da die in diesem System erworbenen Qualifikationen die Chancen für den Übergang in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt nicht wesentlich verbessern (vgl. Lex/Geier 2010, S. 168).

Gelingt Jugendlichen der Übergang in eine Berufsausbildung trotz der genannten Restriktionen, ist damit zunächst ein wichtiges Ziel erreicht. Allerdings sind die ersten Wochen und Monate der Berufsausbildung entscheidend für die weitere berufliche Entwicklung von Jugendlichen. Aber gerade der Einstieg in die Berufsausbildung ist in Bezug auf die Entfaltung der Persönlichkeit eine besonders krisenbelastete Phase (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 366). Nicht zuletzt Probleme wie die Distanzierung zum Ausbildungsberuf, psychische Destabilisierungen durch z. B. Konflikte mit Vorgesetzten oder Motivationskrisen behindern die Entwicklung der beruflichen Identität erheblich und führen ggf. zur vorzeitigen Lösung des Ausbildungsvertrags.

Damit der Einstieg in die Berufsausbildung gelingen kann und Belastungen möglichst gering bleiben, müssen Jugendliche Integrationsleistungen erbringen, die weit über den Erwerb beruflicher Fachkompetenz hinausgehen. Aspekte des nicht-formalen Lernens sind für diesen Integrationsprozess ebenso relevant wie Fragen beruflicher Lehr-Lern-Prozesse unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung bzw. des Erwerbs von Fachkompetenz. Über diese wichtige Phase der Berufsbiografie liegen bisher nur wenige Erkenntnisse vor. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung hat sich vorrangig mit den didaktischen Fragestellungen beruflicher Lehr-/Lernprozesse befasst und die für einen erfolgreichen Berufseinstieg nicht minder relevanten Integrationskompetenzen vernachlässigt.

Auch über die Qualität der Berufsausbildung und insbesondere darüber, wie Jugendliche die schulische und betriebliche Ausbildungspraxis erleben, ist bisher wenig bekannt (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 30; Beicht u. a. 2009, S. 1). Besondere Aufmerksamkeit verdienen in diesem Zusammenhang die aus Sicht der Auszubildenden während der Eingangsphase der Be-

rufsausbildung subjektiv wahrgenommenen Probleme. Sie sind Gegenstand der im Zusammenhang mit dieser Arbeit durchgeführten problemzentrierten Interviews sowie den dazugehörigen Auswertungen. Das Wissen über die Probleme von Auszubildenden während der Eingangsphase der Berufsausbildung kann dazu beitragen, Abbruchrisiken rechtzeitig zu erkennen und den Abbruch der Berufsausbildung durch geeignete Maßnahmen zu verhindern. Denn ein großer Teil der Ausbildungsvertragslösungen erfolgt bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Berufsausbildung, oft noch während der Probezeit.

Zwar lässt sich in den letzten Jahren eine Stabilisierung der durchschnittlichen Abbruchquote bei ca. 20 % erkennen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 109), sie verbleibt aber weiterhin auf einem hohen Niveau und verweist damit auch auf qualitative Defizite in der Berufsausbildung (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 32 ff.). Für die in dieser Arbeit betrachteten Ausbildungsberufe Verkäufer/in und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel ist seit Jahren sogar eine überdurchschnittlich hohe Abbruchquote zu verzeichnen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010a und 2010b). Da die genannten Ausbildungsberufe zu den am stärksten frequentierten Ausbildungsberufen des dualen Systems der Berufsausbildung gehören (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 31), sind auch absolut gesehen viele Jugendliche vom Ausbildungsabbruch betroffen.

Standardisierte Befragungen von „Ausbildungsabbrechern“ erfassen die mit dem Abbruch im Zusammenhang stehenden Qualitätsdefizite der Berufsausbildung nicht oder nur unzureichend (vgl. Ebner 1992, S. 79). Die qualitative Untersuchung der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel in Bezug auf die Probleme der Jugendlichen ist eine wichtige und notwendige Ergänzung der bestehenden Befunde, z. B. zu den Gründen, die Jugendliche zum Abbruch ihrer Berufsausbildung bewegen. Denn, wenn die in Übergangsstrukturen eingelagerten Verlaufsmuster und Bruchstellen nicht nur als institutionell standardisierte Handlungsanforderungen, sondern auch als Erfahrungskontexte aus Sicht der Jugendlichen zum Forschungsgegenstand gemacht werden, müssen vor allem qualitative Erhebungen durchgeführt werden (vgl. Kutscha 2004, S. 174). Dazu soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

Zu den wesentlichen Zielen dieser Untersuchung zählen die Identifizierung und Beschreibung der Probleme, die Auszubildende zum Verkäufer/zur Verkäuferin bzw. zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel während des ersten halben Jahres ihrer Berufsausbildung erleben sowie die Kategorisierung der Probleme zu Problembereichen. Im Vordergrund des Interesses stehen dabei in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) die Probleme, wie sie von den Auszubildenden in den Lernumgebungen Schule und Ausbildungsbetrieb wahrgenommen werden.

Darüber hinaus werden auch Aussagen zu Mitteln und Strategien getroffen, die Auszubildende einsetzen, um die erlebten Probleme bewältigen zu können. Die dazu erforderlichen weiter oben angesprochenen „Integrationskompetenzen“ werden in der vorliegenden Arbeit nicht systematisch beschrieben. Es wird jedoch auf spezifische Kompetenzen, Rahmenbedingungen der Berufsausbildung und Hilfeleistungen durch das beteiligte Bildungspersonal verwiesen, die notwendig erscheinen, damit Auszubildende des Einzelhandels die Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung bewältigen können. Dieses Wissen und das Wissen über die Probleme in der Berufseingangsphase können dazu beitragen, Abbruchrisiken genauer zu bestimmen. Im Rahmen dieser Arbeit werden darüber hinaus Anregungen formuliert, wie die Anfangsphase gestaltet werden kann, damit sie eine stabile Grundlage für eine erfolgreiche Berufsausbildung bietet. Es handelt sich dabei um berufspädagogische Handlungsempfehlungen für die schulische und betriebliche Ausbildungspraxis, die zur Diskussion gestellt werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit einem Überblick über die curricularen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung in den Ausbildungsberufen Kaufmann/Kauffrau und Verkäufer/in im Einzelhandel, und zwar für das erste Jahr der Berufsausbildung. Grundlegende Strukturelemente der betrachteten Ausbildungsberufe sowie inhaltliche Schwerpunkte werden hier dargestellt (**Kapitel 2**). In Abschnitt 2.2 werden bereits erste Auswertungsergebnisse vorgestellt. Es handelt sich hier um Auswertungen, die sozusagen als „Nebenprodukt“ im Rahmen dieser Arbeit entstanden sind. Aus dem Eingangsimpuls der problemzentrierten Interviews, in dem die Befragten die Tätigkeiten an einem „ty-

pischen“ Arbeitstag darstellten, ist eine Tätigkeitsanalyse hervorgegangen, die in der Darstellung betrieblicher Arbeitsanforderungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung mündete. Die Darstellung der Auswertungsergebnisse erfolgt zum Teil im Kontrast zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung, wie sie nach der Ausbildungsordnung empfohlen wird und macht damit auf Entwicklungspotenziale der bestehenden Ausbildungsordnungen und des Rahmenlehrplans aufmerksam.

In **Kapitel 3** wird das Forschungsprojekt ProBE (Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel) vorgestellt, in dessen Zusammenhang das heuristische Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) entwickelt wurde. Dieses Modell hat die Ausgestaltung der Erhebungsinstrumente dieser Arbeit maßgeblich beeinflusst. MEBE enthält u. a. die vor der Datenerhebung erwarteten Anforderungsbereiche mit berufstypischen Anforderungen, denen sich Auszubildende des Einzelhandels während der Eingangsphase der Berufsausbildung stellen müssen. Neben der Darstellung von MEBE wird in Kapitel 3 der dieser Arbeit zugrunde liegende „Problembegriff“ eingeführt.

In **Kapitel 4** werden die für die vorliegende Arbeit grundlegenden Forschungsbereiche vorgestellt. In der Problemstellung dieser Arbeit wurde bereits darauf verwiesen, dass der Übergang in die Berufsausbildung entscheidend für die weitere Berufsbiografie der Jugendlichen ist. Ergebnisse der Übergangsforschung haben diesbezüglich einen besonderen Stellenwert für diese Arbeit. Darüber hinaus wurde auf das hohe Abbruchrisiko während der ersten Wochen und Monate der Berufsausbildung verwiesen, was einen Blick auf ausgesuchte Befunde der Abbruchforschung nahe legt. Ebenfalls von Bedeutung ist die Frage nach der Bewältigung von Problemen, weshalb auch ausgewählte Befunde der Copingforschung im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden. Nicht zuletzt werden grundlegende Forschungsprojekte des Einzelhandels angeführt, die im Zusammenhang mit den betrachteten Ausbildungsberufen stehen.

Das Forschungsdesign und -instrumentarium dieser Arbeit ist Gegenstand von **Kapitel 5**. Hier erfolgt zunächst ein methodologischer Exkurs zu den Grundannahmen und Forschungsmethoden der Ethnomethodologie bevor

Einzelheiten zur Datenerhebung und -auswertung vorgestellt werden. Im engeren Sinne liegt mit dieser Untersuchung keine ethnomethodologische Forschungsarbeit vor. Der ethnomethodologische Forschungsansatz hat aber bei der Entwicklung des Forschungsdesigns und für einen geeigneten Zugang zu den Problemen eine bedeutsame Rolle gespielt, wie es Abschnitt 5.2.4 zu entnehmen ist. In Abschnitt 5.3 werden Angaben zur Datenerhebung im Rahmen der vorliegenden Arbeit gemacht. Das Kapitel beginnt mit allgemeinen Hinweisen zur Methodologie des problemzentrierten Interviews. Dem folgt die konkrete Ausgestaltung der im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingesetzten Instrumente des problemzentrierten Interviews (Kurzfragebogen, Interviewleitfaden, Postskript). Mit Angaben zur Stichprobe und zum vorliegenden Datenmaterial endet dieser Abschnitt. Die Auswertung der erhobenen Daten folgte Prinzipien der Grounded Theory, die in Abschnitt 5.4 dargestellt werden. Der Auswertungsprozess wurde zudem computergestützt mit der Software MAXQDA durchgeführt, was in Abschnitt 5.5 aufgegriffen wird.

Kapitel 6 widmet sich den Auswertungsergebnissen. Es beginnt mit den Erkenntnissen zu den Übergangserfahrungen der Befragten und den vermuteten Einflüssen auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung (Abschnitt 6.1). Gegenstand der darauf folgenden Abschnitte sind die Problembereiche und Probleme der befragten Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel, wie sie aus der Auswertung hervorgegangen sind. Dazu gehören die Problembereiche

- „Fehlendes Arbeitsprozesswissen“,
- „Fehler und Angst“,
- „Probleme, die direkt mit den auszuführenden Tätigkeiten zusammenhängen“,
- „Konflikte“,
- „Rollenfindung“,
- „Anpassung an den Zeitrhythmus“ und
- der Problembereich „Berufsschule“.

Im Resümee (**Kapitel 7**) werden noch einmal die wesentlichen Auswertungsergebnisse zusammengefasst und berufspädagogische Handlungs-

empfehlungen für eine möglichst entwicklungsförderliche Gestaltung der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel formuliert.

1.3 Datenquellen

Die Datengrundlage für die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojekts „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (ProBE) an der Universität Duisburg-Essen entstanden (vgl. Kapitel 3 und Kutscha/Besener/Debie 2009). Im Projektzusammenhang wurden insgesamt 2 Erhebungsphasen durchgeführt. In der ersten Erhebungsphase wurden insgesamt 65 problemzentrierte Interviews mit Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahrs der Ausbildungsberufe Verkäufer/in und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel geführt, auf deren Auswertung die vorliegende Arbeit basiert.

Die Interviews wurden ausschließlich von trainierten Fachkräften des Projektteams durchgeführt. Bei den eingesetzten Interviewern handelte es sich um drei wissenschaftliche Mitarbeiter des Fachgebiets Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung (Anita Milolaza, Sven Oliver Debie und Andreas Besener) und eine Diplomandin (Jeannette Zumschilde). Als zweite Erhebungsphase fand eine standardisierte Fragebogenerhebung im Industrie- und Handelskammerbezirken Niederrhein statt. Die Auswertung der Fragebogenerhebung wurde von Herrn Sven Oliver Debie durchgeführt (vgl. Debie 2010).

2 Curriculare Rahmenbedingungen der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel und betriebliche Arbeitsanforderungen

2.1 Curriculare Rahmenbedingungen

2.1.1 Einleitung in das Kapitel

Die Einzelhandelsbranche ist von tiefgreifenden strukturellen Veränderungen betroffen, die nachhaltige Auswirkungen auf Beschäftigungszahlen und -formen haben. Seit Mitte der 1990er Jahre ist ein Rückgang der Beschäftigungszahlen zu verzeichnen. Waren 1995 noch 2.761.000 Menschen im Einzelhandel beschäftigt, ist die Zahl der Beschäftigten bereits 10 Jahre später um 6,4 % gesunken (2006: 2.585.000 Beschäftigte) (vgl. Ver.di 2007, S. 5). Neben den sinkenden Beschäftigungszahlen ist ein weiterer Trend zu beobachten. Die Zahl der Vollzeitbeschäftigten im Einzelhandel ist rückläufig, gleichzeitig steigt die Zahl der Beschäftigten im Einzelhandel, die einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen. Mittlerweile ist jeder zweite Arbeitsplatz im Einzelhandel eine Teilzeitstelle oder ein Minijob (vgl. Kalina/Voss-Dahm 2005). Hinzu kommt, dass die Heterogenität von Betriebsformen, Betriebsgrößen und Sortimentsstrukturen in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen hat, was nicht zuletzt durch starke konjunkturelle Schwankungen gefördert wird, denen der Einzelhandel ausgesetzt ist (vgl. Paulini-Schlottau 2007, S. 3). So sind z. B. die Marktanteile der discountorientierten Betriebe gewachsen, ehemals getrennte Warenbereiche wurden zu neuen Bedarfsbündeln zusammengefasst und ständig wechselnde Sortimente bestimmen das Auftreten von Unternehmen des Einzelhandels (vgl. Paulini-Schlottau 2004b, S. 22).

Vor diesem Hintergrund war die Neuordnung der betrachteten Ausbildungsberufe im Jahr 2004 eine längst überfällige Reaktion auf die veränderten Rahmenbedingungen im Einzelhandel. Die Ausbildungsordnung für Auszubildende zur Verkäuferin/zum Verkäufer stammte aus dem Jahr 1968 und die der Kaufleute aus dem Jahr 1987 (vgl. Paulini-Schlottau 2004b, S. 22). Die Curricula genügten nicht mehr den Anforderungen an eine moderne Berufsausbildung im Einzelhandel. Der ursprüngliche Schwerpunkt der beiden Aus-

bildungsberufe, der schon seit jeher in der Verkaufs- und Serviceorientierung liegt, blieb allerdings auch nach der Neuordnung erhalten (vgl. Paulini-Schlottau 2004a, S. 154).

Die Bedeutung der Berufsausbildung im Einzelhandel ist nach wie vor groß. Ein Rückgang der neu abgeschlossenen Berufsausbildungsverhältnisse ist im Vergleich zu den rückläufigen Beschäftigungszahlen nicht zu verzeichnen. Jedes Jahr werden in den Einzelhandelsberufen Verkäufer/in und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel mehr als 100.000 Jugendliche ausgebildet. Allein 2009 begannen 31.257 Kaufleute und 26.479 Verkäufer/innen eine Berufsausbildung im Einzelhandel (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010d, S. 44). Beide Berufe gehören seit Jahren zu den am stärksten frequentierten Ausbildungsberufen überhaupt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010d, S. 44).

Im Folgenden wird das erste Ausbildungsjahr der neu geordneten Ausbildungsberufe Verkäufer/in und Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel in seiner Struktur und mit seinen inhaltlichen Schwerpunkten betrachtet. Dem geht eine kurze Einführung in die charakteristischen Merkmale der Curricula voraus.¹

2.1.2 Grundlegende Strukturelemente der Ausbildung

Nicht zuletzt durch die bereits angedeutete fortschreitende Differenzierung der Betriebsformen (vgl. Paulini-Schlottau 2004a, S. 154) wurden die neuen Einzelhandelsberufe als Monoberufe mit Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten angelegt. Das gewählte Strukturmodell soll Betrieben eine bedarfsgerechtere Berufsausbildung ermöglichen (vgl. Paulini-Schlottau 2005, S. 19). Auszubildenden zu Verkäufern im Einzelhandel soll die neue Struktur der Ausbildungsberufe vor allem die Möglichkeit bieten, einfacher einen Anschlussvertrag zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel abschließen zu können. Denn nach der Modernisierung der Ausbildungsordnungen wurde für die ehemals unabhängigen Curricula ein Gesamtkonzept angestrebt, so dass

¹ Auf eine ausführliche Darstellung des zweiten und dritten Ausbildungsjahrs wird an dieser Stelle verzichtet, da die vorliegende Studie die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel betrachtet, die auf das erste Ausbildungshalbjahr begrenzt ist (siehe Kapitel 3.2).

die Berufsausbildung nach der Neuordnung in den ersten beiden Ausbildungsjahren für beide Ausbildungsberufe gleich ist (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009).

Die Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin im Einzelhandel endet nach zwei Jahren mit einer Abschlussprüfung. Auszubildende, die einen Ausbildungsvertrag zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel abgeschlossen haben, setzen ihre Ausbildung im dritten Ausbildungsjahr fort. Jugendliche, die eine Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin absolviert haben, können ihre zweijährige Berufsausbildung auf eine anschließende Berufsausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel anrechnen lassen, sofern sie einen Ausbildungsvertrag für das dritte Ausbildungsjahr mit dem bisherigen Ausbildungsbetrieb oder einem anderen Betrieb abschließen. Der Übergang in den dreijährigen Ausbildungsgang soll durch die im Juli 2009 eingeführte gestreckte Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel zusätzlich vereinfacht werden. Die Abschlussprüfung zum Verkäufer/zur Verkäuferin im Einzelhandel entspricht seitdem dem ersten Teil der gestreckten Abschlussprüfung für Kaufleute im Einzelhandel.

Die modernisierte Berufsausbildung ermöglicht eine Profilierung der betrieblichen Organisation z. B. hin zu einer verstärkten Kundenorientierung, was beispielsweise Fachgeschäften dabei hilft, sich von der wachsenden Konkurrenz durch Discounter abzugrenzen (vgl. Hippe 2006, S. 53). Das neue Strukturmodell der Einzelhandelsberufe trägt dieser Entwicklung Rechnung: Es bietet Betrieben bei der Gestaltung von Berufsausbildung mehr Flexibilität. Es erlaubt Schwerpunktsetzungen, die den heterogenen Strukturen des Einzelhandels entgegen kommen. Über einen Zeitraum von 21 Monaten müssen acht Pflichtqualifikationseinheiten vermittelt werden, deren Inhalte grundlegend für alle Betriebsformen des Einzelhandels sind. Die betriebsformspezifische Differenzierung der Berufsausbildung wird durch das Angebot von vier Wahlqualifikationseinheiten realisiert. Zu den Pflichtqualifikationseinheiten (siehe dazu §8 der Ausbildungsordnung) gehören:

1. Der Ausbildungsbetrieb
2. Information und Kommunikation
3. Warensortiment

4. Grundlagen von Beratung und Verkauf
5. Servicebereich Kasse
6. Marketinggrundlagen
7. Warenwirtschaft
8. Grundlagen des Rechnungswesens

Mit den vier Wahlqualifikationseinheiten werden die Inhalte der Pflichtqualifikationseinheiten vertieft. In den ersten zwei Jahren der Berufsausbildung ist aus der Auswahlliste der Wahlqualifikationseinheiten eine Wahlqualifikationseinheit auszuwählen und verbindlich im Ausbildungsvertrag zu dokumentieren (vgl. Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 48 2007). Die Wahlqualifikationseinheit „Warenannahme, Warenlagerung“ eignet sich z. B. für großflächige Betriebe, die zudem über einen großen Warenannahmebereich verfügen. Zugeschnitten auf beratungsintensive Unternehmen ist die Wahlqualifikation „Beratung und Verkauf“. Sie eignet sich insbesondere für die Ausbildung von Verkäufer(inne)n und Kaufleuten in Warenhäusern, Fachgeschäften und Fachmärkten. Die Wahlqualifikationseinheit „Kasse“ wiederum richtet sich an Ausbildungsbetriebe, deren Betriebsform eine Discountorientierung aufweist. Die vierte und letzte Wahlqualifikationseinheit, die Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden in den ersten zwei Jahren der Berufsausbildung zur Wahl steht, ist die Wahlqualifikationseinheit „Marketingmaßnahmen“, die sich an Unternehmen richtet, deren Sortimente ständig wechseln und bei denen Warenpräsentation und Verkaufsförderung einen besonderen Stellenwert einnehmen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009). Entsprechend der zeitlichen Gliederung des Ausbildungsrahmenplans soll in der gewählten Wahlqualifikationseinheit im 2. Ausbildungsjahr über einen Zeitraum von drei Monaten ausgebildet werden (vgl. Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 48 2007).

Die Gesamtstruktur der Berufsausbildung im Einzelhandel ist in Abbildung 1 dargestellt.

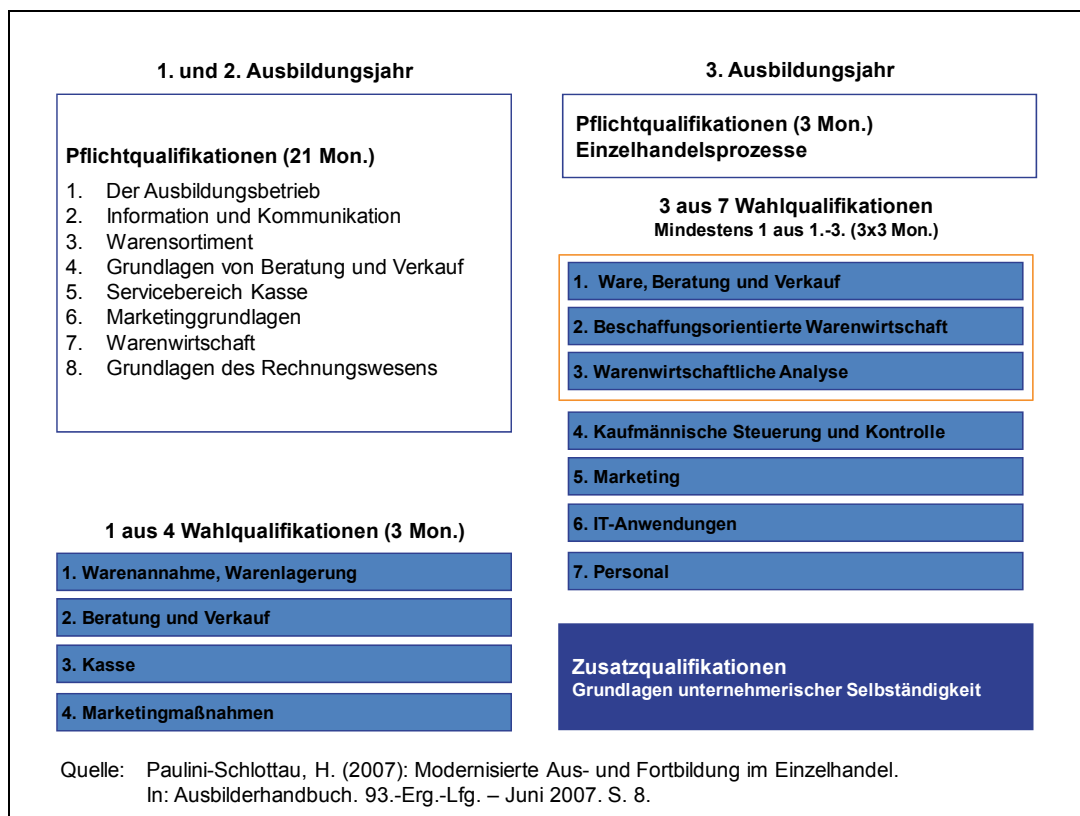


Abbildung 1: Flexibles Ausbildungskonzept für Verkäufer/Verkäuferinnen und Kaufleute im Einzelhandel.

2.1.3 Curriculare Schwerpunkte des ersten Ausbildungsjahrs

Nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel unterscheidet die Ausbildungsordnung die Begriffe Warensortiment, Warenbereich und Warengruppe. Das Warensortiment ist das gesamte Warenangebot des Ausbildungsbetriebs, das wiederum in unterschiedliche Warenbereiche untergliedert ist bzw. sein kann (vgl. Malcher 2004, S. 13 f.). Ein Warenbereich beinhaltet mindestens zwei Warengruppen. Z. B. gehören zum Warenbereich Hausrat die Warengruppen Haus- und Küchengeräte, Porzellan, Glas usw. (vgl. Malcher 2004, S. 14). Warengruppen sind in unterschiedliche Waren untergliedert.

Die Ausbildungsordnung macht keine Aussage darüber, was ein Warenbereich oder eine Warengruppe umfassen muss. Diese Entscheidung wird den Betrieben überlassen. Sie stellen in eigener Verantwortung die Warengruppen eines Warenbereichs zusammen. Die Ausbildungsbetriebe entscheiden ebenfalls darüber, welche Waren sie den Warengruppen zuordnen. Die Vor-

gabe in der Ausbildungsordnung ist rein formaler Natur: Ein Warenbereich muss aus zwei Warengruppen bestehen.

Die warenkundliche Ausbildung muss laut Ausbildungsordnung in mindestens zwei Warengruppen erfolgen, die vom Betrieb zu bestimmen sind (vgl. Malcher 2004, S. 14). In welchen Warengruppen die Berufsausbildung stattgefunden hat, wird im Berichtsheft dokumentiert. Der Grundsatz, dass Warenkunde im Betrieb und Warenverkaufskunde in der Berufsschule (warenbereichsübergreifend oder branchenneutral) vermittelt werden, besteht auch nach der Neuordnung der Ausbildungsberufe (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009). Neu hingegen ist der Ansatz, dass Auszubildende während der Berufsausbildung verstärkt dazu befähigt werden sollen, sich selbstständig neue Warenkenntnisse anzueignen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009). Insbesondere vor dem Hintergrund sich häufig wechselnder Warensortimente soll dieser Ansatz sowohl in der betrieblichen Berufsausbildung als auch in der schulischen Berufsausbildung verfolgt werden. In Lernfeld 2 heißt es diesbezüglich: „Sie beherrschen wichtige Elemente der Kommunikations- und Verkaufstechnik sowie Techniken zum Erwerb wesentlicher Kenntnisse über Waren“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 10). Auch in den berufsbezogenen Vorbemerkungen des Lehrplans ist die Rolle der Berufsschule in Bezug auf die Vermittlung von Warenkenntnissen genau beschrieben:

Sie „... vermittelt am Beispiel ausgewählter Waren Techniken des Erwerbs von Warenkenntnissen und damit die Fähigkeit sich in neue Sortimente einzuarbeiten“ (Kultusministerkonferenz 2004, S. 7).

Durch die Neuordnung des Ausbildungsberufs „Verkäuferin/Verkäufer Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel“ im Jahr 2004 haben sich die Zielschwerpunkte der Ausbildung zum/zur Verkäufer/in und zum/zur Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel noch mehr zu einer kunden- und dienstleistungsorientierten Tätigkeit verschoben – Beratung von und Service für Kunden² beim Warenverkauf sind die zentralen Beschäftigungsfelder von Auszubildenden im Einzelhandel.

² Wenn in dieser Arbeit von „Kunden“ die Rede ist, ist die Mehrzahl gemeint.

Als Schwerpunkte berufsbezogener Kompetenzen werden z. B. im Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen kundenorientierte Kommunikationsfähigkeiten („ständiger Austausch mit Mitarbeitern und Vorgesetzten“, „vielfältige Aufnahme und Verarbeitung von Informationen“) und soziale Kompetenzen („direkter und häufiger Kontakt zum Kunden“) benannt, die obligatorisch durch ein hohes Maß an sachlicher Kompetenz gestützt werden sollen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 13). Kundenorientierung soll zum Leitbild des beruflichen Handelns der Auszubildenden im Einzelhandel werden, wie insbesondere den Zielformulierungen von Lernfeld 1 zu entnehmen ist (vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 9).

Zentral sind Kundenorientierung und die kompetente Beratung gleichermaßen im betrieblichen Teil der Einzelhandelsausbildung: Beratung und Verkauf finden sich als Inhalte, die zum einen in den Pflichtqualifikations- und Wahlqualifikationseinheiten enthalten und zum anderen zentraler Bestandteil der Kammerprüfungen sind:

„In höchstens 120 Minuten soll der Prüfling [in der Abschlussprüfung] praxisbezogene Aufgaben oder Fälle insbesondere aus [...] [den] Gebieten: a) Verkauf, Beratung und Kasse, b) Warenpräsentation und Werbung bearbeiten und dabei zeigen, dass er verkaufsbezogene sowie vor- und nachbereitende Aufgaben des Verkaufs sowie Beschwerden und Reklamationen bearbeiten und rechtliche Bestimmungen berücksichtigen, Möglichkeiten der Konfliktlösung anwenden und kundenorientiert arbeiten kann“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 71).

Diese Prüfungsanforderungen sind in der Ausbildungsordnung für beide Einzelhandelsberufe im Prüfungsbereich „Verkauf und Marketing“ untergebracht, der in der Gesamtbewertung der schriftlichen Leistungen mit 50 % gewichtet wird. Die herausragende Bedeutung von kundenorientiertem Service und kundenorientierter Beratung zieht sich durch die gesamte Ausbildungszeit. Sowohl in den Pflicht- als auch in den Wahlqualifikationseinheiten der Ausbildungsordnung findet sich das Thema der Kunden- und Dienstleistungsorientierung verstärkt wieder:

- Die Reflexion der Rolle des Verkaufspersonals,
- die Kommunikation mit Kund(inn)en,

- die Wahrnehmung der Erwartungen und Wünsche von Kund(inn)en,
- das Eingehen auf Kundeneinwände und -argumente,
- der Umgang mit Konflikten, Kommunikationsstörungen und
- Beschwerden und Reklamationen

sind ausgewählte Beispiele des Ausbildungsberufsbildes, in denen die Kunden- und Dienstleistungsorientierung der neugeordneten Berufsausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin und zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel zum Ausdruck kommen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009).

Auch im schulischen Teil der Berufsausbildung ist diese Schwerpunktsetzung schon zu Beginn der Berufsausbildung erkennbar: Insgesamt die Hälfte der 160 Stunden der schulischen Berufsausbildung des ersten Ausbildungsjahrs sind Inhalte aus dem Bereich der Kundeninteraktion: Schwerpunkt von Lernfeld 2 ist das kunden- und dienstleistungsorientierte Führen von Verkaufsgesprächen und im Lernfeld 3 steht die Betreuung von Kund(inn)en im Servicebereich Kasse im Vordergrund. Grundsätzlich Behandeln die Lernfelder des ersten Ausbildungsjahrs (Lernfelder 1, 2, 3, 4 und 5) den Warenverkauf und die damit im Zusammenhang stehende Orientierung am Kunden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2005, S. 127). Fragen der Warenpräsentation (Lernfeld 4) und der Werbung/Verkaufsförderung (Lernfeld 5) werden ebenfalls im ersten Ausbildungsjahr behandelt.

Die in den Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnungen aufgelisteten Lernziele sollen nach einer Absprache zwischen Bundesregierung, Arbeitgebern und Gewerkschaften handlungsorientiert formuliert sein, was auch bei den hier betrachteten Ausbildungsberufen umgesetzt wurde (vgl. Malcher 2004, S. 52). Allerdings enthalten die Berufsbildpositionen der Ausbildungsberufe Kaufmann/Kauffrau und Verkäufer/Verkäuferin im Einzelhandel weiterhin Lernziele, die keinen direkten Bezug zu beruflichen Handlungen erkennen lassen, sondern die auf überwiegend kognitive Lernprozesse abheben (vgl. Malcher 2004, S. 52).

Bei der Analyse der Berufsbildpositionen, die dem ersten Ausbildungsjahr zuzuordnen sind, zeigt sich, dass gerade zu Beginn der Berufsausbildung ein großer Anteil der Lernziele nicht handlungsorientiert formuliert ist. Lernziele

wie z. B. „Leistungen des Einzelhandels an Beispielen des Ausbildungsbetriebs erläutern“ (Berufsbildposition 1.1 b), „Rechtsform des Ausbildungsbetriebes darstellen“ (Berufsbildposition 1.3 a) oder „Anforderungen und Aufgaben einer erfolgreichen Verkaufstätigkeit darstellen“ (Berufsbildposition 4.1 b) sind ausgewählte Beispiele dafür. Hier geht es vor allem um berufsbezogenes Wissen, das nicht direkt mit konkreten beruflichen Handlungen im Zusammenhang steht.

Im ersten Jahr der Berufsausbildung geht es vor allem darum, dass die Auszubildenden lernen, sich kunden- und dienstleistungsorientiert zu verhalten, und zwar in Standardsituationen bei der Kundenberatung sowie im Servicebereich Kasse. Darüber hinaus soll ihnen zu Beginn der Ausbildung ein Überblick über den Ausbildungsbetrieb und dessen Eingliederung in die Gesamtwirtschaft sowie über rechtliche Grundlagen der Berufsausbildung gegeben werden. Sondersituationen wie z. B. die Bearbeitung von Beschwerden, Reklamationen oder Umtausch werden hingegen erst in Berufsbildpositionen und Lernfeldern des zweiten Ausbildungsjahrs aufgeführt. Das heißt: In den ersten Monaten der Berufsausbildung werden die Auszubildenden zumindest nach den Curricula noch nicht auf den Umgang mit besonders schwierigen Situationen vorbereitet.

2.2 Betriebliche Arbeitsanforderungen

Zum Einstieg in die problemzentrierten Interviews wurden die Auszubildenden gebeten, einen typischen Arbeitstag zu beschreiben. Diese Interviewsequenzen zeichnen sich durch zum Teil umfangreiche Narrationen aus. Umfangreich zum einen in Bezug auf die Länge der Passagen, zum anderen in Bezug auf den Detailreichtum des dargestellten Arbeitstags. Die Ergebnisse, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden, sind gewissermaßen als „Nebenprodukt“ im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit zu verstehen, da hier nicht die von den Auszubildenden individuell wahrgenommenen Probleme im Vordergrund stehen. Deswegen befindet sich dieser Abschnitt auch nicht im Auswertungsteil der Arbeit, sondern im Anschluss an die Darstellung der curricularen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung im Einzelhandel.

Die Aussagen der Auszubildenden in Bezug auf die Frage nach einem „typischen“ Arbeitstag geben einen Einblick in die „tägliche“ Ausbildungsrealität

der Auszubildenden nach ungefähr halbjähriger Ausbildungszeit. Sie wurden computergestützt mit der Software MAXQDA ausgewertet, wobei vor der eigentlichen Codierung des Materials zunächst eine Synopse mit allen von den Befragten genannten Tätigkeiten erstellt wurde. Die dort enthaltenen Tätigkeiten wurden in Anlehnung an die Curricula zu den betrieblichen Anforderungsbereichen

- Verkaufsraum vorbereiten,
- Warenwirtschaft,
- Beratung und Verkauf,
- Information und Kommunikation,
- Hilfstätigkeiten und
- Servicebereich Kasse

zusammengefasst. Anschließend wurden die Interviewsequenzen zum typischen Arbeitstag nach diesen Tätigkeitsbereichen fallweise codiert. Jedem Tätigkeitsbereich wurde bei der Codierung eine Farbe zugeordnet, um anschließend für jeden Fall ein sogenanntes Textportrait erstellen zu können. Textportraits stellen in MAXQDA einen ausgewählten Text als „Bild“ der im Text farblich codierten Segmente dar. Das Ergebnis dieser Codierung ist Abbildung 2 zu entnehmen.

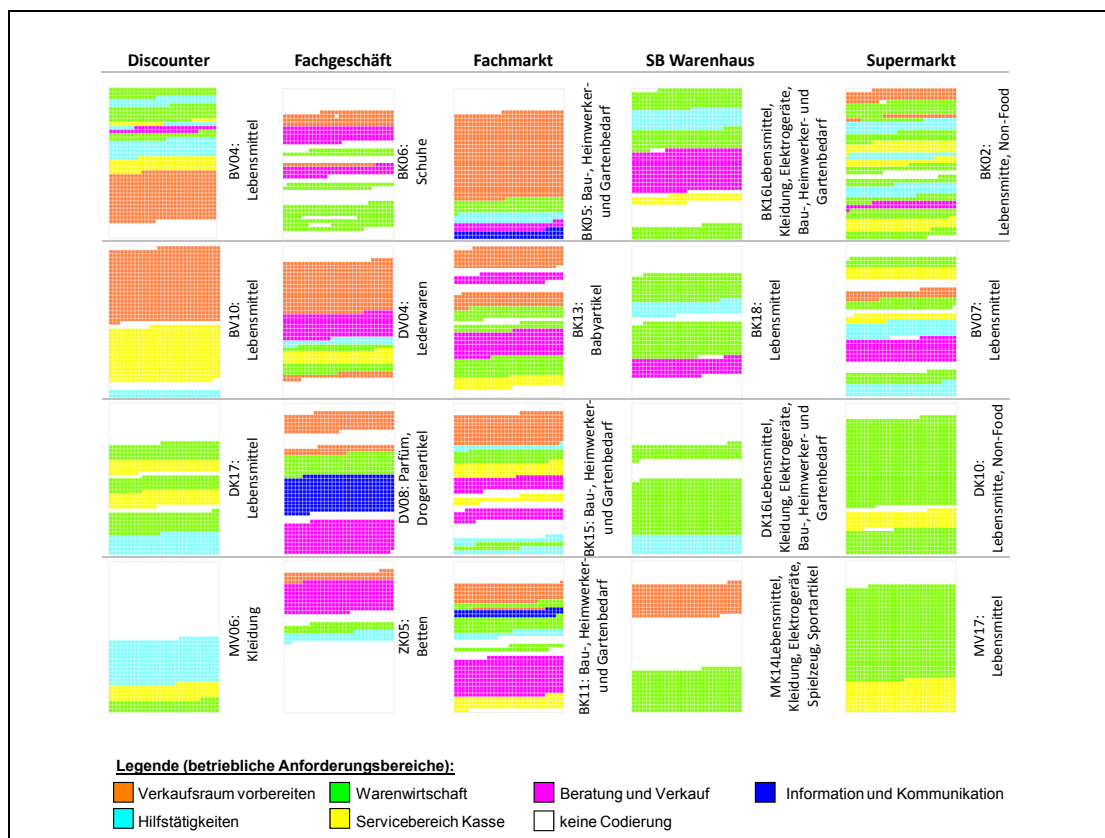


Abbildung 2: „Tätigkeitsstruktur“ an einem typischen Arbeitstag in Abhängigkeit von der Betriebsform.

Wollte man an den hier betrachteten Interviewpassagen die „wichtigsten“ Tätigkeiten in der Eingangsphase der Berufsausbildung „ablesen“, stünde die Position „Den Laden verkaufsbereit machen“ über alle Fälle gesehen auf einem der oberen Plätze einer Rangliste. Unerwartet selten erfolgte die spontane Nennung der Kundenberatung, die an einem „typischen“ Arbeitstag zu leisten ist. Selbst auf Nachfragen der Interviewer wurde die Kundenberatung nur selten als zentraler Bestandteil des täglichen Tätigkeitsinhalts genannt. Vor allem vor dem Hintergrund, dass ungefähr 80 % der Befragten im Kurzfragebogen (siehe Abschnitt 5.3.2) angaben, für ihren betrieblichen Alltag sei beratungsintensive Bedienung, zumindest aber eine Kombination aus Selbstbedienung und Beratung kennzeichnend, kann dies als unerwartetes Ergebnis genannt werden, zu dessen Klärung weitere Untersuchungen notwendig wären.

Bei der Sichtung der Textporträts (siehe Abbildung 2) fällt auf, dass vor allem Auszubildende in Discountern wenig beraten. Bei ihnen überwiegen die Arbeit an der Kasse und Tätigkeiten, die im weiteren Sinne mit warentechni-

schen Dingen zu tun haben. Darüber hinaus gehen Auszubildende in Discountern an einem typischen Arbeitstag Tätigkeiten nur in zwei bis drei Tätigkeitsbereichen nach, wohingegen sich z. B. in Fachmärkten oder Fachgeschäften ein differenzierteres Bild der Tätigkeitsbereiche zeigt.

Abbildung 2 zeigt ein heterogenes Bild der täglichen Tätigkeiten in Abhängigkeit der Betriebsformen. Vor allen Dingen ist der Schwerpunkt der Kundenberatung, wie er z. B. aus dem Rahmenlehrplan hervorgeht, – zumindest in der Eingangsphase der Berufsausbildung – nicht bei allen Betriebsformen zu finden. Nach den vorliegenden Befunden lassen sich jedoch klare betriebsformspezifische Tätigkeitsprofile erkennen. So dominieren bei den Discountern das Leeren von Paletten und Nachfüllen von Regalen, das Entsorgen von Pappe u. ä. sowie das Kassieren. Hierzu ein Auszubildender:

DK17: „Also größtenteils ist man dann montags damit beschäftigt morgens erst mal 2 1/2 Paletten MoPro, also Kühlung packen. Ja, dann kann sein, dass man von 14 bis 20 Uhr halt an der Kasse sitzt. Oder man räumt die ganze Zeit im Laden auf.“

Demgegenüber berichtet ein Auszubildender, der in einem Fachgeschäft tätig ist:

DV04: „Dann wird die Deko, die am Vortag unten stand, weggeräumt und dann ist das eigentlich nach Kundenstrom ... Die werden dann bedient, auf zwei Etagen. Es kommt dann wirklich darauf an, wie viele Kunden reinkommen. Ansonsten wird aufgeräumt, nachgefüllt, gestaubt.“

An diesen beiden Interviewauszügen wird ein Problem der Berufsausbildung im Einzelhandel deutlich, und zwar das „breite Feld“ unterschiedlicher Betriebsformen im Einzelhandel. Mit der Neuordnung der Berufsausbildung im Einzelhandel sollte der Unterschiedlichkeit der Betriebsformen in besonderem Maße z. B. mit Hilfe von Wahlqualifikationseinheiten und dem Anrechnungsmodell Rechnung getragen werden:

„Die Modernisierung der Ausbildung muss aufgrund der Vielfalt von Branchen, Betriebsformen und Betriebsgrößen im Einzelhandel den Spagat schaffen zwischen einheitlichen Ausbildungsstrukturen für diesen Wirtschaftsbereich und einer branchen- bzw. betriebsformspezifischen Ausrichtung“ (Paulini-Schlottau 2007, S. 6).

Fraglich ist, ob mit den eingeführten vier Wahlqualifikationseinheiten auf die genannte Problematik angemessen reagiert wurde. Die geltende Ausbildungsordnung und auch der Rahmenlehrplan für die Einzelhandelsberufe

Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel unterstellen für das erste Ausbildungsjahr eine Art Homogenität der Anforderungen, jedenfalls ist eine Differenzierung nach unterschiedlichen Anforderungen speziell in der Eingangsphase nicht zu erkennen. Wahlqualifikationseinheiten sind erst für das zweite und dritte Ausbildungsjahr vorgesehen. Die Auszubildenden werden jedoch schon in den ersten Monaten der Berufsausbildung betriebsformabhängig mit höchst unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert.

Es stellt sich die Frage, ob nicht die für das zweite Ausbildungsjahr vorgesehenen Wahlqualifikationen „Warenannahme, Warenlagerung“, „Beratung und Verkauf“, „Kasse“ und „Marketingmaßnahmen“ (gegebenenfalls partiell) in die Eingangsphase verlegt und die betriebsformenübergreifende grundlegende Berufsausbildung im Einzelhandel schwerpunktmäßig ins zweite und dritte Ausbildungsjahr verlagert werden sollte. Auch wäre die Entwicklung einer weiteren Wahlpflichtqualifikationseinheit für das erste Ausbildungsjahr zu erwägen. Sie sollte als „Schnittmenge“ aus den vier genannten Wahlqualifikationen auf diversifizierte Betriebsformen, zum Beispiel der Fachmärkte, zugeschnitten sein. Eine gezielte Befragung von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben könnte darüber Aufschlüsse geben, ob nicht auch der „Universalist“ als „Dienstleistungsfachkraft im Einzelhandel“ gefragt ist. Auf jeden Fall sollte über die zeitliche Struktur und fachliche Differenzierung entsprechend den Anforderungsstrukturen der unterschiedlichen Betriebsformen während der ersten Monate der Berufsausbildung im Einzelhandel kritisch nachgedacht werden.

Nach den vorliegenden Befunden sollte die Differenzierung nach Wahlqualifikationen nicht erst im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr erfolgen, sondern bereits in der Eingangsphase einsetzen, um dann in späteren Ausbildungsabschnitten durch Ausbildungsangebote ergänzt zu werden, die im betriebspraktischen Alltag der unterschiedlichen Betriebsformen zwar eine eher untergeordnete Rolle spielen mögen (z. B. Kunden beraten im Discountgeschäft), aber für die Berufsausübung als qualifizierte Fachkraft für Dienstleistungen im Einzelhandel sowie für die Mobilität am Arbeitsmarkt und die Flexibilität in Bezug auf den Einsatz in unterschiedlichen betrieblichen Handlungsfeldern unerlässlich sind.

3 Das Forschungsprojekt ProBE

3.1 Einleitung in das Kapitel

Die vorliegende Arbeit ist im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE“³ entstanden, das am Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde. Im ProBE-Projekt wurde untersucht, mit welchen Problemen Ausbildungsanfänger(innen) im Einzelhandel konfrontiert sind, wie sie diese erleben und wie sie die damit verbundenen Belastungen bewältigen bzw. daran zu scheitern drohen.

Das Forschungsprojekt ProBE basiert auf problemzentrierten Interviews (n = 65) und einer standardisierten Erhebung (n = 514), die Mitte 2006 bis Anfang 2007 durchgeführt worden sind. Der in den Interviews eingesetzte Interviewleitfaden wurde auf der Grundlage des heuristischen Modells⁴ der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) entwickelt (siehe Kapitel 3.2). Erkenntnisse u. a. der Übergangsforschung, der Copingforschung und der Critical Incident Research sind in das Modell eingeflossen. Auf der Grundlage von MEBE wurden der Interviewleitfaden und der Fragebogen für die standardisierte Erhebung entwickelt. Die Fragebogenerhebung wurde im Bezirk der niederrheinischen Industrie- und Handelskammer als Gruppenbefragung im Klassenverband durchgeführt und erreichte insgesamt 514 Ausbildungsanfänger. Dies entspricht 86 % der im Kammerbezirk gemeldeten neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge für das Ausbildungsjahr 2006.

Forschungskonzept und Forschungsergebnisse des ProBE-Projekts verstehen sich als Beitrag zur ökologischen Berufsbildungswissenschaft. Gefragt

³ Zum ProBE Projekt liegt ein ausführlicher Abschlussbericht vor (siehe Kutscha/Besener/Debie 2009). Der folgende Link führt zum interaktiven Portal von ProBE, über das auf den Projektbericht und weitere Materialien (Interviewprotokolle, Interviewleitfaden, Fragebogen, Randauszählungen) zugegriffen werden kann: <http://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/index.html>.

⁴ Bei der vorliegenden qualitativen Studie wurde das Untersuchungsfeld „mit Hilfe von sensibilisierenden Konzepten“ (Kelle/Kluge 1999, S. 27) vorstrukturiert.

wurde danach, wie Auszubildende ihre Ausbildung und deren Umweltbedingungen während der Eingangsphase „erleben“ und sich diesen „anpassen“. Probleme im Sinne des Forschungsprojekts sind immer Probleme aus der individuellen Sicht der Auszubildenden (siehe Kapitel 3.3).

Die in der standardisierten Befragung erhobenen Daten wurden mit Hilfe des Programms SPSS digitalisiert und so einer computergestützten statistischen Auswertung zugänglich gemacht (siehe dazu ausführlich Kutscha/Besener/Debie 2009 und Debie 2010). Neben der explorativen Untersuchung möglicher Verbindungen zwischen den erhobenen Variablen wurden auch Hypothesenprüfungen durchgeführt. Im Rahmen dieser konfirmatorischen Datenanalyse werden die im Anschluss an die Interviews vermuteten Zusammenhänge (z. B. zwischen verschiedenen Übergangsaspekten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung) überprüft. Die Auswertung der standardisierten Befragung ist Teil einer weiteren Dissertation (siehe dazu Debie 2010). Die erstellte Datenbasis und die indikatoreninduzierten Spezialauswertungen ergänzen vorliegende Forschungsarbeiten um bisher nicht verfügbare Befunde zur erfolgskritischen Beurteilung branchenspezifischer Bedingungen des Übergangs und des Kompetenzerwerbs während der Eingangsphase der Berufsausbildung im dualen System.

3.2 Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel

Die Eingangsphase der Berufsausbildung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit als berufliche Entwicklungsaufgabe (vgl. dazu Havighurst 1974) angesehen, die jeder Auszubildende bewältigen muss. Zeitlich betrachtet beginnt diese Phase mit dem Eintritt in die Berufsausbildung, und sie wird forschungstechnisch auf das erste Ausbildungshalbjahr begrenzt. Der Prozess der Berufswahl wird diesem Berufseintritt als vorgelagert angesehen⁵. Die „Bewältigung der Eingangsphase der Berufsausbildung“ als Entwicklungsaufgabe umfasst folgende typische Anforderungsbereiche:

- Rollenfindung,
- berufstypische Anforderungen,

⁵ Dies muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass der Berufswahlprozess auch schon abgeschlossen ist. Angenommen werden kann z. B., dass gerade in den ersten Monaten der Berufsausbildung der „Matching-Prozess“ erst beendet wird.

- Anpassung an den Zeitrhythmus des Berufsalltags und
- Übergangsbewältigung.

In diesen Bereichen bündeln sich unterschiedliche Anforderungen an körperliche Belastbarkeit, kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Fähigkeiten und emotionale Kontrollfähigkeit. Die Bewältigung der Anforderungen (das beruflich kompetente Handeln) wird zudem durch Einflussfaktoren wie empfundene Anerkennung und Zufriedenheit, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung sowie durch die individuelle Motivation beeinflusst (siehe Abbildung 3).

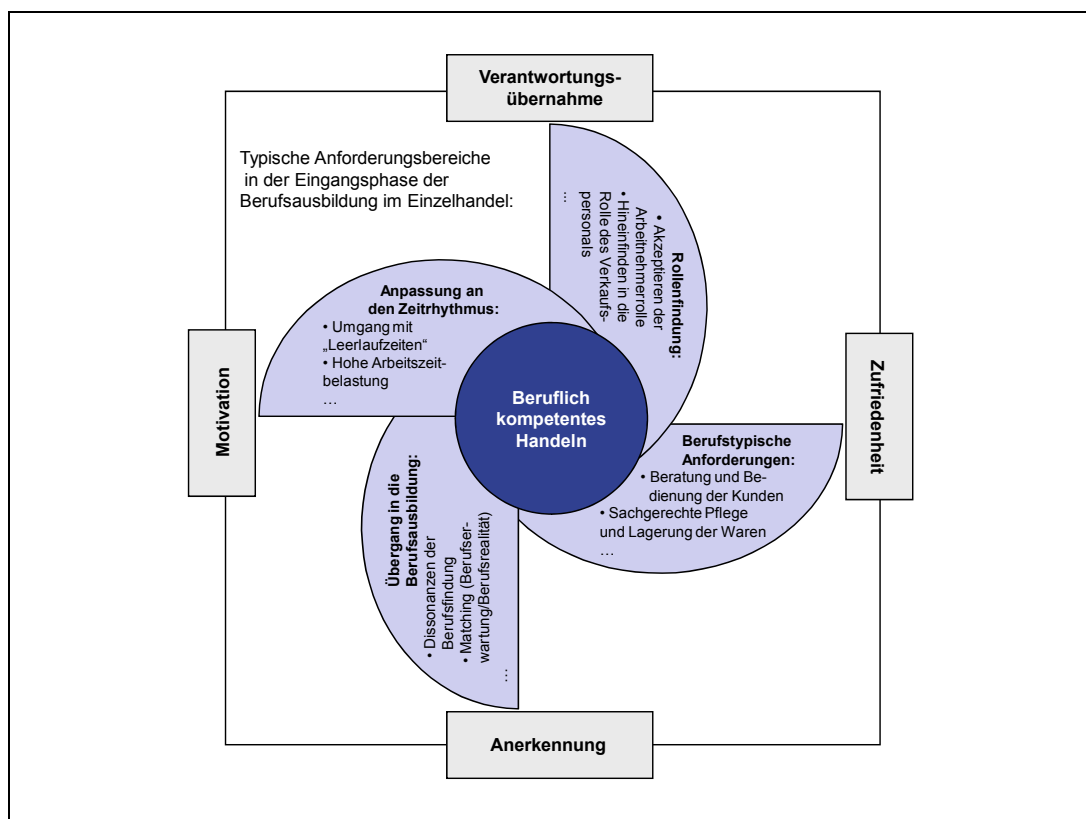


Abbildung 3: Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE).

3.2.1 Anforderungsbereiche

„Berufstypische Anforderungen“ am Beispiel des persönlichen Verkaufs

Die zeitlichen Gliederungen der Ausbildungsrahmenlehrpläne der Ausbildungsberufe Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel sehen für das erste Ausbildungsjahr u. a. die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen der Berufsbildpositionen „kunden- und dienstleistungsorientiertes Verhalten“ sowie „Kommunikation mit dem Kunden“ vor (siehe Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 48 2007). Der Bereich personeller Verkauf ist durch

Situationen gekennzeichnet, in denen sich die Auszubildenden Anforderungen gegenüber gestellt sehen, denen sie in der Eingangsphase der Berufsausbildung noch nicht oder nur teilweise gewachsen sind. Die für beruflich kompetentes Handeln erforderlichen fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse müssen ebenso erlernt werden wie der situationsspezifische Umgang mit diesen. Auch der Umgang mit fehlendem Fachwissen gehört zu den spezifischen Anforderungen, die während des Interaktionsprozesses zwischen Verkäufer und Kunde an die Auszubildenden gestellt werden. In einer Beratungssituation zu Beginn der Ausbildung ist es wahrscheinlich, dass Auszubildende häufig an ihre Grenzen stoßen, wenn z. B. ein Kunde Artikelmerkmale erfragt oder Vergleiche zwischen mehreren Artikeln vor dem Hintergrund seiner individuellen Bedürfnisse erläutern möchte. Auch die „Kontaktaufnahme zu Kunden“ wird als ein kritisches Ereignis vermutet, da die Auszubildenden hier täglich „erleben“, ob ihre angewandten Kommunikationsstrategien im Kundengespräch hilfreich sind. Das Moment der ersten Kontaktaufnahme zum Kunden ist immer „kritisch“. Die Reaktionen der Kunden und deren Interpretation können gerade in der Anfangsphase Auswirkungen auf die Bewältigung der Eingangsphase der Berufsausbildung haben. Hier erfahren die Auszubildenden Bestätigung z. B. durch eine häufig funktionierende Kontaktaufnahme zum Kunden.

„Rollenfindung“

Der Beginn einer Berufsausbildung konfrontiert die Auszubildenden mit einer Vielzahl neuer Anforderungen. Beispielsweise müssen sie sich innerhalb der Ausbildung im Einzelhandel u. a. in die neue Rolle als Verkäufer/in hineinfinden. Waren sie vor der Ausbildung größtenteils in der Kundenrolle, wenn sie ein Einzelhandelsunternehmen betreten, so finden sie sich in der Ausbildungssituation in der Rolle des Verkäufers/der Verkäuferin wieder. Im direkten Kundenkontakt beeinflussen die Auszubildenden mit ihrem Verhalten und ihrer Haltung das Unternehmensbild sowie die Servicequalität in der Wahrnehmung der Kunden (vgl. Dewettnik 2004). Die Auszubildenden müssen das Bewusstsein für diese neue Rolle entwickeln und die damit verbundenen Verhaltensmuster erlernen. Die Prozesse der Einbindung in die Betriebshierarchie sowie die Rollenfindung als Auszubildende und als Berufsschüler werden als Probleme in diesem Bereich der Eingangsphase der Berufsaus-

bildung gesehen, da sich gerade während der Ausbildung die Orientierungen gegenüber Arbeit und Berufskarriere durch z. B. enttäuschte Erwartungen und unzumutbare Ausbildungsbedingungen verändern (Heinz 1999, S. 58 f.). Des Weiteren sind die Rahmenbedingungen, unter denen die Auszubildenden ihre Tätigkeiten verrichten, von besonderer Bedeutung. Dazu zählt z. B. der Grad an Autonomie und Entscheidungsfreiheit, der die berufliche Identitätsbildung in positiver wie auch negativer Hinsicht beeinflussen kann. Diese Freiheitsgrade sind betrieblich mehr oder weniger eingeschränkt und werden von den Handelnden individuell gestaltet. Maßgeblich für eine gelingende Rollenfindung ist die Übereinstimmung von Arbeitsanforderungen und Arbeitsleistung (vgl. Dewettnik 2004). Die Auszubildenden müssen bei der Bearbeitung der beruflichen „Entwicklungsaufgabe“ ein Rollenverständnis für ihre verschiedenen Rollen aufbauen, das für die kommenden Jahre der Ausbildung als tragfähig erscheint. „Rollenfindung“ bedeutet demnach eine aktive Identitätsbildung durch die Herstellung des Gleichgewichts zwischen betrieblichen bzw. beruflichen Erwartungen und den eigenen Interessen (vgl. Heinz 1995, S. 55 ff.).

„Anpassung an den Zeitrhythmus des Berufsalltags“

Gerade in Einzelhandelsberufen stellt die Anpassung an den Zeitrhythmus des betrieblich organisierten Arbeitsalltags eine Anforderungsdimension dar, die eine Reihe spezifischer Herausforderungen an die Auszubildenden vermuten lässt. Neben den aus den Ladenöffnungszeiten resultierenden Arbeitszeiten der im Einzelhandel Beschäftigten bedeutet der Umgang mit langen Leerlaufzeiten bei geringem Kundenaufkommen und im Gegensatz dazu der empfundene Zeitdruck bei hohem Kundenaufkommen (vgl. Richter 2004, S. 10) eine enorme psychomentele Belastung der Beschäftigten im Einzelhandel. Die Prognose des Kundenaufkommens erweist sich vielfach als schwierig (vgl. Möll/Hilf 2004, S. 34). Der Umgang mit den daraus resultierenden Wartezeiten bzw. dem empfundenen Zeit- und Leistungsdruck wird jeweils als Problem vermutet, das besondere Anforderungen an die Belastbarkeit der Auszubildenden stellt.

„Übergangsbewältigung“

Auszubildende befinden sich während der Eingangsphase der Berufsausbildung in einer komplexen Übergangssituation z. B. von der Schule in die dua-

le Ausbildung. Unter Umständen bewältigen die jungen Erwachsenen noch in der Eingangsphase der Berufsausbildung ihren Berufswahlprozess und stellen dabei Abweichungen zwischen den Berufsvorstellungen und der Ausbildungsrealität fest. Nicht erwartete körperliche oder psychische Belastungen sowie der Umgang mit niedrig qualifizierten Tätigkeiten werden als Bestandteile der Ausbildungsrealität vermutet, die in der Übergangsphase Probleme für Auszubildende darstellen.

3.2.2 Einflussfaktoren auf das beruflich kompetente Handeln

„Verantwortungsübernahme“

Auszubildende übernehmen in der Anfangsphase der Berufsausbildung Verantwortung z. B. für die korrekte Durchführung von Arbeitsaufträgen. Sie sind verantwortlich für das eigene Handeln und in der Regel auch für die aus den getroffenen Entscheidungen resultierenden Folgen. Problematisch für Auszubildende ist dabei, dass die Folgen z. B. der Überschreitung von Verantwortlichkeiten oder von Fehlentscheidungen nicht nur die Auszubildenden selbst betreffen. Kunden können direkt davon betroffen sein, z. B. durch falsche oder unzureichende Beratung. Die Auszubildenden werden im direkten Kundenkontakt als Vertreter des Unternehmens verstanden, und die als Beispiel genannten Fehlentscheidungen können das Ansehen des Unternehmens in der Kundenwahrnehmung beeinträchtigen. Gerade die Aspekte des Handelns in Verantwortung gegenüber der Organisation und die mögliche Außenwirkung der Entscheidungen von Auszubildenden unterscheiden die Art von Verantwortungsübernahme während der Berufsausbildung von evtl. zuvor übernommener Verantwortung in Freizeit, Schule oder Familie. Die Art und Weise, wie die Auszubildenden mit den ihnen übertragenen Entscheidungsspielräumen umgehen und inwieweit sie Folgen des eigenen Handelns bedenken und die Verantwortung dafür übernehmen, beeinflusst maßgeblich ihr Handeln.

„Anerkennung“

Anerkennung wird – gewissermaßen komplementär zur Verantwortungsübernahme – im Rahmen des Modells als wesentliches Medium sozialer Integration der Auszubildenden angesehen. Die Anerkennungsverhältnisse, denen die Auszubildende in ihrer neuen Umwelt Betrieb und Berufsschule

ausgesetzt sind, können von zentraler Bedeutung für ihre berufliche und auch persönliche Entwicklung sein. Die Auszubildenden befinden sich in neuen „Anerkennungsarenen“ (Holtgrewe/Voswinkel 2002) und erfahren dort in unterschiedlichem Maße Anerkennung sowie auch Missachtung für ihr Verhalten und ihre Leistungen (vgl. Holtgrewe/Voswinkel 2002).

Auszubildende im dualen System sind an der betrieblichen Arbeit und Wertschöpfung beteiligt. Sie haben damit im Unterschied zu Schülern eine besondere Chance, Anerkennung als Ressource für die Entwicklung beruflicher Fachkompetenz und Identität zu finden. Ob und in welchem Ausmaß dies der Fall ist, hängt davon ab, inwieweit Handlungen der Auszubildenden von Seiten der für sie als bedeutsam eingeschätzten Bezugspersonen (Ausbilder, Lehrer, Kunden etc.) als erfolgreiche Leistungen erkannt und anerkannt werden. Hierbei ist dem besonderen Umstand Rechnung zu tragen, dass die individuellen Leistungen des Verkaufspersonals direkt an den Marktmechanismus (Marktgängigkeit des betrieblichen Sortiments etc.) gekoppelt sind und damit wiederum von der motivationalen Quelle persönlicher Anerkennung abgekoppelt sein können. Inwieweit dem Bedürfnis und dem Angewiesensein der Auszubildenden auf Anerkennung in der Eingangsphase der Berufsausbildung Beachtung geschenkt wird bzw. „systematische Anerkennungslücken“ (Kropf 2004) wirksam werden, soll unter Bezugnahme auf das Konzept der Anerkennung (vgl. Honneth 2003; Holtgrewe et al. 2000; Kropf 2004) und dessen Implikationen für die Bewältigung der Eingangsphase näher untersucht werden.

„Zufriedenheit“

In Anlehnung an die Definition der Arbeitszufriedenheit von Weinert (1998), wird Zufriedenheit als ein Einflussfaktor angesehen, der sich auf „die affektiven Empfindungen gegenüber der Arbeit und den möglichen Konsequenzen hieraus“ (Weinert 1998, S. 202) bezieht. Es wird vermutet, dass die individuell empfundene Zufriedenheit das beruflich kompetente Handeln in der Eingangsphase der Berufsausbildung beeinflusst.

„Motivation“

Motivation wird als ein wichtiger Einflussfaktor angesehen, der auf beruflich kompetentes Handeln wirkt. Motivation beeinflusst den Beginn und das

Durchhaltevermögen sowie den Grad der Bemühungen und steuert die Zielgerichtetheit des Verhaltens. Dabei ist die Motivation abhängig von den individuellen Variablen des Auszubildenden (z. B. Bedürfnisse, Ziele, Wertestrukturen, Wahrnehmungen, Fähigkeiten und Arbeitsleistung), den Variablen des Betriebes (z. B. Organisation, Führungsstile) und der Berufsgruppe (z. B. berufsspezifische Zielvorstellungen und Wertestrukturen) (vgl. Weinert 1998, S. 197 f.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Motivationsfaktoren, die zur Bewältigung der Probleme beitragen, und ihr Einfluss auf beruflich kompetentes Handeln erfragt.

3.3 Zugrundeliegender Problembegriff

In Anlehnung an den entwicklungs-ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981, S. 20) werden im Forschungsprojekt ProBE und in der vorliegenden Untersuchung Probleme im Sinne negativ konnotierter emotionaler Befindlichkeiten verstanden, ausgelöst durch physische, organisatorische und/oder soziale Zustände der „Umwelt“, wie sie vom einzelnen Auszubildenden wahrgenommen wird. Der Problembegriff wird damit ausdrücklich nicht in Anlehnung an den in der Lehr-Lern-Forschung zumeist verwendeten Problembegriff im Sinne kognitiver Problemlösungsstrategien gebraucht.

Eng im Zusammenhang mit dem Problembegriff steht der Begriff der „Belastungen“. In der vorliegenden Arbeit wurde allerdings nicht analysiert, was die „objektive“ Belastungsgrenze bei der Erfüllung bestimmter Anforderungen ist, sondern es wurden die Aussagen der Befragten näher untersucht, aus denen hervorgeht, dass die individuell akzeptierte Belastungsgrenze überschritten wurde. Kurzum: Als Probleme der Auszubildenden wurden solche Arbeitsbedingungen und Situationen erfasst, die von den Auszubildenden als besonders belastend empfunden werden. Gegenstand der Untersuchungen sind damit nicht die „objektiven“ Ausbildungsbedingungen, sondern es steht die Frage im Vordergrund, wie Auszubildende ihre Ausbildungsumwelt während der Eingangsphase erleben und wie sie sich den neuen Lebensräumen des Berufsalltags anpassen.

4 Grundlegende Forschungsbereiche

4.1 Einleitung in das Kapitel

Den Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung kommt eine entscheidende Weichenstellung für die Entwicklung Jugendlicher zu. Dieser Übergang in die Berufsausbildung ist jedoch für viele Jugendliche mit erheblichen Problemen behaftet, die sowohl mit dem Ablauf des Berufsfindungsprozesses beim Übergang von der Schule in den Beruf als auch mit den Gegebenheiten und Erfahrungen während der Eingangsphase der Berufsausbildung zusammenhängen können. Im schlimmsten Fall führen diese Probleme zum frühzeitigen Abbruch der Ausbildung.

Die Eingangsphase der Berufsausbildung wurde im ProBE-Projekt als komplexe Entwicklungsaufgabe (vgl. Havighurst 1948; Havighurst 1974) verstanden, deren Bewältigung Voraussetzung dafür ist, dass die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Rolle sowie die weitere Fachkompetenzentwicklung gelingen können. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich vorrangig mit didaktischen Fragen beruflicher Lehr-Lernprozesse befasst (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009, S. 1), wobei die Entwicklung und der Erwerb von Fachkompetenzen dabei meist im Vordergrund stehen. Integrationsleistungen, wie sie während der Anfangsphase der Berufsausbildung von den Jugendlichen erbracht werden müssen, um die Entwicklungsaufgabe „Einstieg in die Berufsausbildung“ erfolgreich bewältigen zu können, wurden im Hinblick auf die entwicklungsförderliche Gestaltung der Eingangsphase der Berufsausbildung nur selten betrachtet (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009, S. 1). Die Betrachtung der Berufseingangsphase hat jedoch im Forschungsprojekt ProBE eine besondere Bedeutung. Aspekte der beruflichen Kompetenzentwicklung sind neben Aspekten z. B. der Abbruchs-, Übergangs- und Copingforschung auch berücksichtigt worden. Sie standen jedoch nicht im Vordergrund der Untersuchungen.

Besondere Relevanz für das Forschungsprojekt haben vor allem folgende Forschungsbereiche: Abbruchforschung, Übergangsforschung, Copingforschung und Forschungsprojekte des Einzelhandels. Zu diesen Forschungs-

bereichen werden im Folgenden projektrelevante Forschungsbefunde dargestellt.

4.2 Abbruchforschung

Die Berufe im Einzelhandel zählen seit Jahren zu den zehn am stärksten frequentierten Ausbildungsberufen: Im Ausbildungsjahr 2006 haben 21342 Verkäufer(innen) und 31741 Kauffrauen/-männer ihre Ausbildung im Einzelhandel begonnen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 303). Bedenklich stimmt die hohe Lösungsquote in den Einzelhandelsberufen. Im Ausbildungsberuf Verkäufer/in im Einzelhandel lag diese im Jahr 2006 bei 23,6 % (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010a), im Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann im Einzelhandel bei 20 % (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010b).⁶

Die absolute Zahl der Ausbildungsabbrecher und auch die Abbrecherquoten über alle Ausbildungsberufe des dualen Systems sind in den vergangenen Jahrzehnten stark angestiegen. Betrug der Anteil der Ausbildungsabbrecher gemessen an den am Ende des Jahres bestehenden Berufsausbildungsverhältnissen im Jahr 1980 5,4% (vgl. Weiß 1982a), wird derzeit etwa jeder fünfte neu abgeschlossene Ausbildungsvertrag während der Ausbildung wieder gelöst (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 120).

Darüber hinaus zeigen Untersuchungen der zeitlichen Verteilung der Vertragslösungen, dass ein Großteil der Ausbildungsverträge in der Anfangszeit der Berufsausbildung gelöst wird (vgl. Althoff 2002, S. 52; Schöngen 2003, S. 35). Auch im Berufsbildungsbericht 2006 wird das hohe Niveau vorzeitiger Vertragslösungen vor allem während der Probezeit thematisiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 121). Ein Vergleich der Vertragslösungsquoten der Ausbildungsberufe Verkäufer/in und Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel mit den Quoten über alle Ausbildungsberufe für das Jahr 2005 zeigt, dass gerade bei den Ausbildungsberufen im Einzelhandel die Eingangsphase im Hinblick auf die Integration besonders kritisch ist. Wurden über alle Ausbildungsberufe betrachtet 48% der Vertragslösungen im ersten Ausbildungsjahr vollzogen, waren es bei den Kaufleuten im

⁶ Über alle Ausbildungsberufe lag die durchschnittliche Lösungsquote bei 19,9 % (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008a, S. 150).

Einzelhandel 52% und bei den Verkäufer(inne)n (IH) sogar 68% (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 141 ff.). Dafür sind mutmaßlich die spezifischen Arbeitsbedingungen im Einzelhandel ausschlaggebend (vgl. Abicht/Bärwald/Schegk 2003; Kutscha 1988; Paulini 1998), was im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu prüfen sein wird.

Der Begriff ‚Ausbildungsabbruch‘ wird in der Berufsbildungsforschung n. h. M. mit der vorzeitigen Lösung des Ausbildungsvertrags gleichgesetzt. In diesem Sinne sind ‚Ausbildungsabbrecher‘ Jugendliche oder junge Erwachsene, die vor Ablauf der vereinbarten Ausbildungszeit aus ihrem Ausbildungsverhältnis ausgeschieden sind, ohne den angestrebten Abschluss erreicht zu haben (vgl. Weiß 1982b, S. 7). Eine theoretisch anspruchsvollere Definition findet sich in systemtheoretischer Betrachtung unter anderem bei Beck (1976, S. 266), wonach „Abbrecher“ solchen Fällen zuzurechnen seien, „in denen die erforderliche Integrationsleistung nicht erbracht werden konnte, obwohl sie zunächst ins Auge gefaßt war.“

Die Untersuchungsschwerpunkte im Rahmen der so genannten „Abbruchforschung“ (vgl. Bohlinger 2002, S. 405), die sich mit Ausbildungsabbrüchen bzw. vorzeitigen Ausbildungsvertragslösungen und deren Ursachen und Gründen befasst, haben sich in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verändert. Während in den 1950er Jahren Merkmale der physiologischen Konstitution Jugendlicher im Vordergrund standen, wurden in den 1970er und 1980er Jahren das soziale Umfeld sowie psychologische Einflussfaktoren umfassend thematisiert (Brüggemann 1974; Bunk/Schelten 1980; Grieger 1981; Weiß 1982c). Ökonomische Einflüsse sowie die schulische Vorbildung der Jugendlichen sind seit den 1990er Jahren vorrangige Untersuchungsschwerpunkte der Abbruchforschung (vgl. Bohlinger 2002, S. 409 f.). Einzelne Untersuchungen konzentrieren sich hierbei – zumeist im Rahmen von Modellprojekten – auf bestimmte Regionen (Huth 2000; TNS EMNID 2001), Branchen (Hahn 1996) oder Personengruppen (Faßmann 2000).

In seiner Bestandsaufnahme zum Stand der Abbruchforschung bis Anfang der 1980er Jahre resümiert Weiß:

„Die bisherigen Untersuchungen stimmen darin überein, daß der Abbruch der Berufsausbildung vielfach den vorläufigen Abschluß eines länger andauernden Prozesses darstellt und deshalb nicht losgelöst von der Vorgeschichte gesehen werden kann.“

Meist ist also nicht ein Grund allein, sondern ein ganzes Bündel unterschiedlicher Faktoren für die Vertragslösung verantwortlich. Dementsprechend komplex muß das methodische Vorgehen bei der Analyse der Lösungsgründe sein“ (Weiß 1982a, S. 564).

Dieser Sichtweise entspricht auch die neuere Abbruchforschung (vgl. Bohlinger 2002, S. 405; Hecker 2000), wenngleich diese durch ein höheres Niveau an Komplexität und Variabilität der untersuchten Einflussfaktoren gekennzeichnet ist. Die durchgeführten Untersuchungen beziehen sich in erster Linie auf die Ursachen, die Folgen und den Zeitpunkt der Vertragslösung aus Sicht der beteiligten Personengruppen. So werden in neueren Untersuchungen zunehmend auch andere an der Vertragslösung beteiligte Personengruppen (Ausbilder/innen, Berufsschullehrer/innen) einbezogen (TNS EMNID 2001; Richter 2000). Die Betrachtung des Gesamtprozesses schließt die Frage nach den Initiatoren des Ausbildungsabbruches und dem Verbleib der Jugendlichen nach der Vertragslösung ein (Huth 2000; Schmid/Stadler 2007; Schöngen 2003; TNS EMNID 2001). Dies führt dazu, dass der Ausbildungsabbruch nicht zwangsläufig als Scheitern (Übergang in die Arbeitslosigkeit oder in einfache Anlern Tätigkeiten) interpretiert wird (Hecker 2000; Huth 2000). In einer vom BIBB für das Ausbildungsjahr 2001/2002 durchgeführten Untersuchung von Ausbildungsabbrüchen lag der Anteil derer, die sich nach der Vertragslösung weiter im Bildungssystem befanden, bei 62% der Befragten (vgl. Schöngen 2003, S. 36).

Neben den hier angesprochenen Untersuchungsrichtungen der Abbruchforschung werden auch Studien zu Abbruchneigungen von Auszubildenden durchgeführt. Im Rahmen dieser Untersuchungen geht es vorwiegend um das möglichst frühzeitige Erkennen von Abbruchneigungen und um die daran anschließende Frage, wie der Abbruch noch vermieden werden kann (vgl. Deuer/Ertelt 2002; Deuer 2003; Hecker 2000).

Die Untersuchungen zu den Abbruchneigungen der Auszubildenden und die festgestellte Konzentration der Vertragslösungen auf die Anfangsphase der Berufsausbildung stellen direkte Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit dar. Darüber hinaus wirft die Tatsache, dass ein Großteil der Vertragslösungen von den Auszubildenden ausgeht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 93), differenzierte Fragen nach Art und Beschaffenheit der Eingangsphase der Berufsausbildung, nach der Wahr-

nehmung der damit verbundenen Herausforderungen durch die Jugendlichen sowie nach den angewandten Strategien zur Bewältigung erlebter Probleme auf. Hierbei sind sowohl die synchronischen Zusammenhänge von Ausbildungs- und Arbeitsprozessen, die die Eingangsphase der Berufsausbildung strukturieren, als auch die diachronischen Ereignisse beim Übergang von der Schule über den Berufsfindungsprozess in die Berufsausbildung zu berücksichtigen und aufeinander zu beziehen. Insofern sind auch Erkenntnisse und Befunde der „Übergangsforschung“ zu beachten.

4.3 Übergangsforschung

Sehr weit gefasst kann von einem „Übergang“ gesprochen werden, wenn eine Person ihre Position durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 43). Solche Übergänge treten in der „natürlichen“ Systemumwelt des einzelnen Menschen im Verlauf seines gesamten Lebens auf. Bronfenbrenner (1981, S. 43) spricht hierbei von „ökologischen Übergängen“ und vertritt in diesem Zusammenhang das Argument, „daß jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungen ist“ (Bronfenbrenner 1981, S. 4). Dies trifft insbesondere zu, wenn die Person-Umwelt-Konstellation von einem Individuum als unstimmig wahrgenommen wird. Angesprochen sind außergewöhnliche Unstimmigkeiten im sozialen, psychischen und physischen Verhältnis der Person zur Umwelt, die aus einer Anpassungs- und Veränderungsleistung zur Überwindung der erkannten Diskrepanzen resultieren (vgl. Bußhoff 2001, S. 64 f.). Exemplarisch können hier z. B. beruflich veranlasste Übergänge wie ein Berufswechsel oder der Beginn einer Berufsausbildung genannt werden.

Die stark wachsende Übergangsforschung in Deutschland (vgl. Dobi-schat/Düsseldorff 2009, S. 385) betrachtet insbesondere die beruflichen Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle des Beschäftigungssystems (vgl. Brock 1991; Heinz 1988; Kutscha 1991; Lorenz 2003). Fokussiert werden damit schwerpunktmäßig berufliche Übergänge wie die Wege in eine Berufsausbildung oder der Beginn einer beruflichen Beschäftigung, die als wichtige „Lebenszäsuren“ (vgl. Schäfer 1998) im Erwerbsleben gesehen werden können. Diese Übergänge sind stark gekennzeichnet von der institutionellen Struktur des Bildungswesens und erhöhter Selektivität insbesondere

verursacht durch veränderte Konstellationen am Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt. Die Betrachtung der strukturellen Probleme an den entscheidenden Stellen des Bildungs- und Beschäftigungssystems wurde in der Vergangenheit umfassend untersucht. Es liegen Ergebnisse aus verschiedenen Längsschnittstudien mit einem quantitativen Zugriff z. B. des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB), des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) sowie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) vor. Diese Studien repräsentieren die Forschungsergebnisse der 1970er, 1980er und 1990er Jahre auf verschiedensten Spezialgebieten der Berufsbildungs-, Bildungs- und Jugendforschung. Die Untersuchungen befassen sich insbesondere mit strukturellen Aspekten so genannter „Normalbiografien“, wobei überwiegend der Übergang von der Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem betrachtet wird (vgl. Blossfeld 1985; Hillmert 2003; Mayer 1987; Seibert 2003). Betont werden dabei die quantitativen Auswirkungen der Strukturen des Bildungswesens auf das Übergangsverhalten junger Menschen.

Subjektorientierte Ansätze⁷ betonen Probleme der Anpassung an neue Normen und die von Handlungssubjekten realisierten Bewältigungsformen unter den jeweiligen Bedingungen des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkts. Dies gilt nicht nur für den Berufsfindungsprozess, sondern auch für die nachgelagerte Eingangsphase in die Berufsausbildung. Der Übergang als individueller Entwicklungsprozess umfasst beide Phasen. Auch bei einer „geglückten“, d. h. den Berufswünschen der Jugendlichen entsprechenden Berufsentcheidung kann nicht von vornherein unterstellt werden, dass die Berufserwartungen mit der Berufsrealität übereinstimmen. Der Orientierung über den Beruf als Aufgabe der vorberuflichen Bildung folgt die Orientierung im Beruf, die neben dem Erwerb der fachlichen Kompetenz auch auf die Ausbildung einer für die Kompetenzentwicklung tragfähigen beruflichen Identität zielt (vgl. Gruschka/Kutscha 1983). Im Abschnitt zur Abbruchforschung wurde deutlich, dass ein großer Teil der Ausbildungsvertragslösungen schon zu einem frühen Zeitpunkt der Berufsausbildung stattfindet, und zwar noch während der Probezeit. Nicht zuletzt Probleme wie die Distanzierung zum Aus-

⁷ Siehe dazu z. B. folgenden Sammelband: Stauber et al. 2007.

bildungsberuf, psychische Destabilisierungen durch z. B. Konflikte mit dem Vorgesetzten oder Motivationskrisen behindern die Entwicklung der beruflichen Identität erheblich und führen nicht selten zur Lösung des Ausbildungsvertrags. Standardisierte Befragungen von „Ausbildungsabbrechern“ erfassen diese Prozesse nicht oder nur unzureichend (vgl. Ebner 1992, S. 79). Die Untersuchung der Eingangsphase der Berufsausbildung in Bezug auf die Probleme der Jugendlichen ist eine wichtige und notwendige Ergänzung der umfangreichen empirischen Ergebnisse z. B. zu den Gründen, die Jugendliche zum Abbruch ihrer Berufsausbildung bewegen.

Die strukturelle und die subjektbezogene Betrachtungsweise aufeinander zu beziehen, ist das Anliegen der „differenziellen Übergangsforschung“ (vgl. Heinz 1988). Einschlägige forschungsmethodische Arbeiten und empirische Untersuchungen entstammen dem DFG-Sonderforschungsbereich „Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf“.

Auf Grund der dargestellten Forschungsbereiche und Teilprojekte kann festgestellt werden, dass insbesondere die Eingangsphase der Berufsausbildung „nach“ der ersten Schwelle und die Beschreibung der Probleme der Auszubildenden bisher nicht empirisch aufgearbeitet wurden. Es werden zwar die Gründe des Ausbildungsabbruchs auf Grund standardisierter Befragungen regelmäßig erfasst, jedoch bleiben dabei die Prozesse, die zum Ausbildungsabbruch führten, weitgehend unberücksichtigt. Gerade die Erkenntnisse aus der Abbruch- und Übergangsforschung legen eine Untersuchung der Phase nach erfolgtem Übergang jedoch nahe. Bei diesen Übergängen treten Auszubildende in ein komplexes Feld neuartiger sozialer Beziehungen und stehen unter dem Druck, den (berufsfachlichen) Anforderungen gerecht werden zu müssen. Zusätzlich konfrontiert mit den Problemen auf dem Ausbildungsstellenmarkt (z. B. regionale Disparitäten des Ausbildungsstellenangebots), sind die Jugendlichen beim Übergang in das duale System unter Umständen gezwungen, ihren Plan für die anvisierte berufsbiografische Phase mehrfach neu zu „konfigurieren“, was den Jugendlichen ein hohes Maß an personaler Kompetenz abverlangt. Die vorliegende Arbeit zielt daher auf die Untersuchung der Übergangs- und Einstiegsprobleme nach Beginn der Berufsausbildung ab. Dabei sollen gleichwohl die auf den Ausbildungsstart ein-

wirkenden Erfahrungen des Berufsfindungsprozesses mitberücksichtigt werden.

Der Start ins Berufsleben stellt die Jugendlichen – wie oben dargestellt – vor große Hürden und endet nicht selten im so genannten Chancenverbesserungs- oder Übergangssystem (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 44; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79 ff.). Dieses System ist in den letzten 10 Jahren überproportional (43 % steigende Teilnehmerzahl) z. B. im Vergleich zum Schulberufssystem (Anstieg der Teilnehmerzahl von 1995 bis 2004 um 17%) gewachsen (vgl. Dobischat 2010; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80 ff.) und absorbiert einen großen Teil der Jugendlichen, die eigentlich an einer Berufsausbildung im dualen System interessiert sind. Einem Übergang in die Berufsausbildung, der durch die Restriktionen des Ausbildungsstellenmarktes den Berufsfindungsprozess erschwert und in Teilen zufällig macht, folgt die Eingangsphase der Berufsausbildung, die mit einem hohen Risiko der Ausbildungsvertragslösung behaftet ist. Jugendliche auf dem Weg in das Berufsleben befinden sich demnach in einem Spannungsfeld zwischen den Auswirkungen eines schwierigen Übergangs in die Berufsausbildung und den Problemen, die sie in den ersten Monaten der Ausbildung erwarten und die es zu bewältigen gilt.

4.4 Copingforschung

Die Untersuchung der Probleme in der Berufseingangsphase ist eng verbunden mit der Frage nach deren Bewältigung. Bewältigungsstrategien wurden bis Anfang der 1980er Jahre schwerpunktmäßig auf erwachsene Populationen bezogen (vgl. Winkler Metzke/Steinhausen 2002, S. 216). In neueren Untersuchungen stehen die Betrachtung spezieller Berufsgruppen (z. B. Lehrer/innen, Beschäftigte im sozialen Bereich) und deren Strategien zur Bewältigung berufsspezifischer Belastungssituationen im Vordergrund (vgl. Bamberg/Busch 1996; Stück/Rigotto/Mohr 2004).

Das Forschungsinteresse an der Gruppe der Jugendlichen beschränkte sich bis Anfang der 1980er Jahren auf die Untersuchung der Bewältigung von extrem belastenden und selten auftretenden Ereignissen (vgl. Seiffge-Krenke 1989). Bewältigungsstrategien z. B. im Umgang mit traumatischen Erlebnis-

sen und schweren Erkrankungen werden bis heute intensiv untersucht (vgl. Antoni/Lechner 2004). Seit Mitte der 1980er Jahre ist jedoch die Betrachtung der Bewältigung von Alltagsproblemen Jugendlicher auf großes Interesse gestoßen. Zu den bekanntesten Ansätzen dieser Forschungsrichtung aus dem deutschsprachigen Raum zählen nach Fend (2000) z. B. der „Coping-Ansatz“ von Seiffge-Krenke, der Ansatz „Entwicklung durch eigenes Handeln im Kontext“ von Silbereisen, das Modell der „Eigensteuerung der Entwicklung durch Entwicklungsvorstellungen“ von Heckhausen und Krüger und das „Stress-Bewältigungsparadigma“ der Bielefelder Forschergruppe um Hurrelmann (vgl. Fend 2000, S. 213). Als Ergebnis dieser Forschungsarbeiten sind Klassifikationen von Bewältigungsstrategien entwickelt worden. Erwähnt sei hier zum Beispiel die Klassifikation von Seiffge-Krenke (1989), die drei Typen von Coping unterscheidet: Aktives Coping (im Sinne eines Problem gerichteten rationalen Handelns), internes Coping (im Sinne der Arbeit an der inneren Einstellung zu einem Problem) und Rückzug (im Sinne der Vermeidung der Problembewältigung) (vgl. Seiffge-Krenke 1989, S. 212).

Zu den wenigen Untersuchungen im Bereich der betrieblichen Lehre gehört die Untersuchung interpersoneller Strategien der Lebensbewältigung sowie intrapersonellen und extrapersonellen Handelns im Zusammenhang mit dem Eintritt in eine betriebliche Lehre. Dabei wurde ausschließlich auf die soziale Handlungsfähigkeit der Auszubildenden abgehoben und festgestellt, dass Handlungsspielräume durch die Jugendlichen nicht gesehen und folglich auch nicht genutzt werden (vgl. Dittmann-Kohli 1985, S. 24).

In neueren Forschungsarbeiten zu Bewältigungsstrategien werden Begründungszusammenhänge für bestimmte Verhaltensweisen thematisiert. Die Bewältigungsstrategien im Umgang mit alltäglichen Belastungen werden z. B. im Zusammenhang mit den Bindungsrepräsentationen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen thematisiert (vgl. Seiffge-Krenke/Becker-Stoll 2004).

Die Betrachtung der verschiedenen Forschungsrichtungen der Coping-Forschung zeigt, dass im Bereich der Berufsausbildung und der für diese Phase typischen Anforderungen und deren Bewältigung keine neueren Untersuchungen vorliegen. Lediglich im Rahmen der Betrachtung der Bewälti-

gung von Alltagsproblemen wurde der berufliche Kontext partiell mit einbezogen (vgl. Fend 2000, S. 220). Der kompetente Umgang mit spezifischen Herausforderungen und Anforderungssituationen, die mit dem Eintritt in eine Berufsausbildung verbunden sind (z. B. Einfügen in hierarchische Strukturen, Rollenfindung im Unternehmen, Doppelbelastung durch Berufsschule und Betrieb, Überprüfung der Berufswahlentscheidung), erlaubt Hinweise auf die erfolgreiche Bewältigung der Berufsausbildung. Aus diesem Grund werden die Erkenntnisse aus der Coping-Forschung im angestrebten Projekt aufgegriffen und die von den Jugendlichen praktizierten Strategien zur Bewältigung der Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung untersucht.

4.5 Forschungsprojekte im Einzelhandel

Die Einzelhandelsbranche befindet sich seit Jahren in einem grundlegenden Veränderungs- und Anpassungsprozess, der sich auch auf den Qualifikationsbedarf der Mitarbeiter auswirkt. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Ermittlung von Trendqualifikationen als Basis zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen“ sind unter anderem Untersuchungen zur Qualifikationsentwicklung im Einzelhandel durchgeführt worden. Hierbei wurden Veränderungen bei den Qualifikationserfordernissen erforscht, die durch den strukturellen Wandel hervorgerufen werden, dem die Einzelhandelsbranche bereits seit den 1980er Jahren unterliegt (vgl. Goldmann/Jacobsen 1994, S. 7 ff.). Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, grundlegende Trends der Branchenentwicklung sowie das veränderte Kundenverhalten (z. B. hybrides Konsumentenverhalten) werden als ausschlaggebende Gründe für den zu beobachtenden Umbruch angeführt. Als Merkmale dieses Veränderungsprozesses, die die gegenwärtige Entwicklung im Einzelhandel charakterisieren, werden Unternehmenskonzentration, Reduzierung der Personalkosten sowie der Trend zu mehr Kundenorientierung und Service genannt (vgl. Abicht/Bärwald/Schegk 2003, S. 28 ff.; Abicht/Freikamp 2007, S. 9 ff.).

Dieser Prozess führt zu unterschiedlichen Tendenzen im Einzelhandel, bei der auf der einen Seite die Betriebsformen stehen, die Kundenorientierung und Verbesserung der Dienstleistung in den Vordergrund stellen (z. B. Fachgeschäft, Spezialgeschäft). Auf der anderen Seite stehen die Einzelhandels-

agglomerationsformen, die auf die Nutzung von Größenvorteilen und Rationalisierungseffekten setzen (z. B. SB-Warenhäuser, Discounter). Bei der Nutzung von Rationalisierungsvorteilen muss aufgrund der besonderen Stellung des Einzelhandels zwischen Hersteller und Kunden die Reaktion der Kunden auf solche Maßnahmen mitberücksichtigt werden. Diese Kundenorientierung hat in Verbindung mit den Kosten senkenden Maßnahmen strukturierende Kraft im Einzelhandel. Dies zeigt sich z. B. am Phänomen des „traiding up“, bei dem verschiedene Betriebsformen (Selbstbedienungskonzepte und beratungsintensive Dienstleistungen) unter einem Dach zusammengeführt werden. Je nach verfolgter Unternehmensstrategie existieren sehr stark voneinander abweichende Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter. Während Kundenorientierung und Verbesserung der Dienstleistung einen Anstieg der Qualifikationsanforderungen gerade im sozial-kommunikativen und fachlichen Bereich mit sich bringen, zeichnet sich im Discount- und SB-Markt-Bereich ein Trend zur Dequalifizierung der Mitarbeiter im Verkaufsbereich ab (vgl. Abicht/Bärwald/Schegk 2003, S. 36 f.; Abicht/Freikamp 2007, S. 9 ff.; Paulini 1998, S. 148 f.).

Diese Entwicklung hat auch einen Einfluss auf die Eingangsphase der Berufsausbildung, da Auszubildende hier unter Umständen mit einem der beiden zuvor beschriebenen Extreme konfrontiert werden, dieses wahrnehmen und die vorgefundene Anforderungskonstellation als Einflussgröße auf ihre weitere berufliche Entwicklung sehen könnten. Es wird vermutet, dass hier auch eine Einflussgröße für die berufliche Rollenfindung der Jugendlichen zu sehen ist. Die Frage, ob der Trend zu Höher- bzw. Dequalifizierung das beruflich kompetente Handeln von Auszubildenden und die Aneignung beruflicher Rollenmuster beeinflusst, ist bisher wissenschaftlich nicht geklärt worden.

5 Forschungsdesign und -instrumentarium der qualitativen Studie

5.1 Einleitung in das Kapitel

Um die Probleme der Berufsausbildung in der Eingangsphase der Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden bestimmen zu können, wurde forschungsmethodisch der Einstieg über den Ansatz der qualitativen Interviews gewählt, und zwar wurde hierfür das Verfahren der problemzentrierten Interviews eingesetzt. Es ist dem hier zugrunde liegenden Ansatz der ökologischen Berufsbildungswissenschaft insofern eng verbunden, als dass die theoretische Rahmenkonzeption (MEBE) beim problemzentrierten Interview gegenüber den Bedeutungszuweisungen und -strukturierungen der Befragten in Bezug auf die von ihnen wahrgenommenen und erlebten Probleme relativ offen bleibt. Auf diese Weise lässt sich die Entwicklung der Befragten während der Eingangsphase näherungsweise erschließen, und zwar so, wie die betreffenden Personen – den Prämissen des ökologischen Forschungsansatzes zufolge – ihre Umwelt wahrnehmen und sich mit ihr auseinandersetzen (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 19).

5.2 Methodologischer Exkurs: Ethnomethodologischer Forschungsansatz

5.2.1 Vorbemerkungen

Bevor in den folgenden Abschnitten das forschungsmethodische Design und die verwendeten Erhebungsinstrumente vorgestellt werden, wird die Bedeutung der Ethnomethodologie für die vorliegende Dissertation herausgestellt. Um es gleich vorweg zu nehmen: Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich nicht um eine ethnomethodologische Arbeit.

Der ethnomethodologische Forschungsansatz hat jedoch einen besonderen Stellenwert im Rahmen der Entwicklung des Forschungsdesigns und auch bei der Auswertung der vorliegenden Interviewdaten eingenommen. Die Grundannahmen der Ethnomethodologie haben vor allem einen geeigneten Zugang zur Bestimmung der Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung geschaffen.

Bevor in Kapitel 5.2.4 die Bedeutung der Ethnomethodologie für die vorliegende Untersuchung herausgestellt wird, sollen zunächst im Rahmen des methodologischen Exkurses die Grundannahmen der Ethnomethodologie dargestellt (Kapitel 5.2.2) und ausgewählte ethnomethodologische Forschungsmethoden vorgestellt werden (Kapitel 5.2.3).

5.2.2 Grundannahmen der Ethnomethodologie

Die Ethnomethodologie befasst sich mit den Alltagshandlungen der Individuen einer Gesellschaft (vgl. Abels 2001, S. 109). Gegenstand ihrer Untersuchungen ist dabei die Aufdeckung der Methoden, deren sich die Gesellschaftsmitglieder bedienen, um Alltagshandlungen durchführen zu können (vgl. Weingarten/Sack 1976, S. 10; Weingarten 1989, S. 111 f.). Die Ethnomethodologie orientiert sich an der Frage, wie soziale Ordnung überhaupt möglich ist (vgl. Bergmann 2005, S. 52)? Um diese Frage zu beantworten, geht es Ethnomethodologen nicht darum, den *Inhalt* der Alltagshandlungen zu bestimmen. Zum Untersuchungsgegenstand werden die Methoden, derer sich die Interaktionspartner in Alltagshandlungen bedienen (vgl. Esser/Esser 1988, S. 875). Bei deren Anwendung zeigen die Interaktionspartner sich wechselseitig den Sinn ihrer Handlungen auf und nutzen diese gleichzeitig zur Interpretation der Handlungen der Interaktionspartner (vgl. Witzel 1982, S. 18).

Die Mitglieder einer Gesellschaft verstehen sich, weil sie in Kommunikationssituationen die Vernünftigkeit ihrer Aussagen unterstellen. „Ohne wenigstens ein Minimum an gemeinsam geteilter Bedeutung könnte [der Forscher/die Forscherin, A. B.] die Alltagssubjekte, denen sein Interesse gilt, nicht verstehen. Was er versteht, versteht er nur als Teilnehmer ihrer Lebenswelt“ (Parmentier 1995, S. 256). Die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit sehen Ethnomethodologen als Prozess an, „in dem durch das methodische Handeln der Subjekte die soziale Ordnung sowohl hervorgebracht als auch verändert wird“ (Parmentier 1995, S. 252). Ethnomethodologen gehen von einem fortlaufenden, interpretativen Prozess der Wirklichkeitskonstitution des Individuums selbst aus (vgl. Witzel 1982, S. 21). Die *Übernahme* objektivierter Werte, Kulturgüter oder auch Handlungsweisen ist aus Sicht von Ethnomethodologen nicht möglich.

Die Ethnomethodologie ist ein noch relativ junger Forschungsansatz, der stets bemüht war, fremde Impulse aufzugreifen und diese zur Fortentwicklung des eigenen Ansatzes zu nutzen. Am deutlichsten zeigt sich diese Tendenz bei den Arbeiten Cicourels⁸ (vgl. Parmentier 1995, S. 248). Darin liegt vielleicht die bisher nicht erreichte terminologische Geschlossenheit des ethnomethodologischen Ansatzes begründet, die es schwer macht, eine griffige Definition zu formulieren. Parmentier (1995, S. 248) sieht darin die Gefahr, dass die Ethnomethodologie ihre eigentlichen Konturen verliert, die ihr Harold Garfinkel zunächst verschaffte.

Garfinkel hat den Begriff der „Ethnomethodologie“ geprägt und er wird heute allgemein als der Begründer dieses Forschungsansatzes anerkannt⁹ (vgl. Bergmann 2005, S. 51). Garfinkel war Schüler Talcott Parsons, studierte und promovierte bei ihm. Stark beeinflusst von der Theorie des sozialen Handelns, die auf seinen Doktorvater zurückgeht, widmete er sich der Frage, wie soziale Ordnung überhaupt entstehen könne. Dieses in der Soziologie als „Hobbes'sche Problem“ bekannte Thema steht eng in Verbindung mit der Kritik, die Garfinkel am Werk Parsons äußerte (vgl. Bergmann 2005, S. 53). Er kritisiert daran, dass die individuelle Aneignungs-, Interpretation-, Übersetzungs- und Entscheidungsleistungen der Handelnden darin fast vollständig ausgeblendet sind (vgl. Bergmann 2005, S. 53). Garfinkel übt damit nicht nur an der Theorie des sozialen Handelns nach Parsons Kritik, sondern an der damaligen Soziologie im Allgemeinen¹⁰ (vgl. Parmentier 1995, S. 247). Garfinkel macht hingegen die Alltagshandlungen der Mitglieder einer Gesellschaft zum wichtigsten Untersuchungsobjekt und zum Ausgangspunkt von Erklärungen, wenn es um die Beantwortung der Frage geht, *wie soziale Ordnung entsteht?* Wird in der Theorie Parsons die subjektive Perspektive weitgehend ausgeblendet (vgl. Bergmann 2005, S. 53), so lässt sich Garfinkel und damit dem Grundverständnis der Ethnomethodologie vorwerfen, dass es

⁸ Cicourel ist neben Garfinkel ein weiterer bedeutender Ethnomethodologe.

⁹ Den Namen hat Garfinkel diesem Forschungsansatz mit seinen frühen Arbeiten gegeben, die 1967 in einem Buch mit dem Titel „Studies in ethnomethodology“ gesammelt erschienen sind (vgl. Bergmann 2005, S. 51).

¹⁰ Gemeint ist die Soziologie zu Zeiten Garfinkels (vgl. Bergmann 2005, S. 55; Weingarten/Sack 1976, S. 19 f.)

nicht weniger radikal ist. Mit der Betonung der subjektiven Perspektive des Handelnden bei der Erklärung des Entstehungsprozesses sozialer Ordnung korrespondiert der für die Ethnomethodologie äußerst bedeutsame Begriff der „Vollzugswirklichkeit“ (vgl. Parmentier 1995, S. 252).

Indexikalität und Kontext

Ethnomethodologen gehen davon aus, dass soziales Handeln immer von so genannten indexikalischen Ausdrücken geprägt ist. Mit der Indexikalität von Handlungen ist gemeint, dass diese Ausdrücke nur verstanden werden können, wenn der situative Kontext der Handlung jeweils mit erschlossen wird. Der Sinn von Handlungen ist immer an die Situation gebunden und kann auch nur aus dieser heraus erschlossen werden. Garfinkel und Sacks (2004, S. 402) machen an dem Textfragment „Ich bin ein Eingeweihter“ deutlich, was mit einem indexikalischen Ausdruck gemeint ist. Die zitierte Aussage ist personen- wie zeitpunktbezogen und kann im vorliegenden Text von Leser(inne)n kaum erschlossen werden. Erst die Darstellung der Situation und des dazugehörigen Kontextes, in der dieses Textfragment geäußert wurde, wäre Leser(inne)n eine Hilfe, den indexikalischen Ausdruck zu entschlüsseln.

„Mit der Indexikalität aller Zeichen, Worte, Gesten, Gegenstände und Orte durch die Verwendung von Interpretationsverfahren und Accounts so zurechtzukommen, daß routinemäßig die Konzertierung von Sinndeutungen gelingt, ist eine Grundbedingung für die Hervorbringung und Aufrechterhaltung stabiler sozialer Wirklichkeit. Schlüssel zur Entindexikalisierung ist die Auffindung geeigneter Kontexte. Sie müssen in einem gemeinsamen Bestand an Alltagswissen verfügbar sein, wenn aufeinander abgestimmte Sinndeutungen und Interaktionen gelingen sollen“ (Patzelt 1987, S. 159).

Bei der Interpretation der indexikalischen Bestandteile einer Handlung bedienen sich Handelnde der dokumentarischen Methode¹¹. Damit die Indexikalität einer Erscheinung von Handelnden entschlüsselt werden kann, setzen sie diese Methode ein, um die Erscheinung („Ich bin ein Eingeweihter“) mit dem zur Verfügung stehenden Kontextwissen abzugleichen. Die Interpretation führen die Handelnden auf der Grundlage bereits bekannter Muster durch und begeben sich damit in einen individuellen hermeneutischen Auslegungsprozess: Auf der Grundlage von bekannten Regeln bzw. Mustern wird eine Erscheinung erklärt. Für den Fall, dass der Interpretationsprozess an Gren-

¹¹ Garfinkel greift diese von Mannheim (1980) geprägte Methode auf.

zen stößt, wird der Handelnde dazu bewegt, seine bestehenden Muster zu ergänzen bzw. diese grundlegend zu modifizieren¹² (vgl. Lamnek 2005, S. 43). Verfügbare Regeln bzw. Muster sind damit nie endgültig, sondern nur bis zu der Situation gültig, in der die Regel bzw. das Muster selbst in Frage gestellt werden. Bis zu diesem Ereignis aber werden Handelnde auf der Grundlage der verfügbaren Regeln Handlungen entschlüsseln und damit „die prinzipiell chaotische Welt so über Deutungen und gegenseitiges Anzeigen ordnen, daß sie ihnen als geordnet erscheint“ (Esser/Esser 1988, S. 875).

Nicht nur die Interpretation der Handlungen anderer geschieht nach ethnomethodologischem Verständnis auf der Grundlage von Regeln bzw. Mustern, sondern auch das eigene Handeln. In Anlehnung an Chomsky geht Garfinkel davon aus, dass soziale

„Handlungen in analoger Weise wie eine Sprache für ihr geordnetes, verstehbares, interaktionsfähiges Zustandekommen einer Grammatik [bedürfen; A. B.]“ (Weingarten/Sack 1976, S. 15).

Grundlegend für indexikalische Ausdrücke ist, dass sie nicht als ‚objektive‘ Begriffe angesehen werden können. Ihre Bedeutung kann nicht von der Person und vom Situationskontext abstrahiert werden. Auf wissenschaftlicher Ebene wurden zwar viele Anstrengungen unternommen, die Anzahl der indexikalischen Ausdrücke zu reduzieren und das mit indexikalischen Begriffen verbundene Problem in den Griff zu bekommen (vgl. Garfinkel/Sacks 2004, S. 404 f.). Die Vertreter der Ethnomethodologie sehen diese Anstrengungen allerdings als aussichtslos an. Im Kontext der hier vorliegenden Untersuchung scheint die genaue Beschreibung der Situation und des Situationskontextes einer Handlung viel wichtiger zu sein, als das Ziel einer abschließenden „Entindexikalisierung“ von Ausdrücken. Denn eine ausführliche Situationsbeschreibung kann dazu beitragen, die Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung und deren Auslöser besser zu verstehen.

¹² Der Begriff Indexikalität steht nach Garfinkel für die Beziehung zwischen Erscheinung und Muster (vgl. Weingarten/Sack 1976, S. 16). Eine einzelne Erscheinung wird als indexikalischer Ausdruck bezeichnet. Für die Festlegung des Sinns einer Erscheinung ist – wie oben dargestellt – der Situationskontext der Handlung von Bedeutung (vgl. Weingarten/Sack 1976, S. 16).

Garfinkel und Sacks (2004, S. 404) gehen davon aus, dass sich die Indexikalität von Begriffen nie vollständig auflösen lässt, also auch durch Verfahren der Interpretation niemals ein „objektives“ Verständnis des indexikalischen Ausdrucks herzustellen ist. Zum besseren Verständnis indexikalischer Ausdrücke der Auszubildenden kam in der vorliegenden qualitativen Studie eine Fragesequenz zum Einsatz. Kamen die befragten Auszubildenden auf ein Problem zu sprechen, stellte der Interviewer/die Interviewerin zusätzliche Fragen, die in Anlehnung an die critical incident technique (vgl. Flanagan 1954) zum Zweck der genauen Situationsbeschreibung formuliert worden sind. Möglichst ganzheitlich erfasst wurden damit die problemhaltigen Situationen, die Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung erleben. Der Gefahr, dass bei der Auswertung der Interviews die indexikalischen Ausdrücke falsch interpretiert werden, sollte so methodisch entgegengesteuert werden.

Reflexivität und Darstellung

Die Begriffe Reflexivität und Darstellung von Handlungen stehen zueinander in enger Verbindung. Wenn Ethnomethodologen von der Darstellung (im Englischen: accounts) von Handlungen sprechen, dann ist damit gemeint, dass die Handlungen für alle Gesellschaftsmitglieder als „Alltagshandlungen“ erkennbar und interpretierbar sind (vgl. Weingarten/Sack 1976, S. 17). Die Handlung selbst und der Sinn einer Handlung stehen dabei in einem reflexiven Verhältnis zueinander. Handelnde bedienen sich unterschiedlicher Darstellungsverfahren, um den Sinn ihrer Handlungen für andere „sichtbar“ zu machen. Gleichzeitig sind diese Darstellungsverfahren (Handlungsmuster) die Grundlage für das Verstehen der Handlungen anderer. Die Handlungen „für“ andere mit einer darin enthaltenen und für alle zu interpretierenden Botschaft stehen damit in einem reflexiven Verhältnis zur eigenen Interpretationsgrundlage der Alltagshandlungen. Die Gruppe „alle“ muss an dieser Stelle eingeschränkt werden: „Alle“ bezieht nach ethnomethodologischem Verständnis nur die Personen ein, die über entsprechende Deutungsmuster verfügen. Nur sie sind in der Lage, die indexikalischen Ausdrücke einer Handlung aufzulösen und den in der Handlung verborgenen Sinn per Interpretation – auf der Grundlage der eigenen und gleichzeitig geteilten Deutungsmuster – freizulegen. Das Wissen um diese Deutungsmuster ist dabei

nur bedingt unabhängig von den Benutzern. So wird ein Eingeborener über andere Deutungsmuster verfügen als ein Europäer. Die Möglichkeit der Darstellungen wird zwischen diesen Personen sehr eingeschränkt sein.

Die Eigenschaft der Reflexivität eigener Handlungen wird von den Handelnden nicht als bewusster Prozess wahrgenommen. Die Vernünftigkeit der eigenen Handlungen darzustellen, ist nach Garfinkel für die Handelnden insofern „uninteressant“, als dass sie diesen Prozess nicht hinterfragen (vgl. Weingarten/Sack 1976, S. 18 f.). Interessiert ist der Ethnomethodologe an den Deutungsmustern, an dem „Wie es gemacht wird?“, und zwar auf der Grundlage der Überlegung, dass es „außerhalb“ der Handlungssituation verankertes Wissen gibt, das von den Handelnden geteilt wird:

„Was der Ethnomethodologe ermittelt, sind am Ende nicht nur die Sinnstrukturen der jeweils anderen, sondern die grammatischen Regeln der gemeinsamen Szene“ (Parmentier 1995, S. 257).

Kritik an der Ethnomethodologie

Eine objektive Realität als gesellschaftliche Momentaufnahme wird – wie oben dargestellt – von den Vertretern der Ethnomethodologie in Frage gestellt. Einer „objektiven“ Realität, die von den Gesellschaftsmitgliedern interpretiert werden könnte, wird ein Interaktionsmodell gegenübergestellt, das vom individuellen Konstruktionsprozess sozialer Ordnung der einzelnen Gesellschaftsmitglieder ausgeht. „In dem ‚was jedermann kennt‘ und erwartet, sind vergangene Verständigungsprozesse in einem gemeinsamen Bedeutungsvorrat geronnen“ (Parmentier 1995, S. 252).

Gesellschaftsmitglieder verstehen sich, weil sie im Moment der Kommunikation die Vernünftigkeit ihrer Äußerungen unterstellen (vgl. Weingarten/Sack 1976, S. 12), und zwar auf der Basis des „geronnenen“ Bedeutungsvorrats. Aus bruchstückhaften Informationen und Wahrnehmungen sind die Gesellschaftsmitglieder in der Lage, und zwar auf der Grundlage der „Methoden“, den Sinn des Handelns Anderer zu erschließen (vgl. Weingarten/Sack 1976, S. 12). Entscheidend ist, dass dieser Bedeutungsvorrat individuell konstruiert wird und nicht als Übernahme objektiver Gegebenheiten angenommen wird. Ethnomethodologen sprechen in diesem Zusammenhang von der so genannten „Vollzugswirklichkeit“. Mit diesem Begriff wird zum Ausdruck gebracht, dass Realität von den Mitgliedern der Gesellschaft nicht übernommen

werden kann, sondern dass es sich stets um individuelle, nie abgeschlossene Realitätskonstruktionen handelt, und zwar auf der Basis gemeinsamer *und* geteilter Wissensbestände (vgl. Parmentier 1995, S. 252).

Über den Prozess des „Austauschs“ der Methoden und Strukturen macht die Ethnomethodologie keine Aussage. Garfinkel gibt zwar an, dass sich die Handelnden der so genannten dokumentarischen Methode bedienen, um indexikalische Ausdrücke in Handlungen entschlüsseln zu können. Abgesehen davon, dass die Anwendung der dokumentarischen Methode in Handlungssituationen zunächst einen reflexiven und bewussten Interpretationsakt nahe legt, dieser Prozess von Ethnomethodologen aber nicht näher beschrieben wird, ist damit noch nicht die Kritik entkräftet, dass der Lernprozess der für das Verstehen und Handeln in einem sozialen Gefüge notwendigen Methoden¹³ nicht geklärt ist. Über diesen Prozess wird lediglich ausgesagt, dass es ein rein konstruktiver Prozess ist, der von jedem Individuum geleistet wird. Die Übernahme „objektiv“ bestehender Methoden, die im gesellschaftlichen Kontext geronnen sind, wird ausdrücklich ausgeschlossen.

Anzunehmen, dass die Wirklichkeitskonstitution als ein dauerhafter, rein konstruktiver Prozess verstanden wird, kritisiert Witzel (1982) an der ethnomethodologischen Position. Er geht in Abgrenzung dazu von einer reflexiven und dynamischen Herstellung gesellschaftlicher Ordnung aus und argumentiert, dass „objektive Grundlage des Interpretationsprozesses gesellschaftlicher Vorgänge die historischen Ergebnisse menschlichen Handelns, nämlich durchgesetzte [gesellschaftliche, A. B.] Strukturen [sind, A. B.]“ (Witzel 1982, S. 20). Individuen einer Gesellschaft können sich demnach reflexiv darauf beziehen. Verkörpert sind diese Strukturen in einer gegebenen gesellschaftlichen Ordnung, die an institutionell geregelten und sanktionierten Erwartungen an die Individuen deutlich wird (vgl. Witzel 1982, S. 20). Witzel schränkt damit die von den Ethnomethodologen vertretene „Vollzugswirklichkeit“ und damit auch die Unauflösbarkeit indexikalischer Begriffe ein. Dem Verständnis der Ethnomethodologen, dass die Herstellung sozialer Ordnung ein rein kon-

¹³ Die dann wiederum vom Individuum mit der dokumentarischen Methode zum Entschlüsseln der Handlungen eingesetzt werden können.

struktiver Prozess des Individuums sei, setzt er einen Erklärungsansatz entgegen, der die aktive und interpretative Vollzugsleistung der Gesellschaftsmitglieder berücksichtigt. Darüber hinaus sieht Witzel aber die Möglichkeit zur Reflexion an einer objektiven Grundlage. Im Gegensatz zum ethnomethodologischen Verständnis geht er davon aus, dass individuelle Konstruktionsleistungen ihr Korrektiv an der sozialen Realität finden (vgl. Witzel 1982, S. 20).

5.2.3 Ethnomethodologische Forschungsmethoden

Spezielle Forschungsmethoden allerdings, die bei der Freilegung der geteilten Sinnstrukturen eingesetzt werden könnten und die damit dem ethnomethodologischen Ansatz gerecht würden, sind von dessen Vertretern nie expliziert worden. Dies entspricht ganz dem Grundverständnis der Ethnomethodologen, das dem Postulat folgt, dass die eigentliche Forschungspraxis dem zu erforschenden „Gegenstand“ angepasst sein müsse. In der Regel kommen in ethnomethodologischen Untersuchungen herkömmliche Verfahren der Sozialforschung, wie z. B. offene Interviews, (teilnehmende) Beobachtung sowie Feld- und Laborexperimente zum Einsatz (vgl. Patzelt o. J., S. 9). Traditionelle, bewährte Forschungsmethoden haben demnach einen festen Stellenwert in der ethnomethodologischen Forschungspraxis, denn mit ihnen kann das Ziel erreicht werden, „Datenmaterial zu erhalten, in dem die Vorgänge, die [die Ethnomethodologie, A. B.] im Auge hat, konserviert sind“ (Bergmann 2005, S. 56).

Grundsätzlich gilt, „dass das soziale Geschehen in seinem ‚natürlichen‘ Kontext und in seinem realen Zeitverlauf dokumentiert wird“ (Bergmann 2005, S. 58). Tonband- und vor allen Dingen Videoaufzeichnungen von sozialen Situationen in natürlichen, ungestörten Kontexten wären demnach besonders geeignet, den ethnomethodologischen Ansprüchen der Datenerhebung gerecht zu werden (vgl. Bergmann 2005, S. 58). Diese Forderung allerdings ließe sich für die Datenerhebung in der Eingangsphase der Berufsausbildung als neue soziale Situation für Auszubildende kaum umsetzen. Schon die institutionelle Trennung von schulischer und betrieblicher Berufsausbildung stünde z. B. einer „ungestörten“ Tonband- oder Videoaufzeichnung der vielfältigen, für die Eingangsphase der Berufsausbildung spezifischen sozialen

Situationen (Unterrichtsgespräche, betriebliche Unterweisungen, Kundenberatungsgespräche...) im Wege.

Die Forderung, eine dem ethnomethodologischen Forschungsgegenstand angepasste Erhebungsmethode zu finden, erweist sich zunächst einmal als schwierig. Fest steht allerdings, dass soziales Handeln durch statistische Erhebungs- und Auswertungsverfahren nicht erklärt werden kann. Wenn bei der Erfassung der sozialen Wirklichkeit der reale Zeitverlauf und auch der natürliche Kontext einzuhalten wären, dann würde ein Interview zur Identifizierung der Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung – zumindest aus streng ethnomethodologischer Sicht – auch nur bedingt zulässig sein. Bergmann (2005, S. 56) führt an, dass sich soziales Geschehen nur in Teilen in Interviews wieder findet, es sei denn, die Interviewsituation wird als solche untersucht.

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Kriterien benennen, denen eine Erhebungsmethode aus ethnomethodologischer Sicht genügen sollte:

- Abbildung der sozialen Situation(en) in einem möglichst natürlichen Kontext.
- Möglichst genaue Erfassung der Situation(en) und ihres Kontextes.
- Offenheit der Erhebungsmethode.

Da es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine ethnomethodologische Untersuchung handelt, werden nicht alle 3 Kriterien durch die gewählte Erhebungsmethode – das problemzentrierte Interview – erfüllt. Und zwar wurde insbesondere auf die Abbildung der sozialen Situationen im natürlichen Kontext verzichtet, da dieses Kriterium forschungstechnisch im Rahmen dieser Arbeit nicht zu erfüllen gewesen wäre. Gleichwohl haben die in diesem Abschnitt dargestellten Überlegungen das Forschungsdesign maßgeblich beeinflusst (siehe Abschnitt 5.2.4).

5.2.4 Bedeutung der Ethnomethodologie für diese Untersuchung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich nicht um eine ethnomethodologische Forschungsarbeit im engeren Sinne. Die Auseinandersetzung mit den Grundideen der Ethnomethodologie hat diese Arbeit aber nachhaltig beein-

flusst, und zwar in Bezug auf den Zugang zu den Problemen der Auszubildenden und bezüglich des forschungsmethodischen Designs.

Die Eingangsphase der Berufsausbildung ist ein sozialer Prozess, in dem durch das Handeln der Auszubildenden, der Ausbilder, der Kunden und anderer daran beteiligter Personen immer wieder für die Berufsanfänger ‚neue‘ soziale Situationen entstehen. Folgt man den Grundannahmen der Ethnomethodologie, entschlüsseln die Beteiligten Situationen auf der Grundlage geteilter Handlungsmuster. Welche Probleme ergeben sich aber, wenn Auszubildende diese Methoden zunächst nicht beherrschen oder diese nur langsam annehmen und damit ihre *Darstellungen* mit denen der spezifischen Interaktionspartner (Kund(inn)en, Ausbilder usw.) inkompatibel sind? – Gesten, Aussagen, Verhaltensweisen von Vorgesetzten, Kund(inn)en oder Kolleg(inn)en werden zu Beginn der Berufsausbildung ggf. von den Auszubildenden noch nicht richtig gedeutet bzw. dargestellt.

Es ist davon auszugehen, dass dieser Prozess gerade in Übergangssituationen wie z. B. beim Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel noch nicht reibungslos funktioniert. Befinden sich Personen im Übergang, fehlt ihnen eine belastbare Interpretationsgrundlage für die Erschließung des Handlungssinns der Interaktionspartner, was zu Fehlinterpretationen und in Folge dessen zu Verhalten führen kann, das Interaktionspartner irritiert. Mit der Ethnomethodologie gesprochen: Nicht interpretierbare indexikalische Ausdrücke auf Seiten der Auszubildenden führen ggf. zu Darstellungen, die Kund(inn)en ggf. nicht erwarten, woraus eine „Problemsituation“ für die beteiligten Auszubildenden entstehen kann. Die Eingangsphase der Berufsausbildung kann diesbezüglich als eine Phase mit einer „hohen Dichte“ an indexikalischen Ausdrücken verstanden werden, für deren Entindexikalisierung die Auszubildenden nicht über ausreichendes Kontextwissen verfügen.

Die in Abschnitt 5.3.2 genannten Kriterien, denen aus ethnomethodologischer Sicht ein Erhebungsinstrument genügen müsste, konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht alle erfüllt werden. Allein aus forschungsökonomischer Sicht wurden die in Abschnitt 5.3.2 genannten Tonband- und Videoaufzeichnungen zur Erfassung der vielfältigen sozialen Situationen in der Eingangsphase der Berufsausbildung ausgeschlossen. Sie wären vor allem

zur Erfüllung der Kriteriums „Abbildung der sozialen Situation(en) in einem möglichst natürlichen Kontext“ geeignet gewesen.

Die systematische Aufzeichnung und Auswertung für die Berufsausbildung im Einzelhandel repräsentativer sozialer Situationen wäre im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu leisten gewesen. Da es insbesondere um Fragen geht, wie Auszubildende sich in den für sie neuen sozialen Situationen der „Berufsausbildung“ zurechtfinden, welche Probleme sie dabei erleben und zu welchen Belastungen diese führen, wurde das problemzentrierte Interview als offenes Erhebungsinstrument gewählt. Das Kriterium „Offenheit der Erhebungsmethode“ ist mit der Wahl des Erhebungsinstruments erfüllt.

Damit das zweite in Abschnitt 5.2.3 genannten Kriterium „Möglichst genaue Erfassung der Situation(en) und ihres Kontextes“ erfüllt werden konnte, wurde das problemzentrierte Interview für die bessere Auflösung der Problemsituationen um eine Fragesequenz in Anlehnung an die critical incident technique (vgl. Flanagan 1954) ergänzt (siehe dazu Abschnitt 5.3.2). Diese forschungsmethodische Erweiterung sollte die Gefahr eines hohen Anteils indexikalischer Ausdrücke in Interviewpassagen mit Problembeschreibungen reduzieren.

5.3 Datenerhebung

5.3.1 Zur Methodologie problemzentrierter Interviews

Das problemzentrierte Interview setzt auf die Gesprächsentwicklung durch die Befragten und auf die Erzeugung ausführlicher Narrationen. Aber im Gegensatz zum rein narrativen Interview, bei dem die Konzeptgenerierung den Interviewten vollständig überlassen wird, setzen die Interviewer beim problemzentrierten Interview ihr theoretisches Wissen über den zu untersuchenden Gegenstand gezielt zur Formulierung von Impulsen ein. Denn der Ausgangspunkt für problemzentrierte Interviews ist eine von der/vom Forscher/in wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung (vgl. Witzel 1982, S. 67), die vor der eigentlichen Datenerhebung analysiert wird. Das Ergebnis der Analyse fließt in die Entwicklung eines Interviewleitfadens ein.

In seiner Ursprungsversion ist das problemzentrierte Interview ausgerichtet auf die Erhebung der Probleme, die jugendliche Schulabsolventen beim

Übergang in die Berufswelt erfahren (vgl. Witzel 1982, S. 67). Betrachtet wird nur ein berufsbiographischer Ausschnitt und nicht etwa der gesamte Lebensverlauf eines Menschen (vgl. Schmidt-Grunert 2004, S. 41). Dies und die sorgfältige vorherige Auseinandersetzung der Forscher/innen mit dem Problemfeld erlauben es, den zu untersuchenden Problembereich intensiver zu analysieren. Dass Befragende ihr Vorwissen in das Interview einfließen lassen und der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess als Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie zu organisieren ist, kann als wichtiger Bestandteil des problemzentrierten Interviews angesehen werden.

Witzel (1982) argumentiert, dass es überhaupt nicht möglich sei, neue Forschungsfelder zu erschließen, ohne dass Forscher/innen grundlegende Kenntnisse über den Forschungsgegenstand in das Interview einbringen. Im Gegenteil: In der Regel setzen sich Forscher/innen vor einer empirischen Studie intensiv mit den Forschungsfragen und dem Stand der Forschung im zu untersuchenden Problemfeld auseinander. Dass Befragende das Vorwissen in der Interviewsituation ausblenden, sieht Witzel als nicht möglich an. Er fordert dementsprechend, dass das Vorwissen über das Problemfeld offen zu legen sei (vgl. Witzel 2000, S. 2). Es „... dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten“ (Witzel 2000, S. 2).

Das in Kapitel 3.2 vorgestellte Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel stellt für diese Untersuchung den heuristischen Rahmen dar. In ihm sind das Vorwissen über das Problemfeld und der theoretische Bezugsrahmen expliziert und in einen Zusammenhang gebracht worden. Es findet sich wieder im Leitfaden für die problemzentrierten Interviews (siehe Anhang) und war darüber hinaus auch Ausgangspunkt für den Auswertungsprozess zur Bestimmung der Probleme und Problembereiche der Auszubildenden in der Anfangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel.

Die intensive Auseinandersetzung des Befragenden mit dem zu untersuchenden Problembereich sieht Witzel als Voraussetzung an, ein Themengebiet „vollständig“ und reflektiert zu erfassen. In der eigentlichen Interviewsituation

ation können so verkürzte Darstellungen der Befragten erkannt und durch gezielte Nachfragen zu einer detaillierten Klärung gebracht werden (vgl. Witzel 1982, S. 68).

Die Verbindung von umfassenden theoretischen Vorüberlegungen mit Befunden aus anderen Forschungsprojekten zu einem „professionellen“ Vorverständnis über das Untersuchungsgebiet, kann als wichtige Grundlage für problemzentrierte Interviews verstanden werden. Dieses Vorverständnis wird ergänzt durch die individuelle Bedeutungsstrukturierung durch den Befragten.

Lamnek spricht von der „... Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers“ (Lamnek 2005, S. 364). Der Erkenntnisgewinn im Verlauf der Forschung ist demnach nicht determiniert durch ein vorher expliziertes theoretisches Konzept, sondern es findet ein Wechselbezug zwischen diesem und der Sinnstrukturierung des Befragten zur Weiterentwicklung des theoretischen Konzepts statt. Das problemzentrierte Interview verleugnet damit nicht, dass der Forscher notgedrungen ein Vorverständnis über das Forschungsgebiet hat. Das Offenheitsprinzip der Aussagen der Befragten wird aber nicht außer Kraft gesetzt. Im Gegenteil, es ist wichtiger Bestandteil des problemzentrierten Interviews. Die spezifischen Relevanzsetzungen der Befragten werden durch umfassende Narrationen gesichert, die durch entsprechende Impulse vom Befragenden ausgelöst werden. Mit dieser Vorgehensweise soll gewährleistet werden, dass die Problemsicht des Interviewers nicht die der Befragten überdeckt (vgl. Witzel 2000, S. 2).

Das problemzentrierte Interview ist aber nicht nur an der individuellen Sicht des Problembereichs durch die Befragten interessiert. Die Aussagen der Befragten werden gleich unter zwei Gesichtspunkten untersucht: Einerseits werden die subjektiven Aussagen der Befragten zum Gegenstand der Untersuchung und andererseits sollen kollektive, also allgemeine gesellschaftliche Handlungsmuster entdeckt werden (vgl. Schmidt-Grunert 2004, S. 41).

Grundpositionen des problemzentrierten Interviews

Für das problemzentrierte Interview nennt Witzel (2000) drei Prinzipien, die grundlegend für diese Interviewmethode sind: Dazu gehören die Problem-

zentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung (vgl. Witzel 1982, S. 70 f.).

Mit „Problemzentrierung“ ist gemeint, dass der Ausgangspunkt der Forschung immer eine gesellschaftlich relevante Problemstellung ist (vgl. Witzel 1982, S. 70). In der hier vorliegenden Untersuchung ist die Problemstellung die durchschnittlich hohe Lösungsrate der Ausbildungsverträge in den Ausbildungsberufen Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann und Kauffrau im Einzelhandel in den ersten Monaten der Berufsausbildung. Die Lösung der Ausbildungsverträge geht dabei größtenteils von den Auszubildenden aus. Über die Abbruchgründe liegen zwar umfangreiche empirische Ergebnisse vor (siehe S. 30 ff.), die „mikrostrukturelle“ Untersuchung der individuellen Erfahrungen der Auszubildenden z. B. in Bezug auf die erlebten Schwierigkeiten und Probleme zu Beginn der Berufsausbildung, die evtl. zum Abbruch der Berufsausbildung führen können, steht indes noch aus. Die Problemzentrierung verhindert die Beliebigkeit von Fragestellungen und hilft dem Interviewer, die Aussagen des Befragten verstehend nachzuvollziehen (vgl. Witzel 2000, S. 2 f.).

Die Gegenstandsorientierung betont die Notwendigkeit der Abstimmung von Untersuchungsgegenstand und Erhebungsmethode. Sie richtet sich gegen eine unbegründete Wahl ausgefeilter Erhebungsmethoden, die im Zweifel nicht mit der zu untersuchenden Problemstellung kompatibel sind. Kurz gefasst: Die Untersuchungsmethode folgt dem Untersuchungsgegenstand. Dabei gewährleistet das problemzentrierte Interview eine gewisse Flexibilität durch mögliche Methodenkombinationen, bei der aber das Interview immer das wichtigste Instrument bleibt (z. B. Durchführung einer Gruppendiskussion vor den Einzelinterviews zur Bestimmung eines „Meinungsbildes“ oder Ergänzung durch eine standardisierten Befragung zur Minimierung von Stichprobenproblemen) (vgl. Witzel 2000, S. 2 f.).

Die Prozessorientierung bezieht sich auf den gesamten Forschungsablauf, der sich bei problemzentrierten Interviews dadurch auszeichnet, dass das wissenschaftliche Problemfeld „flexibel“ analysiert wird (vgl. Witzel 1989, S. 233 ff.). Flexibel heißt in diesem Zusammenhang, dass der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend verläuft und die Rekonstruktion von

Orientierungen und Handlungen dem Befragten überlassen wird. Wenn die Interviewten sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen, ist das eine wichtige Voraussetzung für eine vertrauensvolle Atmosphäre im Interview, die offene und umfassende Ausführungen der Befragten begünstigt. Solche Erzählungen können der Künstlichkeit der Interviewsituation entgegenwirken und fordern beim Interviewten Wiederholungen aber auch Widersprüche heraus, die wichtige Anhaltspunkte für den Auswertungsprozess und vertiefende Fragestellungen enthalten können. Durch die Prozessorientierung des problemzentrierten Interviews soll verhindert werden, dass auf isolierte Fragen isolierte Antworten folgen (vgl. Witzel 2000, S. 3). Der gesamte Erhebungs- und Auswertungsprozess soll ständig reflektiert werden, um die Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen zu bewahren und um ihre Integration in den Untersuchungsprozess zu erreichen (vgl. Schmidt-Grunert 2004, S. 42).

Instrumente des problemzentrierten Interviews

Vier Instrumente sind als grundlegende Bestandteile des problemzentrierten Interviews zu nennen, die dessen Durchführung ermöglichen und unterstützen. Dazu gehören der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonaufzeichnung des Gesprächs und das Postskriptum. Die in der vorliegenden Studie eingesetzten Instrumente werden im Folgenden kurz umrissen. Sie sind zudem als Anlagen beigefügt (siehe Kapitel 9).

Der Kurzfragebogen wird dem eigentlichen Interview unmittelbar vorgeschaltet. Er dient der Erfassung von Sozialdaten wie z. B. des Alters, des Geschlechts oder des Schulabschlusses. Der Fragebogen kann aber darüber hinaus auch solche Dinge erfassen wie z. B. den Berufswunsch oder Phasen der Arbeitslosigkeit. Diese Daten werden im eigentlichen Interview aufgegriffen und können zur Formulierung vertiefender Fragen dienen. Sie bieten zudem Anhaltspunkte für den späteren Auswertungsprozess.

Die Prozessorientierung wird durch den Kurzfragebogen gewahrt, da durch die vorgeschaltete Erfassung des sozialen Hintergrunds ein Frage-Antwortspiel zwischen Befragendem und Befragtem verhindert wird (vgl. Witzel 1989, S. 236). Die Interviewten können sich stattdessen schon zu Beginn des Interviews zu Fragen äußern, die umfangreiche Narrationen herausfordern. Der Gesprächseinstieg wird begünstigt (vgl. Witzel 1982, S. 90).

Der ausgefüllte Kurzfragebogen wird noch vor dem Einstieg in das eigentliche qualitative Interview vom Interviewer gesichtet. Mögliche Widersprüche zwischen Äußerungen im Interview und Angaben im Kurzfragebogen können dem Interviewer so auffallen und zum Thema in der Befragung gemacht werden. Im besten Fall tragen sie dazu bei, dass Schranken auf Seiten des Interviewten überwunden und wichtige zusätzliche Erkenntnisse über den Problemgegenstand zu Tage gefördert werden.

Ist der Kurzfragebogen ausgefüllt und wurde er vom Interviewer gesichtet, beginnt das eigentliche leitfadengestützte Interview. Der Leitfaden organisiert im problemzentrierten Interview das Wissen über den Problembereich und das theoretische Vorwissen (vgl. Schmidt-Grunert 2004, S. 43). Er dient als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen für den Interviewer, gibt aber nicht die Reihenfolge der Interviewfragen vor. Mit seiner Hilfe wird u. a. die Vergleichbarkeit der Interviews sichergestellt, da der Interviewende im Verlauf des Interviews kontrollieren kann, welche Themenbereiche des Leitfadens bereits vom Interviewten ausreichend angesprochen worden sind und welche nicht. Er kann entscheiden, wo weitere Nachfragen wichtig sind. Der Interviewende „hakt“ sozusagen im Gedächtnis die im Laufe des Interviews bearbeiteten Forschungsfragen ab (vgl. Witzel 1989, S. 236). Der Leitfaden ist damit im eigentlichen Sinne kein „Leitfaden“, sondern eher eine Hintergrundfolie, auf der die Vollständigkeit des Interviews durch den Interviewenden im Interviewverlauf überwacht wird.

Als Eingangsimpuls sollte der Leitfaden eine vorformulierte Frage enthalten, die zu einer umfassenden und offenen Antwort herausfordert. Damit wird der „Gesprächsleitfaden“ des Interviewten in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Der Interviewleitfaden dient vor allen Dingen zur Unterstützung und zur Ausdifferenzierung der Erzählsequenzen des Befragten (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 380), wenn z. B. der Befragte ins Stocken gerät. Diese geforderte Flexibilität kann auch für erfahrene Interviewende eine besondere Herausforderung sein. Denn das

„bedeutet, daß der Forscher/Interviewer auf der einen Seite den vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang und dessen immanente Nachfragemöglichkeiten verfolgen muß und andererseits gleichzeitig Entscheidungen darüber zu treffen hat, an welchen Stellen des Interviewablaufs er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemorien-

tiertem Interesse in Form von exmanenten Fragen einbringen sollte“ (Witzel 1982, S. 90).

Im Leitfaden sollen keine vorformulierten Standardfragen zusammengestellt sein. Er enthält mit dem Ziel der Gesprächsbestimmung durch den Interviewten lediglich Fragerichtungen, die der Befragende entsprechend den Anforderungen der Situation anpasst. Die Gesprächsstrukturierung durch den Befragten bleibt damit gewahrt. Das heißt allerdings nicht, dass der Interviewleitfaden keine Fragen enthalten darf. Es ist durchaus hilfreich, wenn sich Fragen als „bewährt“ herauskristallisieren, die dann in den Leitfaden übernommen werden. Wichtig ist nur, dass an diesen Formulierungen nicht „sklavisch“ festgehalten wird, sondern dass im gesamten Gesprächsverlauf der Situation angemessene Fragen vom Interviewenden eingesetzt werden.

Der so erzeugte Gesprächsverlauf wird (digital) aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Vorteilhaft ist dieser vollständige Mitschnitt allein deshalb, weil der Interviewende sich ganz auf den Gesprächsverlauf konzentrieren kann (vgl. Witzel 1982, S. 91). Wie bereits beschrieben, ist eine wichtige Voraussetzung für problemzentrierte Interviews, dass der Interviewende stets flexibel auf die Interviewsituation eingehen und an geeigneten Stellen z. B. ad hoc Fragen formulieren kann. Eine Protokollierung des Gesprächsverlaufs würde die Konzentration des Interviewenden sehr einschränken und damit die Ergiebigkeit der zu gewinnenden Daten schon im Erhebungsprozess einschränken. Gleichzeitig ermöglicht es die Tonträgeraufzeichnung, die Rolle des Interviewenden zu erfassen, die dieser im Gesprächsverlauf einnimmt (vgl. Witzel 1989, S. 237). Eine negative Beeinträchtigung des Interviews durch das Aufzeichnungsgerät ist indessen nicht zu erwarten (vgl. Witzel 1982, S. 91).

Nach dem eigentlichen Interview hält die/der Interviewende in einem Postskriptum erste Auswertungsideen, Besonderheiten der Interviewsituation fest, die durch die Tonträgeraufzeichnung nicht erfasst wurden (z. B. Nervosität der/des Befragten, Mimik, Gestik) oder aber die nicht in der Aufzeichnung enthaltenen Begrüßungs- und Verabschiedungssituationen. Das Postskript kann für die Interpretation der Aussagen der Befragten wichtige Daten enthalten, die u. U. dabei helfen, einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 381).

5.3.2 Erhebungsinstrumente

Kurzfragebogen: Aufbau und Einsatz

In der hier vorgestellten Studie kam ein Kurzfragebogen (siehe S. 312 f.) zum Einsatz, der aus insgesamt 18 Items bestand und der von den befragten Auszubildenden vor der eigentlichen Befragung ausgefüllt wurde. Zur Vertrauensbildung wurden die Befragten vor dem Beginn der Befragung mit dem Hinweis auf die absolut diskrete und anonyme Behandlung der Daten gebeten, sich im Kurzfragebogen für das anschließende Interview einen Spitznamen zu geben.

Neben der Erhebung der Sozialdaten wie z. B. Geschlecht, Alter, Nationalität, zuletzt besuchter Schule und dem höchsten Schulabschluss wurde mit Bezug auf den Untersuchungsgegenstand „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ erfasst,

- wie viele Bewerbungen für die Ausbildungsstelle im Einzelhandel geschrieben wurden,
- wie zufrieden die Befragten mit der Berufsausbildung im Einzelhandel zum Zeitpunkt der Befragung waren¹⁴,
- ob die Berufsausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin bzw. zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel dem Wunschberuf entsprach, nicht entsprach oder als Ausbildungsberuf vorstellbar war,
- was ggf. der eigentliche Wunschberuf war,
- ob schon einmal eine Ausbildung begonnen wurde
- und ob diese erfolgreich beendet werden konnte oder nicht.

Nachdem die Auszubildenden den Kurzfragebogen ausgefüllt hatten, konnte sich der/die Interviewende einen Überblick über die Antworten verschaffen. Die erste Auswertung der Daten des Kurzfragebogens „vor Ort“ lieferte mögliche Anknüpfungspunkte für die eigentliche Befragung (vgl. Besener/Debie 2007). Auf dieser Grundlage konnten vertiefende bzw. ergänzende Fragen formuliert werden, die dann ggf. in das Interview an entsprechender Stelle als Impulse eingebracht werden konnten. Besonders aufschlussreich waren in diesem Zusammenhang die Aussagen über den Wunschberuf, über die Zufriedenheit mit der Berufsausbildung sowie die Anzahl der Bewerbungen für

¹⁴ Auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1 (sehr zufrieden) bis 5 (unzufrieden).

den Ausbildungsberuf im Einzelhandel. Darüber hinaus wurden mit dem Kurzfragebogen Informationen über die Ausbildungsbetriebe wie z. B. Bedienungsform oder Sortiment erfasst, die für spätere Textretrievals (siehe Kapitel 5.5) von Bedeutung waren.

Aufbau und Einsatz des Interviewleitfadens

In der Zeit von Mitte April bis Ende Juni 2006 wurden insgesamt 65 problemzentrierte Interviews mit Auszubildenden im Einzelhandel des ersten Ausbildungsjahrs (Verkäufer/innen und Kaufleute im Einzelhandel) durchgeführt. Die offene, teilstrukturierte Befragung wurde von vier trainierten Fachkräften umgesetzt¹⁵, die einen thematischen Orientierungsrahmen in Form eines Interviewleitfadens (siehe Abschnitt 9.2) zur Hand hatten.

Dem theoriegeleiteten Forschungsansatz entsprechend wurde der Interviewleitfaden auf der Basis des heuristischen Modells der Eingangsphase der Berufsausbildung und der diesem Modell zu Grunde liegenden theoretischen Bezugskonzepte entwickelt (siehe Abschnitt 3.2). Der in zwei Bereiche unterteilte Interviewleitfaden wurde in einer Pretestphase (fünf Interviews) erprobt und im Anschluss daran leicht modifiziert¹⁶. Im ersten Teil des Leitfadens waren nach Themengebieten sortierte Fragen aufgeführt, die zur Identifizierung der erlebten Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung dienten. Die Themenbereiche, die der – die Interviews nicht strukturierende – Leitfaden umfasste, waren:

- Berufstypische Anforderungen,
- Übergangsbewältigung,
- Anpassung an den Zeitrhythmus,
- Rollenfindung,
- Berufsschulunterricht und
- Anerkennung.

Durch den Interviewleitfaden wurden die Befragten zwar auf bestimmte Fragestellungen hingeleitet, sie sollten und konnten aber offen und ohne Ant-

¹⁵ Interviewer/innen waren: Andreas Besener, Sven Oliver Debie, Anita Milolaza und Jeanette Zumschilde.

¹⁶ Die Modifizierung des Interviewleitfadens fiel so moderat aus, dass die 5 geführten Interviews in die Gesamtauswertung einbezogen werden konnten.

wortvorgaben darauf reagieren. Dabei kamen neben den vorgegebenen Fragen auch Ad-hoc-Fragen zum Einsatz, um Themen zu vertiefen und die Befragten zu weiteren Ausführungen anzuregen.

Der Einstieg in die problemzentrierten Interviews erfolgte durch die Bitte, einen typischen Arbeitstag zu beschreiben. Dieser bewusst offen formulierte Eingangsimpuls führte dazu, dass die Auszubildenden ihre persönlichen Eindrücke frei und vor allen Dingen umfangreich wiedergaben. Ähnlich wie der Kurzfragebogen diente auch diese Phase des Interviews dazu, Anhaltspunkte für den weiteren Gesprächsverlauf zu erhalten. Äußerungen der Befragten, die auf ein Problem in der Eingangsphase der Berufsausbildung hindeuteten, wurden aufgegriffen und für vertiefende Nachfragen genutzt. Dieser Einstieg in die Interviews war zudem eine vertrauensstiftende Maßnahme. – Die Interviewer/innen hörten den Auszubildenden zu. Sie zeigten direkt zu Beginn des Interviews uneingeschränktes Interesse an der persönlichen Sicht der Auszubildenden. Im Anschluss an die Darstellung der typischen Tätigkeiten an einem Arbeitstag wurden die Auszubildenden gebeten, aus ihrer Sicht die erlebten Schwierigkeiten und Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel darzustellen.

Die Gespräche dauerten zwischen 45 und 90 Minuten und wurden im mp3-Format aufgezeichnet. Die Interviews liegen vollständig transkribiert vor. Die vollständigen Transkripte waren vor allen Dingen für die computergestützte Codierung des Materials mit MAXQDA erforderlich (siehe Kapitel 5.5). Im Anschluss an jedes Interview füllten die Befragenden ein Postskript aus (siehe S. 316), indem sie Eindrücke schriftlich festhielten, die nicht durch die Tonaufzeichnung erfasst werden konnten. Diese Eindrücke bezogen sich auf die Phasen vor und nach der Tonbandaufnahme, situative und nonverbale Aspekte des Interviews, die Selbstwahrnehmung des Interviewers/der Interviewerin, inhaltliche Schwerpunkte und auf erste Gedanken zur Auswertung des geführten Gesprächs.

Die Fragen waren so weit formuliert, dass neben den Themenbereichen des Leitfadens auch die für die Auszubildenden relevanten Sachverhalte anderer Bereiche nicht ausgegrenzt wurden. Durch den Interviewleitfaden wurden die

Befragten zwar auf bestimmte Fragestellungen hingeleitet, sie sollten und konnten aber offen und ohne Antwortvorgaben darauf reagieren.

Erweiterung des Interviewleitfadens: Fragensequenz zur Problemsituationsanalyse in Anlehnung an die Critical Incident Technique

Der zweite Bereich des Interviewleitfadens enthielt die Fragen, auf die die Interviewenden zurückgegriffen haben, um die von den Auszubildenden angesprochenen Problemsituationen so gut wie möglich zu „entindexikalieren“ (siehe dazu S. 40 ff.). Die Fragen in diesem Teil des Interviews bezogen sich insbesondere auf die situativen Rahmenbedingungen, die angewandten Bewältigungsstrategien der Auszubildenden und in Anspruch genommene Unterstützungsleistungen in Problemsituationen. Gerade diese Interviewsequenzen zielten darauf ab, detaillierte Angaben bezüglich der Problemwahrnehmung und der individuellen Bedeutungsstrukturen der Probleme identifizieren zu können. Dazu wurde in Anlehnung an die methodische Vorgehensweise der critical incident technique (Flanagan 1954) eine Fragensequenz eingeschoben, sobald der Interviewer während des Interviews auf ein Problem aufmerksam wurde. Unter anderem Fragen zur Spezifizierung der Situation (Wie ist es aus Ihrer Sicht zu dieser Situation gekommen?), zur Bewältigung (Was haben Sie in der Situation als erstes gemacht?) und zum Support (Was hat Ihnen in dieser Situation geholfen?) wurden gestellt.

Im weitesten Sinne wird hier an den Ansatz der „Critical Incident Technique“ (CIT) angeknüpft. Die CIT geht auf Flanagan (1954) zurück und ist als Methode entwickelt worden, um kritische Vorkommnisse hinsichtlich der situativen Bedingungen sowie der sie begründenden oder folgenden Reaktionen aufzudecken. American Institutes for Research (AIR) definiert CIT

„as a set of procedures for systematically identifying behaviors that contribute to the success or failure of individuals or organizations in specific situations“ (zitiert nach Stitt-Gohdes/Lambrecht/Rebmann 2000, S. 65).

In diesem Sinne fand die CIT in den Vereinigten Staaten weite Verbreitung auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Arbeitsanalyse und auch Beachtung in der amerikanischen Berufsbildungsforschung (vgl. hierzu Stitt-Gohdes/Lambrecht/Rebmann 2000, S. 65). Bei der CIT geht es im Einzelnen um die Identifizierung von Aktivitäten, die ausreichend komplex sind, um Schlussfolgerungen auf die zur Bewältigung kritischer Ereignisse benötigten Fähigkeiten

ten zulassen zu können. Es handelt sich um einen Forschungsansatz, der der qualitativen Sozialforschung zugeordnet wird (vgl. Müller/Lohmann 1997, S. 973) und sich speziell für Arbeitsbereiche mit flexiblen Anforderungen und nicht exakt bestimmbareren Wegen zur Bewältigung der Arbeitssituationen eignet (vgl. Stitt-Gohdes/Lambrecht/Rebmann 2000, S. 65.). Letzteres gilt u. a. für Situationen mit direktem Kundenkontakt, wie es beim personellen Verkauf im Einzelhandel der Fall ist.

Im speziellen Fall der vorliegenden Studie wurde ein Ansatz gewählt, der abweichend vom oben zitierten CIT-Konzept offener angelegt ist und zunächst „nur“ die subjektive Wahrnehmung dessen erfasst, was die befragten Jugendlichen aus ihrer Sicht als „Problem“ darstellen und hinsichtlich der von ihnen empfundenen Belastungsintensität beurteilen. Ob und in welchen Fällen es sich hierbei um objektivierbare „kritische Ereignisse“ handelt, von denen mit statistischer Wahrscheinlichkeit Erfolg und Scheitern der Berufsausbildung abhängen, ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

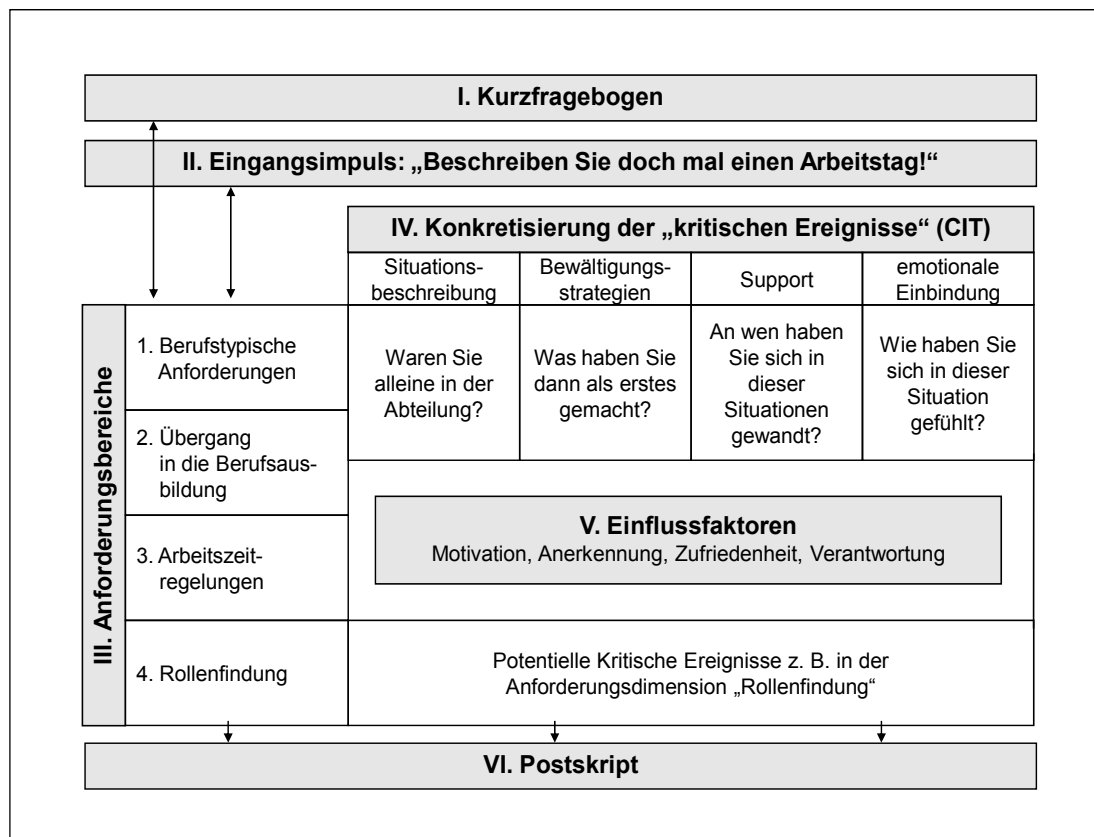


Abbildung 4: Ablauf der Problemzentrierten Interviews. Quelle: Debie 2010, S. 42.

5.3.3 Stichprobe

Im Gegensatz zu standardisierten Erhebungen kommt es bei qualitativer Forschung nicht darauf an, eine repräsentative Stichprobe zu bestimmen. Eine in Bezug auf „wesentliche“ Merkmalsausprägungen ausgewählte Stichprobe, die in ihrer Struktur der zu betrachtenden Grundgesamtheit entspricht, hat für die qualitative Forschung kaum Relevanz (vgl. Lamnek 2005, S. 182 ff.). Die Herausforderung bei der Populationswahl in qualitativen Studien besteht vielmehr darin, den zu betrachtenden Ausschnitt der Realität auch wirklich zu erfassen. Das Kriterium der inhaltlichen Repräsentation des zu untersuchenden sozialen Feldes muss erfüllt sein, damit die im Anschluss an den Auswertungsprozess gewonnenen Untersuchungsergebnisse auch generalisierbar sind (vgl. Merrens 1997, S. 104).

Erforderlich wird eine ganz bewusste Auswahl einer kleinen Gruppe von Personen. In der vorliegenden Untersuchung sollte sich die Untersuchungsgruppe aus Auszubildenden im Einzelhandel zusammensetzen, die bereits zu Beginn der Berufsausbildung Schwierigkeiten oder Probleme erlebten. Eine große Stichprobe, die sich zufällig zusammensetzt, wäre nicht zweckmäßig gewesen. Denn das Anliegen qualitativer Forschung ist in erster Linie, die im Hinblick auf die Fragestellungen besonders aufschlussreichen Fälle zu finden, um eine tiefgründige Analyse des interessierenden Phänomens in seiner (möglichst) vollen Komplexität zu ermöglichen (vgl. Schreier 2007, S. 235). Es interessiert weniger, wie ein Problem statistisch verteilt ist, sondern es wird danach gefragt, welche Probleme es tatsächlich gibt und wie diese beschaffen sind (vgl. Lamnek 1995a, S. 194). Vor dem Hintergrund bisher kaum verfügbarer Befunde zu den Problemen Auszubildender in der Anfangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel und deren Beschaffenheit, erschien ein qualitativer Zugriff sinnvoll zu sein.

Um das Ziel der Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erreichen, ist ein geeignetes Stichprobenverfahren zu wählen. Grundsätzlich lassen sich probabilistische (nicht absichtsvolle, also zufällige) von non-probabilistischen (absichtsvollen) Stichprobenverfahren unterscheiden, die von unterschiedlichen Zielsetzungen und Auswahlkriterien bestimmt sind (vgl. Schreier 2007, S. 234 ff.). Bei den nicht absichtsvollen Stichprobenverfahren steht die Repräsentativität der Grundgesamtheit im Vordergrund. Sie werden vor allen Din-

gen bei standardisierten Erhebungen eingesetzt. Für die qualitative Forschung besser geeignet sind Verfahren der absichtsvollen Stichprobenziehung, die wiederum in anfallende Stichproben¹⁷ und bewusst gezogene Stichproben unterschieden werden können.

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Verfahren der bewussten Stichprobenziehung gewählt, und zwar in Form einer gezielten Auswahl von Falltypen nach einem bestimmten Kriterium. Es wurden solche Fälle gesucht, die das Kriterium „Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung“ erfüllten. Bei dieser Art der Stichprobenziehung ist ein Vorverständnis über den Problembereich erforderlich, um gezielt Fälle in die Stichprobe aufnehmen zu können (vgl. Schreier 2007, S. 241 f.). Das theoretische Vorwissen ist in der vorliegenden Arbeit im Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) materialisiert und es wurde zu diesem Zweck eingesetzt.

Die gezielte Auswahl von Falltypen führt in der Regel zu einer homogenen Stichprobe, die aus gleichartigen Fällen – hier aus Auszubildenden, für die der Start in die Berufsausbildung mit Problemen verbunden war – besteht. Der Vorteil einer kriterienorientierten Fallauswahl liegt vor allen Dingen in der Informationsfülle dieser Art von Stichprobe (vgl. Schreier 2007, S. 242). Sie bietet sich insbesondere dann an, wenn über den Untersuchungsgegenstand wenige Befunde vorliegen.

Die besondere Schwierigkeit qualitativer Forschung liegt in der Zugänglichkeit des sozialen Feldes. Um geeignete Interviewteilnehmer bestimmen zu können, müssen in der Regel „gate keeper“ überwunden werden, die den Forschern den Zugang zum sozialen Feld verschaffen (vgl. Merrens 1997, S. 101 f.). Oft bestimmen sogar mehrere gate keeper über den Zugang zum sozialen Feld und damit auch über Erfolg oder Misserfolg, ob der zu betrachtende Ausschnitt der Realität tatsächlich erfasst wird. Bei der hier vorgestellten Untersuchung mussten drei und zum Teil sogar vier „gate keeper“ überwunden werden.

¹⁷ Bei der anfallenden Stichprobenziehung werden Personen befragt, die sich zufällig zu einem beliebigen Zeitpunkt an einem bestimmten Ort aufhalten (vgl. Schreier 2007, S. 235 f.).

Die Bezirksregierung Düsseldorf (gate keeper 1) hat das im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung durchgeführte Projekt ausdrücklich unterstützt und ein Schreiben mit einem entsprechenden Hinweis an alle beteiligten Berufskollegs (8 Berufskollegs im niederrheinischen Industrie- und Handelskammerbezirk) gesandt. Letztendlich konnten über Zustimmung oder Ablehnung aber die jeweiligen Schulleiter (gate keeper 2) entscheiden. Nach Kontaktaufnahme mit den Berufskollegs stellte sich heraus, dass die Befragung der interessierenden Fälle nur unter Einhaltung von individuellen Auflagen der beteiligten Schulleiter und Lehrer (gate keeper 3) realisiert werden konnte. Bedingung an allen acht Schulen war, dass der Unterrichtsbetrieb durch die Erhebung nur wenig gestört würde und dass keinesfalls Unterricht eines gesamten Klassenverbands dafür ausfallen dürfe. An einigen Schulen war darüber hinaus die Kontaktaufnahme zu den ausbildenden Betrieben (gate keeper 4) erforderlich (die Auswahl der zu kontaktierenden Betriebe erfolgte durch Lehrer/innen), um zusätzlich zum Einverständnis der Schulen und der Auszubildenden auch die Zustimmung der Betriebe sicherzustellen. Diese Restriktionen sprachen gegen die Auswahlstrategie des theoretischen Samplings nach Glaser/Strauss (1967), die eigentlich auch für das problemzentrierte Interview vorgesehen ist (vgl. Witzel 1982).

Das Problem, tatsächlich die Personen bei der Befragung zu berücksichtigen, die den gesuchten Ausschnitt aus der Realität repräsentieren, wurde in der vorliegenden Studie versucht zu lösen, indem die an der qualitativen Untersuchung beteiligten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen vor der eigentlichen Befragung Kontakt zu den Schulleitern und Lehrer(inne)n an Berufskollegs aufnahmen. Auf der Grundlage des theoretischen Modells der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) wurde nach Auszubildenden gesucht, die dem genannten Kriterium „Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung“ entsprachen.

In diese Suche wurden die Lehrer(innen) einbezogen. In persönlichen Gesprächen zwischen Wissenschaftlern und den beteiligten Lehrern wurden die Untersuchungspersonen (meist unmittelbar vor den Interviews) bestimmt. Die Stichprobenziehung ist mit Hilfe des Expertenwissens der gate keeper (hier: Lehrer(innen)) durchgeführt worden. Gate keeper können zum einen helfen, einen Überblick über ein bestimmtes zu untersuchendes Feld zu gewinnen,

und zum anderen können sie konkrete Personen benennen, die als Untersuchungsfall geeignet sein könnten (vgl. Lamnek 1995b, S. 288). Die Gefahr, dass die Auswahlkriterien der Gate keeper selektiv waren, ist zwar nicht auszuschließen, sie wurde in der vorliegenden Studie versucht zu minimieren, indem die Interviewer auf der Grundlage von MEBE versucht haben, Beispiele für Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu formulieren, um damit die Lehrer(innen) für die interessierenden Fälle zu sensibilisieren.

Befragt wurden insgesamt 65 Auszubildende. Darunter waren

- 40 Kaufleute und 25 Verkäufer/innen des Einzelhandels,
- 40 zwischen 18 und 20 Jahre alte Jugendliche, 16 Auszubildende, die 21 Jahre und älter waren, neun Befragte, die zum Zeitpunkt der Befragung jünger als 18 Jahre alt waren,
- 36 weibliche und 29 männliche Auszubildende und
- 11 Befragte, die nicht deutscher Nationalität waren.

Alle Betriebsformen des stationären Einzelhandels konnten bei der Befragung berücksichtigt werden. Die Aufteilung der Befragten auf die unterschiedlichen Betriebsformen ist Abbildung 5 zu entnehmen.¹⁸

¹⁸ Angaben zur Verteilung der Schulabschlüsse und der zuletzt besuchten Schule sind Kapitel 6.1 zu entnehmen.

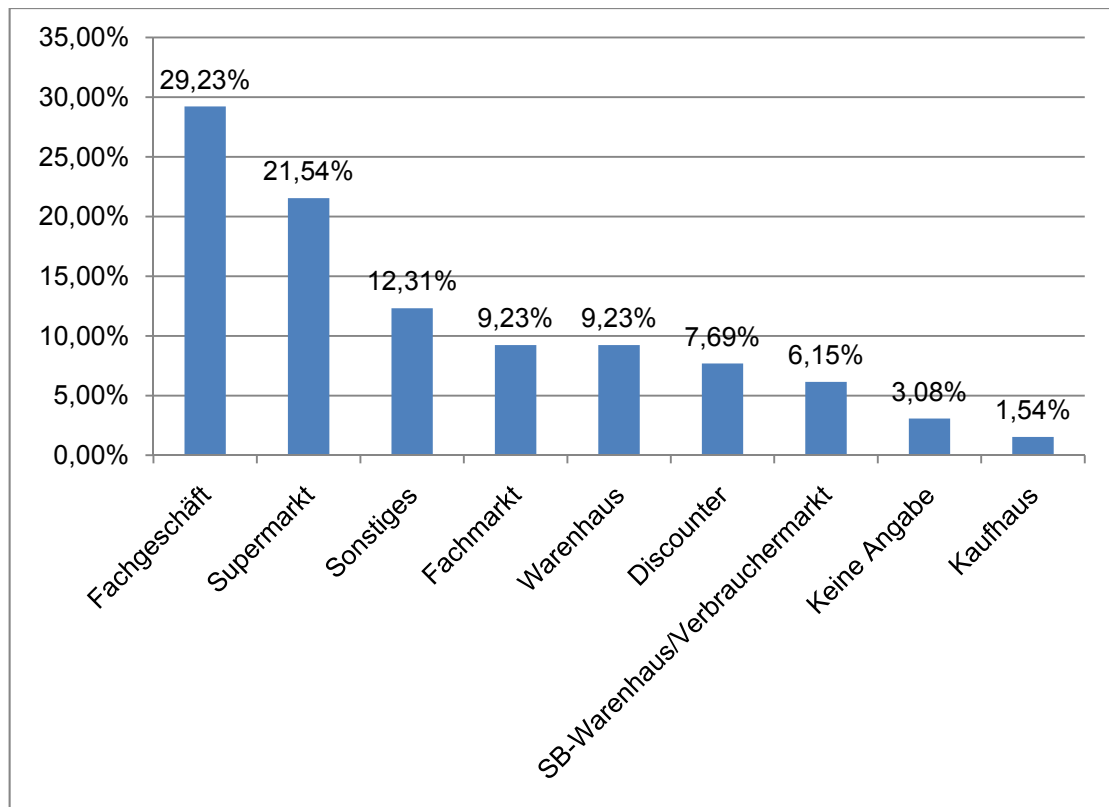


Abbildung 5: Verteilung der befragten Auszubildenden auf die Betriebsformen des stationären Einzelhandels.

5.3.4 Vorliegendes Datenmaterial

Mit den Auszubildenden wurden durchschnittlich einstündige Interviews geführt, was einem auszuwertenden Textvolumen von ca. 1500 DIN A4 Seiten entspricht. Die Interviews wurden vollständig transkribiert, wobei auch längere Sprechpausen erfasst worden sind. Nicht sprachliche Äußerungen wie etwa Lachen oder außergewöhnliche Betonungen wurden von den Interviewenden in Abhängigkeit der Interviewsituation in Postskripten vermerkt, die im Anschluss an die Interviews von den Befragenden ausgefüllt wurden. In Postskripten wurden u. a. Informationen über

- die Selbstwahrnehmung der/des Interviewenden,
- situative Aspekte des Interviews,
- Gesprächsinhalte vor und nach der Tonbandaufnahmen,
- Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte,
- Schwerpunktsetzungen der interviewten Person,
- spontane Auffälligkeiten und
- erste Interpretationsideen

dokumentiert.

Neben Kurzfragebögen, Transkripten und Postskripten sind zu jedem Fall Interviewprotokolle erstellt worden. Sie dienen einem schnellen, ganzheitlichen Überblick über die Fälle. Die Interviewprotokolle orientieren sich in ihrer Struktur an MEBE und geben u. a. Auskunft über den Übergang in die Berufsausbildung, die berufstypischen Anforderungen oder die zentralen Themen der Auszubildenden. Sie wurden in der vorliegenden Untersuchung vor allem eingesetzt, um

- einen Überblick über das gesamte empirische Material zu ermöglichen,
- die ganzheitliche Erfassung der Struktur des Einzelfalls sicherzustellen und um
- die Probleme und Schwierigkeiten der Auszubildenden im authentischen Kontext des Falls erfassen zu können.

Die vorliegenden Transkripte wurden mit Hilfe des Programms MAXQDA 2007 computerunterstützt codiert (offenes Codieren, Bestimmung von Schlüsselkategorien nach der Grounded Theory; siehe S. 68 ff.). Als Ergebnis liegt ein empirisch gesättigtes Codesystem vor, über das sich die Problembereiche und Probleme der Befragten im Rahmen ihrer beruflichen Kompetenzentwicklung zu Beginn der Berufsausbildung erschließen und analysieren lassen.

5.4 Datenauswertung nach Prinzipien der Grounded Theory¹⁹

Die Grounded Theory in ihrer frühen Version (Glaser/Strauss 1967) richtet sich gegen die Überbetonung des hypothetiko-deduktiven Ansatzes der Sozialforschung und damit gegen den Primat der Verifikation von Theorien (vgl. Kelle 2007, S. 33). Anstelle dessen steht die induktive Entwicklung (Entdeckung) von Theorien aus empirischem Material im Vordergrund des Interesses der Grounded Theory. In diesem Zusammenhang wird auch vom induktivistischen Selbstmissverständnis dieses Auswertungsansatzes gesprochen (vgl. Kelle 2007, S. 34). Getragen von der Vorstellung, Theorien könnten durch reine Induktion aus dem empirischen Datenmaterial emergieren, setzt sich die Grounded Theory zentraler Kritik aus (vgl. Kelle 2007, S. 34). Die

¹⁹ Der folgende Abschnitt folgt in weiten Teilen der Argumentation von Kelle (2007).

Kritik bezieht sich vor allem darauf, dass davon ausgegangen wird, Forscher/innen könnten sich bei der Auswertung nur von den Daten und den darin „verborgenen“ Kategorien leiten lassen, ohne dass sie durch ihr theoretisches Vorwissen beeinflusst wären. Davor müsse sich der Forscher jedoch laut Glaser und Strauss (2005, S. 31 ff.)²⁰ hüten. Die Auswertung des empirischen Materials mit theoretischem Vorwissen zu beginnen, könne die entstehende Theorie verfälschen.

Die Auswertung allein auf die vorliegenden Daten und der darin enthaltenen Kategorien zu stützen, erscheint indes schwierig. Forscher können ihr theoretisches Vorwissen nicht einfach „auslöschen“, wenn sie mit der Auswertung des Materials beginnen. Die Theorieentwicklung nach dem radikal induktivistischen Modell der Grounded Theory wird auch weniger dazu führen, dass die Theorie aus dem empirischen Material emergiert, sondern eher dazu, dass der Forscher in der Datenmenge ertrinkt (vgl. Kelle 2007, S. 39).

In späteren Studien der Autoren wurde die starre und idealistische Haltung in Teilen aufgegeben und ein Konzept eingeführt, das mit theoretischer Sensibilität bezeichnet wird.

„Theoretische Sensibilität bedeutet die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglichen“ (Kelle 2007, S. 38; Hervorhebung im Original).

Diese theoretische Sensibilität ist nicht fester Bestandteil der Grounded Theory, sondern wurde in einer Studie von Glaser und Strauss (Glaser u. a. 1974) deutlich, in der sie eine Typologie von Bewusstseinskontexten bei Sterbenden auf der Grundlage eines heuristischen Konzepts entwickelten (vgl. dazu Kelle 2007, S. 35 ff.).

Glaser (1978) hat dann das theoretische Codieren eingeführt, bei dem gegenstandsbezogene Codes Ergebnis des offenen Codierens sind, die ad hoc bei der Codierung vom Forscher benannt werden. Sie beziehen sich auf die empirische Substanz der Untersuchung. Theoretische Codes helfen dem Untersucher, im Anschluss daran die gegenstandsbezogenen Codes zu theoretischen Modellen zusammenzufügen (vgl. Kelle 2007, S. 40). Mit Hilfe der

²⁰ Bei diesem Werk handelt es sich um die deutsche Übersetzung des Originals von Glaser und Strauss (1967).

theoretischen Codes können gegenstandsbezogene Codes miteinander in Beziehung gebracht werden und zu Hypothesen formuliert werden (vgl. Kelle 2007, S. 40).

Zu kritisieren ist an den theoretischen Codes, die Glaser 14 Codierfamilien zuordnet, dass sie logische bzw. formale Codes sind und nicht inhaltlichen, besonderen sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereichen entsprechen (vgl. Kelle 2007, S. 41). Letztere erst können dem Forscher helfen, die aus der offenen gegenstandsbezogenen Codierung entstandenen Codes in Beziehung zueinander zu setzen, mit dem Ziel der Theorieentwicklung.

Strauss (1998) setzte dem Ansatz des theoretischen Codierens nach Glaser (1978) sein eigenes Konzept der Codierung entgegen. Dem offenen Codieren, bei dem den Textstellen des empirischen Materials ad hoc Codes zugeordnet werden, folgte bei Strauss (1998) die theoretisch begründete Kategorienbildung auf der Grundlage eines systematischen Vergleichs mit theoretischen Vergleichsdimensionen, die vor der Datenerhebung- und Auswertung formuliert wurden.

Die Codierung der Interviews in der vorliegenden Untersuchung folgte dementsprechend nicht dem ursprünglichen Ansatz der Grounded Theory, sondern dem später von Strauss (1998) entwickelten Ansatz, der für die Auswertung des Interviewmaterials die begrifflich-analytische Explikation theoretischen Vorwissens einen besonderen Stellenwert einräumt. Strauss (1998, S. 41 ff. und 204 ff.) bezeichnet diesen Vorgang als Dimensionalisierung. Gleichwohl darf die Kritik Glasers (1992) an einem solchen Vorgehen nicht außer Acht gelassen werden. Denn die Gefahr, dass bei der Codierung dem empirischen Material theoretische Kategorien aufgezwungen werden, ist nicht zu unterschätzen.

Werden qualitative Daten nach dem Ansatz der Grounded Theory ausgewertet, dann geht es nicht allein darum, das umfangreiche Material zu kategorisieren. Erreicht werden soll vielmehr eine Ordnung der vielfältigen Gedanken²¹, die dem Forscher bei der Analyse der Daten kommen (vgl. Strauss

²¹ Dabei ist mit Ordnen nicht gemeint, dass z. B. im Fall von Interviews Zusammenfassungen von interessierenden Passagen formuliert werden. Bei der Auswertung müssen die For-

1998, S. 51). Der erste Schritt, das offene Codieren, hilft dem Forscher, Codes zu verifizieren und zu sättigen. Nach dem Prozess des offenen Codierens werden dann Schlüsselkategorien festgelegt (vgl. Strauss 1998, S. 52), um im Anschluss daran Bezüge zwischen den einzelnen Codes und ggf. zwischen den Kategorien herzustellen.

Schlüsselkategorien – hier die Problembereiche in der Eingangsphase der Berufsausbildung – können durch Codieren gefunden werden; es ist zu diesem Zweck sogar als zentrales Verfahren zu bezeichnen (vgl. Strauss 1998, S. 91). Das Codieren bringt die Codes (hier: die Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung) hervor, aber auch deren Zusammenhänge, die letztendlich vielfältige Hinweise auf eine schlüssige Kategorie geben (vgl. Strauss 1998, S. 91). Das Vorgehen in der vorgestellten Untersuchung war also nicht hypothesenprüfend, sondern theorieentwickelnd. Bei der Theorieentwicklung wurden allerdings Hypothesen formuliert, die in einer an die vorliegende qualitative Untersuchung anschließenden standardisierten Erhebung weiter untersucht wurden (siehe dazu Kutscha/Besener/Debie 2009, S. 78 ff.; Debie 2010).

5.5 Auswertungstechnik und -prozess

5.5.1 Computergestützte Auswertung mit MAXQDA

Die Auswertung problemzentrierter Interviews beansprucht je nach Auswertungszweck unterschiedliche Auswertungsverfahren. Um das Ziel zu erreichen, Aussagen über Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel treffen zu können, wurde hier die computergestützte Auswertung der Interviews mit MAXQDA gewählt. Ein Vorteil der Auswertung mit QDA-Software ist, dass die Auswertungsschritte nicht standardisiert sind, sondern dass die konkrete Ausgestaltung abhängig ist vom digital vorliegenden Material (Art und Umfang), den methodischen Präferenzen und dem theoretischen Ansatz des Forschers (vgl. Kuckartz 2007, S. 18). Moderne QDA-Software bietet dabei eine Vielzahl an Funktionen, wie. z. B. einfache und komplexe Text-Retrievals, automatische Codie-

scher/innen erreichen, sich vom eigentlichen Material zu lösen und Ideen auf dessen Grundlage zu formulieren.

nung nach vorgegebenen Suchkriterien, Vernetzung der aus dem empirischen Material entdeckten Kategorien oder die immer weiter fortschreitende Bearbeitung und Verknüpfung von Memos (zu Texten, Codes und Textsegmenten). Die genannten Funktionen stellen nur eine Auswahl des Funktionspektrums moderner QDA-Software da; weitere Hinweise zum Leistungsumfang sind Kuckartz (2007, S. 18 ff.) zu entnehmen.

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass die computergestützte Auswertung qualitativer Daten, vor allen Dingen, wenn es sich wie in der hier vorgestellten Untersuchung um eine große Datenmenge handelt, „more accurate, reliable, more transparent, easier“ (Gibbs 2002, S. 10) durchzuführen ist. Nicht zuletzt ist mit erhöhter Transparenz der Auswertung auch die Glaubwürdigkeit der Untersuchungsbefunde zu erreichen. Ein wichtiges Qualitätskriterium qualitativer Forschung muss die Erreichung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses sein. QDA-Software bietet auch hierfür Funktionen, die die Entwicklung z. B. eines Kategoriensystems hin zu einer Theorie dokumentieren können und macht diese auch für andere nachvollziehbar.

5.5.2 Auswertungsprozess

Beim offenen Codieren der problemzentrierten Interviews sind insgesamt 60 Einzelprobleme analysiert worden, die sich in sieben Problembereichen (Schlüsselkategorien) zusammenfassen lassen. Beispiele für Problembereiche sind fehlendes Arbeitsprozesswissen, Fehler und Angst, Konflikte (mit Vorgesetzten, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en) sowie Probleme im Zusammenhang mit der Arbeitszeit und mit den im Betrieb auszuführenden Tätigkeiten.

Anders als bei der Auswertung problemzentrierter Interviews üblich, wurde die Auswertung in einem mehrstufigen Prozess durchgeführt. Zur Identifizierung der Schwierigkeiten und Probleme der Auszubildenden wurden die Fälle zunächst computergestützt mit der Software MAXQDA 2007 nach dem Ansatz der Grounded Theory (vgl. Strauss 1998) ausgewertet (zur Methodologie siehe Abschnitt 5.4). In der Phase des offenen Codierens und der anschließenden Bestimmung von Schlüsselkategorien wurden die von den

Auszubildenden angeführten Schwierigkeiten und Probleme sowie Problem-bereiche herausgearbeitet.

Die theoretische Grundlegung für die problemzentrierten Interviews enthielt bereits Annahmen über die Schwierigkeiten und Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung. So war aus anderen Untersuchungen in der Dienstleistungsbranche bekannt, dass z. B. langes Stehen oder die Arbeitszeiten im Einzelhandel besondere Belastungen bei den Angestellten erzeugen (vgl. Siegrist/Dragano 2006, S. 112). Diese zunächst nahe liegenden Probleme und die Ergebnisse der ersten Sichtung der Interviews durch die an der Auswertung beteiligten drei wissenschaftlichen Mitarbeiter wurden in einem Codesystem in MAXQDA zusammengefasst. Beim Codierungsprozess (Zuordnung entsprechender Textsegmente zu „Problemen“) wurden weitere Codes (Problembezeichnungen) eingefügt, zum Teil umbenannt oder auch wieder gelöscht. Nach ca. 40 codierten Interviews erwies sich das Codesystem als weitgehend stabil, was auf die empirische Sättigung in Bezug auf die Identifizierung der Probleme der Auszubildenden hinwies.

Begonnen wurde bei der Codierung mit Fällen, die schon bei der Durchführung der Interviews durch besondere „Problemhaltigkeit“ aufgefallen waren, was in Postskripten und Interviewprotokollen vermerkt war. Es wurden nicht nur die Textsegmente codiert, die Hinweise zu Problemen enthielten. Jede Äußerung der Befragten über die Situation, den erlebten Support oder die angewandten Handlungsstrategien wurde mit Bezug auf das Problem codiert. Schon bei der Codierung zeichnete sich ab, dass es einige Probleme gibt, die für viele der befragten Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung besonders belastend waren.

Abbildung 6 ist bei einer „horizontalen“ Betrachtung über alle Fälle zu entnehmen, dass z. B. geringe Freizeit für fast alle der Befragten Auszubildenden ein Problem war. Genauso sind der empfundene Zeitdruck bei der Arbeit, körperliche Belastungen (z. B. durch langes Stehen, durch schweres Heben oder durch Temperaturschwankungen), die Anwendung der Berufsschulinhalte im betrieblichen Kontext oder das Hineinfinden in die Rolle als

Auszubildender Probleme der Auszubildenden, die in vielen Fällen thematisiert worden.

Auch die Problemstruktur einiger Fälle („vertikale“ Betrachtung der Spalten) deutet darauf hin, dass Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung unter Umständen mit einer großen Anzahl von Problemen konfrontiert sein können. Exemplarisch soll hier die Spalte zum Fall BK05 durch die individuelle Problemgeschichte näher betrachtet werden:

- Anerkennung wird im Betrieb von BK05 nur sehr selten ausgesprochen. Gelobt wird nach dem Motto „Nichts gesagt, ist gelobt genug“. Die fehlende bzw. unsystematische Anerkennung führte allerdings nicht zu einer besonderen Belastung.
- Ihr Hobby bei der Feuerwehr musste BK05 durch die Ausbildung vernachlässigen. Fehlende Freizeit und fehlender Einfluss auf die Wochenplanung führten bei der Befragten zu Belastungen.
- Häufige Routinearbeiten insbesondere das Putzen der Ausstellung in ihrem Ausbildungsbetrieb sieht die Auszubildende als Belastung in der Berufsausbildung.
- In den ersten Wochen der Berufsausbildung fehlte BK05 bei der Kundenberatung das nötige Fachwissen, was von ihr als besondere Belastung wahrgenommen wurde. Nach den ersten Monaten der Berufsausbildung hat die Auszubildende sich ein für Beratungssituationen in der Regel ausreichendes Fachwissen angeeignet.
- Das zentrale Problem von BK05 ist aber die falsche Berufswahl. Die Ausbildung im Einzelhandel war nach dem Abbruch des Studiums eine Notlösung, da im ursprünglich angestrebten Ausbildungsberuf (Bankkauffrau) keine Ausbildungsstelle zu kriegen war.

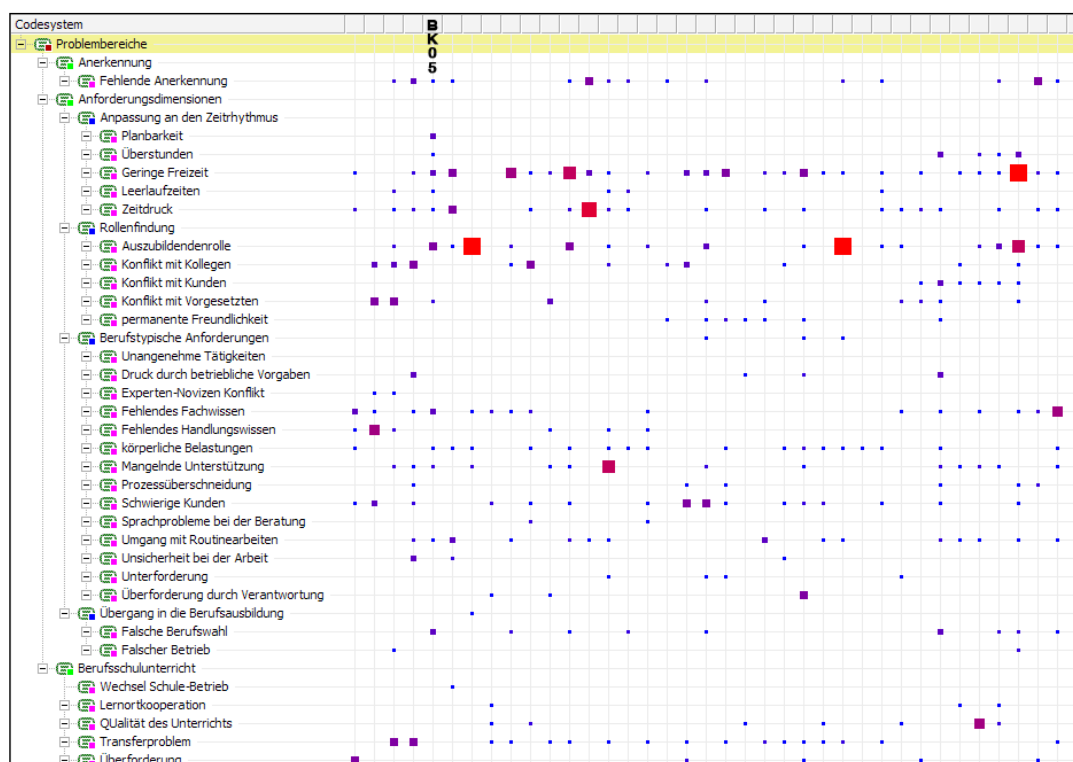


Abbildung 6: Matrix der Codehäufigkeiten (horizontal abgebildet sind die Fälle, vertikal die Problembezeichnungen. Je größer das angezeigte Quadrat, desto mehr Textsegmente sind codiert).

Die Codematrix aus MAXQDA (Abb. 6) enthält in der Vertikalen die hierarchisch angeordneten Codes (Probleme) und in der Horizontalen die 65 Fälle²². Der Matrix ist zu entnehmen, für welche Fälle ein bestimmtes Problem zutrifft bzw. nicht zutrifft. Der Codematrix ist darüber hinaus zu entnehmen, in wie vielen Fällen eine Schwierigkeit bzw. ein Problem von den Befragten angesprochen wurde. Ein Blick auf die Spalten der Codematrix bietet zudem einen ersten Blick auf die „Problemkonfiguration“ in den einzelnen Fällen.

Bei der Auswertung der Codematrix wurde deutlich, dass es Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung gibt, auf die nur wenige Auszubildende während des Interviews zu sprechen kamen. Im Gegensatz dazu gibt es aber auch Probleme in der Berufsausbildung zum Verkäufer/Kaufmann im Einzelhandel, die ein Großteil der befragten Jugendlichen betrifft. Dies könnte ein Indiz sein, dass es sich hier um „typische“ und häufig auftretende Schwierigkeiten bzw. Probleme handelt.

²² Die abgebildete Codematrix (Abbildung 6) zeigt nur einen Ausschnitt des Codesystems und einen Teil der der Fälle.

6 Auswertung der Interviews zu ausgewählten Problembereichen

6.1 Der Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel – Quelle von Problemen

6.1.1 Einleitung in das Kapitel

Sehr weit gefasst kann von einem „Übergang“ gesprochen werden, wenn eine Person ihre Position durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 43). Solche Übergänge treten in der „natürlichen“ Systemumwelt des einzelnen Menschen im Verlauf seines gesamten Lebens auf. Bronfenbrenner (1981, S. 43) spricht hierbei von „ökologischen Übergängen“ und vertritt in diesem Zusammenhang das Argument, „daß jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungen ist“ (Bronfenbrenner 1981, S. 43). Dies trifft insbesondere zu, wenn die Person-Umwelt-Konstellation von einem Individuum als unstimmig wahrgenommen wird.

Übergänge müssen Menschen im Verlauf ihres Lebens recht häufig bewältigen. Der erste Tag in der Grundschule, der Beginn der Pubertät oder der hier thematisierte Anfang der Berufsausbildung sind Beispiele dafür. Es gibt Übergänge, die entwicklungsbiologisch bedingt sind und die von jedem Individuum bewältigt werden müssen. Dazu gehören z. B. die Übergänge vom Kindes- über das Jugend- in das Erwachsenenalter (vgl. Maaz u. a. 2006, S. 299). Davon lassen sich Übergänge unterscheiden, die durch gesellschaftliche Strukturen herausgefordert werden. Im deutschen Bildungssystem zählen zu letzteren insbesondere Statuswechsel im Lebensverlauf, die beeinflusst werden von sozialen Normen und institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Kutscha 1991, S. 115), wie z. B. der Übergang in eine Berufsausbildung. Übergänge verlaufen indes nicht immer reibungslos:

BV17: „Ja, am ersten Tag. Die ersten zwei Tage, die waren grausam. Erst mal war mein Chef nicht da und wusste keiner so wirklich, was man mit mir anfangen soll. ... Also, erster Tag war echt so, echt schlimm. Wollte ich auch gar nicht mehr dahin. Ich stand da halt im Laden, ja und sollte dann die Schuhe da sortieren und hat sich keiner wirklich um mich gekümmert, sage ich mal. Ja, ich wäre am liebsten raus gerannt.“

Wenn eine Person z. B. durch sozioökonomische oder persönliche Ereignisse destabilisiert wird, dann wird ein Entwicklungsprozess in Gang gesetzt, der nach Super (1990) idealtypisch aus den Phasen Wachstum, Erkundung, Etablierung, Erhaltung und Abnahme besteht (vgl. Super 1990, S. 214). Super (1990) spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten Minizyklen. In diesen Minizyklen geht es darum, eine neue, für das Individuum zentrale Rolle anzunehmen. Für den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bedeutet dies, dass die Auszubildenden in und mit der neuen Rolle als Auszubildende/r im Einzelhandel „wachsen“, sowie sie z. B. Anforderungen an diese neue Rolle lernen müssen. Die Probleme, die mitunter bei der Entwicklung dieser Rolle in der Eingangsphase der Berufsausbildung entstehen können, werden in dieser Arbeit in einem gesonderten Kapitel behandelt (siehe 6.2.4).²³

Dem eigentlichen Übergang in die Berufsausbildung geht zumeist eine mehrjährige Phase der Berufsfindung voraus, die nach Jaide (1977) in der Regel von kindlichen Berufswünschen über pubertäre Abenteuerwünsche (wie z. B. Pilot/in), bis zu realistischen Berufswünschen im jungen Erwachsenenalter führt (vgl. Jaide 1977, S. 283). Die Phasen des Berufsfindungsprozesses von Heinz u. a. (1985) sind in der vorliegenden Studie insbesondere in die Entwicklung des Interviewleitfadens der problemzentrierten Interviews eingeflossen. Zu den Phasen gehören:

- Die Entwicklung erster realitätsbezogener Berufsvorstellungen und die Konkretisierung auf erste Berufswünsche,
- die Antizipation und Konfrontation mit dem Ausbildungsstellenmarkt,
- die Aufnahme der Berufsausbildung bzw. die Durchführung berufsvorbereitender Überbrückungsmaßnahmen und
- die nachträgliche gedankliche Auseinandersetzung der durchlaufenen Berufsfindungsprozesse (vgl. Heinz u. a. 1985, S. 11).

Die Berücksichtigung von Interviewfragen zum Berufsfindungs- aber auch zum Berufswahlprozess ermöglichten spezielle Auswertungen zu vermuteten Zusammenhängen zwischen dem Übergang in die Berufsausbildung und der

²³ Die genannten Phasen des Minizyklus wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher untersucht.

Problemhaltigkeit der Berufseingangsphase, die im Folgenden dargestellt werden. Darüber hinaus werden in den folgenden Abschnitten die Übergangserfahrungen der Befragten vorgestellt. Dazu wird u. a. auf die Bedeutung der Nutzung sozialer Ressourcen (z. B. Eltern, Berufsberater) im Berufsfindungs- und Berufswahlprozess, die Bedeutung von Praktika, die wahrgenommene Lage am Ausbildungsstellenmarkt sowie auf die Kompromisse der Befragten bei der Berufswahl einzugehen sein.

6.1.2 Wege der Befragten in die Berufsausbildung

6.1.2.1 Schwieriger Übergang in die Berufsausbildung

Die Verteilung der Schulabschlüsse (siehe Abbildung 7) zeigt, dass sich 75 % der befragten Jugendlichen auf die Ausbildungsstellen im Einzelhandel mit der Fachoberschulreife oder einem höheren Schulabschluss beworben haben. Dem Diagramm ist auch zu entnehmen, dass alle Befragten über einen Schulabschluss verfügten und kein Auszubildender ohne Schulabschluss befragt wurde. Nur 16 der 65 Interviewten hatten zum Zeitpunkt der Befragung einen niedrigeren Schulabschluss als die Fachoberschulreife.

Die Verteilung der Schulabschlüsse innerhalb der zwei berücksichtigten Ausbildungsberufe Kaufmann/Kauffrau und Verkäufer/in im Einzelhandel ist von der Struktur her ähnlich: Für beide Berufe gilt, dass die befragten Jugendlichen überwiegend mit der Fachoberschulreife in die Einzelhandelsausbildung eingemündet sind (siehe Abbildung 8).

Es ist allerdings davon auszugehen, dass nur ein Teil der befragten Jugendlichen die Fachoberschulreife bereits im allgemein bildenden Schulwesen erlangt hat. Wie Abbildung 9 zeigt, haben mehr als 40 % der Befragten das Berufsgrundschuljahr oder die Berufsfachschule im Anschluss an die allgemeinbildende Schule besucht. Ein Teil von ihnen wird wohl erst dort die Fachoberschulreife erreicht haben²⁴.

²⁴ Genauere Angaben sind an dieser Stelle nicht möglich, da im Kurzfragebogen nicht erhoben wurde, an welcher Schule der höchste Schulabschluss erworben wurde.

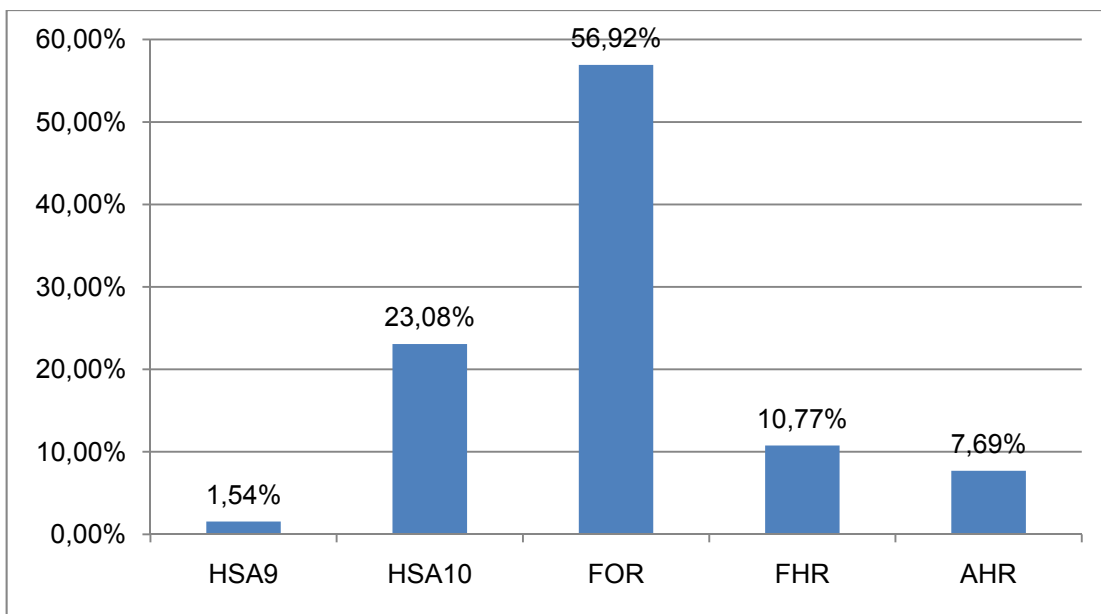


Abbildung 7: Schulabschlüsse der Befragten.

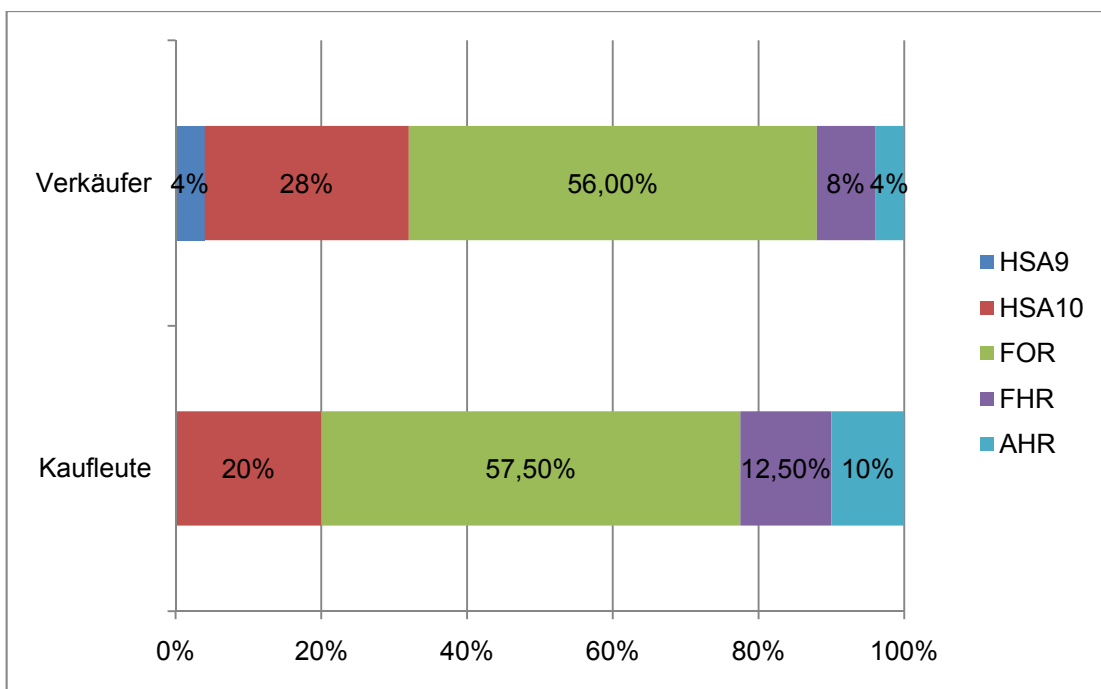


Abbildung 8: Schulabschlüsse in Abhängigkeit des Ausbildungsberufs.

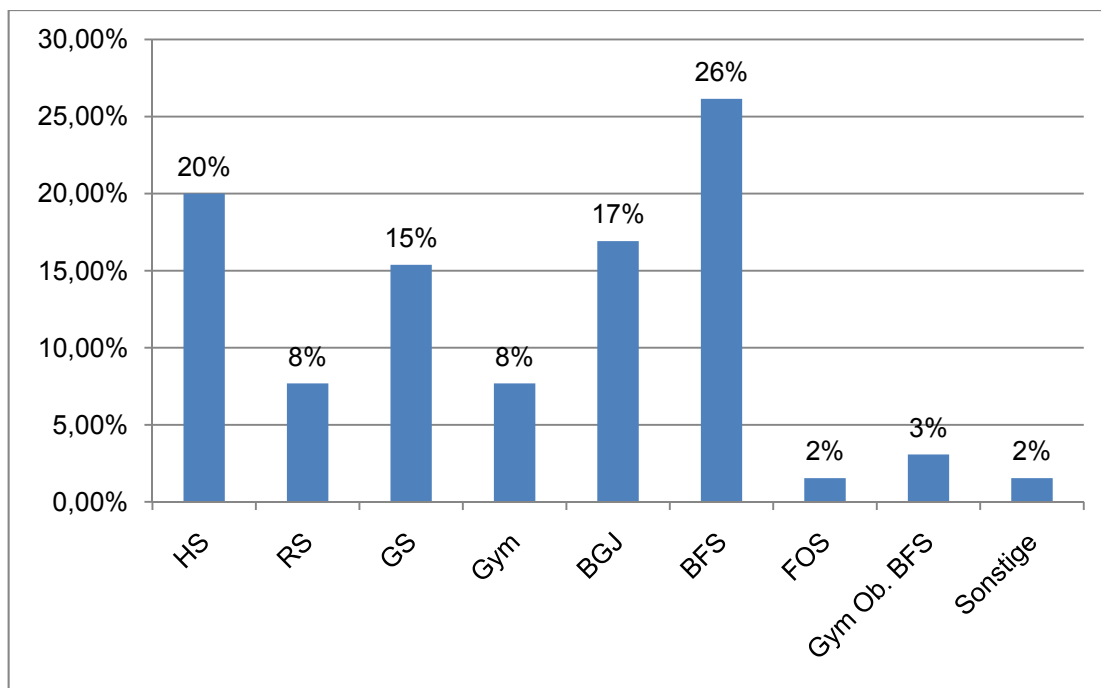


Abbildung 9: Letzte besuchte Schule.

Die Auswertung der Interviews hat zudem ergeben, dass 70 % der 65 Befragten über Umwege in die Berufsausbildung im Einzelhandel eingemündet sind. Station auf dem Weg in die Berufsausbildung im Einzelhandel war z. B. für 13 Befragte eine andere Berufsausbildung, die allerdings nur in zwei Fällen erfolgreich abgeschlossen wurde. Andere Stationen waren z. B. das Berufsgrundschuljahr, die Berufsfachschule oder mehrmonatige Praktika und Aushilfstätigkeiten, die zumeist in Betrieben des Einzelhandels absolviert wurden. Auch längere Phasen der Arbeitslosigkeit gehörten dazu. Der Übergang in die Berufsausbildung verlief für viele der Befragten nicht ohne Hürden und beinhaltete zum Teil Übergangsstationen, die von den Befragten eigentlich nicht geplant waren, was im Folgenden an zwei Fallbeispielen demonstriert werden soll:

DK16 war zum Zeitpunkt der Befragung älter als 21 Jahre und hat die Gesamtschule mit dem Hauptschulabschluss verlassen. Im Anschluss daran hat sie das Berufsgrundschuljahr besucht. Während dieser Zeit hatte DK16 eine „doofe Phase“, womit sie ein halbes Jahr Fehlzeit begründet. DK16 hat sich dann für Ausbildungsstellen zur Bürokauffrau beworben, aber keine Stelle bekommen.

Sie hat sich sogar für Ausbildungsstellen zur Arzthelferin beworben, obwohl dieser Ausbildungsberuf das letzte gewesen sei, was sie eigentlich hätte machen wollen. Aber sogar das hat DK16 in Erwägung gezogen, um überhaupt eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Irgendwann wurde ihr klar, dass sie auch in diesem Ausbildungsberuf keine Stelle finden würde. Sie hat das Berufsgrundschuljahr kurzerhand wiederholt. Dann wollte sie eine schulische Ausbildung zur Hebamme beginnen, was sich allerdings nicht verwirklichen ließ, da sie schwanger war. Das BGJ hat DK16 dann noch abgeschlossen, die Fachoberschulreife aber nicht erreicht. Die Arbeitsagentur vermittelte sie dann in einen Kurs für junge Mütter. Den konnte sie erst antreten, als ihr Kind ein Jahr alt war. DK16 gibt an, dass sie in dieser Zeit viele Bewerbungen geschrieben habe, die erfolglos blieben.

Im Rahmen der Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit hat DK16 Praktika absolvieren müssen. Eines davon als Drogistin und eines als Kauffrau im Einzelhandel. Sie hat in beiden Berufen eine Ausbildungsstelle angeboten bekommen. Aus pragmatischen Gründen entschied DK16 sich für die Ausbildung im Einzelhandel, da sie als Auszubildende zur Drogistin eine weit vom Heimatort entfernte Berufsschule hätte besuchen müssen.

Auch ZK02 hat viele Bewerbungen geschrieben:

Interviewerin: „Sie haben 150 Bewerbungen geschrieben?“

ZK02: „Ja, in etwa. Können auch ein paar mehr sein. Irgendwann habe ich nicht mehr gezählt.“

ZK02 beabsichtigte eigentlich, das Abitur an der Gesamtschule zu machen. Er hat die Schule aber abrupt abgebrochen, was er im Nachhinein als größten Fehler seines Lebens bezeichnet. Er war von einem auf den anderen Tag arbeitslos. Es folgten in seinem Wunschberuf „Bestattungsfachkraft“ mehr als 100 Bewerbungen – auch überregional –, die aber erfolglos blieben.

Während der Arbeitslosigkeit hat ZK02 in einem Lebensmittelgeschäft ausgeholfen. Er wurde gefragt, ob er nicht Interesse an einer Ausbildungsstelle in dem Unternehmen hätte, in dem er als Aushilfe tätig war. Er wollte dieses Angebot zunächst nicht annehmen. Da die Bewerbungszeit sehr weit fortgeschritten war und er auf keinen Fall wieder arbeitslos werden wollte, hat er

die Stelle angenommen. Nur am Rande bemerkt: Diese Entscheidung bereute ZK02 zum Zeitpunkt des Interviews.

Jetzt liegt die Annahme nahe, dass hier zwei besonders spektakuläre Fälle zur Demonstration angeführt wurden. In der Tat, dies waren zwei „besonders“ spektakuläre Fälle. Die Übergänge der meisten anderen Befragten waren bloß „spektakulär“ im Hinblick auf die Hürden, die bis zum Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel zu überwinden waren.

Diese zwei Auszubildenden haben aber eins mit vielen weiteren der Befragten gemeinsam: Sie hatten die Berufsausbildung im Einzelhandel eigentlich gar nicht ins Auge gefasst. Ihre eigentlichen Berufswünsche sind nicht in Erfüllung gegangen.

6.1.2.2 Wahrnehmung und Nutzung sozialer Ressourcen im Berufsfindungsprozess

Betrachtet man die Angaben zum Berufsfindungsprozess der befragten Auszubildenden, dann fällt auf, dass nur wenige (insgesamt 8) die Arbeitsagentur und deren Angebote im Bereich der Berufsberatung als wichtige Informationsquelle auf der Suche nach einem Ausbildungsberuf bzw. einer Ausbildungsstelle nannten. Und auch Lehrer von allgemeinbildenden Schulen waren für die Befragten nur in wenigen Fällen wichtige Ansprechpartner im Berufsfindungsprozess.

Häufiger als die „professionellen“ Berufsberater wurden nahe Bezugspersonen wie z. B. Eltern, Freunde oder Bekannte um Rat im Berufsfindungsprozess gebeten.²⁵ Deren Urteile hatten für die Befragten Auszubildenden auch eine hohe Bedeutung.

Das Interesse für den Ausbildungsberuf im Einzelhandel wurde bei DK12 durch ihren Vater geweckt, der selbst in dieser Branche beschäftigt ist. Auch ZK11 hat in der Berufsfindungsphase Bekannte um Rat gebeten, da er die Hinweise der Berufsberaterin bei der Agentur für Arbeit als wenig hilfreich

²⁵ Dieser Befund deckt sich mit anderen empirischen Befunden (vgl. Gillitzer 2000, S. 162; Ziefuss/Lienker 1983, S. 231). Vor allen Dingen Eltern haben einen wesentlichen Einfluss auf die Berufswahl (vgl. Ziefuss/Lienker 1983, S. 231).

angesehen hat. Zusätzlich hat ZK11 im Internet nach Ausbildungsberufen recherchiert.

Dass Jugendliche bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle vor allen Dingen nahe stehende Personen um Rat bitten, zeigt z. B. auch die Bewerberbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung, die gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit im Jahr 2001 durchgeführt wurde (vgl. Ulrich u. a. 2002). Nach diesen Befunden hat ein großer Teil der von ihnen befragten Jugendlichen (50,1 %) bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz Verwandte, Bekannte oder Freunde um Hilfe gebeten. 43,6 % der von ihnen Befragten haben die Eltern um Hilfe gebeten (vgl. Ulrich u. a. 2002, S. 2161 ff.). Bei den Kammern oder ähnlichen Institutionen haben hingegen nur 19,9 % der Befragten um Hilfe bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle gebeten (vgl. Ulrich u. a. 2002, S. 2161 ff.).

6.1.2.3 Praktika und Aushilfstätigkeiten im Einzelhandel

Auch wenn der Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel für den größten Teil die Befragten nicht ohne „Umwege“ verlief, konnte immerhin der Einstieg in die Berufsausbildung realisiert werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, haben die befragten Auszubildenden zum Teil 50 und mehr Bewerbungen geschrieben. Allerdings war die hohe Zahl der Bewerbungen nur in wenigen Fällen ausschlaggebend für den erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung. Das Angebot einer Ausbildungsstelle resultierte in vielen Fällen aus Aushilfstätigkeiten oder Praktika im Einzelhandel und damit über den persönlichen Kontakt zum späteren Ausbildungsbetrieb.

MV15 absolvierte z. B. vor dem Beginn der Berufsausbildung ein einjähriges Praktikum in dem Betrieb, in dem sie sich auf eine Ausbildungsstelle bewarb. Und auch ZK03 hatte schon vor der eigentlichen Berufsausbildung Arbeitserfahrung im späteren Ausbildungsbetrieb, da er dort zunächst als Aushilfe tätig war. Er bekam vom Marktleiter eine Ausbildungsstelle angeboten, die er annahm.

In 26 Fällen gaben die Befragten an, dass Praktika oder Aushilfstätigkeiten vor der Berufsausbildung im Ausbildungsbetrieb mit dafür ausschlaggebend

waren, dass sie die Ausbildungsstelle im Einzelhandel angeboten bekommen haben.²⁶

Praktika und Aushilfstätigkeiten im Einzelhandel haben nicht nur die Chance erhöht, eine Ausbildungsstelle zu bekommen, sondern sie haben für einige der Befragten eine weitere wichtige Bedeutung im Berufsfindungsprozess gehabt: Die Jugendlichen haben durch den Einblick in die täglichen Tätigkeiten von Verkäufer(inne)n erfahren können, ob die Ausbildung im Einzelhandel als berufliche Option in Frage kommt oder nicht.

Diese Kontakte zu Betrieben des Einzelhandels ermöglichten vielen der Befragten den Abschluss des Ausbildungsvertrags. Das heißt aber, dass auch die Jugendlichen, die eigentlich durch ein Praktikum oder eine Aushilfstätigkeit festgestellt haben, dass der Ausbildungsberuf zur/zum Verkäuferin/Verkäufer oder zur/zum Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel nicht den persönlichen Interessen entspricht, das Ausbildungsstellenangebot angenommen haben. ZK02 gehört z. B. zu diesen Befragten: Er hat während er arbeitslos war, als Aushilfe in einem Supermarkt gearbeitet und dort eine Ausbildungsstelle zum Kaufmann im Einzelhandel angeboten bekommen und diese auch angenommen, obwohl ihm die Tätigkeiten im Einzelhandel nicht zusagten.

Praktika waren demnach für die befragten Jugendlichen in zweierlei Hinsicht wichtig: Sie ermöglichten zum einen zu erfahren, ob der Ausbildungsberuf im Einzelhandel den persönlichen Neigungen und Ansprüchen entspricht bzw. genügt. Zum anderen konnten aber auch die Ausbildenden und Ausbilder einen Eindruck von den Jugendlichen gewinnen, um ihrerseits zu überprüfen, ob die oder der Jugendliche für eine Berufsausbildung in Frage kommt, was vermutlich die Chance erhöhte, eine Ausbildungsstelle zu bekommen.

So ist z. B. auch ZV07 über ein Praktikum und eine daran anschließende Aushilfstätigkeit (insgesamt 1 Jahr) im Ausbildungsbetrieb an die Ausbildungsstelle gekommen. ZV07 hat insgesamt ca. 70 Bewerbungen geschrie-

²⁶ Hier kam den Befragten u. U. zugute, dass sie die Möglichkeit hatten, ihre Leistungsbreitschaft und bereits vorhandene Qualifikationen gegenüber den Betrieben zu zeigen. Schlechte Zeugnisnoten und niedrige Schulabschlüsse konnten ggf. durch einen guten Gesamteindruck ausgeglichen werden.

ben und an Einstellungstests teilgenommen. Alle Bewerbungen gingen an den Einzelhandel. ZV07 schildert im Verlauf des Interviews ihren Eindruck, dass die Bewerbungen ihre Chancen, eine Ausbildungsstelle zu bekommen, nicht wirklich erhöht haben. Den Erfolg, eine Ausbildungsstelle bekommen zu haben, führt sie allein auf das Praktikum im Ausbildungsbetrieb zurück.

Nicht nur Praktika und Aushilfstätigkeiten verhalfen den befragten Jugendlichen zur Ausbildungsstelle. Auch persönliche Kontakte dienten als Sprungbrett in die Berufsausbildung im Einzelhandel. Nur wenige der Befragten sind über herkömmliche Bewerbungsverfahren zur Ausbildungsstelle im Einzelhandel gekommen.

6.1.2.4 Unsicherheit im Berufsfindungsprozess

Den befragten Auszubildenden mit Hochschulreife (BK02, BK05, DK01, DK03, DV07) war es im Interviewverlauf wichtig zu signalisieren, dass sie ihre durch das Abitur bedingten Ansprüche in der Berufsausbildung im Einzelhandel realisieren können. So wie es diese Befragten darstellten, scheinen die persönlichen Ansprüche an die berufliche Zukunft vom „hohen“ Schulabschluss (Abitur) beeinflusst zu sein. Einfach nur Verkäuferin/Verkäufer oder Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel zu sein, reicht ihnen nicht.

Dabei wird diese Einstellung nicht offen geäußert, sondern sie wird in den Interviews an vielen Stellen „indirekt“ deutlich. BK02 stellt z. B. heraus, welche studienähnlichen Möglichkeiten in seinem Ausbildungsbetrieb (Supermarkt) sich ihm in Zukunft bieten, die er, sofern er im Einzelhandel bleibe, auch wahrnehmen wolle. BK02 war sich aber eine ganze Weile unsicher, ob es die richtige Entscheidung war, eine Ausbildung im Einzelhandel und nicht ein Studium im Bereich der Medienwissenschaften zu beginnen. Die Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten in seinem Ausbildungsbetrieb darzustellen, war für BK02 darüber hinaus wichtig.

Auch DV07 teilt im Verlauf des Interviews seine Überlegungen mit, ob die Ausbildung im Einzelhandel nicht unter seinen Möglichkeiten liege. Gleiches gilt für DK01, die ebenfalls das Abitur hat. Sie bringt auch zum Ausdruck, dass sie ein Studium prinzipiell noch in Erwägung ziehe. Finanzielle Gründe zwangen sie nach eigenen Aussagen dazu, ein bereits begonnenes Studium nach 2 Semestern abzubrechen.

Die Kombination aus Abitur und einer daran anschließenden Ausbildung im Einzelhandel scheint für die genannten Auszubildenden erklärungsbedürftig zu sein. Es hat den Anschein, als wollten sich die Befragten vor den Interviewenden „erklären“, warum sie „nur“ eine Ausbildung im Einzelhandel machen und eben kein Studium, obwohl sie über die Zugangsberechtigung zum Studium verfügen.

BK05 hat genau wie DK01 ihr Studium nach wenigen Semestern abgebrochen. Auch sie stellt im Interviewverlauf ihre persönlichen hohen Ansprüche an ihre berufliche Zukunft dar und zeigt im Gesprächsverlauf Wege auf, die mit diesen Ansprüchen aus ihrer Sicht kompatibel sind. Eine Ausbildung zur Bankkauffrau scheint den beruflichen Ansprüchen von BK05 eher gerecht zu werden als die Berufsausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel²⁷.

6.1.2.5 Wunschvorstellungen und Kompromisse

Im Kurzfragebogen sollten die Auszubildenden u. a. angeben, ob die Berufsausbildung im Einzelhandel dem Wunschberuf entsprach:

- 23 der Befragten gaben an, dass der Ausbildungsberuf im Einzelhandel nicht dem eigentlichen Berufswunsch entsprach.
- 17 Auszubildende gaben an, dass der Ausbildungsberuf für sie vorstellbar war.
- Für nur 25 der Interviewten war die Berufsausbildung im Einzelhandel der eigentliche Berufswunsch.

Die Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf eingemündet waren, sollten im Anschluss daran angeben, welchen eigentlichen Wunschberuf sie ursprünglich hatten. Die folgende Tabelle enthält eine Auflistung dieser eigentlichen Berufswünsche:

²⁷ Zum Zeitpunkt der Befragung hatte BK05 bereits ein Angebot für eine Ausbildungsstelle zur Bankkauffrau. Den Ausbildungsvertrag zur Kauffrau im Einzelhandel hatte sie dafür im Einvernehmen mit dem Ausbildungsbetrieb (Fachmarkt) gelöst.

Nicht-Kaufmännische (Ausbildungs-) Berufe	Kaufmännische (Ausbildungs-) Berufe
Altenpflegerin (2 Nennungen)	Bankkauffrau/Bankkaufmann (3 Nennungen)
Arzthelferin	Bürokauffrau/Bürokaufmann (5 Nennungen)
Bestattungsfachkraft	Kauffrau für Bürokommunikation
Chemielaborantin	Kauffrau im Einzelhandel (Sortiment: Lebensmittel)
Elektroinstallateur	Industriekaufmann (2 Nennungen)
Feuerwehrmann	Veranstaltungskauffrau
Friseurin (2 Nennungen)	Werbekauffrau
Berufsausbildung im Bereich Gastronomie	
Hebamme	
Holzmechanikerin	
Journalistin	
Kfz-Mechaniker	
KFZ-Mechatroniker	
Mediendesignerin	
Polizistin	
Schauwerbegestalterin (2 Nennungen)	
Stewardess	

Tabelle 1: Liste der eigentlichen Berufswünsche von Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf eingemündet sind oder für die die Ausbildung im Einzelhandel vorstellbar war.

Die Liste mit den „eigentlichen“ Berufswünschen (Tabelle 1) vermittelt den Eindruck, als ob die Ausbildung im Einzelhandel für viele der Befragten eher eine Notlösung war und mit ihr kein Traum in Erfüllung ging.²⁸ Mehr als die Hälfte der 65 Befragten gaben andere Ausbildungsberufe als Wunschberufe an. Auch wenn einige dieser nicht realisierten Berufswünsche eine gewisse Nähe zu den Ausbildungsberufen Kaufmann und Verkäufer im Einzelhandel aufweisen, wie z. B. die Berufe Bankkaufmann, Bürokaufmann oder Industriekaufmann, sind doch viele Berufswünsche dabei, die in eine ganz andere Richtung gehen. BK15 wollte Chemielaborantin werden, BK13 Schauwerbegestalterin und MK09 Feuerwehrmann.

²⁸ Bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz in Zeiten schlechter Ausbildungsmarktsituation, sehen Jugendliche nach einer regionalen Studie aus dem Jahr 2006 (standardisierte Befragung an Haupt-, Real- und Gesamtschulen in Duisburg, Kreis Kleve und Kreis Wesel; $n_{\text{ges}} = 1499$) nur geringe Chancen, eine Ausbildungsstelle im Wunschberuf realisieren zu können (vgl. Dobischat 2007, S. 149 ff.).

6.1.2.6 Einfluss der Lage am Ausbildungsstellenmarkt auf die Berufsfindung und eine daraus resultierende Veränderung der individuellen Bewerbungsstrategie

Dass so viele der befragten Jugendlichen ihren eigentlichen Berufswunsch im Berufsfindungsprozess aufgaben, scheint erheblich durch die von den Befragten wahrgenommene Lage am Ausbildungsstellenmarkt beeinflusst zu sein. Die Auszubildenden argumentierten mit der schlechten Ausbildungsstellenmarktsituation, wenn sie in den Interviews eine Entscheidung gegen den eigentlichen Wunschberuf rechtfertigten. Sie haben während des Berufsfindungsprozesses erfahren, wie schwer es ist, überhaupt eine Ausbildungsstelle zu finden:

ZK02: Nur, ich habe ja eigentlich auch gemerkt, dass es eigentlich so gut wie unmöglich ist, da eine Ausbildungsstelle zu bekommen.

ZV12: Ja, eigentlich wollte ich Arzthelferin werden ... Durch meinen Abschluss konnte ich das vergessen. Mit einem Hauptschulabschluss, na ja. Ja und dann, habe ich halt hier die Stelle gekriegt. Und dann habe ich gedacht >Machst du lieber das, als wie gar nichts.<

BV10: „Wir haben 5 ½ Millionen Arbeitslose und dann kann man sich, das glaube ich, gar nicht mehr aussuchen. Hauptsache man hat einen Job und verdient Geld. So sehe ich das.“

BK12 realisiert im Berufsfindungsprozess, dass sein Wunschberuf „Mechatroniker“ als Ausbildungsberuf unter Jugendlichen sehr gefragt ist. Er beweist berufliche Flexibilität²⁹ und erweitert das Spektrum der Ausbildungsberufe, für die er sich bewirbt. Bewerbungen um Ausbildungsstellen zum Bäcker, Konditor, Glaser, Maurer, Lackierer und zum Verkäufer und Kaufmann im Einzelhandel kommen zu den Bewerbungen um eine Ausbildungsstelle als Mechatroniker hinzu. Das war „Plan B“ von BK12.

Auch BV07 ist ein Beispiel dafür, wie die Restriktionen des Ausbildungsstellenmarktes auf die individuelle Gestaltung der Statuspassage von der Schule in den Beruf negativ einwirken können. BV07 gehört zu der Gruppe von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die es aus statistischer Sicht beson-

²⁹ Der Terminus der beruflichen Flexibilität wird in Anlehnung an Gerd Roppelt (1981) gebraucht. Roppelt spricht dann von beruflicher Flexibilität, wenn bei der Berufswahl Bewerbungen für unterschiedliche Berufe vorliegen (vgl. Roppelt 1981, S. 140).

ders schwer hat, eine Ausbildungsstelle zu finden (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2007; Dobischat/Kühnlein 2009, S. 8). Sie verfügt in Anführungszeichen „nur“ über den Hauptschulabschluss, den sie auch „erst“ in einer berufsvorbereitenden Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit erreichte.

Der Übergang in die Ausbildung zur Verkäuferin im Einzelhandel war überhaupt nicht geplant. Sie wollte Altenpflegerin werden. Ihr wurde aber deutlich, dass sie in ihrem Wunschberuf keine Chance hat. In Folge dessen hat BV07 nach Ausbildungsstellen gesucht, wo sie einen Bedarf an Bewerberinnen mit ihrem Qualifikationsniveau vermutete. BV07 hat 70 Bewerbungen geschrieben und wie viele andere der Befragten auch ein breites Spektrum an Ausbildungsberufen berücksichtigt. Sie bewarb sich auf Ausbildungsstellen als Floristin, Krankenpflegehelferin, Altenpflegerin, Verkäuferin und Kauffrau im Einzelhandel.

BV07 gehört zu der Gruppe der Befragten, die in ihre Bewerbungsaktivitäten kaufmännische wie nicht kaufmännische Ausbildungsberufe einbezog, um ihre Chancen auf eine Lehrstelle zu verbessern. Immerhin 22 Jugendliche haben sich hauptsächlich für nicht kaufmännische Berufe beworben. Für sie ergab sich die Einmündung in den Ausbildungsberuf Verkäufer oder Kaufmann im Einzelhandel zufällig oder die Bewerbung war eine Art Verzweilungstat, die in Anführungszeichen erfolgreich endete. Das Argument „Hauptsache was Kaufmännisches“ haben die Auszubildenden häufig dann in den Interviews angebracht, wenn sie über vergebliche Bewerbungsversuche in Ausbildungsberufen mit hohem Berufsprestige wie zum Beispiel Bankkaufmann oder Bürokaufmann berichteten. Unter den Befragten waren auch Jugendliche, die ausschließlich eine Ausbildung zum Verkäufer oder zum Kaufmann im Einzelhandel in Betracht gezogen haben und die, wie bereits dargestellt, in ihren Wunschberuf eingemündet sind. Und es gab auch Auszubildende, die im Berufsfindungsprozess zunächst gar keine Vorstellungen hatten, welcher Ausbildungsberuf für sie in Frage käme.

Hervorzuheben ist aber, dass der größte Teil der befragten Jugendlichen beruflich flexibel war: Sie haben mehrere Ausbildungsberufe in Betracht gezogen und dafür ihren eigentlichen Berufswunsch aufgegeben. Nur wenige hielten am Wunschberuf fest und erhöhten die Zahl der Bewerbungen für

diesen Ausbildungsberuf. Meistens war es aber eine Kombination aus beiden Strategien: Die Jugendlichen erhöhten die Zahl der Bewerbungen und sie wichen auf andere Ausbildungsberufe aus, um das Ziel „Hauptsache eine Ausbildungsstelle“³⁰ verwirklichen zu können. Im Verlauf des Übergangs ist kaum noch eine Berufswahl möglich, die individuellen Wünschen und Erwartungen der Jugendlichen entspricht: Die „Verknappung des Angebots an Ausbildungsstellen verlangt Konzessionen und Flexibilität schon bei der Berufssuche“ (Heinz 2006, S. 601).

Das Interesse der Befragten an einer Berufsausbildung wird durch die wahrgenommene schlechte Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt nicht aufgegeben. Die befragten Auszubildenden hatten ein grundsätzliches Interesse an einer Berufsausbildung im dualen System, auch wenn der Weg in die Berufsausbildung „Warteschleifen“ enthielt. Die Optionen für Übergangswege haben sich zwar erweitert und junge Erwachsene haben mehr Entscheidungsmöglichkeiten, allerdings ist der Ausgang in Bezug auf den weiteren Lebenslauf ungewiss (vgl. Heinz 2006, S. 613).

So scheint zumindest auf die interviewten Auszubildenden zuzutreffen, dass eine Berufsausbildung im dualen System zu den „begehrten“, weiterhin anzustrebenden Optionen gehört, die viele der befragten Jugendlichen Warteschleifen (z. B. im Übergangssystem) in Kauf nehmen ließ, was sich z. B. auch mit den Befunden der BIBB-Schulabgängerbefragung deckt (vgl. BIBB 2008, S. 59 ff.).

6.1.2.7 Berufliche Flexibilität im Berufsfindungsprozess

Die befragten Jugendlichen waren im Berufsfindungsprozess beruflich flexibel und zum Teil sehr aktiv. Aktiv nicht nur, weil sie 50, 70 oder mehr Bewerbungen schrieben. Aktiv auch, weil sie lange und mehrere Praktika in Kauf nahmen, um die Chancen auf eine Ausbildungsstelle zu erhöhen, die in manchen Fällen nicht einmal den persönlichen Präferenzen entsprach.

³⁰ Anfang der 1980er Jahre war dies das „Motto“ der von Walter Heinz u. a. befragten Hauptschüler (vgl. Heinz u. a. 1985).

Diese Strategien gingen bei den Befragten anscheinend auf. Sie machten bedingt durch die im Berufsfindungsprozess erlebten Unsicherheiten Kompromisse, engagierten sich und wurden mit einer Ausbildungsstelle belohnt.

Helga Krüger und Walter Heinz haben vor über 20 Jahren eine solche Strategie als „optimales“ Bewerbungsverhalten in Zeiten schlechter Arbeitsmarktbedingungen gewürdigt (vgl. Heinz u. a. 1985, S. 131). Bedenkt man, dass sehr viele Jugendliche heute die Einmündung in eine Berufsausbildung erst nach vielen Jahren oder gar nicht schaffen (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2007), dann haben wir es hier augenscheinlich mit den Gewinnern im harten Kampf um Ausbildungsstellen zu tun. Aber was sind die möglichen Effekte, wenn Berufswünsche aufgegeben werden müssen, insbesondere für die Anfangsphase der Berufsausbildung?

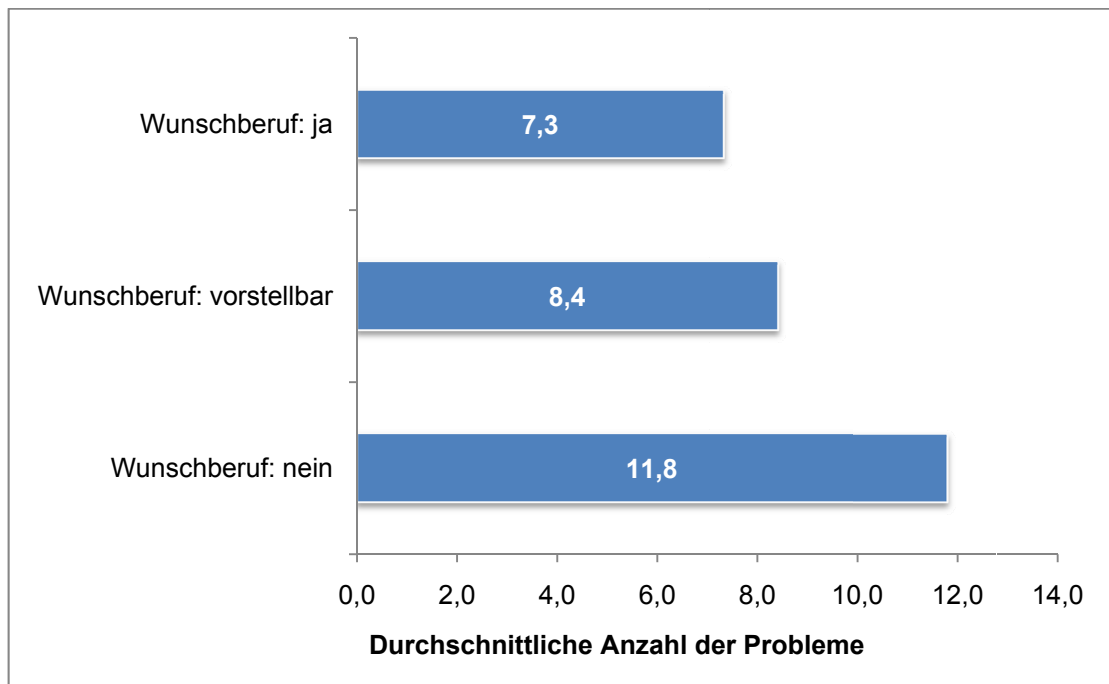


Abbildung 10: Durchschnittliche Anzahl der Probleme je Fall.

Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass die befragten Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf eingemündet sind, tendenziell mehr Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung hatten, verglichen mit den Auszubildenden, die den Wunschberuf erreicht hatten (siehe Abbildung 10). Und auch die Zufriedenheit mit der Ausbildungsstelle scheint davon abhängig zu sein, ob die Auszubildenden in ihrem Wunschberuf untergekommen sind,

oder ob die Berufsausbildung im Einzelhandel erst gar nicht in Betracht gezogen wurde, wie Abbildung 11 zu entnehmen ist.

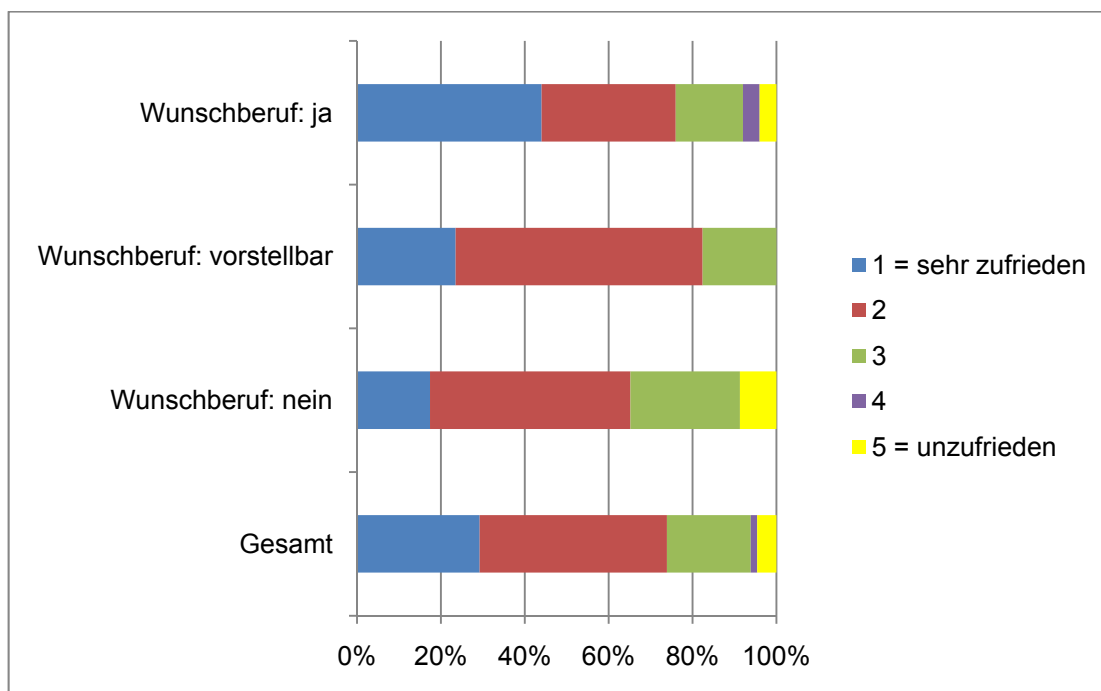


Abbildung 11: Zufriedenheit der Probanden in Abhängigkeit der Wunschberufsaussage.

Die Auszubildenden, die in ihren Wunschberuf einmünden konnten, waren tendenziell „zufriedener“ als die Auszubildenden, die sich die Berufsausbildung im Einzelhandel nicht gewünscht hatten.³¹ 44 % der Befragten, die in der Berufsausbildung im Einzelhandel ihren Wunschberuf verwirklicht sahen, gaben für die Zufriedenheit mit der Berufsausbildung den Wert 1 an. Das heißt, sie waren sehr zufrieden mit der Berufsausbildung.

In der Gruppe der Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf eingemündet sind, waren es „nur noch“ 17 %, die zum Zeitpunkt der Befragung sehr zufrieden mit der Berufsausbildung waren. Die Gruppe der Auszubildenden, für die die Berufsausbildung im Einzelhandel vorstellbar war, liegt mit 24 % dazwischen. Je nachdem, wie es den Jugendlichen gelingt, ihre Berufswünsche zu verwirklichen, nehmen sie eine positive, negative oder resignativ-bejahende Einstellung zu ihrer Ausbildung, zu ihrem Beruf ein (vgl. Lempert 1985, S. 118).

³¹ Dieses Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen von Feller (1995) überein. Die in der genannten Studie befragten Auszubildenden, die in den Wunschberuf einmünden konnten, waren tendenziell zufriedener mit der Berufsausbildung im Vergleich zu Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf eingemündet sind (vgl. Feller 1995, S. 14).

Diese Erkenntnis deckt sich z. B. mit den Befunden von Mansel und Hurrelmann (1992), die eine Studie durchgeführt haben, in der sie die Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen untersuchten. Müssten beim Statusübergang von der Schule in den Beruf die beruflichen Optionen revidiert werden, weil sie nicht zu realisieren seien, und werde in Folge dessen ein anderer Ausbildungsweg angestrebt, könne damit die Unzufriedenheit mit den täglich zu verrichtenden Arbeiten steigen, so die Autoren (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 367 f.).

Jugendliche, die mit ihrer Leistung und dem realisierten Ausbildungsberuf zufrieden sind, fühlen sich hingegen deutlich seltener durch die an sie gestellten Anforderungen überfordert. Die empfundene Arbeitsbelastung ist nach Mansel und Hurrelmann (1992) weniger das Resultat der objektiven Begebenheiten, sondern das der subjektiven Wahrnehmung (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 380 f.). Es liegt die Vermutung nahe, dass der Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel die Auszubildenden dann belastungssensibler macht, wenn durch berufliche Flexibilität ein Ausbildungsberuf ergriffen wurde, der nicht mit dem Berufswunsch deckungsgleich ist.

Die in diesem Abschnitt dargestellten statistischen Zusammenhänge zählen zu den Befunden, die bei der Auswertung von zweidimensionalen Kreuztabellen (vgl. Atteslander 2003, S. 347 f.) mit MAXQDA (siehe Abschnitt 5.5.1) entstanden sind. Es wurden ausgesuchte Daten des Kurzfragebogens (z. B. Werte für die Zufriedenheit oder Angaben zum Wunschberuf) mit den Codes (Probleme) des Codesystems in einen Zusammenhang gebracht. Auf der Grundlage der statistischen Auswertung der qualitativen Daten mit MAXQDA wurden allerdings keine Signifikanzaussagen angestrebt. Ihre Auswertung diente vor allem der Formulierung von Hypothesen für die Entwicklung des Fragebogens der standardisierten Erhebung des Forschungsprojekts ProBE (siehe Kapitel 3).

In den statistischen Auswertungen des ProBE-Projekts wurde die oben auf dieser Seite angeführte Vermutung bestätigt. Nach den Befunden aus der standardisierten Erhebung zeigen sich zum Teil höchst signifikante Zusammenhänge zwischen den Wunschberufsaussagen der Auszubildenden und

der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung: Befragte, die ursprünglich einen anderen Berufswunsch hatten,

- denken zu Beginn der Berufsausbildung überdurchschnittlich häufig an den Abbruch der Berufsausbildung,
- erleben häufiger Konflikte,
- haben signifikant mehr Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung und sie
- sind mit der Ausbildung insgesamt eher unzufrieden (vgl. Kut-scha/Besener/Debie 2009, S. 125 ff.; Debie 2010).

Aussagen über die Gründe für eine erhöhte Belastungssensibilität bei nicht realisiertem Berufswunsch sind auf der Grundlage des vorliegenden Interviewmaterials nicht möglich, da weder MEBE noch der Interviewleitfaden darauf ausgelegt waren, diese Zusammenhänge zu klären. Insofern wäre es wichtig, die dargestellten statistischen Befunde in anschließenden qualitativen Studien näher zu untersuchen.

6.1.3 Zusammenhang: Übergang und Probleme im Einzelhandel

Ergebnis des offenen Codierens sind 60 unterschiedliche Probleme bzw. Schwierigkeiten, die von den befragten Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung in den Ausbildungsberufen Verkäufer/in oder Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel erlebt wurden. Einige dieser Probleme sind für viele der Befragten zu Beginn der Berufsausbildung ein Thema gewesen. Die 19 häufigsten Probleme der befragten Auszubildenden zeigt Abbildung 12.

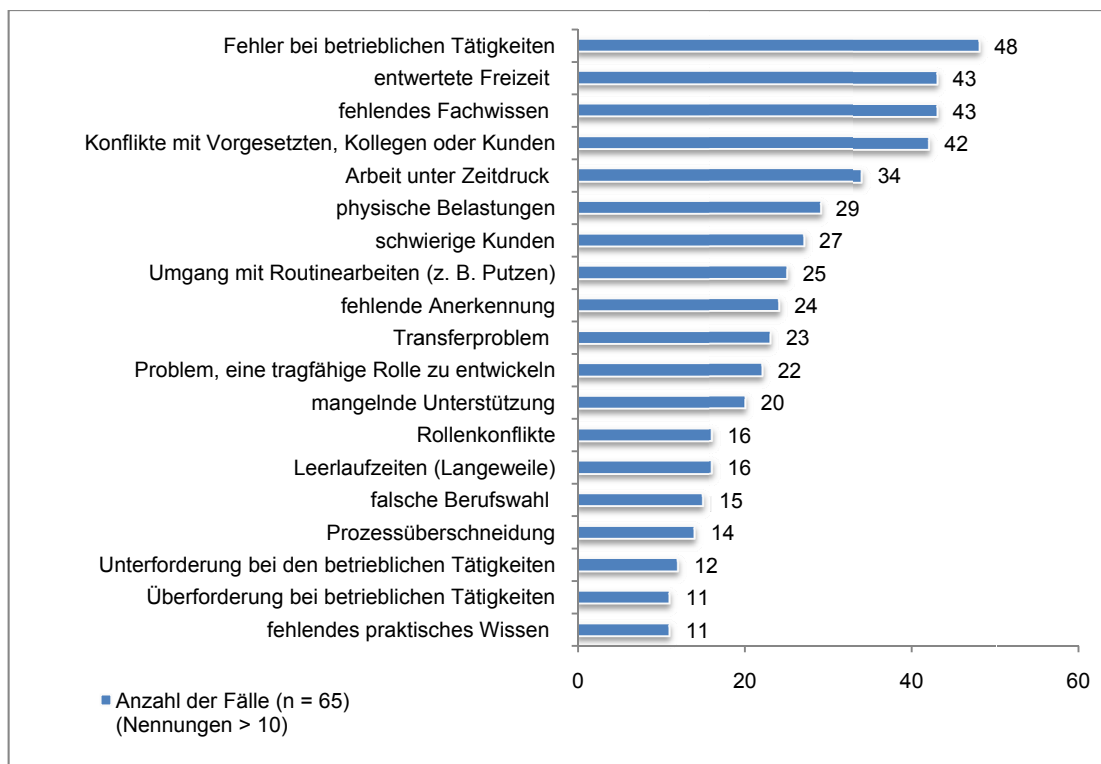


Abbildung 12: Ranking der 19 häufigsten Probleme der befragten Auszubildenden.

Zu Beginn der Berufsausbildung nur wenig berufsspezifisches Wissen zu haben, war für immerhin 43 der Befragten ein Thema. Nicht selten wurde daraus eine individuelle Belastung, die die Arbeit in den ersten Wochen der Berufsausbildung bestimmte. Zum Beginn der Berufsausbildung gehört vermutlich auch dazu, Fehler zu machen (48 Fälle). Dies führt bei den Auszubildenden u. U. zu unangenehmen Situationen, die ebenfalls individuell belastend sein können. Dabei werden Fehler nicht immer so humorvoll hingenommen, wie im Fall von DV06:

„Ja, so große Fehltritte habe ich mir noch nicht erlaubt. Aber so, das sind so Kleinigkeiten. Zum Beispiel, ich bin Nichtraucher, und dann haben wir letztes Mal Zigaretten bekommen und da stand halt ‚Magnum‘ drauf, ne? Habe ich mir gedacht, ich kenne nur Magnum das Eis, und da habe ich das in die Tiefkühlabteilung gefahren, ins Kühlhaus. Ja, und das hat sich im Laden ganz schnell rumgesprochen und... Ja gut, keiner böse. Da haben sich natürlich, jeder, in welcher Abteilung ich auch war, haben halt einen dummen Spruch gemacht, so >Eiszigaretten< oder so. Aber so wirklich einen Vogel abgeschossen oder überhaupt, habe ich eigentlich noch nicht. Klar, da kommen manchmal so... Manchmal, echt blöde Situationen, wenn man halt irgendwas anderes hingestellt hat, oder wenn man halt was nicht richtig gemacht hat. Ok, aber das macht jeder. Von daher... Dazu bin ich ja noch da, zum Lernen. Deswegen.“

Auch wenn der Auszubildende im Nachhinein über diesen Fehler lachen kann, eine „blöde“ Situation, wie er sagt, war es allemal.

In 43 der 65 befragten Fälle haben die Auszubildenden den durch den Beginn der Berufsausbildung bedingten Verlust an Freizeit als schwierige Umstellung dargestellt, aus der nicht selten ein individuell belastendes Problem wurde. Auch das ungewohnte Arbeiten unter Zeitdruck z. B. bei hohem Kundenaufkommen oder bedingt durch betriebsspezifische Vorgaben³² gehört zu den neuen Belastungen im Zusammenhang mit der Arbeitszeit, die von vielen der befragten Auszubildenden (34 Fälle) dargestellt wurden.

Diese wenigen Beispiele für die von den Befragten erlebten Probleme zeigen: Der Übergang und der damit verbundene Wechsel der Lernumwelten führen zu einer Destabilisierung der Auszubildenden und damit zu Problemen, wie sie soeben als einführende Beispiele aufgeführt wurden. Nur dass die Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf einmünden, doppelt vom Übergang betroffen sind. Zum einen durch die erhöhte Belastungssensibilität. Zum anderen wegen des problemauslösenden Potenzials, das der Wechsel der Lernumwelten für alle Jugendlichen in der Eingangsphase der Berufsausbildung bereit hält. Und davon sind auch die Auszubildenden betroffen, die in den Wunschberuf eingemündet sind.

Zu Beginn der Berufsausbildung verfügen die Auszubildenden nicht über ausreichendes Arbeitsprozesswissen. Daraus resultieren häufige Fehler, die von den befragten Auszubildenden als belastend empfunden werden. Für acht der Befragten entstand daraus regelrechte Angst vor Fehlern und die täglichen Tätigkeiten wurden von Unsicherheit begleitet. Emotional wie kognitiv belastete diese Unsicherheit.

Fehler können eine wichtige Funktion bei der beruflichen Kompetenzentwicklung der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung einnehmen, wenn sie zur rechten Zeit erkannt werden und die Reaktion dem Fehler angemessen ist. Die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt ist allerdings

³² Dazu gehören z. B. zeitliche Bestimmungen, die beim Einräumen von Produkten einzuhalten sind oder eine Referenzzahl an Produkten, die im Durchschnitt in einer Stunde zu kassieren sind. Solche zeitlichen Vorgaben sind vor allen Dingen von Auszubildenden in Discountern genannt worden.

für die Berufsausbildung im Einzelhandel keine leicht zu beantwortende Frage. In Kapitel 6.2.2 wird u. a. versucht, dieser Frage nachzugehen.

Ein zweiter Erklärungsansatz für das problemauslösende Moment des Übergangs ergibt sich aus der ethnomethodologischen Forschungsperspektive, und zwar aus dem Zusammenhang des Wechsels der Lernumwelten (ökologischer Übergang) und der zu überwindenden Indexikalität in neuen sozialen Situationen. Die Ausbildungsnovizen, aber auch die an der Ausbildung Beteiligten müssen in der Eingangsphase der Berufsausbildung sich verstehen lernen. Sie müssen ihre Verständigungsmethoden zunächst anpassen, um Missverständnisse oder z. B. Konflikte zu vermeiden.

6.1.4 Zwischenfazit

Unter dem Einfluss von Ungleichgewichten am Ausbildungsmarkt bei gleichzeitig anhaltender Attraktivität³³ der Berufsausbildung im dualen System, sind Jugendliche einem scharfen Wettbewerb ausgesetzt. Die Verlierer auf dem Ausbildungsmarkt befinden sich zu einem großen Teil in dem quantitativ stark angewachsenen „Übergangs-“ bzw. „Chancenverbesserungssystem“ sogenannter berufsvorbereitender Maßnahmen oder in der Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Kutscha 2005). Dass die Zahl der Jugendlichen ohne Berufsausbildung und Arbeit nicht noch höher ausfällt, ist nicht zuletzt der Tatsache zu verdanken, dass sich Jugendliche im Berufsfindungsprozess, wie die vorliegenden Interview- und Befragungsauswertungen belegen, beachtlich flexibel verhalten. Ein großer Teil der Jugendlichen muss das in Erwägung ziehen, was sich gerade anbietet (vgl. Mansel/Hurrelmann 1991, S. 128).

Welche Konsequenzen diese zum Teil „erzwungene“ Flexibilität für die Berufs- und Erwerbsbiografie der Betroffenen hat, lässt sich aus den vorliegenden Untersuchungen empirisch nicht ableiten. Wohl aber zeichnen sich bereits in der Eingangsphase erhebliche Belastungen ab, die darauf hindeuten, dass sich der vollzogene Übergang in eine Berufsausbildung, die mit den Berufswünschen und -vorstellungen der Jugendlichen nicht übereinstimmen,

³³ In Schulabgängerbefragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung konnte kein nachlassendes Interesse an einer Berufsausbildung festgestellt werden (vgl. Ulrich 2007, S. 9; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008b, S. 59 ff.).

als berufsbiografischer Stolperstein erweisen könnte.³⁴ Einem schwierigen Übergang folgt eine schwierige Anfangsphase der Berufsausbildung (vgl. Besener/Debie/Kutscha 2010).

Durch den Druck des Wettbewerbs um Ausbildungsstellen scheint zumindest ein Teil der befragten Jugendlichen individuelle Berufswünsche zurückzustellen. Sie treffen eine Berufsentscheidung, die durch die subjektive Befindlichkeit der Ausbildungsplatzbewerber nicht „gedeckt“ ist. Nicht selten wurde der Ausbildungsberuf der „2. oder 3. Wahl“ in Kauf genommen, um überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Dabei sind die Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung als entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher zu sehen. Auch hier wird noch einmal auf die Ergebnisse von Mansel/Hurrelmann (1992) verwiesen: In der frühen Phase eines Statusübergangs erlebte Misserfolge führen nicht nur dazu, dass die unmittelbar erbrachten Leistungen als unzureichend wahrgenommen werden. Sie begünstigen auch die generelle Unzufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 380). Der Abbruch der Berufsausbildung kann die Folge sein.

³⁴ Bei Jugendlichen entsteht eine Belastung, wenn Ansprüche und Erwartungen an eine inhaltlich interessante Berufstätigkeit nicht realisiert werden können, weil z. B. der Übergang in den Wunschberuf nicht gelingt (vgl. Mansel/Hurrelmann 1991, S. 128).

6.2 Problembereiche als Schlüsselkategorien

6.2.1 Problembereich: Fehlendes Arbeitsprozesswissen

6.2.1.1 Einleitung in den Problembereich

Die Beratung von Kunden gehört zu den überwiegenden Tätigkeiten der Auszubildenden im Einzelhandel (siehe Kapitel 2) und das auch schon zu Beginn der Berufsausbildung. Sie sind im Verkaufsbereich als Teil des betrieblichen Personals erkennbar und stehen damit aus Sicht der Kund(inn)en für Beratungsleistungen zur Verfügung. Im Unterschied zu anderen Ausbildungsberufen, wo ausbildungsbezogene Tätigkeiten im Rahmen der Ausbildung an „Übungsstücken“ gelernt werden können (dies gilt z. B. für einige technische Ausbildungsberufe), müssen sich die Auszubildenden im Einzelhandel schon zu Beginn der Berufsausbildung den Anforderungen und vor allen Dingen den hohen Erwartungen der Kunden stellen. Es wird erwartet, dass sie „professionell“ beraten.

„Beratung ist eine zielgerichtete, kompetenzfördernde Unterstützung, die ein Berater einem Ratsuchenden mittels Interaktion zur Lösung eines vom Ratsuchenden aufgezeigten Problems zukommen lässt“ (Stiller 2006, S. 6).

Stiller geht bei dieser meta-theoretischen Definition von Beratung implizit von einem professionellen Berater aus, dessen beruflich kompetentes Handeln in der Beratungssituation den Kunden in die Lage versetzt, dessen Kaufentscheidungsproblem³⁵ selbst und zur Zufriedenheit zu lösen. Dies setzt weiterhin voraus, dass der Beratende einerseits über entsprechendes Fach- und Institutionswissen³⁶ verfügt und andererseits umfangreiches Methodenwissen im Beratungsgespräch in Beratungshandlungen aktualisieren kann. Darüber hinaus wird angenommen, dass Berater und Ratsuchender gemeinsam an der Lösung des Kaufentscheidungsproblems arbeiten. Voraussetzung

³⁵ „Ein Kaufentscheidungsproblem liegt dann vor, wenn ein Kunde sich (temporär) nicht für eine der Alternativen entscheiden kann bzw. will, somit eine Barriere existiert, die das Auswählen einer Artikelalternative behindert“ (Stiller 2006, S. 9).

³⁶ Dorfmueller (2006, S. 74) hebt hervor, dass Verkäufer in der Regel nicht nur über tiefes Fachwissen in Bezug auf die angebotenen Artikel verfügen, sondern dass sie darüber hinaus betriebsspezifische Abläufe – wie z. B. bei Reklamationen – kennen. Mit letzterem ist das Institutionswissen angesprochen.

dafür ist, dass der Beratende bereit und fähig ist, dem Ratsuchenden die zur Lösung des Kaufentscheidungsproblems notwendigen Informationen zu vermitteln (vgl. Stiller 2006, S. 7). Zu Beginn der Beratung gibt es allerdings eine asymmetrische Informationsverteilung zugunsten des Beraters (vgl. Dorfmueller 2006, S. 45).

Beratung nach diesem Verständnis setzt bei Beratern auch didaktische Fähigkeiten voraus. Die Lösung des Kaufentscheidungsproblems durch den Kunden kann nur gelingen, wenn dieser die für den Entscheidungsprozess notwendigen Informationen im Beratungsgespräch ‚gelernt‘ hat und im Verlauf des Beratungsgesprächs die Asymmetrie in der Informationsverteilung verringert werden kann.

Der Berater soll die Problemlösekompetenz des Ratsuchenden im Hinblick auf das vorliegende Kaufentscheidungsproblem erweitern und damit dessen Lernprozess unterstützen (vgl. Stiller 2006, S. 7). Ob ihm das gelingt, ist nicht unwesentlich von den angebotenen Artikeln abhängig. In der Kommunikation mit einem Fachfremden versprachlicht der Verkäufer in der Regel sein Wissen auf einem semi-professionellen Niveau, „... um an die nicht professionellen Wissensbestände der Kunden anknüpfen zu können“ (Dorfmueller 2006, S. 45 f.). Beratungskompetenz nach diesem problemorientierten Ansatz setzt damit neben Fachwissen (hier vor allem: Warenkenntnisse) und Institutionswissen auch didaktische Fähigkeiten voraus. In den folgenden Abschnitten wird auf der Grundlage der vorliegenden Befunde dargestellt, welche Probleme Auszubildende zu Beginn der Berufsausbildung haben, die genannten Anforderungen an den „professionellen Berater“ erfüllen zu können.

6.2.1.2 Fehlendes praktisches Wissen

Berufliche Handlungsfähigkeit wird im novellierten Berufsbildungsgesetz in der Fassung vom 01.04.2005 als Anspruch³⁷ von Berufsausbildung formu-

³⁷ In der Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelschriften des Berufsbildungsgesetzes von 2005 wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die berufliche Handlungsfähigkeit im Gegensatz zu den anderen Absätzen des § 1 nicht als Zielformulierung, sondern als Anspruch zu verstehen ist. Hervorgehoben wird mit dem Begriff der Handlungsfähigkeit das Ergebnis des Qualifizierungsprozesses. Darüber hinaus sind mit dem Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit auch Aspekte der Berufsausbildung im Dienstleistungs-

liert, der mit bestandener Abschlussprüfung erfüllt sein soll. Die ganzheitliche Qualifizierung für einen Beruf wird damit einmal mehr unterstrichen. Durch den Erwerb von beruflicher Handlungsfähigkeit

„... soll jeder Mensch über ein Handlungsrepertoire verfügen, das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität der beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles und verantwortliches Handeln zu gestalten“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 2).

Es geht um mehr als „nur“ um Fachwissen in einer Domäne. Betrachtet man die komplexen Ansprüche, denen sich Auszubildende im Verlauf ihrer Berufsausbildung stellen müssen, dann liegt die Frage nahe, welche Hürden Jugendliche bei der Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit überwinden müssen, und wie sie dabei ggf. durch das Bildungspersonal (Lehrer, wie das an der betrieblichen Berufsausbildung beteiligte) unterstützt werden können.

Charakteristisch ist für diese frühe Phase der Berufsausbildung, dass die Auszubildenden in der Regel noch weit entfernt sind von dem im Berufsbildungsgesetz formulierten „Anspruch“ beruflicher Handlungsfähigkeit. Die Unfähigkeit bzw. die eingeschränkte Fähigkeit selbstständig zu handeln, bestimmt viel mehr die ersten Wochen der Berufsausbildung, wie den folgenden Fallbeispielen zu entnehmen ist:

MV02 berichtete z. B. von einer Situation, in der der Leergutautomat defekt war. Ein Kunde bat MV02 um Hilfe. Der Kunde hatte die Vorstellung, dass er das Leergut gegen einen neuen Kasten eintauschen könne und an der Kasse sozusagen nur noch den Differenzbetrag bezahlen müsse. Den Umweg über die Erfassung des Leerguts mit anschließender Verrechnung des Pfands beim Kauf des neuen Getränkekastens über das Warenwirtschaftssystem wollte er in diesem Fall umgehen. MV02 gibt in der Befragung an, zu diesem Zeitpunkt noch nicht gewusst zu haben, wie bei einem Defekt des Pfandautomaten zu verfahren sei:

„Und der kam an dem Tag halt dann an und knallte mir den Kasten voll auf die Füße. Ich glaube, das war auch wieder in der zweiten Woche oder so, total neu noch. Und ich so, erst mal auch so, und dann in einem ganz ausfallende Ton sagt er dann: >Ei, gib

sektor angesprochen (z. B. Team- und Kommunikationsfähigkeit), die mit den ursprünglichen Begriffen Fertigkeiten und Kenntnisse nicht oder nur kaum angesprochen waren (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 2 f.).

mir mal schnell einen neuen Kasten.< Und ich so: >Ich kann das nicht!< Weil, ich kannte mich ja noch nicht aus. Mir hat noch nie, keiner richtig erklärt, wie das Leergut richtig geht. Ich so, was soll ich jetzt machen, es war auch gerade keiner da. Meine Chefin war, glaube ich, gerade das Auto holen oder so, vom Parkplatz schnell auf den Hof. Ja, dann musste ich halt warten bis die wiederkam.“

Der Auszubildende zum Kaufmann im Einzelhandel BK02 (Ausbildungsbetrieb: Supermarkt) fühlte sich in den ersten Wochen der Berufsausbildung hilflos. Er wusste nicht so recht, was er machen sollte. Obwohl er im Ausbildungsbetrieb bereits als Aushilfe gearbeitet hat, fehlte ihm das Wissen über die tagtäglichen Arbeitsabläufe. Er stellt im Interview seine Hilflosigkeit z. B. an der neuen Situation in der Frühschicht dar. Während der Aushilfstätigkeit wurde BK02 nur in der Spätschicht eingesetzt. Er kannte dadurch zwar den Ausbildungsbetrieb, aber die für die Frühschicht spezifischen Arbeitsprozesse (z. B. Einräumen der Obst- und Gemüsetheke vor Ladenöffnung) blieben ihm bis zu seiner Berufsausbildung verborgen. Der Auszubildende gibt an, dass ihm insbesondere die festen Zuständigkeiten und damit der genaue Arbeitsplan für einen Arbeitstag fehlten. In Folge dessen stehe BK02 auch schon mal „herum“. Er habe keine festen Aufgaben, an denen er sich orientieren könne und die er vor allen Dingen sicher beherrscht. BK02 stellt dar, dass er in den ersten Wochen der Berufsausbildung häufiger an einen Punkt kam, wo er einfach nicht mehr weiter wusste, an dem er sich fragte, was ist der nächste Schritt?

„Und da war ich in den ersten Wochen ziemlich hilflos. Und: >Hilfe, was mache ich den ganzen Tag hier?< Und habe auch viel nachgefragt: >Was kann ich jetzt noch machen?< Und bis dann langsam die festen Aufgaben kamen, bis ich wusste, was ich zu tun hatte, worum ich mich kümmern musste.“

BK03, der als Auszubildender in einem Autohaus und dort im Ersatzteillager arbeitet, spricht einen Arbeitsprozess an, den er zu Beginn der Berufsausbildung „mühsam“ erlernen musste, und zwar die betriebsspezifische Bearbeitung von Bestellungen und die damit einhergehende Erstellung von Lieferscheinen. BK03 beschreibt diesen Prozess als „kompliziert“. Neben dem Heraussuchen des Lagerorts mit Hilfe einer speziellen Software und der anschließenden Zusammenstellung der bestellten Artikel gehöre zu diesem Prozess auch die Erstellung des Lieferscheins. BK03 erklärt diesen zum Teil

abstrakten Vorgang ausführlich, stellt diesen Arbeitsprozess jedoch als für ihn in den ersten Wochen der Berufsausbildung schwierig dar:

„Das dann direkt drauf zu haben, das ist schon ein bisschen kompliziert und die haben das schon von mir erwartet, dass ich das in einen Tag, anderthalb Tagen drauf hab also.“

BV09, eine Auszubildende in einem Fachgeschäft für Sportartikel und Spielwaren, bringt ebenfalls zum Ausdruck, dass sie in den ersten Wochen der Berufsausbildung betriebsspezifische Abläufe nicht kannte:

„Ja super, ich war die ersten 2 Wochen da, da weiß ich auch nicht genau, wie so ein Tagesablauf, weil, ich muss ja erst mal alles kennen lernen ne. (Ja.) Und so was kam >[Hier?] such dir doch mal Arbeit.<, ich >Was soll ich machen? Ich weiß noch nichts.<„

Die angeführten Beispiele stehen zwar für unterschiedliche, jeweils aber „problematische“ Situationen. BK02, BK03, BV09 und auch MV02 verfügten zu Beginn der Berufsausbildung noch nicht über Routinen, die sie zur Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen benötigten. Um noch einmal den Bezug zur Formulierung des Berufsbildungsgesetzes herzustellen: Die befragten Ausbildungsanfänger waren zwar nach ihren Angaben in der Lage, auf der Grundlage ihres noch sehr beschränkten Handlungsrepertoires, die Ziele für ihre berufstypischen Handlungen – zumindest in Ansätzen – zu formulieren und diese aus der Situation heraus zu analysieren³⁸. Ihnen war es hingegen nicht möglich, selbstbewusst, flexibel und verantwortlich³⁹ in den ersten Wochen der Berufsausbildung zu handeln. Denn Selbstbewusstsein, Flexibilität und Verantwortlichkeit im Handeln setzen im Sinne von beruflicher Handlungsfähigkeit eines voraus: umfangreiches Wissen, auf dessen Grundlage Auszubildende Handlungsziele bestimmen, Handlungsalternativen ab-

³⁸ Die Auszubildenden handeln zu diesem frühen Zeitpunkt der Berufsausbildung im *Interesse* des Ausbildungsbetriebs. Die präzise Formulierung von Zielen wird ihnen hingegen noch nicht gelingen. Zum Verständnis der Begriffe „Interesse“ und „Ziel“, wie sie in der vorliegenden Arbeit genutzt werden, siehe Abschnitt 6.2.2.2.

³⁹ Es ist durchaus möglich, dass die Auszubildenden aus „ihrer“ Sicht verantwortlich handelten. Da ihnen aber die eigenen Zuständigkeiten in den ersten Wochen der Berufsausbildung noch nicht klar sind und sie betriebliche Standards noch nicht bis ins Detail kennen, ist anzunehmen, dass der im Berufsbildungsgesetz verwandte Terminus „berufliche Handlungsfähigkeit“ im Unterschied dazu eher eine genaue Abschätzung der prospektiven Verantwortlichkeit und darauf abgestimmte Handlungen meint.

wägen, geeignete Handlungsmöglichkeiten auswählen und die durchgeführten Handlungen bewerten können. Die hier vorgestellten Beispiele sprechen ein Defizit im Bereich des so genannten praktischen Wissens an⁴⁰.

Praktisches Wissen ist:

- „Ein Wissen im Sinne eines interpretativen Verstehens, d. h. einer routinemäßigen Zuweisung von Bedeutungen und Gegenständen, Personen, abstrakten Entitäten, dem ‚eigenen Selbst‘ etc.;
- ein i. e. S. methodisches Wissen, d. h. *script*-förmige Prozeduren, wie man eine Reihe von Handlungen ‚kompetent‘ hervorbringt,
- schließlich das, was man als ein motivational-emotionales Wissen bezeichnen kann, d. h. ein impliziter Sinn dafür ‚was man eigentlich will‘, ‚worum es einem geht‘ und was ‚undenkbar‘ wäre“ (Reckwitz 2003, S. 292).

Eine ähnliche, wenn nicht sogar noch entscheidendere Bedeutung als dem soeben dargestellten praktischen Wissen kommt dem Fachwissen und hier insbesondere den Warenkenntnissen für das beruflich kompetente Handeln zu. In einer Annäherung kann der Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen als Arbeitsprozesswissen charakterisiert werden (vgl. Rauner 2004, S. 14). Jenes ist zur Entsprechung der vielfältigen Anforderungen in der Berufsausbildung und auch über die Ausbildung hinaus unverzichtbar, da es als das Wissen angesehen werden kann, das die praktische Arbeit anleitet (vgl. Rauner 2004, S. 14). Ohne ausreichendes praktisches Wissen (Routinen, Methoden) und ohne das entsprechende Fachwissen (Warenkenntnisse) konnten die befragten Auszubildenden an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht werden.

⁴⁰ Benner (1994, S. 26 ff.) stellt die Unterschiede zwischen praktischem und theoretischem Wissen (wird hier im Folgenden als Fachwissen bezeichnet) heraus und weist darauf hin, dass insbesondere das praktische Wissen Anteile enthält, die nicht theoretischen Erklärungen zugänglich sind (vgl. Benner 1994, S. 26). Praktisches Wissen ist damit nicht ohne Weiteres durch Experten zu vermitteln. Know-how entwickelt sich bei den Lernenden aber nicht nur durch theoriegeleitetes Lernen, sondern insbesondere durch die systematische Erfassung in der praktischen Ausübung einer Fachrichtung (vgl. Benner 1994, S. 26).

6.2.1.3 Fehlendes Fachwissen

„Mir erklärt keiner etwas und ich soll anderen Leuten was weitergeben. Also die ersten drei, vier Wochen waren wirklich heftig.“ – So kommentiert BK05 die frühen Erfahrungen mit Beratungssituationen zu Beginn der Berufsausbildung. Sie spricht damit ein Problem an, das zwei Drittel der 65 befragten Auszubildenden im Verlauf des Interviews entweder selbst ansprachen oder das in Folge eines Impulses durch die Interviewenden zu Tage kam.

In den ersten Wochen der Berufsausbildung fiel es dem größten Teil der befragten Auszubildenden schwer, Kunden ohne (ausreichende) Warenkenntnisse zu beraten. Sie waren häufig nicht einmal in der Lage, Kundenfragen nach einem Artikelstandort⁴¹ zu beantworten oder grundlegende Eigenschaften eines Artikels zu benennen.

Die bereits zitierte Auszubildende BK05 schildert z. B. ausführlich ihre Erfahrungen, die sie in den ersten Wochen der Berufsausbildung gemacht hat. Begrenzte, warenbereichsbezogene Fachkenntnisse in Beratungssituationen waren zu Beginn der Berufsausbildung immer wieder der Grund dafür, dass die Auszubildende Kund(inn)en nicht oder nicht zufriedenstellend beraten konnte.

Mit der Darstellung der unterschiedlichen Situationen, in denen die befragten Auszubildenden auf das Problem stießen, nicht über hinreichende warenbezogene Kenntnisse zu verfügen, beginnt dieses Kapitel (Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen an das Fachwissen). Im Anschluss daran wird die besondere Situation der Auszubildenden in den ersten Wochen der Berufsausbildung im Einzelhandel betrachtet, die gekennzeichnet ist durch geringes oder nicht vorhandenes warenbezogenes Fachwissen bei gleichzeitiger Anforderung, vom ersten Tag der Berufsausbildung für Kund(inn)en als Ansprechpartner zur Verfügung stehen zu müssen. Die befragten Auszubildenden waren i. d. R. gezwungen auf ihr – wie auch immer ausgeprägtes Vorwissen – zurückzugreifen (Alltagswissen als Basis für die Beratung von Kunden in den ersten Wochen der Berufsausbildung). Trotz dieser „widrigen“

⁴¹ Im Rahmen der Pflichtqualifikationen für die betrachteten Ausbildungsberufe wird u. a. gefordert, dass die Auszubildenden Kunden sagen können, wo im Geschäft welche Warenbereiche angeboten werden (vgl. Malcher 2004, S. 14).

Umstände artikulieren die Auszubildenden schon zu Beginn der Berufsausbildung einen hohen Anspruch an die eigene Beratungstätigkeit. Es entstand bei der Auswertung der Interviews der Eindruck, als sei dieser zu hoch. – Die ausbildungsbezogene Wirklichkeit in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu akzeptieren, erscheint als weitere Herausforderung für die Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (Anspruch und Wirklichkeit – Die Illusion einiger Auszubildender).

Beratungssituationen, die befragten Auszubildenden ihr Wissensdefizit bewusst machen, sind gekennzeichnet durch nur begrenzt viele Handlungsmöglichkeiten, die eine gute Lösung des Problems versprechen (Mangel an Handlungsalternativen in Beratungssituationen). Doch das allein macht den Umgang mit fehlendem Fachwissen in Beratungssituationen noch nicht zur Schwierigkeit oder gar zum Problem. Erst die Betrachtung der „emotionalen Konsequenzen“ in Situationen mit fehlendem Fachwissen zeigt, welche Bedeutung dieses Problems für die befragten Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung hat (Einfluss auf das emotionale Befinden – Fehlendes Fachwissen wird zum Problem).

Fehlendes Fachwissen als Problem der Auszubildenden tritt nicht immer isoliert von anderen Problemen auf. Es gibt Fälle, wo fehlendes Fachwissen der Auslöser für eine Reihe weiterer Probleme war. Ein solcher Problemzusammenhang soll am Fall von BV17 dargestellt werden (Fehlendes Arbeitsprozesswissen in Verbindung mit anderen Problemen).

Mit einer Betrachtung der Situationen, in denen sich die befragten Auszubildenden über die betriebliche Unterstützung in und im Anschluss an Situationen mit fehlendem Arbeitsprozesswissen ausließen (Mangelnde Unterstützung), und den Schlussfolgerungen endet dieses Kapitel.

Fehlendes Fachwissen ist zu Beginn der Berufsausbildung natürlich nicht nur auf Beratungssituationen beschränkt. Die computergestützte Auswertung der Interviews hat aber gezeigt, dass von 43 Auszubildenden immerhin 32 Auszubildende fehlendes Fachwissen auf Beratungssituationen bezogen. Nur in 11 Fällen kamen die Auszubildenden nicht im Zusammenhang mit Bera-

tungssituationen auf dieses Problem zu sprechen.⁴² Deswegen sind im Folgenden vor allen Dingen Fälle und Situationen Grundlage der Auswertung gewesen, in denen die Problemlage der Auszubildenden auf fehlende Warenkenntnisse zurückzuführen ist.

6.2.1.3.1 Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen an das Fachwissen

Die Situationen, in denen Auszubildende in den ersten Wochen der Berufsausbildung (oder beim Wechsel der Abteilung) nicht über ausreichendes Fachwissen für die Kundenberatung verfügten, sind vielfältig. In Fachmärkten (z. B. in Baumärkten) hatten die befragten Auszubildenden z. B. das Problem, dass sie nicht direkt zu Beginn der Berufsausbildung den Überblick über das gesamte Warensortiment von mehreren tausend Artikeln hatten.⁴³ In Folge dessen konnten sie Kundenanfragen zum Artikelstandort nicht souverän beantworten. Aber auch bei der Kundenberatung hatten es die Auszubildenden ohne ausreichende Warenkenntnisse schwer:

BK14: „Und dann die Kunden, ich stand dann vor den Kunden und konnte dann nichts erklären, wusste gar nichts, habe mich vorher auch da gar nicht damit [Waschmaschinen, Fernseher oder Satellitenanlagen; A. B.] befasst...“

Nur in seltenen Fällen sind Auszubildende in solchen Situationen für Kund(inn)en als „Anfänger/innen“ im Bereich der Kundenberatung erkennbar. Dementsprechend hoch waren die Anforderungen, die Kund(inn)en an die Beratungsleistung der Auszubildenden stellten. BK14 macht dies an einem Beispiel deutlich: Eine Kundin wünschte eine Kaufberatung zu einer teuren Waschmaschine. Grundlegende Informationen zu dem Artikel konnte BK14 der Kundin nennen. Dazu gehörten u. a. Angaben zum Stromverbrauch, zur maximalen Umdrehungszahl und die Information, dass die angebotene Maschine über eine Schontrommel verfüge:

⁴² Z. B. fehlten einigen Auszubildenden Kenntnisse bei der Bedienung von betriebsspezifischen Computerprogrammen oder die PLU-Codes für Obst und Gemüse waren beim Kassieren nicht auswendig parat.

⁴³ Die Differenzierung des Sortiments bietet für Kund(inn)en den Vorteil erhöhter Auswahlmöglichkeiten (vgl. Stück/Rigotto/Mohr 2004, S. 87). Für den Verkäufer ergibt sich daraus das Problem, ein Sortiment mit zum Teil mehreren tausend Artikeln überschauen zu müssen.

BK14: „Und dann hat sie noch gefragt, wieso die neuen denn noch die digitale Anzeige haben, wieso das nur noch mit dem Drehmodus geht. Also, das ist alles digital, zeigt selber an. Ja, wie soll ich das erklären? Wie das, welches Programm, welche, wenn Sie jetzt zum Beispiel Baumwolle haben, wie, mit wie viel Grad Sie dann waschen müssen.“

Die Kundin hatte weiteren Informationsbedarf zur digitalen Steuerung der Maschine oder zum Design der unterschiedlichen Produktlinien des Herstellers, den BK14 nicht erfüllen konnte.

Dies ist ein Beispiel für Situationen, in denen die befragten Auszubildenden nicht über ausreichendes Fachwissen verfügten, das eigentlich für die Beratung der Kundin nötig gewesen wäre. Die computergestützte Auswertung der 65 vorliegenden Interviews mit MAXQDA hat gezeigt, dass die Anforderungen an das Fachwissen der Auszubildenden abhängig von der Beratungssituation sind. Unterschiedlich hohe Ansprüche an das Fachwissen ergeben sich aus der Informationsmenge zu einem Artikel und aus den unterschiedlich hohen Kundenansprüchen. Im Folgenden werden fünf Gruppen von Beratungssituationen an Beispielen aus den Interviews vorgestellt, die sich bezüglich Informationsmenge und Kundenansprüchen unterscheiden lassen.

Firmenspezifische Artikelcodes wissen:

Für Artikel, die nicht mit einem maschinenlesbaren Code versehen sind, bei denen nicht mit dem Vorgang des Scannens über das Price-look-up Verfahren (PLU) der Preis für den Artikel automatisch ermittelt wird, müssen die Auszubildenden betriebsspezifische Codes auswendig können. Obst oder Gemüse im Lebensmitteleinzelhandel sind in der Regel nicht mit einem durch Scanner lesbaren Code versehen. Hier müssen die Auszubildenden die betriebsspezifischen Nummern für die entsprechenden Artikel kennen. Mitunter sind es allein bei Obst und Gemüse über 100 unterschiedliche Codes, die die befragten Auszubildenden im Lebensmitteleinzelhandel bereits zu Beginn der Berufsausbildung auswendig können mussten. Auch wenn in den meisten Fällen eine Liste mit den Nummern an der Kasse vorlag, war das fehlende Wissen dieser Codes in der Situation des Kassierens für die Auszubildenden unangenehm. BK02 schildert dieses Erlebnis wie folgt:

„Also, vor allen Dingen am Anfang an der Kasse ist das so, jedes Obst und Gemüse hat ja eine eigene Nummer. Die werden dann entweder abgewogen oder Stückpreis und dann kennt man ja die Nummer nicht sofort. Wir haben da eine Liste. Und dann habe

ich ewig an der Liste gesucht und auch um Himmelswillen habe ich die Nummer nicht gefunden.“

Artikelstandorte nennen:

Wenn Kunden nach dem Artikelstandort fragen, dann ist die nötige Informationsmenge zum gewünschten Artikel zur Erfüllung des Kundenanspruchs als gering einzuschätzen. Die Frage nach dem Artikelstandort kann aber z. B. in einem Fachmarkt oder einem Warenhaus durchaus eine Herausforderung für Auszubildende sein. Das nötige Wissen in Bezug auf den gewünschten Artikel ist in dieser Situation – versteht man sie als Beratungssituation – eher gering. Zu Beginn der Berufsausbildung nicht über ausreichendes institutionelles Wissen zu verfügen, wozu auch das Wissen über Artikelstandorte gezählt werden kann, scheint gerade in den ersten Tagen der Berufsausbildung eine besondere Schwierigkeit für Auszubildende im Einzelhandel zu sein, wie es z. B. BK05 und BV18 darstellen:

BK05: „Ja. Also am Anfang war das ja, dass die Kunden einfach nur fragen wo finde ich das und das, und wo liegt das und das. Z. B. >Wo liegen hier die Kettensägen?< Ja, man selber weiß überhaupt noch nicht ganz genau, wo die Sachen überhaupt sind, und muss sich dann bei anderen Mitarbeitern durchfragen, um halt zu erfahren, für den Kunden die Information zu erfahren, die man ihm weitergeben möchte. Aber auch dann wirklich ganz spezielle Sachen. D. h., wenn der Kunde rein kommt in die Sanitärabteilung und sagt: >Ich brauch jetzt ein Kugelhahnventil drei Viertel Zoll.< Man steht da, man weiß ungefähr, was drei Viertel Zoll sind und wie ein Kugelhahnventil aussieht, aber wenn man dann vor einer Wand mit ungefähr 1000 Artikeln steht, wo jeder dritte Artikel ein Kugelhahnventil ist, und überhaupt keine Ahnung hat, wo man jetzt hin greifen muss, ja dann steht man vor dem Kunden ja so ein bisschen bloß. Man fühlt sich halt einfach so, ja unwissend, wie man ja auch ist. Der Kunde lässt einen dann auch merken, dass er einen halt, ja teilweise für bescheuert hält. Die Fragen dann: >Warum arbeiten Sie denn hier, wenn Sie das nicht wissen?< Dann erklärt man ihnen in einem sachlichen Ton, dass man halt Azubi ist und gerade erst angefangen hat. Viele zeigen dafür Verständnis. Aber gerade so die alteingesessenen Handwerker, die zu uns kommen, oder auch Stammkunden, die schütteln dann mit dem Kopf und verlangen dann halt, dass man jemand anderen holt und brummeln sich dann halt was in den Bart, was halt dann nicht sehr nett klingt.“

BV18: „Oder wenn man da steht und man weiß nicht, wo was ist. Also, ganz am Anfang war das oft so, dass ein Kunde gefragt hat: >Wo steht das?< Und dann steht man da und weiß eigentlich selber nicht. Und dann regen die sich darüber auf, dass man hier arbeitet und dann nicht weiß, wo was ist.“

Informationen zu einem Artikel nennen:

Bei konkreten Kundenfragen zu einem Artikel steigen die Anforderungen an das Fachwissen der Auszubildenden. Ähnlich wie BK14 hatten einige der Befragten zu Beginn der Berufsausbildung das Problem, dass sie zwar grundlegende Informationen zu einem Artikel dem Kunden geben konnten. Sobald aber Detailwissen zu einem Artikel gefragt war, konnten die Auszubildenden nur selten „kompetent“ weiterhelfen oder es kam zu falschen Hinweisen zu einem Artikel:

BK15: „Ja, da sollte ich dem Kunden eine Bohrmaschine zeigen. Ich habe sie ihm auch gezeigt, und dann wollte er irgendwelche besonderen Funktionen darüber wissen, aber ich kannte mich damit nicht aus.“

MV02: „Eine Kundin, wir haben Kumquats, das sind so, eine Kreuzung, so kleine Früchte irgendwie, das sind so kleine Mandarinen oder so, Clementinen. Und dann verarbeiten: >Wie verarbeitet man die denn?< Und ja, ich so: >Ja, können Sie so essen.< Aber eigentlich schnibbelt man die zu kleinen Scheiben in den Obstsalat mit rein, aber das kann man halt nicht wissen, wenn man neu ist.“

Die Anforderungen an die Beratung in Situationen, in denen Kunden Informationen zu einem Artikel wünschen, sind abhängig von den Artikeln selbst und natürlich auch von den Wünschen der Kunden. Die angeführten Artikel „Bohrmaschine“ und „Waschmaschine“ als relativ komplexe technische Geräte erfordern je nach Informationsbedarf der Kunden ein umfangreiches artikelbezogenes Fachwissen. Auch die von BV09 genannten Sportartikel erforderten von der Auszubildenden umfangreiches Fachwissen in Beratungssituationen. Besonders aufwändig war in den ersten vier bis sechs Wochen der Berufsausbildung das Erlernen der Eigenschaften von Sportfunktionsbekleidung (BV09 nennt als Beispiel Running-Artikel). Während dieser Zeit kam es immer wieder zu Situationen, in denen Kund(inn)en vermeintlich besser über den Artikel informiert waren als BV09 selbst:

„Aber manche Kunden, ich sage mal, die wissen gerne alles besser und wollen sich dann groß tun: >Und das ist doch so und so!< Und da konnte ich nicht sagen: >Nein, das ist nicht so.< Weil ich das da selber noch nicht wusste. Aber jetzt weiß ich, dass das halt anders ist. Und deswegen kann ich denen auch dann erklären: >Ne, das ist nicht so, wie sie das jetzt gesagt haben.< Nur halt am Anfang war das immer, wo ich dann gedacht habe: >Hm, die haben jetzt mehr Ahnung, hole mal lieber deine Kollegin. Nicht das du denen hinterher irgendwas erzählst.< Weil, wenn man den Kunden was

Falsches erzählt, dann heißt das hinterher: >Öh, die Verkäuferin oder so, die haben da keine Ahnung.< Deswegen.“

Vorteile gegenüber einem Vergleichsartikel herausarbeiten:

Die Vor- und Nachteile eines Artikels gegenüber einem Vergleichsartikel herauszuarbeiten war für die befragten Auszubildenden ohne ausreichendes artikelbezogenes Wissen sehr schwierig. BK13 beschreibt eine Situation, in der sie einer Kundin die Funktionen von Babyfonen erklären sollte. Die Kundin wollte aber über die reine Darstellung der angebotenen Geräte hinaus, die jeweiligen Vor- und Nachteile der angebotenen Geräte genannt bekommen:

„Ja, das hatte ich gestern z. B. noch gehabt. Ich sage mal so, über Babyfone, da kenne ich mich schon, ich sage mal mittlerweile ein bisschen mehr aus. Aber, das war eigentlich nie so ein Produkt in dem ganzen Jahr jetzt, wo ich oft dran war. Also, das ist, das kommt zwar zwischendurch vor, aber nicht immer. Und wie gesagt, da war gestern dann halt auch eine Kundin da. Sie hatte mich gefragt, was da Vor- und Nachteil war. Und da hatte ich schon Schwierigkeiten gehabt, ihr da ein bisschen was zu sagen, das hatte dann auch wieder was so mit, genauso wie wenn ich eine Hi-Fi Anlage erklären würde. Ich glaube, da würde ich auch ein bisschen Probleme mit haben. Also und da hab ich mir gedacht: >Oh, da muss du dich jetzt noch mal ein bisschen reinhängen und dich noch ein bisschen schlau darüber machen.<„

Vorteile gegenüber dem Vergleichsartikel herausarbeiten und dabei die spezifischen Anforderungen des Kunden berücksichtigen:

Eine noch größere Anforderung an das Fachwissen der Auszubildenden entsteht, wenn Kund(inn)en zur Lösung ihres Kaufentscheidungsproblems den Vergleich zwischen mehreren Produkten wünschen und dabei Wert darauf legen, dass die Auszubildenden bei diesem Vergleich zusätzlich ihre Anforderungen an den Artikel in die Beratung mit einbeziehen. Im Fall von DV04, die in einem Lederwarenfachgeschäft arbeitet, suchte ein Kunde einen Koffer, der robust genug für Flugreisen sei.

„Das war, ja, das war, da habe ich einen Koffer versucht zu verkaufen, und der Kunde kam auch auf Material zu sprechen, und warum die Preise so unterschiedlich sind. Mir fiel gerade so nichts wirklich ein, und ich bin einfach so ein bisschen umhergestreift, von dem Thema so ein bisschen abgekommen. Ja, der Kunde hat dann schließlich einen sehr preiswerten Koffer genommen. Kam nachher aber wieder, um den umzutauschen. Und da hat der Chef danach auch gesagt: >Du hättest ihm eher direkt den anderen empfehlen sollen, weil er von der Qualität her besser ist, von der Verarbeitung.< Hat mir

dann auch direkt am Koffer gezeigt, wie die Verarbeitung sein muss für Fluggepäck und welche Unterschiede es zwischen Flug- und Reisegepäck für Autos und so gibt.“

Unterschiedlich anspruchsvolle Beratung in Abhängigkeit des Artikels:

Die Beratung ohne ausreichende Warenkenntnisse war für die befragten Auszubildenden besonders dann schwer, wenn bei der Beratung zusätzlich sicherheits- bzw. gesundheitsrelevante Aspekte berücksichtigt werden mussten (z. B. bei sicherheits- und gesundheitsrelevanten Artikeln wie Diabetikerartikeln, Kindersitzen, Kinderschuhen, Schultornistern). Im Bereich des Lebensmitteleinzelhandels kann z. B. die Beratung von Kunden, die Informationen über Diabetikerprodukte wünschen, zu diesen anspruchsvollen Beratungssituationen gezählt werden.

Wie schwierig das sein kann, erlebte z. B. BK12. Er hatte einem Kunden einen Naturpudding als diabetisches Lebensmittel angeboten. Seine Assoziation war, dass Naturprodukte generell wenig gezuckert seien. Da ihm das nötige Fachwissen über das Naturprodukt fehlte, ging er davon aus, dass seine Empfehlung richtig sei. Beim Bezahlen an der Kasse ist dann aufgefallen, dass der Naturpudding doch sehr stark gezuckert und damit nicht für Diabetiker geeignet war. BK12 hat beobachtet, wie an der Kasse seine Fehleinschätzung in Bezug auf das Naturprodukt aufgedeckt wurde. Das war ihm sehr unangenehm.

Bei der Beratung in Bezug auf sicherheitsrelevante Produkte kommt zum fehlenden Fachwissen die Antizipation der Folgen für den Kunden hinzu, wenn die Informationen zum Artikel nicht zutreffend sind. BK13 absolviert ihre Berufsausbildung in einem Babyfachmarkt und stellt die Beratung bei Kindersitzen für Autos als Aufgabe dar, bei der sicherheitsrelevante Aspekte bedacht werden müssten, was von ihr umfangreiches Fachwissen erfordere:

„Ja, es kommt immer darauf an. Weil, ich sage mal so. So ein paar Artikel, da habe ich keine Probleme mit gehabt, sie zu beschreiben. Oder halt irgendwie vielleicht auch von der Verpackung schon abzulesen. Also, das habe ich dann schon gemacht. Aber wenn es dann z. B. in den Bereich dann Autositze ging oder Kinderwagen. Jeder Kinderwagen ist anders. Jeder Autositz ist anders. Das ist halt, und da hat es auch halt was mit Sicherheit zu tun. Und da muss man halt schon gewisse Sachen einfach wissen.“

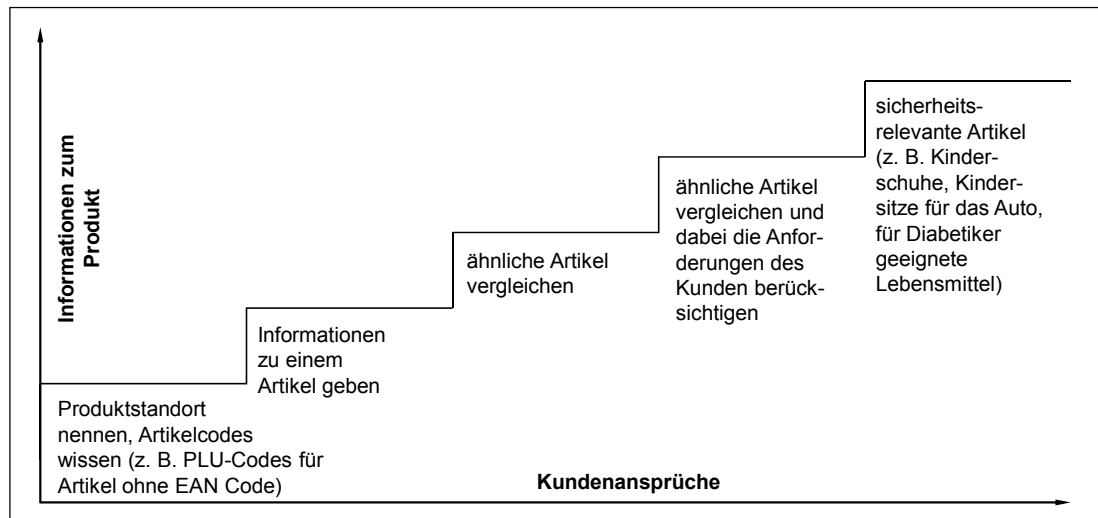


Abbildung 13: Komplexität des benötigten Fachwissens in Abhängigkeit des Artikels und der Kundenansprüche.

6.2.1.3.2 *Alltagswissen als Basis für die Beratung von Kunden in den ersten Wochen der Berufsausbildung*

Professionelle Verkäufer/innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie über Expertenwissen in Bezug auf domänenspezifische Artikel, die Institution und die Methoden zur Durchführung von Verkaufs- bzw. Beratungsgesprächen verfügen. Professionelle Verkäufer/innen verfügen darüber hinaus über Alltagswissen, das sie ebenfalls in ihre berufliche Tätigkeit einfließen lassen. Sie haben in der Regel Kund(inn)en gegenüber einen relativen Wissensvorsprung (vgl. Wald 1987, S. 217). Im Unterschied zum professionellen Verkäufer konnten die befragten Auszubildenden in den ersten Wochen der Berufsausbildung nicht auf ein entsprechendes warenbereichsbezogenes Fachwissen zurückgreifen. Sie waren gerade erst mit dem Ausbildungsbetrieb in Kontakt getreten und hatten dementsprechend wenige Kenntnisse über betriebsspezifische Abläufe. Sie waren zudem gezwungen, Beratungsgespräche auf der Grundlage ihres Alltagswissens aufzubauen, sofern sie nicht im Rahmen von Praktika oder Ferienjobs im Einzelhandel Erfahrungen sammeln und sich während dieser Tätigkeit Fachwissen aneignen konnten: Aus den Aussagen von BK14 wird deutlich, dass sie zu Beginn der Berufsausbildung im Wesentlichen auf ihr Alltagswissen für die Kundenberatung angewiesen war. Dabei stellte sie schnell fest, dass dieses Wissen nur eine begrenzte Reichweite hatte:

„Ja, das war am Anfang einmal mit einer Kaffeemaschine. Von zu Hause her wusste ich ja, wie man eine Kaffeemaschine bedient oder so. Also, das ist ja eigentlich das Einfachste. Aber nachher waren dann, nachher die, für die Entkalkung und all so etwas, das hatte ich vorher noch gar nicht alles so im Kopf. Da sagte eine Kundin >Ja, wie entkalkt man die denn, die Kaffeemaschine?<„

Erschwerend kann bei der Beratung hinzukommen, dass Kund(inn)en sich vor dem Kauf (z. B. bei teuren Artikeln) informieren. Dorf Müller (2006, S. 46 f.) stellt z. B. für den Computer-Einzelhandel fest, dass Kund(inn)en dort in der Regel gut vorbereitet in Beratungsgespräche gehen, wenngleich die Fachkenntnisse der Kunden erheblich differieren können. Sie reichen vom unsystematischen Wissen über Artikelbezeichnungen bis hin zum professionellen Fachwissen. Gerade im Einzelhandel haben Kunden die Möglichkeit, sich intensiv auf Beratungsgespräche vorzubereiten. Artikelinformationen können in der Freizeit oder während einer beruflichen Tätigkeit erworben werden. Sie sind z. B. über das Internet oder Fachzeitschriften leicht verfügbar. Rehbein (1985, S. 404) spricht in diesem Zusammenhang vom „Praxiswissen“⁴⁴ der Ratsuchenden. Wenden sich Kund(inn)en an Auszubildende zu Beginn ihrer Berufsausbildung, ist die von Stiller (2006, S. 7) dargestellte asymmetrische Informationsverteilung zwischen Berater und Kund(inn)en zugunsten des Beraters unwahrscheinlich. Im Extremfall kommt es zu Situationen, wie sie BK05 schildert: Viele Kunden – insbesondere Stammkunden und alteingesessene Handwerker – seien wesentlich besser über die Artikel informiert, als sie selbst: „Die Kunden wissen dann teilweise schon eher was man will. Man steht dann einfach da und weiß nicht weiter.“

⁴⁴ Rehbein (1985) untersuchte die medizinische Beratung türkischer Eltern, wie sie in einem internationalen Zentrum des Ruhrgebiets von einem deutschen Arzt durchgeführt wurde. Zu den Untersuchungsergebnissen gehört u. a. die Unterscheidung zwischen dem Erfahrungswissen der Ratsuchenden in Bezug auf die Institutionen und dem familialem Praxiswissen (vgl. Rehbein 1985, S. 404 f.). Letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass die Ratsuchenden Wissen über z. B. Medikamente oder Heilkräuter verfügen (vgl. Rehbein 1985, S. 404), was sie in Beratungssituationen durchaus einfließen lassen. Bei Beratungsgesprächen im Einzelhandel liegt die Annahme nahe, dass die Kunden (die Ratsuchenden) auch über Praxiswissen verfügen. Dieses Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es im Vergleich zum Experten (z. B. Arzt oder Verkäufer) nicht professionelles Wissen ist (vgl. Rehbein 1985, S. 405).

Das praxisbezogene Alltagswissen kann in Abhängigkeit der Produkte unterschiedlich ausgeprägt sein. BK16, eine Auszubildende in einem Lebensmittelmarkt, beschreibt eine Beratungssituation in der Kosmetikabteilung, die sie als schwierig erlebt hat. Eigentlich konnte sie sich schon vor der Berufsausbildung mit den dort angebotenen Artikeln gut aus. Zum einen, weil sie selbst die angebotenen Kosmetikartikel nutzt und zum anderen, weil ihre Mutter in einem ähnlichen Bereich arbeitet und ihr bereits viele Tipps gegeben hatte. Als ein Kunde Informationen zu Rasierwasser wünschte, konnte sie allerdings nicht auf entsprechende Vorkenntnisse zurückgreifen:

„(...) Rasierwasser. Da konnte ich mich am Anfang gar nicht aus, weil, da hab ich mich nie mit auseinander gesetzt. Da kam ein Mann an, der hat, was war das denn, ganz empfindliche Haut. Und da war von einer Firma, musste der die Creme haben, ich wusste nur gar nicht, wo die steht. Da hab ich ihn halt gebeten, zu warten kurz. Ich muss jemanden holen.“

DK17 thematisierte im Interview Beratungssituationen, in denen er nicht über entsprechendes Fachwissen verfügte. Insbesondere bei Artikeln aus der Werbung im Non-Food-Bereich (DVD-Player, Videokameras) konnte er die Kund(inn)en nur auf der Basis seines Alltagswissens beraten oder das weitergeben, was er in den Bedienungsanleitungen fand. Erschwerend kommt in solchen Situationen hinzu, dass Kunden diesen Service auch schon von Auszubildenden erwarten, wenn sie zum Zwecke der Beratung Verkäufernovizen aufsuchen:

BK15: „Ja, dann heißt es wieder vom Kunden: >Die doofen Auszubildenden!<. Und: >Ich denke, wir sind hier im Fachmarkt, und dann bekomme ich hier einen Auszubildenden, der noch nicht einmal darüber Bescheid weiß!< So ungefähr, und dann fühlt man sich halt nicht so gut.“

6.2.1.3.3 Anspruch und Wirklichkeit – Die Illusion einiger Auszubildender

Die Beratung der Kunden so durchzuführen, dass Kund(inn)en ihr Kaufentscheidungsproblem im Anschluss an das Beratungsgespräch lösen können, gelang den befragten Auszubildenden nach eigenen Aussagen nicht immer. Der beim professionellen Verkäufer vorausgesetzte Wissensvorsprung, die asymmetrische Informationsverteilung zugunsten des Verkäufers zeigte sich nach den Aussagen der Befragten nicht in Beratungsgesprächen in der Eingangsphase der Berufsausbildung. Im Gegenteil: Dass sich Kund(inn)en in

der Regel vor einem Beratungsgespräch kognitiv mit dem Kaufentscheidungsproblem auseinandergesetzt haben (vgl. Stiller 2006, S. 6), führte dazu, dass sie nicht selten besser über die Artikel informiert als die Auszubildenden selbst.

Die befragten Auszubildenden hatten aber trotzdem zu Beginn der Berufsausbildung den Anspruch, die Beratung von Kunden auf hohem Niveau durchzuführen. Sie hatten zum Teil die Illusion, das an der betrieblichen Ausbildung beteiligte Personal könne sie in kurzer Zeit auf die Kundenberatung entsprechend vorbereiten, bevor sie „auf die Kunden losgelassen“ werden. Auszubildenden im Einzelhandel sind vom ersten Tag als Teil des Verkaufspersonals für Kund(inn)en erkennbar. Sie haben keine oder nur wenige Gelegenheiten, in Übungssituationen das für eine umfassende Beratung notwendige Fachwissen zu erwerben. Die Aneignung des Fachwissens geschieht je nach Betrieb in den Beratungsgesprächen selbst oder z. B. direkt im Anschluss daran (siehe dazu S. 119 ff.). Dies akzeptierten die befragten Auszubildenden nicht ausnahmslos. Sie verwiesen in den Interviews immer wieder auf mangelnde Unterstützung seitens des Ausbildungsbetriebs.

Zum Beispiel schildert die Auszubildende eines Baumarkts (BK05), dass sie den Eindruck habe, zu wenig auf Beratungssituationen vorbereitet zu sein. Sie fühlt sich mit diesem Problem regelrecht allein gelassen. Interessant an dieser Einschätzung ist die unrealistische Erwartungshaltung der Auszubildenden, die sie in ihren Äußerungen zum Ausdruck bringt. Eine mögliche Interpretation der Aussagen von BK05 wäre, dass sie davon ausgeht, durch vorherige Einweisung in z. B. speziellen betrieblichen Kursen ein Basisfachwissen zu erlangen, das in Beratungssituationen die nötige Sicherheit gäbe. Dabei erscheint es bei geringen domänenspezifischen Vorkenntnissen kaum möglich, in wenigen Tagen ein Fachwissen zu entwickeln, das ein breites Spektrum von Beratungssituationen und damit auch von Artikeln abdeckt. Ganz zu schweigen von der Notwendigkeit, über geeignete Methoden des Verkaufs- und Beratungsgesprächs verfügen zu müssen.

6.2.1.3.4 Mangel an Handlungsalternativen in Beratungssituationen

Wie auf den letzten Seiten dargestellt, sind Auszubildende am Anfang ihrer Berufsausbildung noch nicht in der Lage, selbstbewusst, flexibel und verant-

wortlich zu handeln. Ihnen fehlt dazu das notwendige Arbeitsprozesswissen. Eingeschränkte Flexibilität im Handeln z. B. bei der Kundenberatung bedeutet für Auszubildende, nur über wenige Handlungsalternativen in einer Situation zu verfügen. Dies brachte die befragten Auszubildenden nicht selten in die Lage, über suboptimale Lösungen nachdenken zu müssen und sich für eine davon zu entscheiden. Ein Beispiel:

Ein Kunde fragte ZK08 telefonisch nach der Verfügbarkeit eines Artikels, den er aber nicht auf Anhieb im Laden finden konnte. Da sein Chef im Gespräch war, bat er den Kunden, später noch einmal anzurufen. Als dieser das zweite Mal anrief, war der Chef immer noch nicht abkömmlich, so dass ZK08 noch einmal nach dem gewünschten Produkt suchte und es dann auch fand. Problematisch an dieser Situation war für den Auszubildenden, dass er dem Kunden nicht beim ersten Mal weiterhelfen konnte und dass er sich unsicher war, ob er das Verkaufsgespräch des Chefs wegen des Anrufers hätte unterbrechen sollen. Hier kollidierten die Rolle des Auszubildenden (Angst, den Chef zu unterbrechen) und die Rolle des Kundenberaters (Beratung zur Zufriedenheit des Kunden). Dieser Rollenkonflikt, ausgelöst dadurch, dass ZK08 einen Artikel nicht auf Anhieb im Ladenlokal finden konnte, führte dazu, dass ZK08 abwägen musste, ob er den Chef stört, in der Hoffnung dem Kunden weiterhelfen zu können, oder ob er den Kunden auf später vertröstet, um so das Beratungsgespräch nicht stören zu müssen⁴⁵.

Der Entscheidungsprozess wird nach den vorliegenden Befunden u. a. in Beratungssituationen, die wie in diesem Fall durch fehlendes Arbeitsprozesswissen gekennzeichnet sind, zusätzlich erschwert, da die Auszubildenden auch über die Folgen ihrer (suboptimalen) Entscheidungen nachdenken. Sie antizipieren in Situationen, in denen sie nicht über ausreichendes Arbeitsprozesswissen verfügen, die Folgen ihres Handelns, und zwar in Bezug auf

- die eigene Person,
- den Betrieb und
- die Kund(inn)en.

⁴⁵ Mehr zu Rollenkonflikten ist Kapitel 6.2.4 zu entnehmen.

Auch BK12 hat über die Folgen nachgedacht, als er einem Diabetiker den Naturpudding als diabetisches Lebensmittel angeboten hat. Der Auszubildende stellt im Interview die eigene Unsicherheit aber auch die Skepsis des Kunden in der Beratungssituation heraus. Als der Kunde zur Kasse ging, war der Auszubildende längst nicht mehr sicher, ob seine Annahme auch zutreffend wäre, Naturprodukte hätten grundsätzlich wenig Zucker und eignen sich zum Verzehr für Diabetiker. Die Unsicherheit des Auszubildenden wird in folgender Aussage deutlich:

BK12: „Hoffentlich ist es nicht das Falsche. Hoffentlich kann, wenn es das Falsche tatsächlich ist: >Wie wird er auf mich reagieren? Wie wird er auf unseren Chef reagieren, auf den Betrieb? Wie wird er unseren Laden jetzt darstellen?< Ja, auch seine Gesundheit natürlich dann. Ist ja auch noch ganz klar.“

6.2.1.3.5 Einfluss auf das emotionale Befinden – Fehlendes Fachwissen wird zum Problem

Wenn die befragten Auszubildenden feststellten, dass sie nicht über das notwendige Fachwissen verfügten, hatte dies unmittelbar in der Situation, aber auch darüber hinaus negative emotionale Folgen. Die befragten Auszubildende empfanden eine – wenn auch unterschiedlich ausgeprägte – Belastung in Situationen mit fehlendem oder eingeschränktem Arbeitsprozesswissen. DK11, ein 18-20 jähriger Auszubildender, der eine Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel in einem Baumarkt absolviert, fühlte sich z. B. überfordert:

Interviewer: „Können Sie sich mal an eine konkrete Situation zurückerinnern, in der ein Kunde eine Frage hatte und Sie sagen: >Da wusste ich noch nicht Bescheid. Da konnte ich ihm nicht so helfen, wie ich meine, dass man ihm helfen sollte?<„

DK11: „Da muss ich mal kurz überlegen. Ja, da könnte man jetzt mehrere Beispiele nehmen. Ich sage jetzt mal, in der Sanitärabteilung möchte ein Kunde sich eine größere Anschaffung machen. Ich sage jetzt mal, eine Duschwanne, eine komplette Dusche bestellen. Da bin ich am Anfang evtl. mit passendem WC und Waschbecken, alles zusammen, da ist man am Anfang einfach erst mal überfordert. Gerade jetzt bei, gerade weil es ja auch um höhere Beträge geht, und da kann man dem Kunden jetzt nicht einfach was erzählen: »Nehmen Sie die Dusche oder nehmen Sie die oder das passt doch auch farblich.< Da ist man am Anfang erst mal überfordert, also das muss dann eigentlich fast komplett jemand machen, der sich damit auskennt.“

Die befragten Auszubildenden beschrieben ihre Gefühle in Situationen, in denen sie nicht über ausreichendes Fachwissen verfügten als unangenehm (z. B. BV04, BV09, BV10, MK05), sie fühlten sich überfordert (siehe oben), fühlten sich vor den Kunden bloßgestellt (BK05), es war peinlich für sie (BV14), sie empfanden Wut (BK 15) oder sie hatten Angst (BV17).

Ausgesagt ist an dieser Stelle noch nichts darüber, ob Beratungssituationen mit fehlendem Fachwissen gleich zu einer länger andauernden und hohen Belastung der Auszubildenden führten. Festzuhalten ist aber, dass Beratungssituationen mit fehlendem Fachwissen als schwierig von vielen befragten Auszubildenden empfunden wurden und damit potenziell – durchaus auch sehr – belastend sein können. Verkauf ist immer auch Emotionsarbeit (vgl. Rastetter 1999).

6.2.1.3.6 Mangelnde Unterstützung

Bei der Ausführung beruflicher Tätigkeiten in der Eingangsphase der Berufsausbildung waren die befragten Auszubildenden häufig auf die Hilfe erfahrener Kolleg(inn)en angewiesen. Die Auswertung der Interviews hat aber gezeigt, dass die Befragten nicht selten auf Unterstützung durch Kolleg(inn)en verzichten mussten, wenn sie darauf angewiesen waren.⁴⁶ Mangelnde Unterstützung durch das betriebliche (Bildungs-)Personal kann nach den vorliegenden Befunden als bedeutsames Problem in der Eingangsphase der Berufsausbildung angesehen werden. Immerhin aus 20 der 65 Fälle ging mangelnde Unterstützung als individuelles Problem der Auszubildenden hervor.

Dass die Unterstützung von einigen Befragten als nicht ausreichend wahrgenommen wurde, hat unterschiedliche Gründe. Es lag u. a. an der didaktischen Umsetzung einer Einweisung, wie es z. B. aus den Aussagen von BK03 hervorgeht. Bei der Einführung in ein Computersystem zur Warenverwaltung nahm der erklärende Kollege keine Rücksicht auf das individuelle Lerntempo von BK03. Die Einweisung war für BK03 wenig hilfreich, sie war zu schnell. Was BK03 darstellt, wird hier als Experten-Novizen Konflikt ver-

⁴⁶ Zu einem ähnlichen Befund gelangte Rausch (2007, S. 242): Bei Kundenkontakt und Routinearbeiten gibt es wenig Hilfe durch Kolleg(inn)en und es mangelt an Leistungsrückmeldung.

standen. Das Problem könnte genauer mit dem Namen „Diskrepanzen in der Wahrnehmung systematischer Einweisung aus Sicht von Auszubildenden (Novizen) und der Sicht des betrieblichen (Bildungs-)Personals (Kompetente, Gewandte, Experten)“ versehen werden. Aus Expertensicht wurde ein Sachverhalt vielleicht „ausreichend“ dargestellt; für Auszubildende mag die Einweisung allerdings so unzureichend gewesen sein, so dass sie nicht in der Lage waren, die für die Wiederholung der Tätigkeiten notwendigen Routinen direkt zu erkennen bzw. zu internalisieren. Die Unterweisung war u. U. zu schnell oder die Aufregung hat die Auszubildenden im ersten Augenblick „blockiert“, so dass ihr Lernprozess eingeschränkt war. BK02 erlebte eine ähnliche Situation, als er in die Bedienung des Kassensystems eingewiesen wurde: Die erfahrene Kassiererin vollzog die Schritte zur Bedienung der Kasse in einem Tempo, das für BK02 überfordernd war.

Auch BK05 bemängelt die Art und Weise, wie Auszubildende in ihrem Ausbildungsbetrieb in neue Tätigkeitsbereiche eingeführt werden. Ihre Darstellungen verweisen darauf, dass dieses Verfahren zumindest aus Sicht der Auszubildenden viel von Zufälligkeit gesteuert wird:

BK05: „Ich denke, ich weiß nicht, ob man da wirklich so drüber nachgedacht hat, wenn man mit den Azubis so umgeht. Ja, ich kann mir auch nicht wirklich vorstellen, dass sich da einer wirklich so Gedanken macht, weil, das ist bei uns einfach so. Die Leute leben in den Tag hinein. Ist egal, was morgen ist. Die machen heute ihre Arbeit und ob morgen ein neuer Azubi kommt oder ein neuer Mitarbeiter oder sonst wer, das wird dann morgen gemacht. Und genauso geht man halt mit den Leuten da um. Ja, du bist da, schön für dich. Wir gucken mal, ob wir was für die finden oder wie wir dann mit dir weitermachen.“

Ein weiterer Grund, dass die befragten Auszubildenden mit der Unterstützung bei den täglich auszuführenden Tätigkeiten nicht zufrieden waren, liegt in einer häufigen Abweisung durch die an der betrieblichen Berufsausbildung Beteiligten. Die Bitte um Unterstützung, wurde in einigen Fällen mit dem Hinweis auf die aktuelle eigene Belastung abgelehnt:

ZK02: „Aber wenn man dann mal selbst irgendein Problem hat und dann fragt: >Ja, kannst du mal eben helfen? Dann ist es meistens so: >Nee, ich hab keine Zeit.<, >Nee, nee, musst du selbst gucken!< Das ist dann natürlich doch schon ärgerlich. Oder manche sind auch so gestresst, wenn man dann fragt: >Ja, wo kommt denn das hin?<,”

>Oh, das musst du doch wissen!< Ja, wenn ich das noch nie gemacht habe, dann kann ich das auch nicht wissen.“

Dass Auszubildende im Einzelhandel in ähnlichen Situationen abgewiesen werden, liegt sicherlich nicht zuletzt an den strukturellen Veränderungen in der Einzelhandelsbranche, in der ein deutlicher Trend zum Beschäftigungsabbau und eine damit einhergehende Verringerung des Arbeitszeitvolumens zu verzeichnen ist (vgl. Voss-Dahm/Lehndorff 2003). Für die Auszubildenden und Ausbildung an sich bleibt weniger Zeit. Einweisungen finden während der regulären Tätigkeiten statt, was den Aussagen der Befragten zufolge oft durch Zeitdruck bei der Arbeit verhindert wird. Es findet maximal „Zwischendurch-Unterweisung“ (Goldmann/Müller 1986, S. 9) statt. Die Gefahr sogar ganz abgewiesen zu werden, ist vor allem dann hoch, wenn Kolleg(inn)en selbst beschäftigt sind.

Darüber, ob die Berufsausbildung in den Ausbildungsbetrieben der befragten Jugendlichen tatsächlich „ohne System“ verläuft, können hier keine Aussagen getroffen werden. Es wird allerdings von einigen Befragten so wahrgenommen. Zu ihnen gehört auch BV07. Sie schildert, dass es in ihrem Ausbildungsbetrieb keine speziellen Einweisungen in neue Tätigkeitsbereiche gebe, sondern dass sie grundsätzlich das tun solle, was die anderen Beschäftigten in ihrem Betrieb machen und das heißt: Waren einräumen. Bei ihr entsteht aus diesem Umstand die Befürchtung, nicht gut genug auf die Abschlussprüfung vorbereitet zu werden. Weitere Auszubildende bringen in ihren Aussagen zum Ausdruck, dass betriebliche Unterweisungen unsystematisch und nur gelegentlich stattfinden. Fordern sie nicht aktiv Hilfe beim betrieblichen (Bildungs-)Personal ein, bleibt die notwendige Unterstützung aus – so ihr Eindruck.

Eine besondere Problematik in der Berufsausbildung im Einzelhandel ergibt sich bei den Befragten daraus, dass Unterweisungen in unmittelbarer Nähe zum Kunden stattfinden. Die Gefahr, dass Unterweisungen durch Kund(inn)en unterbrochen werden, ist groß. Denn es ist unwahrscheinlich, dass Kundenanfragen zu Gunsten der Unterweisung abgewiesen werden. Dies geht zu Lasten der „Lernsituation“.

Die Qualität betrieblicher Berufsausbildung ist wesentlich von den unterweisenden Personen abhängig (vgl. Keck 1995, S. 149). Die Aussagen der Be-

fragten weisen darauf hin, dass als Ansprechpartner die Personen dienen, die gerade in der Nähe sind. Es ist die Frage, ob das „reguläre“ Verkaufspersonal immer über ausreichende didaktische Kompetenzen verfügt, um z. B. eine Unterweisung sinnvoll zu gestalten. Gute Ausbildung scheint im Einzelhandel nicht unwesentlich von der Bereitwilligkeit und dem didaktischen Geschick von Kolleg(inn)en abzuhängen, da Ausbilder/innen nicht immer greifbar sind. So kam es bei einigen Befragten durchaus vor, dass zwar Hinweise zur Bearbeitung einer Aufgabe gegeben wurden. Diese waren aber für die Auszubildenden oft nicht hinreichend, um den Transfer zur Bewältigung eines Problems oder einer Aufgabenstellung leisten zu können.

Eine systematische Einweisung zu Beginn der Berufsausbildung erscheint auch vor dem Hintergrund des Falls MV12 erstrebenswert. Wie viele andere der Befragten bekam auch MV12 einen Arbeitsauftrag ohne jegliche Hinweise, wie dieser umzusetzen sei:

MV12: „Es war am zweiten Tag. Wie gesagt, mir wurde ganz am Anfang beigebracht, alles alleine zu machen. Mir wurden Schuhe hingestellt. Wir haben so Pyramiden, wo man die Schuhe dann aufbaut und ich stand da. Ich wusste nicht, mit welcher Pyramide ich anfangen soll, wie ich anfangen soll. Da habe ich nur gedacht, >Scheiße, wo bist du gelandet?< Da war keiner vorne an der Kasse und ich stand da, und ich wusste nicht, was ich machen sollte. >Ach, irgendwie schaffst Du das!< Ich hab alles schön aufgebaut. Da kam eine Kollegin und guckte mich an: >Oh, das ist aber gar nicht gut!< Und ich stand da. Ich so >Ja.< Am Anfang will man ja auch nicht direkt sagen, da war keiner. >Ich habe gedacht, das wäre so richtig.< >Nein, alles wieder runter und alles wieder neu!< Und da habe ich mir gedacht: >Nein, das kann doch wohl nicht wahr sein, das hätte die mir vorher auch zeigen können!< Da bin ich nach Hause gegangen und habe noch zu meinen Eltern gesagt: >Nein, da gehe ich nicht mehr hin.< Da guckten die mich an. Ich so: >Da muss man alles alleine machen und da ist irgendwie, weiß ich nicht. Und dann meinte mein Vater: >Ach, am zweiten Tag wird es bestimmt besser!<. Tatsächlich wurde es immer schlimmer. Man lernt irgendwann, alleine klarzukommen.“

Die Kombination aus nicht vorhandener Unterweisung, dem fehlenden Wissen über betriebliche Normen auf Seiten der Auszubildenden (hier: wie gewöhnlich Schuhpyramide aufgebaut werden) und die anschließende heftige Kritik führten bei MV12 zumindest kurzfristig zu Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung. Ein paar Sätze zu den Erwartungen an das fertige Ergebnis der Schuhpyramide und die Hervorhebung der gelungenen Elemente

der Umsetzung hätten MV12 den Start in die Berufsausbildung wesentlich vereinfachen können.

Wichtige Arbeitsabläufe erklärt zu bekommen, hätte sich z. B. auch ZK05 zu Beginn der Berufsausbildung gewünscht. Die vielen Fehler in der Anfangsphase der Berufsausbildung hätten so aus seiner Sicht vermieden werden können. Über alle Fälle gesehen, wäre für die befragten Auszubildenden in solchen oder ähnlichen Situationen insbesondere eine umfassendere Unterstützung ausgehend vom betrieblichen Ausbildungspersonal wünschenswert gewesen.

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die Befragten unterschiedliche Handlungsstrategien einsetzen, um dennoch Situationen mit fehlendem Arbeitsprozesswissen meistern und mangelnde Unterstützung durch das betriebliche Personal kompensieren zu können: Die Auszubildenden holten in Situationen mit fehlendem Arbeitsprozesswissen meist erfahrene Kolleg(inn)en hinzu, und zwar unmittelbar in der Situation. Sie forderten aktiv die fehlende Unterstützung ein. In der standardisierten Befragung gaben immerhin 53,6 % der Befragten an, sofort Kolleg(inn)en hinzuzuziehen, wenn sie nicht über ausreichendes Fachwissen in der Beratungssituation verfügten. Bestehen bleibt das von den Befragten dargestellte Problem der Qualität der Hilfestellungen und Unterweisungen.

Neben dem häufigen Nachfragen bei Kollegen kompensierten die Befragten fehlendes Arbeitsprozesswissen vor allen Dingen, indem sie Eigeninitiative ergriffen. Die Auszubildenden versuchten fehlende Fachkenntnisse

- durch das Lesen von Artikelverpackungen, Werbebroschüren oder Ähnlichem,
- durch die Beratung auf der Grundlage von Alltagswissen oder
- durch das Werben bei Kund(inn)en um Verständnis für fehlende Warenkenntnisse

zu kompensieren.

Das Entscheidende bei fehlendem Arbeitsprozesswissen scheint das „Reinarbeiten“ unmittelbar in der Problemsituation zu sein – so die Bezeichnung von DK10 für diesen Vorgang. Die für die Beratung von Kunden so wichtigen Warenkenntnisse werden sinnvoll in oder direkt im Anschluss an

Situationen gelernt, in denen Auszubildenden das Defizit bewusst wird. Bei diesem Prozess sind die Auszubildenden allerdings auf geeigneten Support durch das betriebliche (Ausbildungs-)Personal angewiesen.

6.2.1.3.7 Fehlendes Arbeitsprozesswissen in Verbindung mit anderen Problemen

Die in diesem Kapitel gewählte getrennte Darstellung der Probleme, die aus fehlendem praktischem Wissen oder fehlenden Warenkenntnissen resultieren, ist analytischer Art. Im betrieblichen Alltag werden die Auszubildenden z. B. in Beratungssituationen stets herausgefordert sein, über ausreichendes praktisches und theoretisches Wissen zu verfügen. In Reklamationsfällen ist es z. B. für Auszubildende wichtig, die betriebsspezifischen Kulanzmöglichkeiten zu kennen und diese im konkreten Fall anwenden zu können. Sie müssen aber auch über die gesetzlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf Reklamationen informiert sein. Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass ein Problem „dominant“ sein, aber andere Schwierigkeiten und Probleme auslösen kann. Dies gilt z. B. für BV17, die in einem Schuhgeschäft arbeitet. Sie hat z. B. besondere Schwierigkeiten bei der Beratung von Eltern, wenn diese für ihre Kinder Schuhe kaufen wollen, da ihr diesbezügliches Fachwissen noch keine sichere Beratung erlaubt:

„Jetzt bin ich in der Herren und Kinder. Und in der Kinderabteilung mache ich nicht so gerne alleine. Ist schrecklich bei den Kleinen. Weil, da kann man viel falsch machen. Und dann hole ich mir immer Hilfe.“

BV17 schildert die Beratung einer Mutter, die für ihre drei Kinder neue Sandalen suchte. Sie selbst bezeichnet diese Form der Beratung als „intensivste“ Beratung.

Auf ihr lastet eine hohe Verantwortung. Sie muss einschätzen, ob die Schuhe richtig passen, da insbesondere zu kleine Schuhe schwerwiegende Folgen für die Entwicklung der Kinderfüße haben können. In der dargestellten Situation kommt erschwerend hinzu, dass Kinder sich im Unterschied zu Erwachsenen anders verhalten (BV17 spricht in diesem Zusammenhang von „Nörgeln“). Des Weiteren hatte die Kundin enormen Informationsbedarf in Bezug auf die Schuhe, was BV17 zusätzlich herausforderte und zu Unsicherheit führte:

„Ja, weil ich einfach nicht Bescheid wusste. Erst musste ich mir den Schuh selber noch mal angucken, was genau da für ein Material ist, wie man den dann halt pflegt. Und ob es ein Goretex-Schuh war oder nicht. Also, ob er wasserdicht, wasserabweisend, ja. Musste ich erst mal selber überlegen. Habe mir das angeguckt und hatte Angst, dass ich was Falsches sage.“

Das Problem setzt sich in diesem Beispiel aus unterschiedlichen Aspekten zusammen. In der Beratungssituation wurde BV17 mit hohen Anforderungen der Kundin konfrontiert, die es zu meistern galt. Dazu kam die hohe Verantwortung, die sie bei der Beratung in Bezug auf Kinderschuhe übernehmen muss. – Eltern seien häufig nicht in der Lage, ihr die Entscheidung abzunehmen, ob die Kinderschuhe richtig sitzen und die richtige Größe haben. Anders als in Situationen zuvor, musste BV17 die Beratung ohne die Hilfe einer Kollegin leisten. Da sie nicht sofort über die angebotenen Schuhe informiert war, fühlte sie in der Beratungssituation eine gewisse Unsicherheit und wurde erst im Verlauf des Beratungsgesprächs sicherer. BV17 beschreibt diese umfangreiche Beratungssituation als Herausforderung. Letztendlich kaufte die Kundin die Schuhe für ihre Kinder.

Im Anschluss an diese herausfordernde Beratung bekam BV17 von einer Kollegin positive Rückmeldung, die sie zwar insgeheim erwartete, aber als sie ausgesprochen wurde, doch eine besondere Bedeutung für die Auszubildende hatte. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Herausforderungen in Beratungssituationen in der Eingangsphase der Berufsausbildung facettenreich sind und eine hohe Anforderung für Auszubildende darstellen. Im konkreten Fall kommen zum fehlenden Fachwissen die hohe Verantwortung, das Empfinden von Unsicherheit und das Verhalten der Kinder hinzu.



Abbildung 14: Zusammenhänge der „Herausforderungen“ im Fall von BV17 bei der Kundenberatung.

6.2.1.4 Schlussfolgerungen

Die von den Auszubildenden erlebte Handlungsunfähigkeit im Ausbildungsberuf kann weder den Jugendlichen noch den an der betrieblichen und berufsschulischen Ausbildung Beteiligten zum Vorwurf gemacht werden. Versteht man den Anfang als Situation, dann zeichnet sich dieser dadurch aus, dass es den „Anfangenden“ „... an unzweideutigen Handlungsmöglichkeiten und an unzweifelbarem Wissen mangelt“ (Geißler 2005, S. 156). Handlungsunfähig zu sein, gehört zum Anfang dazu. Der Anfang wird zum Problem, das zugelassen werden will und das kein Tabuthema sein darf. Für Anfangssituationen gibt es keine einfache Erklärung oder eine auf unterschiedliche Anfänge universal anwendbare Strategie, die ein schnelles Ende des Anfangs und der damit einhergehenden Probleme garantiert. Die Probleme des Beginns müssen in ihrer qualitativen Struktur aus der sozialen Situation heraus verstanden werden, um sich aus dieser Perspektive der Lösung des Problems annehmen zu können (vgl. Geißler 2005, S. 157).

Die letzten Absätze und die darin verarbeiteten Fälle dienen als Beispiele für fehlendes Arbeitsprozesswissen. Für den Teil des praktischen Wissens gilt, dass es zu großen Teilen kontextbezogen (betriebsabhängig) und hand-

lungsleitend ist. Zum praktischen Wissen über z. B. betriebspezifische Arbeitsabläufe kommt das Fachwissen hinzu. In der Berufsausbildung im Einzelhandel ist als zentraler Bestandteil des Fachwissens sicherlich das Wissen über die Waren – die so genannten Warenkenntnisse – zu nennen. Die zusammenhängende Anwendung von praktischem Wissen und Fachwissen in unterschiedlichen Arbeitssituationen (z. B. bei der Kundenberatung oder Reklamationsannahme und -bearbeitung) kann näherungsweise als Arbeitsprozesswissen charakterisiert werden; es leitet die praktische Arbeit an (vgl. Rauner 2004, S. 14).

Arbeitsprozesswissen ist ein wichtiges Element von beruflicher Handlungsfähigkeit oder beruflicher Handlungskompetenz⁴⁷. Erpenbeck und Heyse (1999, S. 163) geben an, dass für die Entstehung von Kompetenz und deren Entwicklung, Wissen als notwendige Voraussetzung zu betrachten ist. Auch hier können die oben angeführten Beispiele die Bedeutung von Wissen bei der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel herausstellen. Denn die erlebte Handlungsunfähigkeit in „Anfangssituationen“ der Berufsausbildung im Einzelhandel verdeutlicht Auszubildenden Entwicklungs- bzw. Lernerfordernisse und letztendlich die besondere Bedeutung des praktischen Wissens und des Fachwissens für die Bewältigung der Anforderungen in der Berufsausbildung. Diese Problemsituationen sind genuiner Ausgangspunkt für die Aneignung von Arbeitsprozesswissen (vgl. Fischer 2005, S. 310).

Auch wenn davon auszugehen ist, dass Arbeitsprozesswissen im Arbeitsprozess selbst durch Erfahrungslernen erworben wird (vgl. Fischer 2005, S. 308), kommt der Gestaltung der Situationen mit fehlendem Arbeitsprozesswissen eine besondere Bedeutung zu. Denn wie auf den vorangegangenen Seiten herausgestellt wurde, kann das fehlende Arbeitsprozesswissen zu Beginn der Berufsausbildung als ein sehr bedeutsames Problem der Auszubildenden zum Verkäufer/zur Verkäuferin bzw. Kaufmann/Kauffrau betrachtet

⁴⁷ Zum Verständnis von beruflicher Handlungsfähigkeit im Sinne des Berufsbildungsgesetzes und beruflicher Handlungskompetenz: Im Kommentar zum BBiG werden die Gründe für die Aufnahme des Fähigkeitsbegriffs in das Gesetz dargestellt. Die Formulierungen werden in der vorliegenden Arbeit so interpretiert, dass berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne des BBiG dasselbe meint, wie berufliche Handlungskompetenz.

werden. Und das „Tückische“ daran ist, dass die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung in vielen Bereichen zwangsläufig unwissend sind, was sich nicht zuletzt in der Häufigkeit der Fälle äußert, bei denen fehlendes Fachwissen zu Beginn der Berufsausbildung ein Thema war.

Was sich bei der Auswertung der Interviews auch in anderen Zusammenhängen immer wieder gezeigt hat: Die Beobachtung von Auszubildenden in herausfordernden Situationen durch Verkaufsexperten mit anschließender positiver, aber auch durchaus kritischer Rückmeldung, hat einen wesentlichen Einfluss auf das Wohlbefinden der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung. Beobachtung und positive Rückmeldung sind in diesem Zusammenhang wesentliche Elemente zur Kompetenzerweiterung der Auszubildenden in dieser Zeit.

6.2.2 Problembereich: Fehler und Angst

6.2.2.1 Einleitung in den Problembereich

Die Bandbreite der von den Auszubildenden dargestellten Fehler ist, wie zu erwarten war, sehr groß: Sie reicht von Fehlern beim Einräumen der Ware, über Kassendifferenzen bis hin zu falsch kalkulierten Bestellmengen.

Zu Beginn des Kapitels soll zunächst geklärt werden, was überhaupt ein Fehler ist? Was zeichnet Fehler und was die Fehlermachenden aus (Fehlertheoretische Vorbemerkungen und ein erster Blick in die Interviews)? Im Anschluss daran sollen die Fehler der befragten Auszubildenden zum Verkäufer bzw. Kaufmann im Einzelhandel betrachtet werden (Fehler, Irrtümer, Handlungsstörungen – die feinen Unterschiede beim Falschmachen).

Nicht immer sind Fehler auch mit unangenehmen Gefühlen verbunden, die über das Moment des Fehlermachens hinausgehen. Besser und mit der hier verwendeten Terminologie gesagt: Nicht alle Situationen, in denen die befragten Auszubildenden Fehler erlebten, führten auch gleich zu einer hohen und länger andauernden Belastung. Doch zeigte sich bei der Auswertung der Interviews eines ganz deutlich: Ein Teil der Befragten brachte zum Ausdruck, dass auszuführende Tätigkeiten oft von einem unangenehmen Gefühl begleitet werden. Die Auszubildenden sprachen sogar davon, dass sie bei der Arbeit Angst hätten, Fehler zu machen (Angst vor Fehlern und Unsicherheit bei der Arbeit). Das Kapitel endet mit Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel.

6.2.2.2 Fehlertheoretische Vorbemerkungen und ein erster Blick in die Interviews

Fehler sind menschlich. Sie passieren in unterschiedlichen Lebenslagen, sei es bei der Arbeit, im privaten Bereich oder speziell in Lernzusammenhängen, wie z. B. in der Schule oder eben auch in der Berufsausbildung. Dabei ist Fehler nicht gleich Fehler. So gibt es für sie schon im täglichen Sprachgebrauch unterschiedliche Bezeichnungen: Wir sprechen von „Flüchtigkeitsfehlern“, „Kardinalfehlern“, „systematischen Fehlern“ oder von „Gewohnheitsfehlern“, um hier nur einige Beispiele zu nennen. Ein Fehler ist keine Eigenschaft feststehender Gegenstände, sondern immer ein Urteil über Pro-

zesse oder Prozessresultate (vgl. Weingardt 2004, S. 235). Und dieses Urteil zu fällen, ist zuweilen schwierig, denn die Übergänge zwischen z. B. Fehler und Unglück sind fließend und lassen sich nur begrenzt definitorisch klären.

Zapf, Frese und Brodbeck (1999) formulieren deswegen drei Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit überhaupt von einem Fehler gesprochen werden kann. Für einen Fehler muss demnach zutreffen, dass es sich um zielorientiertes Verhalten und Nichterreichen eines Ziels bzw. Teilziels gehandelt hat sowie zumindest potenziell die Möglichkeit für den Fehlenden bestanden haben muss, den Fehler zu vermeiden (vgl. Zapf/Frese/Brodbeck 1999, S. 398). Tritt ein Jugendlicher z. B. eine Ausbildungsstelle an und stellt sich dann in den ersten Wochen der Berufsausbildung heraus, dass er mit dem Ausbilder nicht zurechtkommt, die Berufsausbildung deswegen zu einer enormen Belastung wird und sich die Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung mehren, dann stellt sich die Frage, ob in diesem Zusammenhang überhaupt von einem Fehler des Auszubildenden gesprochen werden kann. Hatte dieser Auszubildende einfach nur Pech?

Um die Einschätzung solcher Ereignisse soll es auf den folgenden Seiten nicht gehen. Die problemzentrierten Interviews lassen, auch wenn der oben kurz skizzierte Fall unter den Interviewten zu finden ist, diesbezüglich keine Aussage zu. Für den einen wäre es vielleicht ein Fehler gewesen („Hätte ich doch mal ein Studium begonnen...“), für den anderen Pech („Vielleicht wäre es in einem anderen Betrieb besser geworden...“). Weingardt (2004) schlägt in diesem Zusammenhang vor, alle Ereignisse und Gegebenheiten nicht als Fehler zu werten, bei denen zwischen Handlungssubjekt und Ereignis keine „systemische Struktur“ zu finden ist (vgl. Weingardt 2004, S. 234 f.). Danach hätte der Auszubildende keinen Fehler begangen, sondern tatsächlich unglücklich die „falsche“ Wahl des Ausbildungsbetriebs getroffen.

Vergisst aber DK17, ein Auszubildender in einem Lebensmittelgeschäft, Frischfleisch aus dem Bereich der Warenannahme ins Kühlhaus zu bringen, obwohl er es geplant hatte, und verdirbt in Folge dessen die Ware, dann ist sowohl die von Weingardt genannte strukturelle Kopplung zwischen Handelndem und Ereignis gegeben, ebenso sind die drei genannten Kriterien von Zapf, Frese und Brodbeck (1999) erfüllt. – DK17 hat offensichtlich einen Feh-

ler gemacht. Und genau Fehler dieser Art sind es, die 48 von 65 befragten Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung passierten und die im Weiteren betrachtet werden sollen. Sie bleiben nicht nur theoretisches Konstrukt, sondern werden von den Interviewten als Fehler empfunden.

Mit dem letzten Beispiel (DK17) ist ein Fehler angedeutet, dessen negative Folgen sicherlich für den Auszubildenden unangenehm waren. Ein solcher Fehler ist aber zu Beginn der Berufsausbildung nicht auszuschließen. Die Konsequenzen – auch wenn sie nicht angenehm sind – sind zu bewältigen. Es gibt aber auch Fehler, die unbedingt vermieden werden müssen. Die Fehler eines Piloten, eines Chirurgen oder eines Elektroniklers (z. B. der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik) können schwerwiegende Folgen haben, durch die z. B. andere Personen erheblich zu Schaden kommen. Weinert spricht in diesem Zusammenhang von externen Beschränkungen, die Fehler verbieten (vgl. Weinert 1999, S. 104).

Eine Unterscheidung grundsätzlicher Natur ist die zwischen Fehlerarten und Fehlerformen. Fehlerformen sagen etwas über die äußere Gestalt des Fehlers aus (z. B. Auslassungsfehler, Verwechslungen). Fehlerarten beschreiben die psychologischen Vorgänge, die der Zielverfehlung zu Grunde liegen (Weimer 1925). Aus pädagogischer Sicht bedeutsamer ist aber die Trennung von guten und schlechten Fehlern. Dabei sind gute Fehler diejenigen, die den Lernprozess voran bringen und für den Lernenden einen gewissen Nutzen haben (vgl. Kobi 1994). Schlechte Fehler sind die unbemerkten, sich wiederholenden. Pointiert ausgedrückt: „Aus Fehlern kann man lernen, man sollte nur nicht denselben Fehler zweimal machen“ (Magyar/Prange 1993, S. 58).

Zurück zur Ausgangsfrage: Was ist nun ein Fehler? Die Positionen dazu sind unterschiedlich. Bei Fehlern handele es sich um die „Frustration von Erwartungen“, so brachte es Keller (1980) auf den Punkt. Gloy (1987) spricht bei Fehlern von der „Abweichung von individuellen Absichten“, und Mehl (1993) und Kobi (1994) bezeichnen Fehler als Sachverhalte oder Prozesse, die von einer Norm abweichen. Wehner, Mehl und Dieckmann (2010) definieren Fehler in einem neueren Aufsatz in der Enzyklopädie der Psychologie als „Zielverfehlung bzw. Eintreten eines unerwarteten Ereignisses trotz vorhandenen

Wissens und Könnens“. Sie unterscheiden Fehler u. a. von Irrtümern und Handlungsstörungen. Das weiter oben angeführte Beispiel der falschen Ausbildungsbetriebswahl wäre nach dieser Terminologie eine Handlungsstörung, da die Zielverfehlung bzw. die Unterbrechung des Handlungsverlaufs durch unerwartete und vor allen Dingen nicht vorhersehbare situative Elemente im Handlungsverlauf ausgelöst wurden (vgl. Wehner/Mehl/Dieckmann 2010). Der schon von Weimer (1925) diskutierte Unterschied zwischen Fehler und Irrtum wird von den Autoren aufgegriffen. Sie sehen in einem Irrtum das „Fürwahrhalten des Falschen“ aufgrund mangelnden Wissens in Bezug auf den Handlungsverlauf (vgl. Wehner/Mehl/Dieckmann 2010). Sie grenzen solche Ereignisse damit von Fehlern ab.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Verwendung des Fehlerbegriffs – wie zu erwarten war – nicht einheitlich ist und es z. B. disziplinäre Konnotationen gibt, wie im Fall der Arbeitspsychologie, für die hier exemplarisch der handlungsbetonende Fehlerbegriff von Wehner, Mehl und Dieckmann steht. Es gibt aber auch Ansätze, den Fehlerbegriff interdisziplinär zu fassen, verbunden mit dem Versuch, eine Disziplin übergreifende Theorie des Fehlers zu entwickeln. Darum ist z. B. Weingardt (2004) in seiner Doktorarbeit bemüht und sein Vorschlag für eine solche Fehlerdefinition sieht wie folgt aus:

„Als Fehler bezeichnet ein Subjekt angesichts einer Alternative jene Variante, die von ihm – bezogen auf einen damit korrelierenden Kontext und ein spezifisches Interesse – als so ungünstig beurteilt wird, dass sie unerwünscht scheint“ (Weingardt 2004, S. 234).

Zum Verständnis sei hier in Anlehnung an Weingardt (2004, S. 233 ff.) der Rahmen der Fehlerdefinition kurz umrissen. In der Definition selbst werden drei der vier folgenden Voraussetzungen für Fehler miteinander in Zusammenhang gebracht. Dabei handelt es sich um:

- Subjektivität, als Ausdruck dafür, dass Fehler sachbezogene Urteile darstellen, die von einem Subjekt (Einzelperson oder Gemeinschaft) ausgesprochen werden. Sie sind Ergebnis eines Wahrnehmungs-, Analyse- und Bewertungsvorgangs. Der Begriff Subjekt schließt hier die Person ein, die den Fehler gemacht hat.
- Alternativen, die neben der gewählten, zum Fehler führenden Variante bestehen. Denn zumindest eine als günstiger anzusehende Variante

muss neben der Fehlervariante vorhanden sein. Die suboptimale und gleichzeitig unerwünschte Variante steht für den Fehler.

- Kontext, der durch veränderliche Merkmale die möglichen Varianten bestimmt. Über diese kontextspezifischen Merkmale sind die Varianten einer Handlung korrelativ miteinander verbunden. Kontextmerkmale, die situativ veränderlich sind, können z. B. Werte, Bedingungen für Arbeits- oder Lernsituationen oder konkurrierende Arbeitsgründe sein. Je nach Ausprägung der Merkmale, können sich unterschiedliche Varianten ergeben⁴⁸.
- Verantwortlichkeit, womit gemeint ist, dass ein Mensch, der durch die Folgen seines Handelns an einem Fehler beteiligt ist, dafür auch verantwortlich gemacht werden kann.

Diese Fehlerdefinition war Grundlage für die Auswertung der Interviewpassagen, in denen die Befragten über Fehler berichteten. Geeignet scheint dieser interdisziplinäre Ansatz vor allen Dingen, weil der Begriff des „Interesses“ in der von Weingardt dargestellten Bedeutung eine besondere Nähe zur Anfangsphase der Berufsausbildung aufweist. In den weiter oben genannten Definitionen spielt der Ziel- oder Absichtsbegriff eine eher bedeutsame Rolle. Weingardt entscheidet sich gegen den engen Zielbegriff und plädiert im Sinne einer interdisziplinären Fehlerdefinition für den weiteren Begriff des Interesses. Unter Ziel versteht er den angestrebten Endpunkt einer Aktivität, herbeigeführt durch planmäßiges Handeln (vgl. Weingardt 2004, S. 235). Dies setzt voraus, dass der Handelnde neben einem Handlungsplan auch möglichst genau beschreiben kann, wie er damit den anvisierten Endpunkt – das Ziel – erreichen will. Doch gerade in den ersten Wochen der Berufsausbildung werden die Handlungspläne der Auszubildenden noch recht begrenzt sein und der Blick auf die Interviews bestätigt, dass auch die präzise Zielbestimmung des Handelns den Ausbildungsanfängern recht schwer fällt. Es wird eher zutreffen, dass die Auszubildenden grundsätzlich wohlwollend im Interesse des Ausbildungsbetriebs handeln möchten. Die Bestimmung von

⁴⁸ Diese Varianten können gewünschten Handlungen entsprechen oder aber selbst als Fehler eingeschätzt werden. Wichtig ist, dass der Lernende mehrere Varianten einer Handlung kennen lernt. Für den Lernprozess von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind dabei die „Fehlvarianten“, das sogenannte negative Wissen (vgl. Oser/Spychiger 2005).

Teilzielen für z. B. Beratungsgespräche, den Umgang mit Kollegen oder auch mit Waren erfordert aber mitnichten eine Auswahl eines Plans unter verschiedenen Handlungsplänen. Genau diese Vielfalt fehlt den Auszubildenden in den ersten Wochen der Berufsausbildung. Weingardt nutzt den Begriff Interesse in dieser Art, da er neben dezidiert-rationalen „Zielen“ auch vagere Absichten, Motive und Bedürfnisse fassen kann (vgl. Weingardt 2004, S. 235).

Auch seine Ausführungen zur Fehlerverantwortung lassen sich gut auf die Eingangsphase der Berufsausbildung übertragen und sind für die Formulierung berufspädagogischer Handlungsempfehlungen gewinnbringend. Denn die Darstellungen Weingardts implizieren keinen absoluten Zusammenhang zwischen Fehler und Verantwortung für eben diese. Wer für die Folgen eines Fehlers Verantwortung übernehmen soll, muss zuvor die Möglichkeit gehabt haben, andere, günstigere Handlungsalternativen ausführen zu können (vgl. Weingardt 2004, S. 248). Greift man an dieser Stelle noch einmal die Unterscheidung zwischen Fehler, Handlungsstörung und Irrtum nach Wehner, Mehl und Dieckmann (2010) auf, dann sollte ein Auszubildender für Handlungsstörungen, die er nicht beeinflussen konnte, keine Verantwortung übernehmen müssen.

Zusätzlich zur Fehlersituation sollte die besondere Lage der Ausbildungsnohizen in der Eingangsphase der Berufsausbildung bei der Gestaltung des Feedbacks berücksichtigt werden. Denn will man Auszubildende für einen Fehler verantwortlich machen, dann müssen diese zuvor überhaupt die Möglichkeit gehabt haben, Handlungsalternativen bestimmen zu *können*. Das wiederum hängt nicht unwesentlich vom verfügbaren Arbeitsprozesswissen der Auszubildenden ab. In Abschnitt 6.2.1 ist ausführlich dargestellt worden, dass gerade hier ein Problem der Auszubildenden lag. Ihnen fehlte das Wissen, um flexibel und kompetent die an sie gestellten Anforderungen erfüllen zu können. Könnte man z. B. bei einem Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr voraussetzen, dass er weiß, wie und wann Kunden beim Vorwahlsystem⁴⁹ anzusprechen sind, so wird man dieses Wissen bei einem Auszu-

⁴⁹ Das Vorwahlsystem ist eine Bedienform, bei der die Ware für den Kunden frei zugänglich ist. Der Kunde wählt selbstständig die Ware aus. Der Verkäufer wird z. B. erst aktiv, wenn der Kunde explizit Beratung wünscht oder durch Mimik und Gestik erkennbar wird, dass der

bildenden in den ersten Wochen der Berufsausbildung nicht voraussetzen dürfen. Machen beide einen „Fehler“, dann sollte die Reaktion, das Feedback darauf unterschiedlich ausfallen. Hier wäre es hilfreich, wenn das an der Berufsausbildung beteiligte pädagogische Personal den Unterschied zwischen Fehler, Handlungsstörung und Irrtum kennen würde, um daran den Grad der Kritik ausrichten zu können. Das geschilderte Beispiel wäre beim Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr sehr wahrscheinlich als Fehler zu werten. Die Einschätzung beim Ausbildungsnovizen müsste anders ausfallen. Da letzterer in der Regel nicht über ausreichendes Arbeitsprozesswissen verfügt, und ihm deswegen nur eingeschränkt Handlungsalternativen zur Verfügung stehen, bietet es sich an, in dieser Situation eher von einem Irrtum zu sprechen. Das sollte beim Feedback berücksichtigt werden.

Bleiben wir bei den Personen, die vermutlich die Fehler der Auszubildenden aufdecken: Ausbilder, Kollegen, Lehrer oder vielleicht auch Kunden. Denn an der Beurteilung, ob es sich um einen Fehler handelt, sind in der Regel mindestens zwei Personen beteiligt. Die Person, die das Tun oder das Ergebnis des Tuns als Fehler beurteilt und die Person, die den Fehler begangen hat (vgl. Weingardt 2004, S. 236). Schreibt Weingardt in seiner Definition von „Subjekt“, kann damit der Fehlende selbst oder jemand anders gemeint sein. Häufig ist die Person, die den Fehler begangen hat, sich dessen nicht ohne den Hinweis anderer bewusst. Dies scheint gerade auf Ausbildungsanfänger zuzutreffen. So auch im Fall von BV17: Die Auszubildende hat eine Kundin, die in der Abteilung „Junge Mode“ nach einem speziellen Artikel suchte, nicht in die Abteilung begleitet und dort weiter bedient, wo der Artikel eigentlich zu finden gewesen wäre. Sie wies die Kundin lediglich darauf hin, dass der gewünschte Artikel in der Damenabteilung angeboten würde. Der Chef hat BV17 anschließend auf den Fehler aufmerksam gemacht und erklärt, wie zukünftig in solchen Fällen zu verfahren sei. An diesem Beispiel wird auch folgendes deutlich: Die Einschätzung, ob etwas richtig oder falsch ist, ist keinesfalls trivial und im Einzelhandel nicht unwesentlich abhängig von betriebsspezifischen Normen. In einem anderen Betrieb wäre das Handeln von

Kunde Hilfe benötigt. Den Zeitpunkt zu bestimmen, wann der Verkäufer und vor allen Dingen wie er den Kunden anspricht, ist durchaus ein anspruchsvoller Vorgang für Ausbildungsnovizen.

BV17 vielleicht sogar als richtig eingestuft worden, und das Verlassen der eigenen Abteilung wäre falsch gewesen.

Oser/Hascher/Spychiger (1999) stellen fest, dass – trotz der Vielfalt der Fehlerdefinitionen – der Begriff Fehler in der Theorie mehrheitlich als von der Norm abweichendes Verhalten beschrieben wird, denn Richtiges von Falschem zu unterscheiden, wäre ohne Bezugsnormen nicht möglich (vgl. Oser/Hascher/Spychiger 1999, S. 11). Problematisch an Fehlerurteilen ist jedoch, dass sie nicht selten eine subjektive Gewichtung des Urteilenden enthalten und vorschnell ausgesprochen werden (vgl. Weingardt 2004, S. 235 f.). Darüber hinaus sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass nicht nur die Gefahr des vorschnellen Urteils besteht, sondern auch die Gefahr, dass Urteile zu undifferenziert ausfallen, und zwar in Bezug auf die Berücksichtigung der Person des Fehlermachenden. Denn ob der Urteilende zu dem Ergebnis kommt, dass ein Fehler vorliegt oder ob es sich um eine Handlungsstörung handelt, ist aus berufspädagogischer Sicht nicht unwesentlich.

6.2.2.3 Fehler, Irrtümer, Handlungsstörungen – die feinen Unterschiede beim Falschmachen

ZV07 hat die Anweisung, beim Verkauf von Schuhen Kund(inn)en gleich auch das passende Pflegemittel anzubieten. Im ersten Monat seiner Berufsausbildung kam es zu einer Situation, in der er einem Kunden Lederschuhe verkaufte und dieser auch das entsprechende Pflegemittel wünschte. ZV07 wusste nicht wirklich, ob das Obermaterial der Schuhe echtes Leder oder Synthetik war. Da er sich allein im Verkaufsraum befand, konnte er keine Kollegin/keinen Kollegen nach der „richtigen“ Schuhpflege fragen. So verkaufte er aus Unwissenheit kurzerhand ein Synthetikpflegemittel. Der Kunde beschwerte sich nach einigen Wochen über die Veränderungen an seinen Schuhen, die auf das falsche Pflegemittel zurückzuführen waren. Er bekam ein neues Paar Schuhe und der Auszubildende musste sich das „Urteil“ der Chefin anhören:

„Ja meine Chefin hat gesagt >Ja, Du kannst dem ja nicht irgendwas verkaufen, was nicht dafür ist!< ... Am Anfang war sie, ja klar, sie war auf jeden Fall böse. Zuerst und dann aber, im Nachhinein hat sie gesagt, hat sie mir natürlich alles erklärt genau, was

genau zu was ist. Dann ist sie auch jetzt so, seitdem ich diesen Fehler gemacht habe, wenn ich jetzt irgendwas nachfrage, sofort wird mir das gesagt.“

Wie dem Zitat zu entnehmen ist, schätzt der Auszubildende selbst sein Verhalten als Fehler ein. Ein Vergleich mit der Fehlerdefinition von Weingardt zeigt, dass die Elemente dieser Situation für einen Fehler sprechen:

- ZV07 hätte in der dargestellten Situation alternative Handlungsmöglichkeiten gehabt. Es wäre möglich gewesen, den Kunden um etwas Geduld und die Chefin um Rat zu bitten. Diese hielt sich laut ZV07 in einem nahegelegenen Büro auf. Eine weitere alternative Handlungsmöglichkeit wäre der Verkauf des Lederpflegemittels gewesen.
- Die ausgeführte Handlung beurteilt der Auszubildende im Nachhinein als ungünstig. Als der Fehler ans Tageslicht kam, fühlte er sich sehr schlecht.
- Der Auszubildende hat im Interesse des Ausbildungsbetriebs gehandelt, als er der Aufforderung nachkam, dem Kunden mit dem Verkauf der Schuhe auch gleich ein Pflegemittel anzubieten.
- Es gibt ein Urteil: Die Chefin hat ZV07 gesagt, er solle bei Unsicherheit nicht einfach irgendetwas verkaufen, sondern erst um Hilfe bitten.

Eine ähnliche Situation erlebte auch DV09. Aus Unwissenheit hat er einem Kunden anstatt Bremsbeläge für die Vorderachse welche für die Hinterachse verkauft. Der Kunde bemerkte den Fehler des Auszubildenden erst, als er die alten Beläge schon demontiert hatte. DV09 musste dem Kunden die richtigen Ersatzteile bringen.

Diese zwei in aller Kürze skizzierten Beispiele stehen für Fehler, die aufgrund fehlenden Wissens unterliefen. Wie ZV07 und DV09 erlebten noch weitere der befragten Auszubildenden „Fehler“, die vor allen Dingen auf fehlendes Arbeitsprozesswissen zurückzuführen sind. Wie weiter vorn bereits empfohlen, sollte allerdings in diesem Zusammenhang aus berufspädagogischer Sicht eher vom Irrtum anstatt vom Fehler der Auszubildenden gesprochen werden.

Die Unterscheidung zwischen Fehler, Irrtum und Handlungsstörung ist bei den vorliegenden Aussagen der Auszubildenden zwar nicht in jedem Fall trennscharf möglich. Doch liegt bei einem großen Teil der von den Ausbil-

dungsnovizen als Fehler dargestellten Ereignissen nahe, dass entweder das Wissen über Handlungsabläufe und/oder entsprechendes Fachwissen fehlten. Die Auszubildenden haben sich eher geirrt, als dass sie Fehler gemacht haben.

Weitere, von vielen der befragten Auszubildenden als Fehler erlebte Ereignisse können als Handlungsstörungen verstanden werden. Durch unerwartete, nicht vorhersehbare situative Elemente kam es zur Unterbrechung des Handlungsverlaufs. Z. B. hat BK14 bei der Dekoration eines Schaufensters ein auszustellendes Produkt (Fernseher) beschädigt. DV 14 bestellte ein Hemd in einer falschen Größe, da sie sich bei der Eingabe „vertippte“ und MK10 ließ einen 40 kg schweren Zementsack fallen, der dabei beschädigt wurde.

Handlungsstörungen scheinen zu Beginn der Berufsausbildung auch und gerade beim Kassieren aufzutreten. Sieben der 65 interviewten Auszubildenden gaben an, dass ihnen bei dieser Tätigkeit schon Fehler unterlaufen seien. Meist wurden die Fehler erst in Kassendifferenzen offensichtlich. Das eigentliche Fehlverhalten können die Auszubildenden nicht beschreiben. Sie vermuten, dass sie z. B. zu viel oder zu wenig Wechselgeld an den Kunden zurückgegeben oder dass sie sich „vertippt“ hätten.

Die nähere Betrachtung der Anforderungen beim Kassieren zeigt, dass Handlungsstörungen zu Beginn der Berufsausbildung hier fast vorprogrammiert sind: Die Auszubildenden stehen unter dem Druck, lange Wartezeiten für die Kunden zu vermeiden und den Zahlungsvorgang schnell und zügig abzuwickeln. Sie müssen entscheiden, welche Zahlungsform (Barzahlung, Electronic Cash, Kreditkarte, Geldkarte, Gutschein) sie akzeptieren, die Zahlungen kontrollieren und den Kunden sowie die Kasse im Auge behalten. Die Kunden sind zudem über den Kaufpreis und das Wechselgeld zu informieren. Diese nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit aufgelisteten Anforderungen müssen bei einigen Auszubildenden zusätzlich unter Zeitdruck erfüllt werden, da Kassierzeiten erfasst und ausgewertet werden (wie z. B. bei BV04 und BV10):

BV04: „Zum Beispiel am Ende, wenn die Kasse abgerechnet wird, ist dann halt, wird ein Kassenbericht ausgedruckt. Und da, hier stehen alle Informationen drauf, die der Bezirksleiter oder Filialleiter ... und da kann, könnte er halt nachschauen, da steht dann

zum Beispiel Kassierzeit in ner Stunde, obwohl die auch manchmal, wenn ich jetzt zum Beispiel nur 40 Minuten an der Kasse saß, rechnet der halt um in ner Stunde, aber wenn ich jetzt zum Beispiel eine Stunde saß, dann steht da auch, wie lange ich halt mit Kassieren tätig war, wie viel, wie viel Zeit vergangen ist, die ich nicht mit Kassieren tätig war, zum Beispiel dann drei Minuten und 20 Sekunden. In ner Stunde ungefähr ist so erforderlich, die Zeit, die ich nicht am Kassieren bin.“

Interviewer: „Also, der Wechsel vom Kunden zum nächsten Kunden.“

BV04: „Insgesamt drei Minuten in einer Stunde.“

Interviewer: „Was ist, wenn Sie denn mal da sieben oder acht Minuten haben?“

BV04: „Ja, dann wird man drauf angesprochen, was heißt drauf angesprochen, dann sagen sie: >Ja, warst halt ein bisschen langsam<. Am Anfang ist das klar, da muss man lernen, da haben sie auch Verständnis für, das muss ich sagen. Aber jetzt, ich bin jetzt fünf Monate da, jetzt ist das eigentlich schon, da fordert man das, dass man schnell ist.“

Wer die betriebliche Norm nicht erfüllt, muss sich rechtfertigen oder setzt sich selbst unter Druck, um den erfahrenen Kolleginnen und Kollegen das Wasser reichen zu können.

Fehlt den Auszubildenden die Übung beim Kassieren, dann kann es zu Handlungsstörungen kommen. DK18 erlebte eine Situation, die er selbst als Fehler einschätzte, die jedoch zu Beginn der Berufsausbildung aufgrund fehlender Routine als Handlungsstörung gewertet werden könnte:

„Ja da war halt ein Mann, wollte mit 50 Euro einen 80-Cent-Schokoriegel bezahlen. Habe ich ihm das halt ausgezahlt, schon das Wechselgeld. Und dann meinte er, er hätte es doch klein gehabt und dann ging das so schnell, dass er sein Geld rausgeholt hatte und alles Mögliche, dass auf einmal die 50 Euro weg waren. Und der nette Herr drehte sich noch netterweise um und fragte mich noch mal nach einer Dönerbude und ging dann erst raus mit einem dicken Grinsen, und dann fiel mir halt auf, dass das Geld weg war.“

Irrtümer und Handlungsstörungen scheinen zu Beginn der Berufsausbildung zu überwiegen. Aber auch Fehler passieren: Bei der Kontrolle und dem Nachfüllen der Obst- und Gemüsetheke ist DV13 ein Fehler unterlaufen. Anstatt zunächst die Ware vom Vortag nachzuräumen, hat DV13 direkt die ganz frische Ware in die Theke nachgeräumt. Er wusste aber grundsätzlich, dass zunächst die ältere Ware nachgeräumt werden sollte. Er hat es nur in dieser Situation vergessen. Genau wie dieses Beispiel ist auch das bereits angeführte Beispiel von DK17, der vergaß, den Fleischcontainer in die Kühlabtei-

lung zu bringen, als „wirklicher“ Fehler zu werten. Auch BK03 stellt ein Ereignis dar, das alle Elemente der Fehlerdefinition von Weingardt (2004) erfüllt:

Interviewer: „Sie haben schon über eine ganze Menge Fehler gesprochen, die Ihnen am Anfang so passiert sind, so in den ersten Monaten. Gibt es da noch andere Dinge, wo Sie oft drüber gestolpert sind, was Sie falsch gemacht haben?“

BK03: „Ja und zwar, wir lassen ja immer Lieferscheine raus, sagte ich ja. Um den Lieferschein raus zu lassen, muss man vor dem Drucken, ganz am Ende ein „L“ machen für Lieferschein. Wenn man das „L“ vergisst, kommt für alle Teile, die wir in dieser Woche eingegeben haben, die ganze Rechnung raus. So, das ist mir einmal dreimal am gleichen Tag passiert und da ist er ganz schön sauer geworden. (Wer?) Der Abteilungsleiter, weil er dann immer eine neue Nummer rausziehen muss und das ist schon ein bisschen kompliziertere Arbeit.“

Diese drei Beispiele stehen für Fehler. Die weiteren von Auszubildenden als Fehler empfundenen Ereignisse sind hingegen als Irrtümer oder Handlungsstörungen zu werten: Diese Erkenntnis verblüfft nicht. Die ersten Wochen der Berufsausbildung zeichnen sich – wie bereits dargestellt – dadurch aus, dass die Auszubildenden nicht über ausreichendes Arbeitsprozesswissen verfügen. Trotzdem müssen sie sich den komplexen betrieblichen Anforderungen stellen und das in der Regel ohne weitere Hilfe von Kollegen. Die ersten Wochen und Monate der Berufsausbildung sind dadurch gekennzeichnet, dass Anforderungen häufig nach dem „trial and error-Prinzip“ bewältigt werden müssen. Für die Ausbildung im Einzelhandel könnte dieses Vorgehen sogar als regulatives Prinzip verstanden werden: Die Anfangsphase scheint mit Blick auf die Interviews und die Randauszählungen der standardisierten Befragung unter dem Motto „Lernen durch Handeln“ zu stehen. Die Ausbildungsanfänger sind vom ersten Tag an gezwungen, unter realistischen betrieblichen Handlungsbedingungen größtenteils selbstständig zu agieren und riskieren damit häufige Fehler.

Zu Beginn ist es ein Handeln unter vielen Unsicherheiten. Das muss nicht zwangsläufig schlecht sein. Insbesondere Fehler und Irrtümer bieten das Potenzial, dass Auszubildende negatives Wissen aufbauen. Und mit diesem negativen Wissen, wie etwas nicht geht, wie etwas nicht ist, bildet sich der Kern dessen heraus, wie man etwas machen sollte oder wie etwas sein sollte. Fehler und Irrtümer können dementsprechend als wichtige Bestandteile der beruflichen Kompetenzentwicklung bezeichnet werden.

Dass dieser Lernprozess mit hohen Risiken verbunden ist, liegt auf der Hand: Zum einen müssen den Auszubildenden Fehler bewusst (gemacht) werden und zum anderen erfordert der Umgang mit Fehlern, Irrtümern und Handlungsstörungen von den an der Berufsausbildung beteiligten Personen viel Geschick. Denn nur „gute Fehler“ unterstützen die berufliche Kompetenzentwicklung der Auszubildenden. Schlechte, also nicht aufgedeckte, sich wiederholende oder falsch „behandelte“ Fehler können bei Auszubildenden genau das Gegenteil bewirken. Nämlich Angst vor Fehlern, weil drastische Sanktionen befürchtet werden oder eine immer spürbare Unsicherheit bei der Arbeit, die die Leistungsfähigkeit und den Lernprozess der Auszubildenden begrenzen kann.

6.2.2.4 Angst vor Fehlern und Unsicherheit bei der Arbeit

Auch wenn zu erwarten war, dass den Ausbildungs-Novizen in der Phase des Übergangs in die Berufsausbildung Fehler unterlaufen, erstaunt doch, wie viele Auszubildende Fehler zu Beginn der Berufsausbildung erleben und diese als besondere Belastung empfinden. Interessant ist auch, wie sehr sich einige der in den problemzentrierten Interviews Befragten in ihrer täglichen Arbeit durch Fehler und deren Folgen eingeschränkt fühlen.

Dem größten Teil der befragten Auszubildenden unterlaufen bei der Arbeit Fehler. Diese Aussage trifft sowohl auf die in den problemzentrierten Interviews befragten Auszubildenden als auch auf die in der standardisierten Erhebung Befragten zu. Bei den qualitativen Interviews waren es immerhin 47 der 65 Interviewten, die von Fehlern in der Anfangsphase der Berufsausbildung berichteten. Bei der standardisierten Befragung gaben kumuliert über die Antwortmöglichkeiten „trifft immer zu“, „trifft häufig zu“ und „trifft selten zu“ 95,5 % der befragten Auszubildenden an, dass ihnen bei der Arbeit Fehler unterlaufen⁵⁰. Und jedem 6. Befragten unterlaufen sogar häufig Fehler bei der Arbeit.

Wenn es zu einem Fehler kommt, scheint dieses Ereignis zudem eine individuelle Belastung bei den Auszubildenden zu erzeugen. Denn beinahe 75 % der in der standardisierten Erhebung Befragten gaben an, dass Fehler sie belasten und für jeden vierten resultiert aus Fehlern sogar eine hohe Belas-

⁵⁰ An dieser Frage beteiligten sich 506 der 514 befragten Auszubildenden.

tung. Und ist ein Fehler erst einmal passiert, kommen zur Angst vor Entdeckung des Fehlers u. U. auch noch Schuld-, Scham- oder Peinlichkeitsgefühle hinzu (vgl. Oser/Hascher/Spychiger 1999, S. 28).

Aber nicht nur unmittelbar durch das Fehlermachen und -entdecken entsteht bei den befragten Auszubildenden eine Belastung. Angst davor, Fehler bei der Arbeit zu machen, hat immerhin ca. ein Drittel der in der standardisierten Erhebung Befragten und das immer oder häufig. Das heißt, viele Auszubildende werden zu Beginn der Berufsausbildung bei ihrer Arbeit von negativen Emotionen begleitet. Die Auswertung der standardisierten Befragung zeigte sogar, dass „Angst vor Fehlern“ eines der bedeutendsten Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ist (vgl. Debie 2010).

Die besondere Bedeutung der Angst vor Fehlern bei der Arbeit zeigt auch eine Studie, die von Panse und Stegmann (1998) zwischen 1992 und 1995 durchgeführt wurde. Seinerzeit wurden 1823 Mitarbeiter deutscher Unternehmen in allen Hierarchiestufen befragt. Angst vor eigenen Fehlern ist nach den Ergebnissen dieser Studie einer der häufigsten Stressfaktoren bei der Arbeit (vgl. Panse/Stegmann 1998, S. 196). Fast 59 % der Befragten gaben an, dass die Angst vor Fehlern bei der Arbeit zu ihren größten Ängsten gehört⁵¹. Nur die Angst vor Verlust des Arbeitsplatzes und die Angst vor einem Unfall waren Ängste, die von den Befragten noch häufiger genannt wurden.

Die Auswertung der vorliegenden Interviews hat gezeigt, dass die Angst vor Fehlern die Auszubildenden bei der Arbeit so stark beeinträchtigen kann, dass viele Tätigkeiten, die durchzuführen sind, von einem Gefühl der Unsicherheit begleitet werden. Die befragten Auszubildenden schilderten aber nicht nur negative Prozesse auf emotionaler Ebene, wie z. B. ein mulmiges Gefühl (BK06), sondern darüber hinaus auch belastende kognitive Prozesse. BK06 erzählt z. B. davon, dass sie häufig bei der Arbeit „innerlich“ denkt, ob das, was sie mache, auch richtig sei.

⁵¹ In der genannten Studie wurden die Befragten gebeten, ihre fünf größten Ängste zu notieren. Bei der Auswertung der Antworten wurde ein Ranking der am häufigsten genannten Ängste der befragten Beschäftigten aufgestellt (vgl. Panse/Stegmann 1998, S. 193 f.).

Vor allen Dingen bei der Bewältigung von neuen, ungewohnten Aufgaben, bei deren Erledigung die Auszubildenden nicht auf eingespielte Routinen vertrauen können, fordern dieses Unsicherheitsempfinden heraus. Der Angstzustand wird in solchen Situationen ausgelöst durch die „Hilflosigkeit“ des Organismus (vgl. Tembrock 2000, S. 77).

BV04 wurde z. B. schon beim Vorstellungsgespräch mitgeteilt, dass von den Auszubildenden Eigeninitiative gefordert wird. Eigeninitiativ zu werden, ist für BV04 eine besondere Herausforderung. Denn in Situationen, in denen er selbst etwas entscheiden soll bzw. kann, die zudem ungewohnte Tätigkeiten von ihm verlangen, fragt sich BV04 ständig: Mach ich das jetzt auch richtig? Er ist sich zusätzlich unsicher, wann bzw. ob er Kollegen um Hilfe bitten soll. Der Auszubildende spricht davon, dass seine Tätigkeiten sogar häufig von der Angst begleitet werden, etwas falsch zu machen. Dies zeigt sich u. a. in einer gewissen Nervosität bei der Arbeit.

BV04 stellt ausführlich dar, welche Problematik sich für ihn insbesondere daraus ergibt, dass er Anfänger im Einzelhandel ist, und dementsprechend zu Beginn der Berufsausbildung viele Tätigkeiten ungewohnt für ihn sind:

„Besonders, wenn ich die Aufgabe halt zum ersten Mal bekomme. Wenn ich die Aufgabe jetzt öfters mache, dann kommt da auch halt die gewisse Routine rein, wo ich dann auch nicht mehr so viel überlege. Aber wenn ich die zum ersten Mal mache. Man hat mir erklärt, da sind ja halt die ganzen Informationen, die auf einen einwirken. Und da denke ich auch >Ja gut, hab ich das jetzt richtig gemacht? Hätt ich das vielleicht doch lieber anders machen sollen?<“

Dabei ist sich BV04 dessen bewusst, dass Fehler zum Beginn der Berufsausbildung dazugehören:

„Und natürlich macht man Fehler, das ist klar. Und mein Chef hat gemeint, >Ja, du machst die nächste Zeit, wirst du zig Fehler machen<, aber ich mache ungern Fehler, sag ich mal so, und will es am besten von Anfang an nicht machen, auch wenn es eigentlich gar nicht geht. Und das hab ich halt immer so im Hinterkopf.“

Fehlende Routinen waren nicht nur für BV04 der Grund dafür, dass zu Beginn der Berufsausbildung „neue“ Tätigkeiten von einem Gefühl der Angst begleitet wurden. Genau wie BV04 hatte auch BV17 zu Beginn der Berufsausbildung negative Gefühle, die sie wie folgt darstellt:

„Ich sage mal, weil ich ... weil da ist Angst, dass ich was falsch mache, oder so. Ja, doch. Ich sage mal, weil, wenn ich den halt irgendwie falsch behandelt hätte, dann würde der ja nie wieder kommen. Schon eine Angst, doch. Ja. ... Also, am Anfang war ich richtig scheu. Da wollte ich gar nicht auf den Kunden zugehen. ... Hatte Angst, etwas falsch zu machen, und ich wusste nicht, wie ich anfangen soll, so ein Verkaufsgespräch und so. Ja, und hinterher, wo ich dann mehr Gespräche halt hatte und nach dem, merkte ich: >Ist ja gar nicht so schlimm!< Ja. Dann war das halt nicht mehr so.“

Es ist anzunehmen, dass die berufliche Kompetenzentwicklung und das beruflich kompetente Handeln durch Angst vor Fehlern beeinträchtigt werden. Denn um kompetent handeln zu können, müssen die Auszubildenden u. a. auf ihr Wissen zurückgreifen. Allerdings kann Angst als ein bedeutender motivationaler Faktor gesehen werden, der den Einsatz von Wissen behindert (vgl. Covington/Omelich 1987; Mietzel 2007, S. 408 f.; Naveh-Benjamin/McKeachie/Lin 1987; Naveh-Benjamin 1991). Es ist also nicht unwahrscheinlich, dass Angst vor Fehlern dazu führt, die jeweiligen situativen Anforderungen nicht beruflich kompetent bearbeiten zu können. Und dies auch, wenn die Auszubildenden eigentlich schon über das notwendige Wissen verfügen. Angst davor, Fehler zu machen, kann den gesamten Lernprozess negativ beeinflussen und begrenzt die Leistung der Lernenden (vgl. Oser/Hascher/Spychiger 1999, S. 27). Über einen längeren Zeitraum Angst zu haben, kann sogar zu ernsthaften Krankheiten führen, wie z. B. Bluthochdruck, Asthma oder Sehstörungen (vgl. Stegmann 1999, S. 134).

Angst muss aber nicht ausschließlich negative Folgen für das beruflich kompetente Handeln haben. BK14 schildert z. B., dass eine erfahrene Kollegin bald in Urlaub sein werde. In deren Abwesenheit könnte auf BK14 u. U. zukommen, reklamierte Telefone entgegenzunehmen und diese zur Reparatur an den Hersteller zu senden:

BK14: „Also, ich habe Angst, also, wenn meine Kollegin mal in Urlaub ist, dass das dann alles auf mich kommt, also, dass ich dann alles selber, selbstständig machen muss und so. Und davor habe ich schon ein bisschen Angst. Also, sie geht jetzt auch zwei Wochen in Urlaub. Und dann habe ich schon Angst, dass die, zum Beispiel mit Telefon, wenn die weggeschickt werden müssen und so. Das macht sie alles. Und das macht meine Chefin oder meine, meine Junior-Chefin auch nicht. ... Das macht meine Kollegin dann eben halt. Ja, und dann habe ich schon Angst, wenn die dann sagen >Ja, mach du das mal.<,,

Interviewer: „Wann geht die denn in Urlaub?“

BK14: „Ja, im September. Also, das ist noch nicht, ... das dauert ja noch, aber trotzdem. Dann habe ich gestern schon zu ihr gesagt >Ja, Kollegin, du musst mir das unbedingt beibringen, weil ich möchte das wissen. Weil ansonsten stehe ich da nachher und zwei Wochen wird kein Telefon weggeschickt, wenn es kaputt ist.<. Ja, und dann sagt sie auch >Ja, da musst du mal mit der Chefin reden, dass die dir mal Zeit gibt, dass wir beide mal am Telefon hocken.<.,

Hier zeigt Angst ihre positive Seite, denn sie kann auch einen aktivierenden Effekt für das Leistungsverhalten des Lernenden haben (vgl. Mietzel 2001, S. 385). Das Angsterleben darf allerdings nicht zu stark werden, sonst können Versagensängste entstehen, die zu erheblichen Leistungsbeeinträchtigungen führen können (vgl. Mietzel 2001, S. 387 f.).

Unterläuft den Auszubildenden durch die entstandene Leistungsbeeinträchtigung ein Fehler, kann dies zusätzlich zu Fehlerstress führen. Fehler konfrontieren den Lernenden mit einem erhöhten emotionalen Druck, den Fehler so schnell wie möglich korrigieren zu wollen, mit Schuldzuweisungen und mit einer erhöhten Komplexität der zu erledigenden Aufgabe, was Stress bei den Fehlenden erzeugen kann (vgl. Greif et al. 1996, S. 321). Und damit noch nicht genug: Die Aufmerksamkeit wird eingeschränkt und Folgefehler werden wahrscheinlich.

Ein Beispiel dafür ist BK03, der ausführlich darstellt, dass ihm die betriebs-spezifische Bearbeitung von Bestellungen und die damit einhergehende Erstellung von Lieferscheinen schwer fällt (siehe Interviewausschnitt in Abschnitt 6.2.2.3 auf Seite 145). Beim Ausdrucken eines Lieferscheins ist BK03 dann ein Fehler unterlaufen. Er hat vergessen, ein „L“ in das System einzugeben. Die Folge war, dass die Rechnung für alle in der Woche verkauften Teile ausgegeben wurde und der Abteilungsleiter die Folgen des Fehlers beheben musste. BK03 unterlief dieser Fehler insgesamt dreimal an diesem Tag. Die Wiederholung des Fehlers erklärt er sich wie folgt:

„Wie kam es dazu? Ja, Stress. Also war richtig unangenehm an diesem Tag. ... Und ich denk mal, da habe ich immer gedacht >Kein Fehler, kein Fehler!< und durch dieses Denken dann, dass ich keinen Fehler mache, habe ich dann einen Fehler gemacht. Dass ich dann dachte, ja, ich hab das >L< gemacht. Hab ich aber nicht. Deswegen also.“

Es ist nicht auszuschließen, dass BK03 bei der Erstellung der Lieferscheine so etwas wie Angst verspürte, auch wenn er dieses Wort hier nicht ge-

braucht. Und wie bereits festgestellt: Angst kann das Leistungsverhalten beeinträchtigen und z. B. zur Einengung der Aufmerksamkeit führen (vgl. Mietzel 2007, S. 408 f.), was Folgefehler herausfordert.

Angst darf nicht zum Dauerzustand werden, da sonst andere Emotionen wie z. B. Freude u. U. gehemmt werden (vgl. Tembrock 2000, S. 82). Denn, wenn Auszubildende in der Anfangsphase der Berufsausbildung, ausgelöst durch unterschiedliche Ereignisse (durch fehlendes Fachwissen in Beratungssituationen, durch Fehler oder durch Konflikte mit Vorgesetzten), Angst⁵² empfinden, dann ist es wie z. B. im Fall von BV07 durchaus möglich, dass die Berufsausbildung insgesamt als besondere Belastung erscheint. Dies kann dazu führen, dass sich die Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung mehren.

Die positive Wirkung von Angst auf das Leistungsverhalten, aber auch Angst als Dauerzustand mit den angedeuteten gravierenden Folgen scheint aber nicht typisch für die Eingangsphase der Berufsausbildung zu sein. Die vorliegenden Interviews deuten darauf hin, dass die Angst vor Fehlern zu Beginn der Berufsausbildung in vielen Situationen spürbar wird. Das Leistungsverhalten sowie auch der Lernprozess werden negativ beeinflusst. Es zeigt sich aber auch, dass die Auszubildenden wissen, dass Fehler zu Beginn der Berufsausbildung kaum zu vermeiden sind, dass sie dazugehören. Und sie bemerken noch etwas: Fehler werden seltener, wenn die Erledigung von Aufgaben zunehmend routiniert erfolgt. Fehler, Irrtümer und auch Handlungsstörungen haben damit durchaus das Potenzial, als Lernanlässe genutzt zu werden, vorausgesetzt es wird gewährleistet, dass die negativen Emotionen sich in Grenzen halten.

6.2.2.5 Schlussfolgerungen

Grundsätzlich sollte für die Eingangsphase der Berufsausbildung folgendes Motto gelten: Wer Neuland betritt, macht Fehler, muss Fehler machen dürfen

⁵² Die individuell empfundene Intensität des Angstzustands ist hier zunächst von geringerer Bedeutung. Wichtiger ist, dass die Auszubildenden Angst empfinden. Denn, wie und wann eine Person Angst empfindet, ist abhängig von der Persönlichkeit. Diese wiederum ist bestimmt durch genetische Bedingungen, aber auch durch soziale Erfahrungen (vgl. Tembrock 2000, S. 82 f.).

(vgl. Kahl 1995, S. 14 ff.). Um diese in „gute“, lernförderliche Fehler (vgl. Mehl 1993; Kobi 1994) transformieren zu können, bedarf es der entsprechenden Betreuung der Auszubildenden durch Experten, die in der Lage sind, Fehler zu erkennen, das gewünschte Verhalten und ggf. Alternativen darzustellen und fähig sein müssen, didaktisch sinnvoll mit Fehlern von Auszubildenden umgehen zu können. Die in den letzten Abschnitten angeführten Beispiele zeigen jedoch, dass Auszubildende gerade in der fehlerträchtigen Anfangszeit der Berufsausbildung auf eine systematische und „geeignete“ Betreuung bei Fehlern angewiesen sind.

Fehler zu Beginn der Berufsausbildung haben in der Regel für die Fehlenden unangenehme Folgen. Sie erzeugen unangenehme Gefühle in der Fehlersituation oder es entsteht ausgelöst durch frühere Fehlererfahrungen Unsicherheit insbesondere bei ungewohnten Tätigkeiten. Wäre es auf diesem Hintergrund für die berufliche Kompetenzentwicklung hilfreich, nach Wegen zu suchen, Fehler möglichst zu vermeiden?

Gewiss nicht. Denn, wer das Fehlervermeidungsprinzip zu sehr internalisiert, bei dem kann tendenziell eine Neigung zur strikten Fehlervermeidung entstehen. Eine Fixierung auf fehlerfreie Lösungen wäre die Folge, die den Blick auf weitere Lösungsmöglichkeiten behindere und schließlich Anpassungs-, Lern- und Entwicklungsleistungen einschränken könne⁵³ (vgl. Weingardt 2004, S. 257). Setzt sich ein Lernender unter Druck oder wird er unter Druck gesetzt, Fehler zu vermeiden, so wird ihm damit eine wichtige Voraussetzung für die berufliche Kompetenzentwicklung genommen: Der Aufbau negativen Wissens wird behindert.

„Negatives‘ Wissen ist das Wissen um das, wie etwas nicht ist (deklarativ) oder nicht funktioniert (prozedural)“ (Oser/Hascher/Spychiger 1999, S. 17). Dieses Wissen hilft dabei, den entgegengesetzten positiven Sachverhalt oder Prozess sichtbar zu machen und es schützt diesen zugleich. Fehlerwissen wird deshalb häufig auch als Schutzwissen bezeichnet (vgl. Oser/Hascher/Spychiger 1999, S. 17 f.). Das negative Wissen ist genauso bedeutsam für richtiges Handeln, Denken und Entscheiden, wie das richtige Wissen an sich. Es schützt davor, bereits begangene Fehler erneut zu begehen. Damit wird

⁵³ Auf BV04 trifft dies z. B. zu.

es zum wichtigen Bestandteil des Kompetenzentwicklungsprozesses in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel.

Lernende müssen, um aus Fehlern lernen zu können, jene suchen, verstehen und korrigieren. Dabei kommt es darauf an, dass das „Richtige“ durch die an der Berufsausbildung beteiligten Personen gut begründet wird.

Wird der Lernende hingegen durch Fehler beschämt, vermeidet er sehr wahrscheinlich zukünftige freie Versuche des selbstständigen Lernens (vgl. Oser/Hascher/Spychiger 1999, S. 17). Für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, die u. a. selbstbewusstes und selbstständiges Handeln zum Ziel haben soll, eine denkbar schlechte Ausgangsposition. Deshalb ist es wichtig, dass mit Fehlern einer Person bedacht umgegangen wird. Wer einen Fehler begeht und im Anschluss daran lernen will, muss die Möglichkeit bekommen,

- zu erkennen, was er falsch gemacht und welche Folgen dieser Fehler hat,
- diesen Fehler zu verstehen und zu erklären, wie es zu dem Fehler kam sowie
- er die Möglichkeit bekommen muss, den Fehler zu korrigieren (vgl. Oser/Hascher/Spychiger 1999, S. 20).

Es kommt aber nicht nur darauf an, dass die Auszubildenden sich aktiv mit ihren Fehlern auseinandersetzen. Mindestens ebenso wichtig ist, dass das betriebliche Bildungspersonal „fehlerfreundlich“ agiert. Um Fehlerfreundlichkeit⁵⁴ herzustellen, muss es

- eine optimistisch aufklärerische Haltung einnehmen, die der bewussten Hinwendung zum Fehler und nicht der Abwendung dient,
- die aktive Handlungskontrolle von Fehlerkonsequenzen durch den Lernenden als Prinzip verstehen und
- dem Lernenden Aneignungschancen bieten, indem unerwünschte Konsequenzen harmlos gehalten und die Wahl des Zeitpunkts sowie der Korrekturmaßnahmen dem Handelnden überlassen werden müssen (vgl. Wehner 1999, S. 178).

⁵⁴ Dieser Begriff wurde von Weizsäcker und Weizsäcker 1984 geprägt.

Damit aus Fehlern gelernt werden kann, ist es nicht zwangsläufig notwendig, dass jeder Lernende Fehler selbst begehen und anschließend durchdringen muss. Die Mediatisierung des Fehlererlebens anderer kann viele Fehler nachvollziehbar machen (vgl. Oser/Hascher/Spychiger 1999, S. 21). Das dient auch dem Aufbau negativen Wissens.

Gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung kann die Mediatisierung von Fehlern (z. B. mit Hilfe von Lernvideos⁵⁵ oder durch Rollenspiele in der Berufsschule) dazu beitragen, die Auszubildenden auf die kritischen Stellen in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern vorzubereiten. Denn, wie mehrfach angeführt, zeichnen sich die hier betrachteten Ausbildungsberufe dadurch aus, dass berufliches Handeln schon zu Beginn der Berufsausbildung Ernstcharakter für die Auszubildenden hat: „Lernecken“ oder Lehrwerkstätten zur Vorbereitung auf „echte“ berufliche Anforderungen wie Beratungsgespräche oder Reklamationsfälle gibt es in Betrieben des Einzelhandels nicht. Gelernt wird vom ersten Tag an im Kontakt mit den Kunden, den Kollegen oder Lieferanten.

Hier könnte ein entscheidender struktureller Unterschied zu anderen Ausbildungsberufen vermutet werden: Die Auszubildenden im Einzelhandel *müssen* relativ schnell selbstständig Handeln. Sie verfügen aber zu Beginn der Berufsausbildung noch nicht über ausreichendes Arbeitsprozesswissen (siehe Kapitel 6.2.1), um die an sie gestellten Anforderungen beruflich kompetent bearbeiten zu können. Fehler sind deswegen zu Beginn der Berufsausbildung kaum zu vermeiden. Daraus resultieren negative Auswirkungen für den Auszubildenden, den Betrieb oder den Kunden.

⁵⁵ Im Projekt LOReNet (Lernortkooperation und Ressourcen Sharing im Netz), durchgeführt im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen, wurden dazu mehrere Kurzfilme im Servicebereich Kasse von Auszubildenden des 2. Ausbildungsjahrs gedreht, die für die Ausbildung im Einzelhandel bedeutsam sind. Die gespielten Handlungen enthielten offensichtliche und „versteckte“ Fehler. Die fertigen Filme wurden in Berufsschulklassen des Einzelhandels (1. Ausbildungsjahr) präsentiert. In Gruppen sollten die Auszubildenden Fehler aufdecken und anschließend ihre Ergebnisse präsentieren. Sie bekamen dann den Arbeitsauftrag, mit Hilfe eines Interviewleitfadens in ihrem Ausbildungsbetrieb zu erfragen, wie sie sich in solchen Situationen besser verhalten sollten. Die Ergebnisse der Interviews wurden im Unterricht der Berufsschule gesammelt und zu einem Gesamtergebnis zusammengeführt.

Die Reichweite von Fehlern und Irrtümern ist im Unterschied zu anderen Ausbildungsberufen aber vermutlich geringer (tödliche Folgen eines Fehlers sind im Vergleich zu technischen Berufen unwahrscheinlicher) und deswegen sollten Fehler zugelassen werden.

Nur mutmaßen kann man an dieser Stelle über mögliche Auswirkungen der Schulerfahrungen in Bezug auf Fehler und der in den Interviews erkennbaren Angst vor Fehlern. Betrachtet man die Entwicklung der Fehlerforschung in Bezug auf den Schulunterricht, so ist festzustellen, dass in den letzten Jahren zwar vermehrt das positive Potenzial von Fehlern für den Lernprozess in Schulen herausgestellt wird (vgl. Weingardt 2004, S. 141 ff.). Jedoch zeichnet sich die Schulpraxis nach wie vor durch eine Fehlervermeidungspraxis aus, auch wenn fehleroffene und gleichzeitig Kreativität fördernde Wege der Kompetenzentwicklung in der Schule mehr Gewicht erhalten als bisher (vgl. Weingardt 2004, S. 143).

Setzt sich die in der Schule gelernte Angst, Fehler zu machen in der betrieblichen Berufsausbildung fort? Die vorliegenden empirischen Daten können zur Beantwortung dieser Frage nicht beitragen. Aber ganz von der Hand zu weisen ist diese Befürchtung nicht. So ist die letzte Handlungsempfehlung auch eher ein Wunsch, dass die Fehlerurteilenden stets vor Augen haben, in welcher schwieriger Übergangssituation sich die Auszubildenden in der Anfangsphase der Berufsausbildung befinden. Sie sollten Fehler der Auszubildenden zulassen, diese begleiten und zur aktiven Auseinandersetzung mit ihnen ermutigen. Diese wünschenswert positive Haltung gegenüber Fehlern könnte einen guten Start in die Berufsausbildung unterstützen.

6.2.3 Problembereich: Probleme, die direkt mit den auszuführenden Tätigkeiten zusammenhängen

6.2.3.1 Einleitung in den Problembereich

Aus dem vorliegenden Datenmaterial gehen die von den Auszubildenden individuell wahrgenommenen Belastungen der Befragten hervor. Ergebnisse dieser Art sind zwar nicht vergleichbar mit der Präzision arbeitswissenschaftlicher Messinstrumente, sie haben trotzdem einen nutzbaren Informationswert (vgl. Jansen 1999, S. 11). Die Arbeitsplatzinhaber – in unserem Fall Auszubildende im Einzelhandel – können als verlässliche Experten in Bezug auf die am Arbeitsplatz wahrgenommenen individuellen Belastungen gesehen werden (vgl. Jansen 1999, S. 11).

Neben physischen Belastungen gehören dazu auch soziale und emotionale Belastungssituationen, denen Beschäftigte im Einzelhandel sich stellen müssen. Ungünstige Arbeitszeiten, eine häufig dünne Personaldecke oder die Selbstverständlichkeit hoher Leistung sind spezifisch für Verkaufstätigkeiten und führen nachweislich zu einer psychischen Belastung⁵⁶ (vgl. Richter 2004, S. 11). Ein zentrales Problem, das unter Umständen diese Belastungen gerade in der Berufsausbildung erhöht, ist fehlende Anerkennung (durch z. B. Kund(inn)en oder Vorgesetzte oder Kolleg(inn)en) (vgl. Richter 2004, S. 11).

Eingeschränkte Freiheitsgrade in der Ausführung der Arbeit wirken insbesondere auf das Kassierpersonal belastend (vgl. Langmann 2004, S. 54). Nicht nur diese Belastungssituationen wirken als Stressoren auf Kaufleute und Verkäufer(innen) im Einzelhandel. Gerade die für die Einzelhandelsberufe typische soziale Belastung durch den hohen Anteil des persönlichen Verkaufs mit der Konsequenz eines ständigen Kontakts zu anderen Menschen kann als belastendes Moment genannt werden. Sie ergibt sich z. B. durch Konfliktsituationen, denen sich das Verkaufspersonal im Einzelhandel stellen muss; Kunde und Organisation vermitteln unterschiedliche Rollenerwartungen, denen der/die Verkäufer/in gerecht werden muss, indem er/sie zwischen den verschiedenen Interessen vermittelt oder einer der zwei Rollenerwartungen entspricht (vgl. Nerdinger 2004, S. 14).

⁵⁶ Zum Begriff „psychische Belastungen“ siehe z. B. Bamberg (1999, S. 46).

Gefühlsarbeit ist eine weitere „Tätigkeit“, die Auszubildende leisten müssen und die je nach „Intensität“ zu enormen Belastungen führen kann. Die Gefühlsarbeit steht im Dienste der Arbeitsaufgabe und verlangt von den Auszubildenden ein hohes Maß an Kontrolle in Situationen, die z. B. durch Wut, Ekel oder Gleichgültigkeit gekennzeichnet sind (vgl. Nerdinger 2004, S. 18). Das Zeigen oder Beherrschen der Emotionen in Verkaufssituationen hat einen besonderen Einfluss auf Kaufentscheidungen und ist gerade für das Personal im Einzelhandel eine (häufig belastende) Herausforderung (vgl. Brucks/Plesner/Schmidt 2004, S. 81). Über diese psychischen Belastungen hinaus sind die körperlichen Belastungen zu nennen, die insbesondere durch vorwiegende Tätigkeiten im Stehen oder Sitzen hervorgerufen werden (vgl. Langmann 2004, S. 55; Hanßen-Pannhausen 2004, S. 66).

6.2.3.2 Physische Beanspruchungen

Körperlich sehr belastende Arbeit gibt es nicht nur bei handwerklichen oder industriellen Berufen, sondern auch bei zahlreichen Dienstleistungsberufen (vgl. Siegrist/Dragano 2006, S. 112). Aus den Tätigkeiten in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel resultierte für 29 der Befragten eine physische Beanspruchung, die von den Interviewten als besonders belastend empfunden wurden. Die befragten Auszubildenden gaben an, dass sie nach einem Arbeitstag spüren, „was“ sie getan haben. ZK11 beschrieb dies wie folgt:

„Ich sag mal, wenn man viel zu tun hat, merkt man es meistens am Abend, wenn man zu Hause ist, dass man dann einfach kaputt ist und einfach nur noch schlafen möchte oder seine Ruhe haben möchte.“

Einige der befragten Auszubildenden verglichen den von ihnen ausgeübten Ausbildungsberuf im Einzelhandel sogar mit Berufen, die in der Regel mit schwerer körperlicher Arbeit in Verbindung zu setzen sind (z. B. Maurer/in). Dabei stellten sie fest, dass die körperliche Beanspruchung im Einzelhandel zwar nicht so groß wäre, wie z. B. in Bauberufen. MK14 stellte heraus, dass in der Berufsausbildung im Einzelhandel durchaus schwere körperliche Arbeit zu verrichten wäre:

„... aber man sollte auch nicht in dem Irrglauben sein, dass Verkaufen einfach nur Rumläufen ist und Lächeln. Also man hat da wirklich auch Klötze zu, also schleppen also. Das ist nicht gerade auf die leichte Schulter zu nehmen.“

Zu den körperlichen Beanspruchungen, die von den Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung als Problem wahrgenommen wurden, gehören vor allen Dingen die körperlichen Belastungen durch langes Stehen, schweres Heben und Tragen sowie durch Zwangshaltungen wie Bücken oder Knien. Insbesondere langes Stehen empfanden einige der Befragten zu Beginn der Berufsausbildung sehr beanspruchend. Sie hatten nicht damit gerechnet, wie anstrengend es sein würde, annähernd zehn Stunden am Tag „auf den Beinen“ sein zu müssen. Der Unterschied zwischen den körperlichen Belastungen in der Schule, wo man fast den ganzen Tag saß, zu den Belastungen in der Berufsausbildung im Einzelhandel bedeutete für einige der Befragten eine Umstellung, die sie so nicht erwartet hatten. Dass die körperlichen Belastungen zu einer individuell sehr hoch empfundenen Beanspruchung führen würden, hat auch BV17 nicht erwartet:

„Ich stehe acht Stunden am Tag. Also, sitzen tue ich vielleicht nur fünf Minuten, einmal kurz. Und das war eine Umstellung. In der Schule habe ich ja nur gesessen. Ja, und dann acht Stunden zu stehen, das war anstrengend.“

DK18 wurde im Gegensatz zu BV17 direkt zu Beginn der Berufsausbildung von ihrer „Chefin“ darauf vorbereitet, dass die Tätigkeiten im Einzelhandel auch körperlich belastend sind:

„Also da wurde mir gleich von Anfang an gesagt >Einzelhandel ist nicht immer nur lieb lächeln, sondern das ist auch richtig hart anpacken.< ... Also das wurde mir von Anfang an gesagt, dass das kein Kinderspiel ist.“

Das Einräumen von Ware war für BK16 eine körperlich große Beanspruchung. Sie wäre zu klein, um z. B. Obst von den Paletten mit Frischware herunterzuheben. Diese Tätigkeit kann grundsätzlich als eine besondere körperliche Belastung angesehen werden, da es eine Arbeit unter Zwangshaltung ist (vgl. Jansen 1999, S. 13). BK16 gab an, zudem relativ schwach zu sein, was beim Einräumen der Ware zu einer für sie subjektiv hoch empfundenen körperlichen Beanspruchung führte. BK16 konnte aber prinzipielle körperliche Belastungen vermeiden oder doch zumindest minimieren: Ihr kam sofort jemand zur Hilfe, wenn körperlich anstrengende Tätigkeiten zu verrichten waren. BK16 erwähnte, dass insbesondere die Tätigkeiten in der Obstabteilung für sie körperlich anstrengend seien. In ihrem Ausbildungsbetrieb gab es nur einen elektroangetriebenen Hubwagen, der morgens gene-

rell in der Molkereiproduktabteilung eingesetzt wurde. Wenn sie an der Obsttheke arbeitete, konnte sie nur einen mechanischen Hubwagen zum Transport frischer Ware nutzen, was sie ebenfalls als körperlich sehr beanspruchend empfand.

Das Einräumen von Waren empfinden viele der Befragten als große körperliche Beanspruchung. Gerade dann, wenn Ware – wie im Fall von BK16 – von hohen Paletten aus eingeräumt werden muss. Im Unterschied zum Stehen ist das aber eine nur für einen kurzen Zeitraum anstrengende Tätigkeit, da Ware über den ganzen Tag verteilt eingeräumt wird. Körperliche Beanspruchungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung empfanden sowohl weibliche als auch männliche Befragte als Problem. – Auf der Grundlage der vorliegenden qualitativen Daten ist kein geschlechterspezifischer Unterschied in Bezug auf dieses Problem festzustellen.

Nicht nur schweres Heben und Tragen oder langes Stehen sind körperliche Beanspruchungen, die für die befragten Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung als problematisch empfunden wurden. Eine Belastung entsteht auch durch Temperaturschwankungen am Arbeitsplatz, wie sie z. B. im Bereich großer, offener Kühltheken im Lebensmitteleinzelhandel (z. B. für Molkereiprodukte) vorkommen können. Trotz der an diese Verhältnisse angepassten Kleidung empfindet BK16 die Arbeit in dieser Abteilung als außerordentliche körperliche Beanspruchung, die schon gesundheitliche Folgen hatte (Blasen- und Nierenentzündung). Und das, obwohl sie sich auf die klimatischen Verhältnisse in dieser Abteilung vorbereitet hatte:

„Ich hab mich dementsprechend aber auch angezogen. Ich hatte Strumpfhose an, dicke Strümpfe, Pullover, T-Shirt, Unterhemd, ich war dick genug angezogen. Und trotzdem kam das irgendwie. Das war schon nicht so gut.“

Unterkühlungen im Bauchbereich, eine hohe Belastung der Bandscheibe durch notwendige Verdrehungen des Oberkörpers zum Einräumen niedrig gelegener Thekenregionen sind körperliche Belastungen, die vor allen Dingen an Bedienungstheken auftreten (vgl. Zieschang 1999).

Ungewohnte körperliche Beanspruchungen führten bei den Befragten zu Beginn der Berufsausbildung vor allen Dingen zu Rückenschmerzen, schmer-

zenden Füßen und Beinen, Muskelkater sowie zu Knieschmerzen nach langem Stehen.

Körperliche Belastungen wurden von fast der Hälfte der Befragten im Interviewverlauf erwähnt. Den Aussagen der Auszubildenden zufolge empfanden sie diese Belastungen vor allen Dingen unmittelbar zu Beginn der Berufsausbildung als große Beanspruchung, mit der sie in der erlebten Intensität nicht gerechnet hatten. Die Auswertung der Interviews hat aber auch gezeigt, dass physische Belastungen zum Zeitpunkt der Befragung (nach einem halben Jahr in der Berufsausbildung) nicht mehr als großes Problem von den befragten Auszubildenden gesehen wurde. Die Befragten gaben an, dass sie sich an die neuen Belastungen „gewöhnt“ hätten (z. B. DK11, BV17) oder sich darauf eingestellt (BV17) hätten. MK11 war in den ersten Wochen der Berufsausbildung sehr kaputt, wenn sie nach Hause kam. Auch sie spricht von einem Gewöhnungseffekt in Bezug auf körperliche Belastungen. Vor allem das lange Stehen, das noch unmittelbar zu Beginn der Berufsausbildung bei den Befragten zu einer hohen Beanspruchung führte, wurde zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr als Problem gesehen. – Die Auszubildenden hatten sich daran gewöhnt: Das ständige Verrichten der Schwerarbeit kann zu einem Trainingseffekt geführt haben, der eine bessere körperliche Konstitution zur Folge hatte (vgl. Bellwinkel u. a. 1999, S. 101).

Körperlich anstrengende Arbeit scheint in der Berufsausbildung im Einzelhandel kaum vermeidbar zu sein, sie gehört dazu. Die befragten Auszubildenden stellten sich schon zu Beginn der Berufsausbildung darauf ein und passten ihr Verhalten an, sofern und soweit es ihnen möglich war. Schwere Gegenstände versuchten sie z. B. mit Hilfe einer Kollegin oder eines Kollegen zu heben. Die gegenseitige Unterstützung von Kollegen und Kolleginnen beim Heben oder Tragen schwerer Gegenstände wurde als Möglichkeit zur Vermeidung überhöhter körperlicher Beanspruchung von mehreren der befragten Auszubildenden genannt. Solche Entlastungsstrategien wurden z. B. auch in den von Hilf und Fromm (2000) befragten Kleinbetrieben des Einzelhandels zur Vermeidung hoher körperlicher Beanspruchung genannt (vgl. Hilf/Fromm 2000, S. 22). Darüber hinaus haben einige der Befragten ihre Kleidung den körperlichen Belastungen angepasst, um die individuelle Beanspruchung so gering wie möglich zu halten. DV08 hatte z. B. immer ein zwei-

tes Paar Schuhe ohne Absätze dabei. Schuhe mit Absatz tauscht sie gegen Schuhe ohne Absatz, wenn sich bei der Arbeit Rückenschmerzen oder schmerzende Beine bemerkbar machen.

6.2.3.3 Stress durch hohes Kundenaufkommen

Körperliche Belastungen führten bei den befragten Auszubildenden u. a. dazu, dass sie nach einem Arbeitstag vollkommen erschöpft waren. Dieser Erschöpfungszustand resultierte aber nicht immer allein aus körperlicher Arbeit. Im Einzelhandel kommen psychische Belastungen zu den körperlichen hinzu, die ebenfalls zu Erschöpfungserscheinungen führen können. BV09 stellt z. B. dar, warum sie nach einem Arbeitstag erschöpft ist:

„Ich bin kaputt irgendwie, ne. Weil, das ist ja auch viel, wo du mit deinem Kopf arbeiten musst, sage ich mal, ne. Über die Funktionen reden. Und auch den ganzen Tag stehen ist das ja. Manche sagen dazu >Ach das würde ich mit links machen.< So. Sollen die das mal 2, 3 Wochen machen. Am besten noch so im Weihnachtsverkauf. Wenn da richtig viel los ist. Da möchte ich manche Leute mal sehen, die da stehen und nicht mehr weiter wissen. Also ne. Deswegen. Ich meine, vielleicht ist es nicht sehr anstrengend. Auf dem Bau ist es bestimmt viel anstrengender, körperlich. Aber halt, dass man dem Kunden da was erzählen muss, dass man dem was erklären muss, beibringen muss. Also. Ist auch. Also nicht gerade leicht sage ich mal.“

BV09 spricht eine Belastung an, die besonders intensiv in Zeiten hohen Kundenaufkommens ist. Hohes Kundenaufkommen ist nach den vorliegenden Befunden ein Grund dafür, warum Auszubildende während ihrer Tätigkeiten Stress empfinden. Dies ist u. a. den Aussagen von BK06 zu entnehmen:

„Natürlich, das ist auch problematisch. Wenn jetzt eine Horde rein kommt und Du nicht mehr weißt, wo rechts, links ist, dann, natürlich ist das dann, ... da ist wirklich Stress innerlich...“

Stress entsteht bei BK06 nicht durch Anforderungen, die aus einem Arbeitsauftrag resultieren, sondern aus den geschilderten Arbeitsbedingungen (hohes Kundenaufkommen). Quellen Stress auslösender Anforderungen können prinzipiell Arbeitsaufträge oder Arbeitsbedingungen sein, unter denen Arbeitsaufträge zu erledigen sind (vgl. Battmann/Schönpflug 2006, S. 315). Erhöhtes Kundenaufkommen kann zu den Arbeitsbedingungen gezählt werden, die in der Anfangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel bei den Auszubildenden Stress auslösen können. Aber auch der Umstand, den ganzen

Tag auf viele unterschiedliche Dinge reagieren zu müssen, kann zu Stressreaktionen bei den Auszubildenden führen, was ebenso als typische Arbeitsbedingung im Einzelhandel vermutet werden kann. Für MK13 war dies z. B. eine besondere Belastung.

6.2.3.4 „Schwierige“ Kunden

Kunden können für die Beschäftigten im Einzelhandel aber auch in anderer Hinsicht eine Belastung darstellen. Nicht nur durch ein hohes Kundenaufkommen, sondern auch durch einzelne Kunden wie z. B. unfreundliche Kunden kann eine individuelle Belastung entstehen, die das normale Maß des Belastungsempfindens übersteigt (vgl. Hilf/Fromm 2000, S. S. 25 f.)⁵⁷. Wenn die in der vorliegenden Studie befragten Auszubildenden von „schwierigen“ Kunden sprachen, dann meinten sie aggressive, unfreundliche, ungeduldige oder alkoholisierte Kunden. Aber auch Kunden mit sehr speziellen Fragen wurden zum Teil als „schwierige“ Kunden bezeichnet.

Die Auszubildenden MV12 und DK17 empfinden noch etwas anderes im Umgang mit Kunden als unangenehm: Sie fühlen sich insbesondere dann durch Kunden belastet, wenn diese „ungepflegt“ sind. MV12 ist Auszubildende in der Schuhabteilung eines Warenhauses, und sie muss sich bei manchen Kunden regelrecht überwinden, diese zu bedienen:

„Ich will jetzt nichts sagen, aber wenn so Menschen kommen, ... ich will jetzt nicht sagen ekelhaft, aber doch so irgendwie, aber doch schon, die man eigentlich nicht so gern bedient. Oder wenn Menschen kommen, deren Füße ein bisschen komisch riechen, da denkt man auch: >Oh nein!< Dann hat man das nicht so gern. Aber da muss man durch.“

Ein weiteres Beispiel für schwierige Kunden formuliert DV08, eine Auszubildende in einem Fachgeschäft (Parfümerie). Für sie sind Kunden dann „schwierig“, wenn sie keine präzisen Vorstellungen haben, welchen Artikel sie gern kaufen würden. Die Hilfestellung bei der Lösung des Kaufentscheidungsproblems ist in dieser Situation aufwändig und stellt für DV08 eine große Beanspruchung dar.

⁵⁷ In der zitierten Studie wurden nur Kleinbetriebe des Einzelhandels berücksichtigt (vgl. Hilf/Fromm 2000), so dass diese Aussage nicht für alle Betriebe des Einzelhandels uneingeschränkt gültig sein kann.

Der Umgang mit „schwierigen“ Kunden ist für die befragten Auszubildenden in der Regel eine Herausforderung, die zu individuellen Belastungen führte. BV07 fühlte sich z. B. belastet, wenn sie bei provokativen Kunden freundlich bleiben musste. Auch für BK12 waren Situationen mit „schwierigen“ Kunden belastend. Er fühlte sich zum Teil persönlich angegriffen und bemerkt, wie manchmal ein Gefühl der Wut in ihm aufsteigt. Besonders belastend scheinen schwierige Kunden dann für die befragten Auszubildenden zu sein, wenn sie in Situationen mit schwierigen Kunden in der Rolle als Verkäufer/in stets freundlich bleiben müssen und sich nicht „verteidigen“ dürfen. Schwierig ist zudem, dass sich die Auszubildenden solchen Situationen stellen müssen und ihnen nicht aus dem Weg gehen können. Nicht selten mussten die Auszubildenden dann auch noch für Dinge gerade stehen oder Kritik ertragen, für die sie persönlich eigentlich nicht verantwortlich waren (davon berichteten z. B. BK01, BK02 und BV04). In diesen Situationen Ruhe zu bewahren und freundlich zu bleiben, kann als besondere Herausforderung für Auszubildende im Einzelhandel angesehen werden.

Einige der befragten Auszubildenden, unter ihnen war auch BV10, sahen den Umgang mit „schwierigen“ Kunden als typische Anforderung in der Berufsausbildung im Einzelhandel an. BV10 geht davon aus, dass es immer Kund(inn)en geben wird, die schlecht gelaunt sind und das die Verkäufer/innen im Einzelhandel spüren lassen.

In den meisten Beispielen aber, in denen die Befragten von „schwierigen“ Kunden sprachen, waren eher die Umstände der Situation und nicht das Verhalten der Kunden dafür verantwortlich, dass die Auszubildenden sich durch den Kontakt mit den Kunden belastet fühlten. BV04 spricht z. B. von schwierigen Kunden, wenn Angebote in seinem Ausbildungsbetrieb (Discounter) schon nach kurzer Zeit vergriffen sind, und die Nachfrage nach dem Angebot weiterhin groß ist. Er berichtete, dass Kunden dann nicht selten verärgert reagieren und nicht verstehen können, dass die Produkte aus dem Angebot schon nach kurzer Zeit vergriffen sind. BV04 muss sich dafür bei den Kunden entschuldigen, auch wenn er für diese Situation persönlich nicht verantwortlich ist. So ist es betriebsintern vorgegeben.

Unfreundliche Kunden erlebte auch MK07 als schwierig. Er wird als Auszubildender an einer Tankstelle häufig wegen zu hoher Spritpreise angesprochen und muss sich in dieser Situation für etwas rechtfertigen, das er persönlich nicht zu verantworten hat.

Als schwierig wurden Kunden insbesondere dann von den befragten Auszubildenden wahrgenommen, wenn sich durch Kundenanfragen Situationen ergaben, die sie nicht mehr unter Kontrolle hatten, wo ihre Handlungsmöglichkeiten deutlich eingeschränkt waren. Erfahrungen begrenzter Handlungskontrolle können in herausfordernden Situationen durchaus Stressreaktionen im Körper hervorrufen (vgl. Siegrist/Dragano 2006, S. 114).

Schwierige Kunden sind laut BK12 zwar selten, wenn es aber eine Situation mit einem „schwierigen“ Kunden gibt, dann belastet es ihn in der Regel sehr.

Interviewer: „Ist das denn eine Sache, die sie dann belastet?“

BK12: „Ja natürlich, weil man hat vielleicht, man bedient 99 Kunden gut, aber der eine Kunde, den man eben nicht gut bedient hat, der bleibt einem dann auch die ganze Zeit im Hinterkopf.“

Den Befragten fiel es in Situationen mit z. B. unfreundlichen oder aggressiven Kunden schwer, freundlich zu bleiben. Nicht zuletzt durch empfundene Gefühle wie z. B. Wut, die einen besonnen Umgang mit den Kunden erschwerten.

6.2.3.5 Prozessüberschneidung

Ein Teil der befragten Auszubildenden hatte zu Beginn der Berufsausbildung Probleme mit Situationen, in denen mehrere Dinge fast zeitgleich zu bearbeiten oder aufzufassen waren. Zur individuell wahrgenommenen Belastung führt in solchen Situationen nicht nur die Überschneidung unterschiedlicher Anfragen, sondern es wird vielmehr eine Grenze dessen überschritten, was die Auszubildenden im Moment zu leisten imstande sind. Die Auszubildenden sind mit den gestellten Aufgaben überfordert und wissen nicht, in welcher Reihenfolge sie die Anfragen am besten bearbeiten sollen. Sie haben zu Beginn der Berufsausbildung Situationen dieser Art nicht unter Kontrolle, wie es u. a. BK02 darstellt:

„Zum Beispiel, wenn man allein an der Kasse sitzt, da kommen drei, vier Kunden, wollen einfach nur kurz Geld gewechselt haben, sprich ich komme mit einem fünf Euro

Schein, möchte dafür Kleingeld haben für den Einkaufswagen. Oder es fragt eine >Wo ist die Butter, wo ist die Margarine?< Und dann navigiert man, durch den ganzen Laden. Man sitzt dann da und gibt dann da Geld raus. Und das ist dann, wie gesagt, so eine Sache. Man muss wirklich sich auf das Geld konzentrieren. Und wirklich eins nach dem anderen. Das war am Anfang auch so ein Problem. Das musste man wirklich lernen. Das muss man auch trainieren, denke ich mal, so ein bisschen. Dass man wirklich, wenn man das Geld rausgibt, das Geld noch mal nachzählt, weitergibt und dann die Kasse zumacht, um sich dann den Kunden zu widmen. Und das ist mir am Anfang halt ein bisschen schwer gefallen. Weil das auch alles auf einmal kam. Und >Oh Hilfe, Kasse und...<

Zu Beginn der Berufsausbildung waren die Auszubildenden, die von diesem Problem berichteten, nur begrenzt in der Lage, sich auf die einzelnen, zumeist neuen Prozesse zu konzentrieren oder eine sinnvolle Bestimmung der Prioritäten vorzunehmen. Tritt diese Belastung häufiger auf, wird es also zur Regel, dass mehrere Arbeitsprozesse gleichzeitig im Auge gehalten werden müssen, kann dies eine besondere Stressbelastung zur Folge haben (vgl. Jansen 1999, S. 18).

Mit den zeitgleichen Anforderungen richtig umzugehen, muss gelernt werden, wie es bereits den Aussagen von BK02 zu entnehmen war. BV04, der eine Ausbildung zum Verkäufer bei einem Discounter macht, musste sich zunächst auf diese neue Anforderung (Überschneidung mehrerer Arbeitsprozesse) einstellen. Durch betriebsinterne Vorgaben ist ihm vorgeschrieben, dass beim Kassieren Leergut anzunehmen ist oder den Kunden Preisinformationen gegeben werden müssen. BV04 empfindet, dass es in manchen Situationen schon mal ein bis zwei Kunden zu viel waren, die etwas von ihm wollten. Er sieht seine Rolle als Verkäufer so, dass er die Kunden nicht abweisen oder ignorieren darf. In den ersten Wochen der Berufsausbildung fehlte BV04 in solchen Situationen eine Handlungsstrategie, auf die er sich verlassen konnte. Zum Zeitpunkt der Befragung wusste BV04 aber, wie er am besten reagiert.

Auch ZV12 wusste zu Beginn der Berufsausbildung nicht, wenn sie mehrere Aufträge zu bearbeiten hat, womit sie beginnen sollte:

„Manchmal denke ich dann auch >Oh toll, was sollst du jetzt zuerst machen?< ... und dann mussten die mich auch ein paar mal auffordern >Geh jetzt erst mal bedienen, be-

vor Du das zu Ende machst!< Weil, ist halt wichtiger, die Kunden zu bedienen, als wie da drei Stunden stehen zu lassen, sage ich mal.“

Einige der Befragten hatten zum Zeitpunkt der Befragung schon eine Vorstellung davon, worauf es bei der Bewältigung fast zeitgleicher Anforderungen ankommt. Zu Ihnen gehörte u. a. DV06. Er sieht es als einen Balanceakt zwischen schneller Beantwortung und Zeit lassen für den Kunden. Insbesondere für Situationen, in denen viele Kundenanfragen zugleich zu bewältigen sind, hat DV07 eine bewährte Handlungsstrategie: Er vertröstet wartende Kunden nicht nur, sondern erklärt ihnen, was er zuvor noch zu erledigen hat:

„Ja ich rede erst, sage den anderen >Bitte warten sie eben kurz. Ich kläre das hier mit dem Kunden ab.< ja und dann versuche ich dem seine Frage zu beantworten, oder ihm die gewünschten Sachen zu holen die er braucht, und dann kümmere ich mich um den nächsten Kunden weiter. Alle gleichzeitig geht nicht, oder evtl. man fragt den Chef >Haben sie mal eben Zeit? Können sie mal eben kurz sich um die Leute kümmern?<„

Auch ZK10 kam zum Zeitpunkt der Befragung mit der Bewältigung mehrerer zeitgleicher Anforderungen besser zurecht, als direkt zu Beginn der Berufsausbildung. Wenn mehrere Kunden fast zeitgleich von ihr bedient werden wollen, dann geht sie inzwischen routiniert damit um: Sie bewahrt Ruhe, bittet die betroffenen Kunden um Verständnis und signalisiert, dass sie gleich zur Verfügung steht. Sie verschafft den Kunden Transparenz über die Bearbeitungsreihenfolge.

Die fast zeitgleiche Verwaltung mehrerer Prozesse scheint spezifisch für die Tätigkeiten im Einzelhandel zu sein. Aus der Rolle als Dienstleister erwächst für die Auszubildenden die Anforderung, fast immer als Ansprechpartner(in) zur Verfügung stehen zu müssen. Wenn Ware eingeräumt wird, dann müssen die Auszubildenden auch für Kundenanfragen zur Verfügung stehen. Und auch im Servicebereich Kasse müssen Situationen, in denen mehrere Anfragen fast zeitgleich zu bewältigen sind, souverän gemanagt werden: Die Auszubildenden müssen die Kasse im Auge behalten, sofern diese geöffnet ist, aber gleichzeitig auch den Kunden gerecht werden. Z. B. im Discounter: Signalisierung, dass die Reklamation im Anschluss an den Kassiervorgang bearbeitet wird.

Die aufgeführten Beispiele sprechen alle ein Problem an: Zur gerade ausgeführten Tätigkeit kommen weitere Anforderungen hinzu. Als Folge lässt ins-

besondere zu Beginn der Berufsausbildung die Konzentration auf die Haupttätigkeit nach und die Auszubildenden wissen nicht, wie sie diese Situationen bewältigen sollen. Es fehlt eine erfolgversprechende Handlungsstrategie, wie in solchen Situationen üblicherweise zu verfahren ist.

Noch schwieriger wird es für die Auszubildenden, wenn die Festlegung der Prioritäten nicht nur von den anstehenden Aufgaben abhängt, sondern auch von den auftragenden Personen (Vorgesetzte, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en). Der Einfluss unterschiedlicher Auftraggeber kann die Bestimmung der Bearbeitungsreihenfolge zusätzlich erschweren. Denn hier werden die Auszubildenden mit einem Intrarollenkonflikt konfrontiert (siehe dazu S. 195 ff.). Die Auszubildenden müssen entscheiden, wessen Rollenerwartungen sie erfüllen und wessen nicht. Sie müssen mögliche Sanktionen in Abhängigkeit des Rollenerwartungsträgers antizipieren und dies in den Entscheidungsprozess mit einbeziehen. In Bezug auf Beziehungen zu Kolleg(inn)en oder Vorgesetzten fehlen aber gerade in der Anfangsphase der Berufsausbildung Erfahrungen, wie mit diesen Personen umzugehen ist, was den Abwägungsprozess zusätzlich erschweren dürfte.

Hier ein Beispiel: DK01 hat einen Auftrag von der stellvertretenden Abteilungsleiterin bekommen und unmittelbar im Anschluss daran noch einen von einem Kollegen:

„Ja, dass ich nicht wirklich weiß, was ich tun soll. Also, wenn, sag ich mal so, der Eine sagt mir ich soll jetzt das machen. Ich bin aber gerade an einer anderen Aufgabe beschäftigt, dann bin ich da schon ein bisschen hin und her gerissen, was soll ich jetzt als Erstes machen, weil eigentlich ja immer das, wo man angefangen hat, sollte man auch beenden. Ja, dass ist halt so ein kleines Kommunikationsproblem ...“

Um dieses zuletzt angesprochene Problem zu minimieren, könnte über eine Schnittstelle nachgedacht werden (Ausbilder/in oder Ausbildungsbeauftragte/r), die über alle Aufträge informiert wird, die andere Mitarbeiter/innen den Auszubildenden gegeben haben. Er/Sie könnte dann gezielt intervenieren und Hilfestellung bei der Prozessplanung und auch beim Verhalten gegenüber Kollegen leisten.

6.2.3.6 Einfache Tätigkeiten und Routinearbeiten

Putzen und Ware einräumen waren Tätigkeiten, die einige der Befragten nur ungern erledigten. Vor allen Dingen in Supermärkten und Discountern gehört das Packen von Ware zu den Routinetätigkeiten, die über einen Tag verteilt mehrfach durchzuführen sind und von den befragten Auszubildenden als ungeliebte Tätigkeiten dargestellt wurden. Neben dem Einräumen von Ware wurde das Putzen als Tätigkeit dargestellt, die ungern ausgeführt wurde. Die Beanspruchung durch Routinearbeiten scheint aus der immer wiederkehrenden, meist recht anspruchslosen Tätigkeit zu resultieren, wie es z. B. aus den Aussagen von BK14 hervorgeht:

„Ja, weil das, also, im Moment wird es ständig gemacht. Und dann hat man danach auch keine Lust mehr zu. Also, es ist immer das gleiche. Man muss immer die Kaffeemaschinen abräumen, putzen, dann wieder etwas anderes. Also, es ist immer das gleiche.“

DK05, MV02 und ZV04 empfinden diese Tätigkeiten ebenfalls als langweilig und BK05 fühlt sich degradiert zur Hilfsarbeiterin. Aber auch immer wiederkehrenden Fragen von Kunden wurden als Routinetätigkeiten dargestellt, die zu einer individuellen Beanspruchung führten. DV07 empfindet es darüber hinaus als Beanspruchung, dass er immer wieder die „Unordnung“ beseitigen muss, die Kunden hinterlassen haben.

Die Darstellungen der Befragten deuten aber darauf hin, dass einfache Tätigkeiten wie z. B. Putzen in den Zeiten von den Auszubildenden durchgeführt werden müssen, wenn nichts anderes zu tun ist. Insofern ist für die Gruppe der Befragten anzunehmen, dass diese nicht überwiegend mit ausbildungsfremden Tätigkeiten beschäftigt wurden, wie es z. B. bei einem Drittel der im DGB-Ausbildungsreport 2006 Befragten der Fall war (vgl. DGB-Bundesvorstand 2006, S. 18 ff.). Nur ein Auszubildender berichtete von eindeutig ausbildungsfremden Tätigkeiten: MK10 musste hin und wieder Unkraut „rupfen“, was ihm missfiel.

Häufig durchzuführende routinisierte Handlungen haben eine negative Beanspruchungswirkung (vgl. Wieland 1999, S. 203 ff.), das heißt, dass Belastungen durch Routinearbeiten in der Regel auch subjektiv als negative Beanspruchung wahrgenommen werden. Die befragten Auszubildenden, für die Routinearbeiten zu einer subjektiv empfundenen Beanspruchung führten,

akzeptierten diese Tätigkeiten aber. Sie gaben an, dass diese Tätigkeiten zu den Tätigkeiten eines Verkäufers/Kaufmanns bzw. einer Verkäuferin/Kauffrau im Einzelhandel gehören.

6.2.3.7 Seltene Probleme im Zusammenhang mit den Tätigkeiten kurz erwähnt

Es gab Probleme, die nur von sehr wenigen Auszubildenden angeführt worden sind, die aber trotzdem an dieser Stelle kurz skizziert werden. Zu diesen Problemen gehören:

- Sprachprobleme bei der Beratung: Die Auszubildende DV08 hat wegen ihres Migrationshintergrundes (Muttersprache: Türkisch) bei Beratungsgesprächen in einem Fachgeschäft (Parfümerie) das Problem, Kunden hochdeutsch zu beraten. Es kommt vor, dass sie in Beratungsgesprächen nicht die richtigen Worte findet und gezwungen ist, diese zu umschreiben. Vor allen Dingen bei deutschen Fachbegriffen entsteht dieses Problem. Auch MK04 hatte in der Anfangsphase der Berufsausbildung dieses Problem. Er lebte zum Zeitpunkt der Befragung erst seit 4 ½ Jahren in Deutschland.
- Unangenehme Tätigkeiten: BV10 empfindet es als unangenehm, Obst auszusortieren, da verdorbenes Obst darunter sein kann. ZV12 muss für die Selbstbedienungstheke Fleisch, unter anderem auch Leber abpacken. Der Geruch und das Anfassen von Leber empfindet sie als ekelig, was sie sehr beansprucht.
- Druck durch betriebliche Vorgaben: Einige der Befragten fühlten sich durch betriebliche Vorgaben unter Druck gesetzt. Zu diesen Vorgaben gehören z. B. Zeitvorgaben für das Abpacken von Paletten, genaue Vorgaben für die Arbeitskleidung, die verpflichtende Nutzung betriebsinterner Lernprogramme oder der emphatische Hinweis, mehr zu verkaufen, weil die Umsatzzahlen nicht stimmen. Darunter sind auch betriebliche Vorgaben, die schon nach kurzer Zeit (zum Teil nach wenigen Wochen) der Berufsausbildung zu erfüllen sind bzw. als Erwartungen mit deutlicher Signalwirkung an einige (wenige) der Befragten formuliert wurden. Daraus entstand bei einigen der Befragten eine individuelle Belastung, die das normale Maß des Belastungsempfindens überstieg.

DK17: „Ja so ungefähr. Also die sagen jetzt nicht das ist jetzt nicht wie so ein Gesetz, aber es wird schon vorausgesetzt, dass man nach einem halben Jahr oder so, dass man das schon zügig wegpackt, weil man hat dafür nicht den ganzen Tag Zeit.“

Druck entsteht vor allen Dingen durch den Trend zur Standardisierung und durch nicht angekündigte externe Kontrolle gerade in großen Ketten des Einzelhandels. Dadurch entsteht bei der täglichen Arbeit der Druck, die betriebsspezifischen Standards einzuhalten, um Sanktionen zu vermeiden.

6.2.3.8 Schlussfolgerungen

Physische Belastungen (z. B. durch schweres Heben oder Tragen), wie sie vor allen Dingen im Lebensmitteleinzelhandel vorkommen (vgl. Bellwinkel u. a. 1999, S. 104), können zu Langzeitschäden führen, die sich bei den Befragten allerdings noch nicht in der Anfangsphase der Berufsausbildung bemerkbar machten. Vieles deutet darauf hin, dass sich bei den befragten Auszubildenden schon nach wenigen Wochen der Berufsausbildung ein Trainingseffekt eingestellt hatte, der dazu führte, dass die physischen Belastungen nicht mehr als außergewöhnliche Beanspruchungen wahrgenommen wurden. Um gesundheitlichen Schäden aufgrund von Fehleinschätzungen der Belastung vorzubeugen, ist es gerade zu Beginn der Berufsausbildung wichtig, die Auszubildenden für den verantwortungsvollen Umgang mit physischen aber auch mit psychischen Belastungen zu sensibilisieren. Die Belastungen sollten so gering wie möglich gehalten werden.

Für die Reduzierung physischer und psychischer Belastungen ist die Gestaltung der Arbeitstätigkeiten von großer Bedeutung. Bei der Gestaltung von Arbeitstätigkeiten ist zunächst darauf zu achten, dass sie ausführbar sind (zur Bewältigung benötigte Arbeitsmittel müssen z. B. verfügbar und der Umgang mit ihnen muss vertraut sein), von ihnen keine Schädigung ausgeht, sie beeinträchtigungsfrei sind (sie sollten keinen Stress durch enge Zeitvorgaben auslösen) und dass sie persönlichkeitsfördernd sind (d. h. die Fähigkeiten und Einstellungen des Beschäftigten sollten gefördert werden) (vgl. Merboth/Hemann/Richter 1999, S. 228).

Zu Beginn der Berufsausbildung können bei Nichtbeachtung dieser Gestaltungsgrundsätze schon einfache Tätigkeiten zu einer psychischen Fehlbean-

spruchung führen. Denn gerade neue Tätigkeiten können von den Auszubildenden als nicht ausführbar empfunden werden, wenn die entsprechende Unterstützung fehlt. Gerade diese Unterstützung bemängelte ein Teil der in der vorliegenden Studie Befragten. Wird in herausfordernden Situationen die Erfahrung begrenzter Handlungskontrolle gemacht, ruft dies Stressreaktionen im Organismus hervor (vgl. Siegrist/Dragano 2006, S. 114). Häufige und immer wiederkehrende Situationen mit begrenzter Handlungskontrolle können den Organismus auf Dauer schädigen (vgl. Siegrist/Dragano 2006, S. 114).

6.2.4 Problembereich: Konflikte

6.2.4.1 Einleitung in den Problembereich

Konflikte, egal ob mit Vorgesetzten, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en waren in der Eingangsphase der Berufsausbildung Ereignisse, die von den befragten Auszubildenden als besonders unangenehm, als belastend wahrgenommen wurden. Keine/r der Betroffenen hat den erlebten Konflikten etwas Positives abgewinnen können. Im Gegenteil: Über alle Fälle gesehen zählen Konflikte zu den Ereignissen in der Eingangsphase der Berufsausbildung, die wie kein anderes „Problem“ Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung erzeugten. Die Befragten schilderten ausschließlich destruktive Konflikte, die sie in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten. Destruktive Konflikte liegen dann vor, wenn Teilnehmer/innen an einem Konflikt mit dem Ergebnis des Konflikts unzufrieden sind, wenn sie das Gefühl haben, den Konflikt verloren zu haben (vgl. Deutsch 1976, S. 24 f.).

Im Zusammenhang mit destruktiven Konflikten haben immerhin 12 der 65 Befragten den Abbruch der Berufsausbildung in Erwägung gezogen⁵⁸. Weitere „Probleme“ in der Eingangsphase der Berufsausbildung, die ebenfalls mit Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung verbunden waren, sind fehlende Freizeit (6 Fälle), Überforderung (5 Fälle) und die Wahl des falschen Ausbildungsberufs (2 Fälle).

Im vorliegenden Kapitel werden die Konflikte näher untersucht, die von den befragten Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung als belastend wahrgenommen wurden. Dabei handelt es sich um interpersonelle und „echte“⁵⁹ Konflikte zwischen den Befragten und einer anderen Person. Zu den wesentlichen Konflikten, die von den befragten Auszubildenden zum Teil als außerordentliche Belastung wahrgenommen wurden, zählen Konflikte mit Vorgesetzten, Kolleg(inn)en und Kund(inn)en.

⁵⁸ 8 Befragte aufgrund eines Konflikts mit Vorgesetzten und 4 Befragte aufgrund eines Konflikts mit Kolleg(inn)en.

⁵⁹ Ein echter Konflikt existiert „objektiv“ und wird von den beteiligten Parteien auch so wahrgenommen (vgl. Deutsch 1976, S. 19 f.).

Damit sind nicht alle Dyaden aufgeführt, in die Auszubildende zu Beginn der Berufsausbildung eingebunden sein können und die potenziell konfliktgefährdet sind. Andere für die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel „typische“ Dyaden z. B. mit Lehrer(inne)n, Schüler(inne)n oder Lieferant(inn)en blieben den Aussagen der befragten Auszubildenden zufolge konfliktfrei oder die Konflikte erzeugten keine außergewöhnlichen Belastungen. Sie blieben bis auf wenige Ausnahmen in den Interviews unerwähnt. Konflikte mit Schüler(inne)n wurden nur von BK01 als belastende Ereignisse in der Eingangsphase der Berufsausbildung erwähnt⁶⁰. Auch Konflikte mit Lehrer(inne)n gehören nach den Aussagen der befragten Auszubildenden entweder nicht zu den belastenden Ereignissen in der Eingangsphase der Berufsausbildung oder sie waren selten: Nur DK18 berichtete von einem „echten“ Konflikt mit einem Lehrer⁶¹.

Konflikte in der betrieblichen Berufsausbildung waren hingegen in 44 Fällen Ereignisse, die die Befragten zum Teil sehr beschäftigten und die in ihrer Erinnerung zum Zeitpunkt der Befragung noch sehr präsent waren⁶². Egal, ob mit Vorgesetzten, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en: Konflikte mit diesen Personen waren nach den Angaben der befragten Auszubildenden (fast) immer mit starken, negativen Gefühlen verbunden⁶³, die zum Teil über einen längeren Zeitraum von den Befragten wahrgenommen wurden⁶⁴.

Gemeinsam sind allen Konflikten die daraus resultierenden Belastungen, die von den befragten Auszubildenden in der Konfliktsituation selbst und/oder im Anschluss daran wahrgenommen wurden. Trotzdem haben Konflikte mit

⁶⁰ Vermutlich war BK01 nicht die einzige Befragte, die zu Beginn der Berufsausbildung Konflikte mit Mitschüler(inne)n erlebte. Aber sie allein verwies auf Belastungen, die aus diesen Konflikten entstanden. Für die weiteren Befragten ist anzunehmen, dass erlebte Konflikte mit Mitschüler(inne)n entweder keine herausragende Bedeutung hatten oder tatsächlich keine erlebt wurden, so dass es für sie keinen Anlass gab, solche Konflikte als „Probleme“ in der Eingangsphase der Berufsausbildung in der Interviewsituation zum Thema zu machen.

⁶¹ Auslöser des Konflikts war eine aus Sicht des Auszubildenden ungerechtfertigte Note.

⁶² Die „Präsenz“ der Konfliktsituation zeigte sich in den Interviews in zum Teil umfangreichen Narrationen.

⁶³ Die Auszubildenden wollten der Situation entkommen, waren aufgeregt, traurig, wütend, sauer oder hatten Angst.

⁶⁴ BK02 beschäftigte ein Konflikt mit einem Vorgesetzten über einen Monat.

Vorgesetzten, Kolleg(inn)en und Kund(inn)en ihren eigenen „Charakter“. Die Befunde sprechen dafür, dass Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung abhängig vom Konfliktpartner unterschiedlich „dramatisch“ erlebt wurden. Unterschiede gibt es auch in den Reaktionen in Konfliktsituationen, die die befragten Auszubildenden schilderten: Sie unterschieden sich ebenfalls in Abhängigkeit davon, mit wem es die Auszubildenden zu tun hatten.

Im Anschluss an die Einführung der theoretischen Bezugspunkte, die bei der Auswertung eine wichtige Rolle spielten (Konflikttheoretische Bezugspunkte) werden im Folgenden die Besonderheiten von

- „Konflikten mit Vorgesetzten“
- „Konflikten mit Kolleg(inn)en“ und
- „Konflikten mit Kund(inn)en“

in der Eingangsphase der Berufsausbildung und deren Besonderheiten vorgestellt. In den Schlussfolgerungen geht es dann um den Zusammenhang zwischen Konflikten in der Eingangsphase der Berufsausbildung und der Entwicklung einer tragfähigen Berufsrolle.

6.2.4.2 Konflikttheoretische Bezugspunkte

Ähnlich wie für andere sozialwissenschaftliche Begriffe auch, gibt es für den Konfliktbegriff unzählige zum Teil sehr differente Definitionen (vgl. Regnet 2001, S. 7 ff.). Sie bewegen sich im Kontinuum zwischen umfangreich und sehr differenziert und sehr weit und unscharf (vgl. Bonacker 2005, S. S. 9; Glasl 2004a, S. 14 f.). Zu den weiten Definitionen gehört z. B. die von Deutsch, der von Konflikten spricht, „wenn nicht zu vereinbarende Handlungstendenzen aufeinanderstoßen“ (Deutsch 1976, S. 18). Diese nicht zu vereinbarenden Tendenzen können in einer Person (intrapersonal), zwischen Personen (interpersonal), in einer Gruppe (intragruppal), zwischen Gruppen (intergruppal), in einer Nation (intranational) oder zwischen Nationen (international) auftreten (vgl. Deutsch 1976, S. 18 f.). In der Einleitung wurde es bereits vorweggenommen: Untersuchungsgegenstand sind im vorliegenden Kapitel die Interviewpassagen der problemzentrierten Interviews, in denen die befragten Auszubildenden von interpersonalem Konflikten mit einer anderen Person als belastende Ereignisse berichteten.

Die vorliegende Studie folgt dem ökologischen Ansatz der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner (1981), der nicht nur die objektiven Eigenschaften der Umwelt als relevant ansieht, sondern der vor allen Dingen daran interessiert ist, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 38): Es rücken die Aspekte einer Situation in den Blick, die für die Person eine Bedeutung haben (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 39). Konflikte sind demnach weniger Gegenstände objektiver Wirklichkeit, sondern sie befinden sich in den Köpfen und Gefühlen der miteinander Streitenden (vgl. Hugo-Becker/Becker 2004, S. 113).

Im Zusammenhang mit den Problemen von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel interessieren in diesem Kapitel dementsprechend das Handlungsinteresse und die individuelle Wahrnehmung von Konflikten aus Sicht der befragten Auszubildenden. Das Handlungsinteresse der anderen an Konflikten beteiligten Personen war für die Bestimmung der Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung hingegen nicht relevant. Insofern eignet sich die von Deutsch zitierte Definition als theoretischer Bezugspunkt hier nicht, da für Aussagen über die Nichtvereinbarkeit von Handlungsinteressen auch die „Konfliktgegner“ hätten befragt werden müssen. Für die Existenz von sozialen Konflikten ist es nach Glasl (2004a) auch nicht unbedingt erforderlich, dass beide Parteien die Situation als Konflikt wahrnehmen (vgl. Glasl 2004a, S. 14 ff.). Für ihn ist ein sozialer Konflikt eine Interaktion

- „zwischen Aktoren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.),
- wobei wenigstens ein Akteur
- eine Differenz bzw. Unvereinbarkeiten
- im Wahrnehmen
- und im Denken bzw. Vorstellen
- und im Fühlen
- und im Wollen
- mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt,
- dass beim Verwirklichen dessen,
- was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung

- durch einen anderen Akteur (die anderen Akteure) erfolge“ (Glasl 2004a, S. 17).

Ein sozialer Konflikt ist demnach bereits gegeben, wenn nur einer der Akteure die Unvereinbarkeit als solche erlebt und die Einschränkung der eigenen Gedanken, Gefühle, Intentionen (zu Recht oder zu Unrecht) der anderen Partei zuschreibt; es ist auch nicht von Bedeutung, ob das durch die Gegenpartei bewusst oder unbewusst, willentlich oder nicht willentlich geschieht (vgl. Glasl 2004a, S. 17). Entscheidend für das Vorliegen eines sozialen Konflikts ist, dass eine Einschränkung von mindestens einer Person erlebt wird. Auf den folgenden Seiten werden die Einschränkungen zum Thema gemacht, die von den Auszubildenden wahrgenommen wurden und die Konflikte zu belastenden Situationen in der Eingangsphase der Berufsausbildung machten.

6.2.4.3 Konflikte mit Vorgesetzten

Der Auszubildende BK02 erlebte in der Anfangsphase der Berufsausbildung (ungefähr zwei Monate nach Beginn) einen Konflikt, der ihn lange Zeit beschäftigte, der ihn lange Zeit in seinem Handeln einschränkte. Zum Konflikt kam es aus Sicht des Auszubildenden, weil er etwas lustlos und langsam Ware einräumte. BK02 begründet seine „Lustlosigkeit“ durch Müdigkeit und resümiert im Interview, es sei einfach nicht sein Tag gewesen. Der Bezirksleiter müsse ihn bei der wenig engagierten Ausführung seiner Tätigkeit beobachtet haben und – so interpretierte es BK02 – das hat ihm nicht „gepasst“. BK02 wurde dann „ordentlich zurechtgewiesen“. „Das tat schon ganz schön weh.“ So beschreibt BK02 seine Gefühle in der Konfliktsituation.

Der Bezirksleiter warf ihm vor, dass seine Leistungen nicht mit den Ansprüchen kompatibel wären, die Kund(inn)en in einem „Premium-Supermarkt“ hätten. Der Auszubildende vermutet, dass sein Verhalten vom Vorgesetzten als nicht adäquat in Bezug auf das erwartete Rollenverhalten eingeschätzt wurde. Er sieht darin den Auslöser des Konflikts.

In den Aussagen des Befragten ist eine fast „wehrlose“, in jedem Fall aber defensive Haltung gegenüber dem Bezirksleiter erkennbar. Diese resultierte zum einen aus dem plötzlichen Angriff des Bezirksleiters, mit dem der Auszubildende überhaupt nicht gerechnet hatte. Zum anderen bemerkte er in der

Konfliktsituation sehr schnell, dass seine Versuche sich zu rechtfertigen, alles nur noch schlimmer machten, so dass er lieber alles „schluckte“. Im Nachhinein hat BK02 zwar einige offensivere Handlungsalternativen überlegt und auch Empfehlungen für zukünftige, ähnliche Situationen vom Vater erhalten. Im Interview gab BK02 aber an, dass er sich im nächsten Konflikt mit dem Bezirksleiter ähnlich defensiv verhalten würde, um nicht schlimmere Konsequenzen zu riskieren.

Der erlebte Konflikt war ein einschneidendes Erlebnis in der noch jungen Berufsausbildung von BK02. Er stellte danach grundsätzlich die Qualität seiner Arbeit in Frage, von der er bis zum diesem Ereignis immer dachte, sie sei gut und würde den Ansprüchen zumindest der Filialleiterin genügen. Es brauchte länger als einen Monat, bis BK02 sich „gefangen“ und das nötige Selbstvertrauen bei der Arbeit wiedergefunden hatte. In der Zeit nach dem Konflikt war BK02 auf die Unterstützung der Filialleiterin und Kolleg(inn)en angewiesen:

„Also, ganz ehrlich, wenn meine Kollegin nicht da wäre, die mir immer den Rücken stärkt und sagt >Hör mal Junge, mach dir nichts daraus. Du machst das schon.< Ich weiß gar nicht, ob ich dann wirklich noch hier wäre.“

Über den Abbruch der Berufsausbildung hat BK02 vor allen Dingen in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Konflikt nachgedacht. Im Interview machte der Auszubildende aber deutlich, dass er den Abbruch der Berufsausbildung zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr ernsthaft in Erwägung zog. Die Ausbildung wolle er unbedingt erfolgreich beenden. Und diesbezüglich hatte BK02 nach dem Konflikt mit dem Bezirksleiter Bedenken:

„Das hat mir auch gezeigt: >Oh Gott, du hast jetzt so einen Mega-Druck. Vor allen Dingen, wenn der da ist. Und du musst dich ja dann auch immer beschäftigen und immer zeigen.< ... Er entscheidet ja auch mit, was mit mir passiert. Und das ist halt noch über den Vorgesetzten, sage ich jetzt mal, über der Marktleitung. Wenn der jetzt sagt, >Hier, den schmeiße ich raus<, dann geht das schneller als man gucken kann.“

Der Konflikt ist aus Sicht von BK02 ungeklärt geblieben. Zumindest gab es keine offene Aussprache mit dem Bezirksleiter. Der Auszubildende setzte alles daran, dass es nicht zu einem weiteren Konflikt mit dem Bezirksleiter käme:

„Ich tue jetzt mein Bestes und mittlerweile hat sich die Sache wieder eingerenkt. ... Jetzt ist wieder alles in bester Ordnung. Aber das war eine Situation, da habe ich kurz gedacht: >Ach du grüne Neune.<„

Nicht nur bei BK02 waren Konflikte mit Vorgesetzten Ereignisse, die sehr belastend waren. Die weiteren Befragten, die von Konflikten mit Vorgesetzten betroffen waren, schilderten Gefühle, die auf eine hohe Belastung in Konfliktsituationen hindeuten (siehe Tabelle 2).

BK05	„Ja das ist immer ein sehr beklemmendes Gefühl, weil dieser Mann hat eine sehr donnernde Stimme und anstatt den Mitarbeiter selbst zuzugehen oder ihn persönlich anzurufen, wird er dann über die Hausanlage ausgerufen. Wenn man dann schon hört >Herr XY zum GL-Büro!< oder >Frau XY<, dann steht man da, atmet tief durch und hat so ein komisches Gefühl in der Magengegend und denkt sich >Was habe ich jetzt schon wieder falsch gemacht?< Weil man ganz genau weiß, wenn der einen nach oben ruft, hat das immer irgendwie eine negative Befahrung.“
BV07	„Und hinterher ist er hinter mir hergekommen, hat mich im Kühlhaus noch weiter angeschrien. Und dann hat er gesagt, ich soll nach Hause gehen. Dann wollte er mich schon um halb elf nach Hause schicken. Ja, da habe ich angefangen zu weinen. Da war ich fix und fertig. Ich dachte, jetzt habe ich alles verloren.“
BV09	„Aber da habe ich auch oft genug, wo ich dann abends nach Hause kam, habe ich angefangen zu weinen. Da habe ich gesagt: >Mama, ich geh da morgen nicht mehr hin!< Das war schlimm für mich.“
DV09	„Eigentlich wollte ich zuerst kündigen. Ich dachte, ich lass' mir das nicht gefallen und so.“
MK14	„Also mit Abbruchgedanken spielt man wirklich dann, wenn man, wie gesagt, so einen Verweis kriegt, oder so einen Tadel vom Vorgesetzten. Das knabbert schon wirklich an den Nerven.“

Tabelle 2: Beispiele für Gefühle und Reaktionen in Konfliktsituationen oder im Anschluss an Konflikte mit Vorgesetzten.

Die Tabelle zeigt zudem, dass Konflikte mit Vorgesetzten auch mit Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung verbunden waren. Immerhin 8 der 17 Befragten, die von Konflikten mit Vorgesetzten berichteten, dachten in der Konfliktsituation oder unmittelbar im Anschluss danach an den Abbruch der Berufsausbildung. Die Aussagen der Befragten deuten darauf hin, dass in der eigentlichen Konfliktsituation ein Gefühl der Hilflosigkeit erlebt wurde. Sie fühlten sich regelrecht in die Ecke gedrängt und sahen im Abbruch der Berufsausbildung die einzige Möglichkeit, der Konfliktsituation zu entkommen. In der Anfangsphase der Berufsausbildung haben die Auszubildenden allein aufgrund ihrer Position in der betrieblichen Hierarchie gegenüber Vorgesetzten keine oder nur sehr eingeschränkte Sanktionsmöglichkeiten.

Vorgesetzte verfügen hingegen über Sanktionsmöglichkeiten mit erheblicher Geltungsschwere, denen die Auszubildenden nichts oder nur wenig entgegensetzen können. Sie können u. a. mit Abmahnungen drohen, diese aussprechen oder den Ausbildungsvertrag in der Probezeit lösen. Die Auszubildenden waren in solchen Konflikten „ungleiche Gegner“ und hatten nicht die Möglichkeit, Vorgesetzte zu „bestrafen“. Die Macht, dem Gegner einen Verlust beibringen zu können, kann als wichtige regulative Größe angesehen werden, die darüber entscheidet, ob ein Konflikt gewonnen werden kann oder nicht (vgl. Schuler 2004, S. 548). Die Auszubildenden sind gegenüber Vorgesetzten „machtlos“, so dass sich Konflikte mit Vorgesetzten zu destruktiven Konflikten entwickeln, die in der Wahrnehmung der Auszubildenden als „verloren“ eingestuft werden. Die Entwicklung der beruflichen Rolle scheint noch nicht so weit fortgeschritten zu sein, dass es den befragten Auszubildenden gelänge, Konflikte mit Vorgesetzten zu konstruktiven Konflikten zu wenden: Aus den Aussagen der Befragten ging zumindest nicht hervor, dass sie mit dem Ausgang von Konflikten mit Vorgesetzten zufrieden gewesen wären, was nach Deutsch (1976, S. 24 f.) ein wesentliches Merkmal von konstruktiven Konflikten ist.

Auf der Grundlage der vorliegenden Befunde liegt die Vermutung nahe, dass Konflikte mit einem/einer Vorgesetzten insbesondere dann sehr belastend sind, wenn die Sanktionsgewalt dieser Person im Vergleich zu anderen „Weisungsbefugten“ relativ groß ist. Dies trifft z. B. auf Filialleiter(innen) oder auf Personen zu, die eine noch höhere Position in der Betriebshierarchie einnehmen (die Auszubildenden sprachen z. B. von Bezirksleiter(inne)n). Konflikte mit diesen Personen waren bei den Befragten sehr häufig auch mit Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung verbunden. – Im Zusammenhang mit Konflikten mit Kund(inn)en berichteten die Auszubildenden hingegen nicht von Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung.

Der Abbruch der Berufsausbildung ist zwar ein folgenschwerer Schritt, Konflikte mit Vorgesetzten zu beenden und zukünftige zu vermeiden. Die Auszubildenden waren in Konfliktsituationen mit Vorgesetzten aber emotional so belastet, dass der Abbruch der Berufsausbildung für einen Moment in Erwägung gezogen wurde und als einzige Lösungsmöglichkeit erschien. Mit etwas Abstand (zum Zeitpunkt der Befragung) erklärten die Befragten, bei denen

Konfliktsituationen mit Vorgesetzten Einzelfälle blieben, dass sie inzwischen keine ernsthaften Gedanken mehr an den Abbruch der Berufsausbildung hätten:

DK17	„Nein ich würde niemals abbrechen, glaube ich nicht. Da müsste schon, weiß ich nicht was passieren. Also, nein.“
MK04	„Nein, das hatte ich nicht im Kopf. Ich habe immer gesagt, das schaffe ich, egal wie das schwer ist, ich mache das mit, und ich werde das auch durchziehen.“
MK07	„Ich denke mal, dass sind immer solche Zeiten. Aber ich denke mal, dass ich die überstehen werde. Auf jeden Fall. Ich sag mal, es kann zehnmal so schlimm werden, ich würde meine Ausbildung nicht abbrechen, ich würde das durchziehen, weil, ich habe mich einmal auch dafür entschieden.“
MK07	„Nein. An das Aufhören habe ich nicht gedacht. Ich habe mir von Anfang an gesagt: >Wenn du mit der Ausbildung anfängst, dann ziehst du das durch, egal was da jetzt kommt.<„
ZK05	„Nein, kommt für mich nicht in Frage. Egal wie schlecht es läuft. Ausbildung abbrechen ist nicht drin. Weil, erst mal sollte man in der heutigen wirtschaftlichen Lage zufrieden sein, dass man einen Job hat, man braucht eine Ausbildung, egal welche Qualifizierung man hat. Man sollte eine haben. Und bei mir ist es noch so oder ich bin noch derjenige, der sagt: >Ausbildungsjahre sind keine Herrenjahre.<„

Tabelle 3: Aussagen der Befragten, die im Zusammenhang mit der Darstellung von Konflikten mit Vorgesetzten stehen.

Auch wenn die in Tabelle 3 zitierten Auszubildenden Konflikte mit Vorgesetzten jeweils als belastend wahrgenommen haben, das „Projekt“ Berufsausbildung wurde von ihnen nicht aufgegeben. Wiederholen sich aber Konflikte mit dem oder der Vorgesetzten und werden dabei ähnlich belastende Gefühle erlebt, wie sie aus den Aussagen in Tabelle 2 hervorgehen, dann ist nicht auszuschließen, dass aus den Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung konkrete Pläne für die Lösung des Ausbildungsvertrags entstehen: Der Ausbildungsvertragslösung geht i. d. R. ein längerer Konflikt voraus (vgl. Schuler 2004, S. 8). Diese Aussage scheint nach den vorliegenden Befunden auch auf die befragten Auszubildenden zuzutreffen, die häufiger oder sogar regelmäßig Konflikte mit Vorgesetzten erlebten. Sie machten im Verlauf des Interviews deutlich, dass der Abbruch der Berufsausbildung vor allen Dingen wegen der immer wiederkehrenden Konflikte mit Vorgesetzten weiterhin ein Thema wäre. Zu ihnen gehörten z. B. BK03, BV07 und BK08.

BK08 hatte den Ausbildungsvertrag zum Zeitpunkt der Befragung bereits aufgrund von häufigen und heftigen Konflikten mit seinem Chef gelöst. BK03

und BV07 sprachen aus diesem Grund im Verlauf des Interviews immer wieder von „ernsthaften“ Abbruchgedanken. Die Ausbildungsstelle zu verlieren, ohne eine Alternative zu haben, davor hatten beide Angst. Sie waren auf die Ausbildungsvergütung angewiesen. BK03 wurde Vater und BV07 hatte eine eigene Wohnung zu finanzieren:

BK03: „Ich war ganz zurückhaltend und ganz ruhig und hab mir nur gedacht, wann ist die Scheiße hier vorbei. Also, da konnte ich gar nichts zu sagen. ... Ich halt mich meistens geschlossen und fresse das dann in mir rein, bevor dann schlimmere Fragen auf mich zu kommen. ... Wenn ich meine Meinung sag, hab ich Angst, dass dann was Falsches aus dem Mund rauskommt, dass ich dann halt geschmissen werde, dass das dann irgendwelche Konsequenzen hat.“

In den von weiteren betroffenen Auszubildenden geschilderten Reaktionen auf Konflikte mit „sanktionsgewaltigen“ Vorgesetzten zeigt sich eine deutliche Zurückhaltung gegenüber diesen Personen. Die Befragten versuchten (wenn überhaupt), sich äußerst vorsichtig zu „verteidigen“ (z. B. BK02). Diese Zurückhaltung resultierte im Wesentlichen aus der von BK03 angedeuteten Angst vor Sanktionen, aber auch aus den in der Konfliktsituation erlebten starken Gefühlen. Die befragten Auszubildenden waren dadurch zum Teil wie „gelähmt“ (ZV01: „Ich habe den nur angeguckt. Ich war voll baff, weil der mich so angeschnauzt hat.“). Das hohe Aktivierungspotenzial⁶⁵, was durch Konflikte entsteht, konnte zu Beginn der Berufsausbildung nicht zur Verteidigung oder zur Aushandlung von Kompromissen genutzt werden. Dieses defensive Verhalten ist typisch für Konfliktparteien, denen keine oder keine ausreichenden Mittel der Macht zur Verfügung stehen: Die Anpassung an die Wünsche der anderen Seite, bei der eigene Interessen aufgegeben werden, ist dann i. d. R. die Folge (vgl. Schuler 2004, S. 548).

Konflikte mit Vorgesetzten beschäftigten die Befragten so sehr, dass sie Gespräche insbesondere mit Eltern, Partner/innen und Freund(inn)en suchten, um den Konflikt bearbeiten zu können. Diese Gespräche wurden von den Auszubildenden als sehr hilfreich angesehen. Personen aus dem privaten

⁶⁵ Durch Konflikte wird z. B. die Aufmerksamkeit selektiv, d. h. manche Dinge werden schärfer, andere gar nicht wahrgenommen. Insbesondere die bedrohlichen Bestandteile der Konfliktsituation werden wahrgenommen und die Aufmerksamkeit ist insgesamt sehr stark auf die Konfliktsituation ausgerichtet (vgl. Glasl 2004b, S. 25 ff.). Konflikte erzeugen Gefühle, wie Ärger und zum Teil Angst und Frustration (vgl. Jehle 2007, S. 148).

Umfeld der Auszubildenden scheinen zumindest im Zusammenhang mit der Behandlung⁶⁶ von Konflikten mit Vorgesetzten eine „Ressource“ zu sein. An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass Gespräche mit diesen Personengruppen im Anschluss an Konflikte mit Kund(inn)en weniger hilfreich waren.

Die Befragte BV09, die sich durch Konflikte mit der Abteilungsleiterin belastet fühlte, suchte z. B. das Gespräch mit ihrer Tante. Diese Gespräche waren für BV09 eine große Hilfe bei der Behandlung des Konflikts. Das lag nicht zuletzt daran, dass die Tante nicht nur Familienangehörige war, sondern zugleich auch Kollegin. Sie arbeitete im gleichen Betrieb und kannte die Abteilungsleiterin und teilte die Einschätzung von BV09, dass der Umgang mit der Abteilungsleiterin schwierig sei. – Eine günstige Voraussetzung für die Behandlung der Konfliktsituationen. Um die Gefahr zukünftiger Konflikte mit der Abteilungsleiterin zu vermeiden, versuchte die Auszubildende, der Abteilungsleiterin soweit wie möglich aus dem Weg zu gehen. Fragen wurden zunächst anderen Kolleg(inn)en gestellt, bevor die Auszubildende die Hilfe der Abteilungsleiterin in Anspruch nahm. BV09 fand noch eine weitere Strategie, Konflikte mit der Abteilungsleiterin zu vermeiden:

„Ich weiß jetzt, wie ich mit der Frau umgehen muss. Wo sie halt immer zu mir gesagt hat >Mach mal dies, mach mal das.< Ja dann habe ich es gemacht. Und die hat sich dann halt sozusagen gefreut: >Ja, jetzt habe ich wieder was gefunden, was die stört.< Z. B., wenn ich putzen muss oder so. Klar macht mir das kein Spaß. Am Anfang habe ich dann immer gesagt: >Hm ja, ich mache das. Muss das sein?< So nach dem Motto. Und jetzt mache ich das mit einem richtig dicken Grinsen im Gesicht. Damit die merkt: >Oh damit kann ich die gar nicht mehr ärgern.< Deswegen. Ich weiß jetzt, wie ich mit der Frau umzugehen habe.“

Das von BV09 geschilderte Verhalten kann als „provokative Pflichterfüllung“ bezeichnet werden, das allerdings weiterhin Angriffspunkte für Konflikte (auf der Beziehungsebene) mit der Abteilungsleiterin enthielt. Es unterscheidet sich vom Verhalten des Auszubildenden BK02, der fast bedingungslos versuchte, den Ansprüchen des Bezirksleiters gerecht zu werden. Er wollte sein Bestes geben. Das unterschiedliche Verhalten ist auch hier vermutlich auf die unterschiedlichen Positionen der Konfliktgegner in der Betriebshierarchie

⁶⁶ In Anlehnung an Glasl (2004a, S. 20 ff.) wird hier der weite Begriff Konfliktbehandlung gebraucht, der als Überbegriff für Eingriffe in Konfliktsituationen, wie z. B. Konfliktlösung, Konfliktmanagement, Konfliktregelung, Konfliktvermeidung usw. steht.

zurückzuführen: Sanktionen von Bezirksleiter(inne)n haben aller Wahrscheinlichkeit nach eine größere Geltungsschwere, als die von Abteilungsleiter(inne)n.

Kund(inn)en können als „interessierte Zuschauer“ (Deutsch 1976, S. 14) Konflikte entschärfen, indem sie die Position der Auszubildenden stärken und sich auf die Seite der Auszubildenden stellen (kooperative Konfliktlösung). Diese aktive Beeinflussung von Konflikten kann als „Kundenhilfe“ bezeichnet werden (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 242 f.). Die Befragten standen der Anwesenheit von Kund(inn)en in Konfliktsituationen mit Vorgesetzten allerdings ambivalent gegenüber, denn so unterstützend Kundenhilfe bei aktiver Einflussnahme sein konnte, so belastend war es für die Befragten, wenn Kund(inn)en „lediglich“ Beobachter/innen des Konfliktgeschehens waren:

BK15: „Ich wurde dann erst mal wieder rot, weil die ganzen Kunden dann wieder geguckt haben. Und ich wurde total nervös und zitterig. Und dann hatte ich auch ein bisschen mulmiges Gefühl, weil der mich so sehr laut angeschrien hatte. Also war wirklich sehr, sehr laut, und dann hatte ich auch schon ein bisschen Angst, was jetzt passieren würde oder so. Man weiß das ja nie.“

Das Gesicht vor Beobachter(inne)n zu wahren, ist in Konflikten für Konfliktparteien ein wichtiges Bedürfnis (vgl. Deutsch 1976, S. 14). Dieses Bedürfnis konnten die befragten Auszubildenden in der Berufsanzfangsphase im Einzelhandel nicht in allen Konfliktsituationen sicherstellen:

BV17: „Vor allen Dingen, weil die anderen Kunden das dann auch gesehen haben, und die wissen ja gar nicht, was da jetzt abgelaufen ist. Und dann gucken die natürlich.“⁶⁷

Es bestanden keine oder nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, sich vor Kund(inn)en zu rechtfertigen sowie es schwer möglich ist, in Konflikten die persönliche Sicht des Konflikts zu artikulieren. Für die Berufsausbildung im Einzelhandel ist diese Situation spezifisch. Den größten Teil der Arbeitszeit sind Auszubildende im Einzelhandel in unmittelbarer Nähe zu Kund(inn)en, so dass Kund(inn)en potenzielle Beobachter von Konflikten sind.

⁶⁷ BV17 bezieht sich hier zwar auf einen Konflikt mit einem Kunden. Die zusätzliche Belastung durch öffentlich ausgetragene Konflikte ist nach den vorliegenden Befunden unabhängig von der Person, mit der der Konflikt ausgetragen wird. Sobald es Beobachter gibt – und das sind im Einzelhandel häufig Kunden – war das für die Befragten ein zusätzlich belastender Umstand.

6.2.4.4 Konflikte mit Kolleg(inn)en

Nach den vorliegenden Befunden entstanden Konflikte mit Kolleg(inn)en anders als Konflikte mit Vorgesetzten. Wurden Konflikte mit Vorgesetzten in der Wahrnehmung der Befragten vor allen Dingen durch ihr nicht rollenkonformes Verhalten ausgelöst, kam es zu Konflikten mit Kolleg(inn)en, da diese aus Sicht der Befragten die Möglichkeiten ihrer Rolle überschritten. Z. B. indem sie „unangenehme“ Tätigkeiten auf sie abwälzten und sich – so drückten sich mehrere Befragte aus – als „Chef/in“ aufführten:

MK05: „Am Anfang der Ausbildung hatte ich mal so eine Situation, wo die Kollegin meinte >Ja, wir haben kein Geschenkpapier mehr.< Dann habe ich gesagt: >Ja, im Keller ist bestimmt was.< Da meinte sie so in der Art: >Ja, Sie sind ja die Auszubildende, da müssen Sie mal öfter in den Keller.<

Ähnliche Situationen erlebten weitere Befragte und empfanden das Verhalten der Kolleg(inn)en als ungerecht und ungerechtfertigt. Sie sahen sich im Vergleich zu Kolleg(inn)en in einer gleichgestellten Position und hatten dementsprechend ein Problem damit, die Aufgaben übernehmen zu müssen, auf die Kolleginnen keine „Lust“ hatten. Aus der unterschiedlichen Interpretation der Einordnung in das betriebliche Hierarchiegefüge und den damit verbundenen Zuständigkeiten entstanden Konflikte mit Kolleg(inn)en. Hier waren es allerdings die Auszubildenden, die sich beschwerten und damit den „echten“ Konflikt anstießen. Die Auswirkungen von Konflikten mit Kolleg(inn)en waren trotzdem sehr belastend:

BK03	„Ne, mehr Zorn und Aggression. Ich hätte am liebsten sagen können: Komm, ich komm gar nicht mehr erst wieder.“
DK05	„Ich war schon ein bisschen aufgeregt, wie die sich so benommen hat. Aber ich hab‘ mich natürlich auch nicht unterkriegen lassen. Ich habe auch meine Meinung dazu gesagt.“
MV02	„Und dann war ich doch ganz schön fertig am ersten Tag schon. Da habe ich echt gedacht, am liebsten würdest du das Alles hinschmeißen. Ich meine, mit der habe ich immer noch so ein paar Probleme. Aber jetzt geht es halt wieder, weil, ich habe ihr mal die Meinung gesagt.“
MV02	„Ja, dann habe ich mir das Gesicht gewaschen. Ich war so am kochen irgendwie. Ja, und dann bin ich wieder nach vorne gegangen, habe auch kein Wort mit der geredet, die auch nicht mit mir.“
MV06	„Das hat mich schon tierisch, tierisch aufgeregt.“

Tabelle 4: Beispiele für Gefühle und Reaktionen in oder im Anschluss an Konflikte mit Kolleg(inn)en.

Die Belastung entstand nach den Aussagen der Befragten bei Konflikten mit Kolleg(inn)en weniger aus der Angst vor Sanktionen, sondern aus der besonderen Situation, dass Auszubildende Kolleg(inn)en nach einem heftigen Konflikt nicht „dauerhaft“ aus dem Weg gehen konnten. Aus einem echten (manifesten) Konflikt wurde in einigen Fällen ein latenter Konflikt⁶⁸, der über einen langen Zeitraum „schwelte“. Es entstanden zwischen den betroffenen Personen Spannungen, die immer wieder zu einem echten Konflikt mit den entsprechenden Kolleg(inn)en führten.

Genau wie bei Konflikten mit Vorgesetzten zeigt sich auch bei Konflikten mit Kolleg(inn)en, dass die Betroffenen in oder unmittelbar im Anschluss an einen Konflikt an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht haben (siehe Tabelle 4)⁶⁹. Und es gibt eine weitere Parallele zu Konflikten mit Vorgesetzten: Kunden als Konfliktbeobachter machten die ohnehin schon belastende Konfliktsituation für die Befragten noch unangenehmer:

MV02: „Und als sie mir dann den Lieferschein gegen das Bein gehauen hat, da haben die Kunden halt nur so geguckt und haben sich gedacht, was war das denn jetzt. Es war ziemlich unangenehm, vor den Kunden irgendwie so, so bloß gestellt zu werden. Ja, wie soll man das beschreiben? Es ist einfach nur ein blödes Gefühl. ... „Dann bin ich halt nach hinten gegangen. Habe mich in den Pausenraum gesetzt und habe erst mal eine geraucht.“

Wesentlicher Unterschied zu Konflikten mit Vorgesetzten ist, dass das Ende von Konfliktsituationen auch von den Auszubildenden bestimmt wurde. Den Aussagen der Befragten zufolge kam es bei Konflikten mit Kolleg(inn)en z. B. zum spontanen Rückzug, um den Konflikt zu beenden. Sie konnten sich aber nur für kurze Zeit auf die Hinterbühne (Aufenthaltsräume, Lager etc.) zurückziehen, (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 234 ff.) bevor sie wieder in den Verkaufsbereich zurück mussten. Nur selten gab es für die Befragten Rückzugsmöglichkeiten, die bei Bedarf angesteuert werden und wo sich die Auszubildenden längere Zeit hätten aufhalten können. BK03 hatte z. B. eine „stille Ecke“ im Lager, in der er ungestört über belastende Ereignisse nachden-

⁶⁸ Die Begriffe „echter“ und „latenter“ Konflikt werden hier in Anlehnung an Deutsch (1976, S. 19 f.) gebraucht.

⁶⁹ Insgesamt haben 4 Befragte aufgrund von Konflikten mit Kolleg(inn)en an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht.

ken konnte. Der Rückzug auf die Hinterbühne ist im Dienstleistungsbereich eine wichtige Möglichkeit, die Selbstkontrolle zu bewahren, dort durchzuatmen, sich frei zu schimpfen, um im Anschluss daran entspannt in den Verkaufsraum zurückkehren zu können (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 234 ff.).

Ein weiterer Unterschied zu Konflikten mit Vorgesetzten ist, dass die in den Aussagen der Befragten zu erkennende Zurückhaltung, sich nicht in den Interviewpassagen zeigt, in denen die Auszubildenden über ihr Verhalten in Konflikten mit Kolleg(inn)en berichteten. Im Unterschied zu Konflikten mit Vorgesetzten versuchten die Befragten hier offensiver zu agieren. Sie haben den Kolleg(inn)en zum Teil die Meinung gesagt, sich mit ihnen auseinandergesetzt (siehe Tabelle 4). Das unterschiedlich offensive Verhalten in Abhängigkeit vom Konfliktgegner kann mit der Geltungsschwere der zu erwartenden Sanktionen von Vorgesetzten und Kolleg(inn)en erklärt werden: Die Kündigung in der Probezeit oder Abmahnungen müssen z. B. von Kolleg(inn)en nicht befürchtet werden, von Vorgesetzten schon eher.

6.2.4.5 Konflikte mit Kund(inn)en

Konflikte zwischen Kund(inn)en und Beschäftigten im Dienstleistungsbereich sind selten und die meisten Interaktionen bleiben zum Glück konfliktfrei (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 221). Jedoch ist die Gefahr in der Eingangsphase der Berufsausbildung relativ groß, dass Konflikte zwischen Auszubildenden und Kund(inn)en entstehen. Denn nur unter erheblichem Einsatz stellen routinierte Beschäftigte im Dienstleistungsbereich sicher, dass Interaktionen mit Kund(inn)en konfliktfrei bleiben. Sie sorgen für einen reibungslosen Ablauf der Kundeninteraktion, indem sie folgende Elemente der Dienstleistungsarbeit erfüllen. Sie leisten dazu:

- **Normalisierungsarbeit**, die die Beseitigung und die Überspielung von Störungen zum Ziel hat,
- **Transferarbeit**, die z. B. von Verkäufer(inne)n an der Fleischtheke geleistet wird. Das Verkaufspersonal nimmt dabei keinen direkten Einfluss auf den Kundenwunsch, sondern „vermittelt“ zwischen Ware und Kundenwunsch. Es findet beispielsweise Transferarbeit statt, wenn Ware portioniert, eingepackt, gewogen oder aus dem Lager geholt wird. Trans-

ferarbeit liegt auch vor, wenn Kunden z. B. die Funktion eines Produkts erläutert haben wollen,

- **Beratungsarbeit**, die aus Informationen über Produkte und Dienstleistungen besteht und die zum Ziel hat, die Entscheidung für ein Produkt oder eine Dienstleistung herbeizuführen. Beratungsarbeit hat nicht primär den Verkaufsabschluss zum Ziel,
- **Verkaufsarbeit** als Beratungsarbeit, die unmittelbar zum Verkauf eines Produkts oder einer Dienstleistung führt und
- **Animationsarbeit**, die von Dienstleister/innen geleistet wird, um die Stimmung der Kund(inn)en zu heben, was der Herstellung einer positiven Atmosphäre dienen soll. Animationsarbeit soll „begeistern“ (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 140 ff.).

Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass die Auszubildenden zu Berufsausbildungsbeginn nicht ohne Weiteres in der Lage sind, alle Elemente der Dienstleistungsarbeit zu erbringen, wie es langjährige Beschäftigte im Einzelhandel hingegen können:

DK18: „Da war halt so ein Mann, da war halt eine längere Schlange gewesen. ... Ja und dann war meine Kollegin halt an der Kasse und ich war halt auch hinter der Theke, war so am wurschteln gewesen. Aber ich hatte ja noch keine Befugnis, da zu kassieren und dann hat mich da so ein Mann angefahren, warum ich nicht endlich die Kasse aufmachen würde. Ja und dann sagte ich halt >Ja, ich kann doch nicht kassieren!< >Ja, so wie sie aussehen, sind sie ja zu doof für alles.< Ja, und dann hat der mich die ganze Zeit da nieder gemacht und dann hat meine Arbeitskollegin den dann rausgeschmissen.“

Kund(inn)en traten mit (zu) hohen Erwartungen an die Verkäufernovizen heran, die dann in einigen Fällen enttäuscht werden mussten. Bedingt durch fehlendes Arbeitsprozesswissen oder durch eingeschränkte Entscheidungsbefugnisse waren die befragten Auszubildenden zum Teil kaum in der Lage, die Anforderungen der Kund(inn)en souverän zu erfüllen. Das zeigt sich u. a. darin, dass ein großer Teil der befragten Auszubildenden Beratungsgespräche mit Kund(inn)en aufgrund fehlender Warenkenntnisse abrechnen musste oder Kund(inn)en an erfahrene Kolleg(inn)en überweisen musste. Die Beratungsarbeit schlug fehl. Das führte in einigen Fällen zu Konflikten, ohne dass die Auszubildenden dies bewusst oder absichtlich provoziert hätten.

Kund(inn)en reagierten aber wie im Fall von DK18 „empfindlich“ auf die fehlgeschlagene Transfer-, Beratungs- oder Verkaufsarbeit.

Dienstleistungsexperten wären in einem solchen Fall zu Normalisierungsarbeit herausgefordert gewesen. Sie hätten versucht, den Kunden oder die Kundin wieder zu beruhigen, wozu sie über unterschiedliche Strategien verfügen (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 143). Das fiel den Auszubildenden zu Beginn ihrer Berufsausbildung schwer:

BK17: „Ja, habe ich mir das erst mal angehört. Habe ich mir angeguckt, habe mir den Schuh geben lassen, habe geguckt, ob da irgendwas dran ist ... Ja, und dann... Der hat aber die ganze Zeit geredet und so. Und habe ich dem gesagt, dass ich nichts dran machen kann. Da habe ich die Kollegin geholt. Ja, und dann sind wir halt zur Abteilungsleiterin. Und soviel kann ich doch auch selber noch nicht machen. Weil, ich kann das alles noch nicht selber entscheiden, ob ich die jetzt zurücknehme. Sonst wäre das ja klar. Müssen die anderen ja sogar den Chef fragen.“

Auch aus den Aussagen weiterer Befragter, die Konflikte mit Kund(inn)en erlebten, geht hervor, dass es ihnen zum Teil schwer fiel, wieder „Normalität“ herzustellen. Die Situation eskalierte und ein echter Konflikt entstand. Die Befragten waren dann zumeist auf die Hilfe von Kolleg(inn)en oder Vorgesetzten angewiesen.

In diese missliche Lage kamen sie vor allen Dingen, weil sie nicht als Novizen für Kund(inn)en zu erkennen waren und mit Anforderungen konfrontiert wurden, die sonst von routinierten Beschäftigten im Einzelhandel erwartet werden können. Nur in wenigen Fällen gab es eindeutige Erkennungszeichen (wie z. B. ein Hinweisschild: „Es bedient Sie die Auszubildende ...“), die auf die Position als Auszubildende/r hinwiesen.

BV17 erlebte in der oben geschilderten Situation zudem einen falsch zugeordneten Konflikt, der sozusagen zwischen den „falschen“ Parteien ausgetragen wurde. Eine falsche Zuordnung der Konfliktparteien kann durch Zufall zustande kommen oder aber bewusst von Personen inszeniert werden, die davon profitieren (vgl. Deutsch 1976, S. 21). Falsch zugeordnete Konflikte entstehen im Einzelhandel wie bei BV17 vor allen Dingen durch Zufall, etwa wenn ein Kunde sich über ein fehlerhaftes Produkt oder eine unzureichende Beratungsleistung bei einem Verkäufer/einer Verkäuferin beschwert, der/die dafür aber nicht für den Beschwerdegrund verantwortlich ist.

Der Kunde beschwerte sich lautstark bei BV17 und anschließend noch bei der Kollegin. Falsch zugeordnete Konflikte können vor allen Dingen bei der Annahme von Reklamationsfällen entstehen. Konflikte dieser Art können zu Beginn der Berufsausbildung kaum vermieden werden, da Auszubildende im Einzelhandel i. d. R. Ansprechpartner/innen für Kund(inn)en auch in Reklamationsfällen sind. Der Umgang mit falschen Konflikten fällt indes nicht leicht:

BV17: „Der kam an und hat sofort gemeckert. ... Ich kann doch nichts dafür. Erst mal habe ich den Schuh gar nicht verkauft, also nichts Falsches verkauft. Ja, da habe ich mir gedacht, dass ich nichts dafür kann. Warum er mich denn so anmault und da habe ich mich nicht gut gefühlt.“

Das von BV17 erwähnte schlechte Gefühl könnte Indikator dafür sein, dass sich BV17 persönlich angegriffen fühlte, denn die Beziehung zu Kund(inn)en hat nicht nur eine funktionale, sondern immer auch eine personale Dimension (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 244).

Die Auszubildende war in dem Moment, als der Kunde „lauter“ wurde, bestrebt, ihn zu beruhigen. Dieser Teil der Normalisierungsarbeit kann als große Herausforderung angesehen werden: Kund(inn)en, die etwas reklamieren wollen, sind „angespannt“, wenn sie den Verkäufer/die Verkäuferin ansprechen. Die Auszubildenden müssen die negative Stimmung der Kund(inn)en in den Griff kriegen und zum Positiven hin wenden (Normalisierungsarbeit). Über entsprechende Strategien verfügte z. B. BV17 nur bedingt.

Konflikte mit Kunden sind für die befragten Jugendlichen vor allen Dingen im Augenblick der Konfliktsituation mit hohen Belastungen verbunden. Das liegt nach den vorliegenden Befunden in erster Linie daran, dass sie noch unerfahren in der situativen Gestaltung der Beziehung zu Kunden sind. Beziehungen zu Kunden sind nicht nur funktionale, sondern immer auch persönliche Beziehungen (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 244). Offene Konflikte mit Kund(inn)en führten bei den befragten Auszubildenden dazu, dass diese Grenze schnell überschritten wurde und das Gefühl entstand, persönlich angegriffen zu sein. Es ist zu Beginn der Berufsausbildung allerdings nicht einfach, in Konfliktsituationen mit Kund(inn)en Ruhe zu bewahren und jene professionelle Distanz zu den Kund(inn)en und zur Konfliktsituation sicher zu stellen, die verhindert, dass man sich nicht persönlich durch Konflikte mit

Kund(inn)en angegriffen fühlt. Bevor die von den Auszubildenden in Kundenkonflikten erlebten Belastungen thematisiert werden, zunächst eine kurze Zusammenfassung:

- Die befragten Auszubildenden konnten zu Beginn der Berufsausbildung noch nicht so handeln, wie Kund(inn)en das von Verkäufer(inn)en und Kaufleuten im Einzelhandel erwarteten. Die Befragten konnten die „Dienstleistungsarbeit“ nicht in der Form erbringen, wie es für einen reibungslosen Ablauf der Interaktion mit Kund(inn)en erforderlich gewesen wäre. Dienstleistungsarbeit sorgt für einen normalen, effizienten Arbeitsablauf, der auf der Grundlage des Dienstleistungskonzepts von Kund(inn)en erwartet werden kann. Insbesondere fehlendes Arbeitsprozesswissen und eingeschränkte Zuständigkeiten in der Eingangsphase der Berufsausbildung behinderten bei den befragten Auszubildenden diese Arbeit, machten sie in einzelnen Fällen sogar unmöglich. Konfliktauslösend war hier das „Gefälle“ zwischen Kundenerwartungen und Leistungsvermögen der Auszubildenden.
- Immer dann, wenn der normale Arbeitsablauf gestört wird z. B. durch organisatorische Defizite (fehlende Ware, falsche Einräumung...) oder durch Besonderheiten im Verhalten der Kund(inn)en (Sonderwünsche, Warenbeschädigung, Nicht-Finden, Ladendiebstahl, Reklamationen...) wird Normalisierungsarbeit erforderlich (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 142 ff.). Sie trägt dazu bei, die genannten Störungen zu beheben und Eskalationen zu verhindern (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 142). Aus den Aussagen der Befragten geht hervor, dass die Auszubildenden das Ziel der Normalisierungsarbeit „Herstellung von Normalität“ und ggf. „Deeskalation“ in entsprechenden Situationen (z. B. bei falsch zugeordneten Konflikten) zwar ins Auge gefasst hatten (siehe BV17), sie aber nicht immer über erfolgversprechende Mittel im Umgang mit dem Kunden verfügten. Die Normalisierungsarbeit schlug zum Teil fehl.

Die Aussagen der befragten Auszubildenden deuten darauf hin, dass Konflikte mit Kund(inn)en nicht ganz so belastend waren, wie Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en. Ein Indikator dafür könnten die Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung sein: Bei schweren Konflikten mit Vorgesetzten haben die meisten der Betroffenen zumindest zeitweise an den Abbruch

der Berufsausbildung gedacht. Konflikte mit Kund(inn)en waren bei den Befragten hingegen nicht mit Gedanken an die Lösung des Ausbildungsvertrags verbunden.

Dieser Befund bestätigt sich in den Ergebnissen der standardisierten Studie, die im Rahmen des ProBE-Projekts (im Anschluss an die problemzentrierten Interviews) durchgeführt wurde. Danach besteht ein höchst signifikanter und ausgeprägter Zusammenhang zwischen dem Erleben interpersoneller Konflikte und den Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung (vgl. Debie 2010). Die Befunde der standardisierten Studie bestätigen zudem die obige Annahme: Konflikte mit Vorgesetzten und Kolleg(inn)en stehen in einem *wesentlich stärkeren* Zusammenhang zu Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung als Konflikte mit Kund(inn)en (vgl. Debie 2010). Insgesamt gesehen scheinen Konflikte mit Vorgesetzten und Kolleg(inn)en negativere Auswirkungen auf die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zu haben: Sogar die Anzahl der als besonders belastend erlebten Problem-Aspekte ist bei Konflikten mit Vorgesetzten und Kolleg(inn)en höher als bei Konflikten mit Kund(inn)en (vgl. Debie 2010).

Die Belastung durch Konflikte mit Kund(inn)en wurde nach den Aussagen der in den problemzentrierten Interviews Befragten allerdings ungleich höher, wenn Vorgesetzte von diesen Konflikten erfuhren. Das kann z. B. der Fall sein, wenn Kund(inn)en sich bei Vorgesetzten über Konflikte mit Auszubildenden beschwerten. Vorgesetzte sind im Gegensatz zu Kund(inn)en Träger einer Positions-Rolle und verfügen dementsprechend über Sanktionsmöglichkeiten, über die Kund(inn)en in ihrer Situations-Rolle nicht verfügen (siehe dazu auch Kapitel 6.2.5.5). Auch wenn Konflikte mit Kund(inn)en im Vergleich zu Konflikten mit Vorgesetzten und Kolleg(inn)en tendenziell weniger belastend für Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung waren: Sie sind alles andere als einfach. In Tabelle 5 sind Interviewausschnitte mit Beispielen für Gefühle und Reaktionen in Konflikten oder im Anschluss an Konflikte mit Kund(inn)en zusammengefasst.

BV11	„Dann habe ich die Diskussion beendet, und bin ins Büro gegangen. Da habe mich erst mal hingesezt, und ich war fertig. Ich kann sagen, ich war wirklich fertig. Weil, ich kann solche Leute nicht verstehen, die sich wegen so, eigentlich ist es eine Kleinigkeit, die sich deswegen so aufregen.“
BV17	„Ich habe mich nicht so gut gefühlt.“
BV17	„Unangenehm war mir das.“
ZV04	„Ja, wie vor den Kopf gestoßen. Weil, ich war mir ja keiner Schuld bewusst. Ich habe mir gedacht: >Ja, warum. Was will die denn? Was hast du denn jetzt gemacht?< Und da war ich erst auch ein bisschen sauer. Habe ich auch gesagt: >Was soll das denn jetzt, ich habe doch nichts gemacht!< ... Aber trotzdem kommt man sich dann so vor, als hätte man irgendwas falsch gemacht.“
ZK08	„Ich habe mich erst mal nicht gut gefühlt. Ich war ein bisschen ruhiger geworden. Weil, man schämt sich auch irgendwie. Ich habe mich ein bisschen geschämt.“

Tabelle 5: Beispiele für Gefühle und Reaktionen in Konflikten oder im Anschluss an Konflikte mit Kund(inn)en.

Neu ist die Art und Weise, wie sich Auszubildende zu Beginn der Berufsausbildung im Einzelhandel in Konflikten mit Kund(inn)en verhalten müssen: Die Situations-Rolle des Verkäufers/der Verkäuferin verlangt von ihnen, sich in belastenden Konfliktsituationen mit Kund(inn)en anders zu „verteidigen“, als sie es vielleicht in privaten Konfliktsituationen tun würden:

ZV12: „Also, manche Kunden sind schlimm. Wenn die morgens schon ankommen: >Geht das nicht alles ein bisschen schneller hier?< Und: >Was ist das denn hier?< Sind nur am meckern. ... Manchmal, da könnte man selber dann. Aber, man muss ja immer – der Kunde ist König – immer schön freundlich bleiben. Aber manchmal, da würde ich am liebsten alles hinschmeißen, und sagen: >Nein. Also so nicht.< Manchmal muss man sich viel von den Kunden gefallen lassen. Ja, die werden richtig beleidigend.“

Während erfahrene Mitarbeiter/innen in Dienstleistungsberufen über hilfreiche Strategien zur Bewältigung von Kundenkonflikten verfügen, fehlen den Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung verlässliche Strategien, die vor dem Gefühl persönlicher Betroffenheit – zumindest bis zu einem gewissen Punkt – bewahren. Routinierte Beschäftigte im Dienstleistungsbereich beschränken sich in Konfliktsituationen mit Kund(inn)en auf die kühle, funktionale Ausführung ihrer Rolle und entziehen damit der Interaktion jegliche Freundlichkeit (vgl. Voswinkel/Korzekwa o. J., S. 224). Sie bewahren sich so vor dem Gefühl persönlicher Angegriffenheit. Die Strategien der „coolen Freundlichkeit“, der „offensiven Freundlichkeit“ oder dem „Kontern“ (vgl. Voswinkel/Korzekwa o. J., S. 225 ff.) beherrschten Auszubildende zu Beginn

der Berufsausbildung nach den vorliegenden Befunden nur bedingt. Sie verfolgten aus der Not heraus eine andere Strategie: Um sich dem Konflikt zu entziehen, nahmen die Befragten stattdessen die Hilfe von Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en in Anspruch und entzogen sich auf diese Weise dem Konflikt.

Eine weitere wesentliche Hilfefunktion bei Konflikten mit Kund(inn)en übernahmen Kolleg/innen, wie den Aussagen von BV17 und DK18 zu entnehmen ist:

BV17: „Na gut, wenn der Kunde weg ist. Dann haben wir darüber geredet, wie der halt war und so.“

DK18: „Wir reden uns das so ein bisschen schön, dass die einfach nur mal Dampf ablassen wollen.“

Kolleg(inn)en „solidarisierten“ sich nach den Aussagen der Befragten mit den Auszubildenden. Sie attestierten ihnen, dass sie in der Konfliktsituation vollkommen richtig gehandelt hätten und dass der Konflikt von den Kund(inn)en ausgelöst wurde. Sie stiegen ein in die kundenentwertende Stimmung (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 108 ff.), was als besonders hilfreich erachtet wurde. Nach den Aussagen der Befragten halfen Kolleg(inn)en also nicht nur durch die unmittelbare Einflussnahme auf das Konfliktgeschehen, sondern sie unterstützen die befragten Auszubildenden vor allen Dingen im Anschluss an den Konflikt. Zur Behandlung von Konflikten mit Kund(inn)en ist es nach den vorliegenden Befunden besonders hilfreich, Gespräche mit Personen zu führen, die die Auszubildenden „verstehen“. Eltern gehören anscheinend nicht zu dieser Gruppe, wie der Aussage von ZK05 zu entnehmen ist:

„Zuhause bei vielen Leuten ist es leider auch so, dass die Eltern kein Verständnis dafür haben, weil die halt keine Ahnung davon haben. ... Weil viele Eltern, die nicht aus dem Bereich kommen, sagen: >Ja, der Kunde ist König, der Kunde hat recht. Dann gib ihm doch sein Recht, ob du willst oder nicht.<„

Familienangehörige sind nicht bei jedem Problem in der Eingangsphase der Berufsausbildung eine hilfreiche Ressource. Gerade bei der Behandlung von Konflikten mit Kund(inn)en scheint das nicht der Fall zu sein. Denn es besteht die Gefahr, dass Eltern Partei für den Kunden ergreifen. Sie können sich gut in die Kundenrolle hineinversetzen und im Gegensatz dazu wird es ihnen vermutlich nicht gelingen, genügend Empathievermögen aufzubringen,

um die Konfliktsituation aus Sicht eines/einer Auszubildenden im Einzelhandel und die damit verbundenen Belastungen „nachzuempfinden“. Das gelingt ihnen nach den vorliegenden Befunden nur dann, wenn sie selbst im Einzelhandel tätig waren. Die Solidarisierung mit dem Kunden liegt für sie auf der Hand: Die Situations-Rolle des „Kunden“ ist verinnerlicht und damit verbunden sind konkrete Erwartungen an das Verhalten von Verkäufer/innen: Der Kunde ist eben „König“. Diese Einschätzung und die Parteilergreifung für den Kunden/die Kundin machten nahestehende Personen aus dem privaten Umfeld der Auszubildenden für die Bewältigung von Konflikten mit Kund(inn)en unattraktiv.

Anders sah es bei Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en aus. Hier wurden Gespräche mit Familienangehörigen, Lebensgefährt(inn)en oder Freund(inn)en durchaus in Anspruch genommen und als wichtige Unterstützung eingeschätzt. Gespräche in ausreichender räumlicher und zeitlicher Distanz unterstützten die Behandlung des Konflikts wesentlich.

6.2.4.6 Schlussfolgerungen

Konflikte weisen Aspekte des „Charakterwettkampfes“ (vgl. Goffman 1986, S. 259 ff.) auf, bei dem die an einem Konflikt Beteiligten bestrebt sind, ihre Identität und Selbstachtung zu wahren (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 222). Verloren ist der Charakterwettkampf, wenn die Beschäftigten im Einzelhandel die Nerven verlieren, wenn sie schreien, weinen oder würdelos davonrennen (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 224). Zentrale mentale Anforderung interaktiver Dienstleistungsarbeit ist es, auch in schwierigen Situationen, die Selbstkontrolle zu wahren (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 244; Wald 1987, S. 16, 146). „Verlorene“ Charakterwettkämpfe sind eine ungünstige Voraussetzung für die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Rolle.

Die bisherigen Ausführungen münden in die These, dass die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Rolle durch Konflikte sowohl mit Vorgesetzten und Kolleg(inn)en als auch mit Kund(inn)en in der Eingangsphase der Berufsausbildung erschwert wird, da die Möglichkeiten für die Befragten in der Positions-Rolle als Auszubildende/r wie in der Situations-Rolle als Verkäufer/in eingeschränkt sind, Charakterwettkämpfe für sich zu entscheiden.

Was spricht für diese These? Aus Konflikten, verstanden als Charakterwettkämpfe mit Vorgesetzten und Kolleg(inn)en, gingen die Auszubildenden i. d. R. als Verlierer/innen hervor. – Sie besaßen kaum Sanktionsmöglichkeiten, um Vorgesetzte oder Kolleg(inn)en zu „bestrafen“. Darin wird ein wesentlicher Grund gesehen, warum der kontroverse Umgang mit Konflikten gerade bei ranghöheren Personen von den befragten Auszubildenden nicht geschildert wurde. Die Auszubildenden hingegen mussten Angst vor Sanktionen von Vorgesetzten haben. Sie befürchteten bei kontroverserem Verhalten in Konflikten, dass sie ihre Ausbildungsstelle (vor allen Dingen in der Probezeit) verlieren könnten: Je höher die am Konflikt beteiligte Person in der betrieblichen Hierarchie angeordnet war, desto weniger waren in den Aussagen der Befragten, in denen sie ihr Verhalten gegenüber Vorgesetzten in Konflikten beschrieben, kontroverse Elemente enthalten.

Bei Konflikten mit Kund(inn)en „durften“ es die Auszubildenden hingegen nicht darauf anlegen, den Charakterwettkampf zu gewinnen. Es wurde von ihnen als Träger/in der Situations-Rolle „Dienstleister/in“ erwartet, dass sie ihre persönlichen Belange in Konfliktsituationen mit Kund(inn)en zurückstellten und die professionelle Distanz zum Kunden/zur Kundin so lange wie eben möglich aufrecht erhielten. Ihnen blieb i. d. R. nur der Rückzug aus Konflikten oder die Einforderung von Vorgesetzten- oder Kolleg(inn)en-Hilfe, um die eigene Belastung zu minimieren.

Die Situations-Rolle „Dienstleister/in“ verlangt von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung, dass sie sich maximal in den Fällen verteidigen, wo der funktionale Teil der Rolle überschritten wird und die Auszubildenden durch Angriffe von Kund(inn)en persönlich in Mitleidenschaft gezogen werden. Alle Konflikte, die sozusagen im Rahmen ihrer Funktion ausgetragen werden, verlangen Zurückhaltung und die Aufgabe des Ziels, den Charakterwettkampf zu gewinnen: Charakterwettkämpfe mit Vorgesetzten „können“ in der Eingangsphase der Berufsausbildung kaum gewonnen und Charakterwettkämpfe mit Kund(inn)en „dürfen“ nicht gewonnen werden. Einzig Konflikte mit Kolleg(inn)en bieten nach den vorliegenden Befunden das Potenzial, dass Auszubildende Charakterwettkämpfe für sich entscheiden und damit einen konstruktiven Konflikt erleben.

6.2.5 Problembereich: Rollenfindung

6.2.5.1 Einleitung in den Problembereich

Der Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel erfordert von Jugendlichen, eine neue Rolle anzunehmen. Im vorliegenden „Problembereich Rollenfindung“ werden zunächst die für den Auswertungsprozess relevanten rollentheoretischen Bezugspunkte eingeführt (Rollentheoretische Bezugspunkte).

Mit dem Übergang in die Berufsausbildung ist verbunden, dass Auszubildende zunächst lernen müssen, was die neu eingenommene Rolle von ihnen verlangt und welche „Vorschriften“ sie über die zentralen beruflichen Aufgabenbereiche enthält. Das Lernen der Rollennormen erfolgt vor allen Dingen mit betrieblichen Akteuren⁷⁰, die z. B. kontrollieren, ob betriebsabhängige Normen eingehalten wurden und ggf. Nichteinhaltung bestrafen. Von den Auszubildenden wird erwartet, dass sie sich nach einer gewissen Zeit die notwendigen Kenntnisse über ihre Rolle angeeignet haben und sich gemäß den definierten Erwartungen verhalten. Im Abschnitt „Rollenlernen in der Berufseingangsphase“ wird auf die Merkmale verwiesen, die nach den Aussagen der befragten Auszubildenden, einen „guten“ Verkäufer ausmachen. Sie markieren einen kleinen Ausschnitt dessen, wie Auszubildende zum Zeitpunkt der Befragung ihre Rolle als Auszubildende im Einzelhandel wahrnehmen bzw. was sie ihr zuordnen. In diesem Abschnitt geht es nicht vorrangig um die Darstellung eines Problems, sondern um Elemente des Sozialisationsprozesses hin zum professionellen Verkäufer in den ersten Wochen und Monaten der Berufsausbildung.

In den Abschnitten „Schlechtes Berufsprestige“ und „Probleme mit der Positions-Rolle“ werden rollenbezogene Probleme der befragten Auszubildenden dargestellt, die in der Eingangsphase der Berufsausbildung die Entwicklung einer tragfähigen Rolle behindern können. Dazu gehören auch die Probleme „Intra- und Interrollenkonflikte“ sowie das Problem der fehlenden Anerkennung (Abschnitt „Anerkennungsdefizit“).

⁷⁰ „In Situationen vom Typ ‚Lehre‘ werden die Rollen der Zielposition realistisch vorgeführt, indem der Sozialisator selber den Zielberuf ausübt“ Lüscher 1968.

6.2.5.2 Rollentheoretische Bezugspunkte

Die Rollentheorie befasst sich allgemein mit gesellschaftlichen Normen und Handlungserwartungen. Die *berufliche* Rollentheorie betont vor allem die Passung zwischen der Persönlichkeit von Sozialisanden und den konkreten betrieblichen Anforderungen, wobei angenommen wird, dass Berufsrollen über den innerbetrieblichen Kontext hinaus auf gesellschaftlich akzeptierte Leistungsstandards und Wertvorstellungen verweisen, die sich nicht zuletzt im unterschiedlichen Ansehen von Berufen niederschlagen (vgl. Heinz 1995, S. 54). Egal welches Ansehen ein Beruf in der Gesellschaft hat: Wer einen Beruf erlernt – z. B. in einer Berufsausbildung im dualen System – muss sich in einem gewissen Rahmen den beruflichen und betrieblichen Anforderungen stellen und Erwartungen z. B. betrieblicher Bezugspersonen erfüllen.

Minimalkonsens besteht bzgl. des Rollenbegriffs zwischen unterschiedlichen rollentheoretischen Strömungen darin, dass soziale Rollen Bündel von mehr oder weniger normierten Verhaltenserwartungen sind, die sich an das Verhalten von Positionsinhabern richten (vgl. Joas 2006, S. 146). Kernbestandteil aller rollentheoretischen Konzepte ist die These, dass soziales Handeln als ein Gefüge von Verhaltensnormierungen betrachtet werden könne, deren wesentliche Funktion in der Stabilisierung sozialer Systeme – im weitesten Sinne der Gesellschaft – bestehe (vgl. Popitz 1967, S. 8 ff.). „Menschliche Gesellschaft heißt immer“, so Dahrendorf (1961, S. 20), „daß das Verhalten von Menschen ... durch verfestigte Erwartungen geregelt wird. Die Verbindlichkeit dieser Erwartungen oder Normen beruht auf der Wirkung von Sanktionen, d. h. von Belohnungen und Bestrafungen für konformes oder abweichendes Verhalten“.

Berufliches Handeln erfordert rollenadäquate Interaktionskompetenz, um erfolgreich sein zu können. Die dafür erforderlichen Wertorientierungen, kognitiven Dispositionen und Verhaltensmuster werden in einem längerfristigen Prozess der beruflichen Sozialisation in betrieblichen und außerbetrieblichen Sozialisationspraxen⁷¹ erworben. Im vorliegenden Zusammenhang soll unter ‚beruflicher Sozialisation‘ das Erlernen einer Berufsrolle verstanden werden. Ziel der folgenden Abschnitte ist es, die mit dem Erwerb einer Berufsrolle aus

⁷¹ Dieser Begriff wird in Anlehnung an Grundmann (2006) verwendet.

Sicht der Auszubildenden verbundenen Probleme und Belastungen während der Eingangsphase der Berufsausbildung anhand ausgewählter Fälle darzustellen, zu analysieren und im Hinblick auf konstruktive Möglichkeiten der Rollenübernahme zu erörtern.

6.2.5.3 Rollenlernen in der Berufseingangsphase

Im Verlauf des Sozialisationsprozesses kommt es zur Internalisierung von Rollenerwartungen. Mit zunehmender Internalisierung der Rollenerwartungen werden die Normen für die Rollenträger selbstverständlich (vgl. Dreitzel 1972, S. 98). Dieser Prozess kann sogar soweit gehen, dass zunächst nicht akzeptierte Normen so verinnerlicht werden, dass Berufstätige sich schließlich mit ihnen identifizieren. Für die Gruppe der befragten Auszubildenden ist anzunehmen, dass der zuletzt beschriebene Zustand noch nicht erreicht ist und es dazu eines langjährigen Sozialisationsprozesses bedarf.

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten die meisten Interviewten schon eine zum Teil klare und differenzierte Vorstellung davon, wie Kund(inn)en zu bedienen seien und was einen guten Verkäufer ausmache. Sie betrachteten den Ausbildungsberuf zum/zur Kaufmann/Kauffrau oder zum/zur Verkäufer/in im Einzelhandel als einen Beruf, den man „erlernen“ müsse. Die Aussage „Verkaufen kann doch jeder!“, mit der die Auszubildenden in den Interviews konfrontiert wurden, wurde von den meisten Befragten eindeutig verneint.

Anhand des Auswertungsergebnisses zu zwei Fragen aus dem Interviewleitfaden (Wie sollte man aus Ihrer Sicht einen Kunden bedienen? Wie stehen Sie zu der Aussage: „Verkaufen kann doch jeder!“?) werden die subjektiven Rollenvorstellungen der Auszubildenden aufgeführt, die diese in den Interviews zum Ausdruck brachten. Folgende Eigenschaften zeichnen demnach eine gute Verkäuferin/einen guten Verkäufer aus:

- Über Fachwissen, insbesondere über profunde Warenkenntnisse verfügen.
- Fortlaufend Warenkenntnisse aktualisieren.
- Unkenntnis (z. B. über Produkteigenschaften) vor den Kunden eingestehen und Hilfe holen.
- Kund(inn)en überzeugen und nicht überreden.

- Kund(inn)en das den Kundenwünschen entsprechende Produkt anbieten.
- Kund(inn)en die Sicherheit geben, dass sie sich für das richtige Produkt entschieden haben.
- Keinen Streit mit Kund(inn)en beginnen.
- Nett, höflich, hilfsbereit, zuvorkommend und ehrlich sein.
- Grundsätzlich freundlich sein. Und das auch bei unfreundlichen, schwierigen Kund(inn)en.
- Gut zuhören können.
- Redegewandt sein.
- Kontaktfreudig sein. Auf Kund(inn)en im richtigen Moment zugehen können.
- Gepflegt und angemessen gekleidet sein.
- Die individuelle Kundenpersönlichkeit beachten und das persönliche Verhalten darauf einstellen.
- Die Kundenberatung so auslegen, dass eine dauerhafte Kundenbindung entstehen kann (z. B. in Fachgeschäften Kund(inn)en mit Namen begrüßen).
- Vorurteilsfreie Beratung unterschiedlicher „Kudentypen“.
- In der Lage sein, mit „Fremden“ ins Verkaufsgespräch zu kommen.

Allerdings gab es unter den Aussagen der Befragten immer wieder auch „naive“ Vorstellungen davon, was einen guten Verkäufer, eine gute Verkäuferin ausmache. MK05 (Auszubildende in einem Fachgeschäft) war z. B. davon überzeugt, dass man im Verkauf einfach nur „reden“ können müsse. Eine weitere Gruppe unter den befragten Auszubildenden argumentierte, dass das Verkaufen nur zu einem Teil gelernt werden könne und grundlegende Personeneigenschaften bereits zu Beginn der Berufsausbildung vorhanden sein müssten. – Die Verkäuferrolle scheinen diese Auszubildenden noch nicht oder nur in Teilen „gefunden“ zu haben.

Es stellt sich die Frage, wie die befragten Jugendlichen zu den zum Teil sehr unterschiedlichen Einschätzungen kommen, welches Verhalten, welche Eigenschaften vom „idealen Verkäufer“ erwartet werden. Ihren Beitrag leisten dazu sicherlich vorberufliche Sozialisierungserfahrungen (vgl. Wald 1987, S.

217), die in unterschiedlichen Verhaltensweisen der Auszubildenden in der Anfangsphase der Berufsausbildung resultieren. Bereits vorhandene Handlungsschemata, die z. B. in Schule oder Familie aufgebaut wurden, fließen zu Beginn der Ausbildung in das berufliche Handeln der Auszubildenden ein. Die Frage ist, ob diese Muster und Schemata immer ohne Weiteres kompatibel sind mit den externen Anforderungen und Erwartungen der betrieblichen Umwelt. Dieser Zweifel sei an zwei im Kontrast zu einander stehenden Fällen kurz demonstriert:

Die Rolle des professionellen Kundenberaters anzunehmen, fällt ZK02 nicht leicht. Insbesondere der Umgang mit den vielfältigen Kundenwünschen belastet ihn. Die Belastung resultiert nicht aus der anspruchsvollen Beratungstätigkeit, sondern ist zurückzuführen auf die häufige Bearbeitung „banaler“ Kundenwünsche. So „zeige“ er es Kunden durchaus, wenn er der Meinung ist, dass sie ihre Fragen⁷² eigentlich hätten selbst beantworten können.

Im Vergleich dazu die Einstellung von BK02: Er betont den serviceorientierten Umgang mit Kund(inn)en. Ihm liegt viel daran, Kund(inn)en auch individuelle Wünsche zu erfüllen. So bestellt er auf Kundenanfrage Obstsorten oder Getränke, die nicht im eigentlichen Produktsortiment enthalten sind. Kund(inn)en zu zeigen, dass er als Kaufmann im Einzelhandel jederzeit auch mit individuellen Wünschen als Ansprechpartner zur Verfügung steht, ist ihm wichtig.

6.2.5.4 Schlechtes Berufsprestige

Mit der Ausbildung zum/zur Verkäufer/in oder zum/zur Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel waren auch Erwartungen wichtiger Bezugspersonen (Eltern, Großeltern, Freunde usw.) an die Befragten verbunden. Wie diese Personen über den Ausbildungsberuf dachten und es den befragten Auszubildenden gegenüber artikulierten, scheint einen Einfluss auf die Entwicklung einer tragfähigen Berufsrolle der Jugendlichen zu haben.

BV11 absolvierte zum Zeitpunkt der Befragung seine Ausbildung zum Verkäufer im Einzelhandel an einer Tankstelle. Eigentlich wurde die Berufsausbildung in diesem Betrieb den Ansprüchen von BV11 voll gerecht. Insbeson-

⁷² Frage nach dem Standort der Eier, obwohl der Kunde fast daneben steht.

dere die Aussicht, in naher Zukunft Stationsleiter einer „eigenen“ Tankstelle werden zu können, führte zu einem überdurchschnittlichen Engagement in der betrieblichen Berufsausbildung. Allerdings trübte diese positive Einstellung gegenüber Beruf und Betrieb eine für BV11 bedeutsame Beziehung. Sein Großvater hielt nicht viel von der Berufsausbildung zum Verkäufer an einer Tankstelle, was den Auszubildenden sehr belastete. Im Verlauf des Interviews wurde deutlich, dass der Großvater sowohl den Ausbildungsberuf „Verkäufer“ gering schätzte als auch den Ausbildungsbetrieb (Tankstelle). Aber nicht nur die Aussagen des Großvaters deuten für BV11 darauf hin, dass das Ansehen der Berufsausbildung zum Verkäufer im Einzelhandel relativ gering sei, wie z. B. im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

„... weil, das ist nun mal kein Geheimnis. Die Ausbildung zum Verkäufer ist der schlecht angesagteste, die schlechteste Ausbildung, die es hier gibt. Auch auf dieser Schule, das merkt man auch von den Lehrern her.“

In anderen Fällen (z. B. BK16, DK03) wurde das schlechte Berufsprestige des gewählten Ausbildungsberufs mit den theoretisch möglichen Berufsoptionen verbunden, die von Bezugspersonen auf der Grundlage des Schulabschlusses der Befragten (z. B. Abitur) gesehen wurden. Hier waren es vor allen Dingen Familienangehörige und Freunde, die in einigen Fällen die Frage aufwarfen „Warum gerade Verkäufer/in?“ und damit andeuteten, dass aus ihrer Sicht der gewählte bzw. ausgeübte Ausbildungsberuf nicht den individuellen Möglichkeiten der Befragten entsprach.

Deutlich wird in den Fällen, in denen das schlechte Berufsprestige ein Thema war, dass die Aussagen von wichtigen Bezugspersonen über den Ausbildungsberuf oder -betrieb für die betroffenen Befragten eine hohe Bedeutung hatten. Es war den befragten Auszubildenden keinesfalls egal, was diese Personen über den Ausbildungsberuf im Einzelhandel dachten und es führte bei einigen Befragten zu einer individuellen Belastung.

Sie unternahmen zum Teil den Versuch, sich vom negativen Image des Ausbildungsberufs abzuheben. Folgende Argumentationsansätze finden sich diesbezüglich in den Interviews:

- Die Ausbildung in einem Fachbetrieb wird hervorgehoben, die besondere Kompetenzen bei der Kundenberatung erfordert (DK12).

- Das besondere Ansehen des Ausbildungsbetriebs und das Argument, dass dort nicht „Jede/r“ eine Ausbildungsstelle bekäme (BV04, BV10, BV18, DV07), werden angeführt. Der Verweis auf das besonders gute Renommee des Ausbildungsbetriebs wird hier als eine Bewältigungsstrategie der Auszubildenden interpretiert, die fehlende Anerkennung des Ausbildungsberufs durch z. B. Freunde oder Familienangehörige zu kompensieren.
- Einige der Befragten haben sowohl vor wichtigen Bezugspersonen als auch in der Interviewsituation vor allen Dingen auf die Aufstiegsmöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb verwiesen (MV02, MK09) und damit zusammenhängend den Anspruch proklamiert, beruflich etwas erreichen zu wollen. Hier ein Beispiel:

MV02: „Ne ... erst kommt: >Ach so, Verkäufer.<, so kommt meistens, so Kommentare. Und wenn man erklärt, das dritte Jahr kann man noch dran machen, dann werden die Augen schon größer, wenn man dann noch sagt, Filialleiter und irgendwann vielleicht auch einen eigenen Markt, dann denken die manchmal doch schon, oh.“

- Anwendung einer Vermeidungsstrategie, wenn der Ausbildungsberuf vor anderen Personen genannt werden muss: BK15 war es anfangs peinlich, „nur“ Kauffrau im Einzelhandel zu werden. Ihre Einschätzung bringt sie wie folgt auf den Punkt: „Diesen Beruf kann doch jeder!“
- DK03 wollte eigentlich beruflich etwas anderes machen. Ursprüngliche Berufswünsche waren Bank- oder Bürokauffrau. Zum Befragungszeitpunkt gefiel ihr der Ausbildungsberuf im Einzelhandel besser als die ursprünglichen Berufswünsche, weil er abwechslungsreicher sei. Der ausgeübte Beruf wird hier im Nachhinein im Vergleich zu den ursprünglichen Berufswünschen positiver bewertet.

Diese Zusammenstellung zeigt, dass es für einen Teil der befragten Jugendlichen ein besonderes Anliegen war, auf das Ansehen des Ausbildungsberufs einzugehen. Auch wenn in den Interviews in diesem Zusammenhang keine außerordentliche Belastung von den Befragten zum Ausdruck gebracht wurde, waren das Thema „Berufsprestige“⁷³ und die erlebten Erfahrungen bei den Befragten mit negativen Emotionen verbunden. Aber nicht nur der Aus-

⁷³ Ehrke (1981) spricht in diesem Zusammenhang von der „sozialen Lage der Handelsberufe“ (Ehrke 1981, S. 17).

bildungsberuf war bei den Befragten negativ konnotiert. Auch die Rolle als Auszubildende/r führte bei einigen Befragten zu Belastungen.

6.2.5.5 Probleme mit der Positions-Rolle

Soziale Positionen sind Schnittpunkte sozialer Beziehungen im differenzierten gesellschaftlichen Beziehungsgefüge, wobei jeder sozialen Position genau eine soziale Rolle zuzuordnen ist (vgl. Dreitzel 1972, S. 95). Ein Mensch kann mehrere Positionen einnehmen und damit „Spieler“ unterschiedlicher Rollen sein. Die Verhaltensvorschriften für die angenommenen Rollen beziehen sich allerdings nicht auf die Person selbst, sondern auf den Inhaber/die Inhaberin einer sozialen Position (vgl. Dreitzel 1972, S. 95 f.). Soziale Positionen verkörpern damit kulturspezifische, personenunabhängige Verhaltensmuster.

Eine soziale Position ist darüber hinaus mit anderen Positionen einer Gesellschaft verbunden, so dass sich die den Positionen zugeordneten Rollen wechselseitig aufeinander beziehen. Dieses Wechselverhältnis ist allerdings nicht immer durch ein Gleichgewicht der Kräfteverhältnisse⁷⁴ der Rollen gekennzeichnet, da Positionen gesellschaftlichen Bewertungsprozessen unterliegen (vgl. Dreitzel 1972, S. 95 f.).

Die Rangfolge der Positionen ist für Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung mit einigen Schwierigkeiten verbunden, da ihre Position als Auszubildende einen relativ niedrigen Platz in der Rangfolge hat und damit das „Kräfteverhältnis“ zu ihren Ungunsten ausfällt, was bei den befragten Auszubildenden zum Teil zu individuellen Belastungen führte. Die Erwartungen an eine Person in einer bestimmten Rolle betreffen nämlich nicht nur den Inhalt der Tätigkeiten (Norm), sondern auch die Beziehungen zwischen den Personen nach dem Grad der Wechselseitigkeit, dem Kräfteverhältnis und der affektiven Beziehung (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 97 f.).

Die Befragten nehmen in der Anfangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel unterschiedliche Rollen ein. Hervorzuheben als zentrale Rollen sind

⁷⁴ Der Begriff des Kräfteverhältnis wird hier in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981, S. 72 f.) verwendet. Er versteht darunter den unterschiedlichen Einfluss, den eine beteiligte Person in einem reziproken dyadischen Prozess gegenüber der anderen Person hat (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 72 f.).

in diesem Zusammenhang die Situations-Rolle⁷⁵ als Verkäufer/Verkäuferin und die Positions-Rolle als „Auszubildende/r“, die die Jugendlichen in der betrieblichen Berufsausbildung einnehmen. Mit den unterschiedlichen Rollen sind jeweils spezifische Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung verbunden.

Das Zusammenspiel von Personen in Situationen ist möglich, weil das Verhalten dieser Personen durch Situations-Rollen reguliert wird (vgl. Gerhardt 1971, S. 232). Mit Situationen sind Erlebniszusammenhänge gemeint, die sich durch die Konfiguration von „objektiven“ Gegebenheiten auszeichnen und nicht der subjektiven Interpretation der beteiligten Personen bedürfen. Ein Beispiel für eine solche Situation ist der Straßenverkehr, in dem die Situations-Rollen Fußgänger, Autofahrer oder Radfahrer durch jeweils spezifische Regeln das Zusammenspiel der beteiligten Situations-Rollenträger ermöglichen (vgl. Gerhardt 1971, S. 232 ff.).

In der Situations-Rolle sind Sanktionen mit geringer Geltungsschwere zu erwarten. Die Beschwerde eines Kunden wird z. B. nach den Aussagen der Befragten erst zu einer nennenswerten Belastung, wenn diese an den/die Träger/in einer Positions-Rolle gerichtet ist, wie z. B. dem/der Abteilungsleiter/in oder dem/der Ausbilder/in. Diese in der Betriebshierarchie „höhergestellten“ Personen haben i. d. R. Sanktionsmöglichkeiten (vom Tadel über die Abmahnung bis hin zur Aufhebung des Ausbildungsvertrags während der Probezeit), die Auszubildende zu vermeiden versuchen. Der Sanktionsradius der Situations-Rolle „Kunde/Kundin“ ist indes gegenüber dem Auszubildenden relativ gering. Er/Sie kann zwar „androhen“, zukünftig einen anderen Betrieb zur Befriedigung der Kaufbedürfnisse aufzusuchen. Sofern davon kein/e „Vorgesetzt/e“ etwas mitbekommt, wird diese Sanktion vermutlich von begrenzter Reichweite sein. Die Sanktionen, die das adäquate Verhalten in Situationen garantieren, werden durch Träger von Positions-Rollen ausgeübt (vgl. Gerhardt 1971, S. 234).

So zeichnen sich Situationen dadurch aus, dass adäquate und verbindliche Verhaltensweisen vom Träger der Situations-Rolle erwartet werden (vgl. Ge-

⁷⁵ Die Begriffe „Situations-Rolle“ und „Positions-Rolle“ werden in Anlehnung an Uta Gerhardt (1971, S. 229 ff.) gebraucht.

rhardt 1971, S. 234). Im Einzelhandel kann von erfahrenen Verkäufern oder Kaufleuten z. B. die sachlich richtige Bearbeitung einer Reklamation bei gleichzeitig angemessenem Verhalten im Umgang mit den Kunden erwartet werden. Wie in Abschnitt 6.2.1 unter dem Begriff des Arbeitsprozesswissens behandelt, fehlen den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung die für die Situations-Rolle des/der Verkäufers/Verkäuferin notwendigen Kenntnisse über diese adäquaten Verhaltensweisen. Die „richtige“ Reaktion in Beratungsgesprächen, die von dem geübten Verkäufer erwartet werden darf, kann in der Eingangsphase der Berufsausbildung bei den Auszubildenden nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden.

Das Erlernen der typischen Verhaltensmuster der Situations-Rolle „Verkäufer/in“ war zum Teil mit erheblichen Problemen verbunden, die die befragten Auszubildenden in den ersten Wochen und Monaten der Berufsausbildung hatten. Z. B. beschreiben DK11 und DV13, dass sie zu Beginn der Berufsausbildung Schwierigkeiten hatten, Kund(inn)en überhaupt anzusprechen. Die Interviews zeigen aber auch, dass die Auszubildenden zum Zeitpunkt der Befragung mit den Anforderungen im Verkauf i. d. R. zurechtkamen, zum Teil in der Wahrnehmung der Befragten sogar souverän erfüllt wurden. Das muss nicht bedeuten, dass die befragten Auszubildenden diese Situations-Rolle z. B. aus Expertensicht auch wirklich gut ausfüllten. Die Aussagen der Auszubildenden deuten aber darauf hin, dass zum Zeitpunkt der Befragung (nach einem guten halben Jahr der Berufsausbildung) die Verkaufsarbeit in der subjektiven Wahrnehmung ohne große Hürden durchgeführt werden konnte. Aus subjektiver Sicht scheint für die meisten Befragten zu gelten, dass die Situations-Rolle Verkäufer/in schon nach wenigen Monaten zufriedenstellend beherrscht wird. Aus den Darstellungen der Auszubildenden geht z. B. hervor, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr so viel negatives Feedback bekamen, wie in den ersten Wochen der Berufsausbildung.

Schwieriger und vor allen Dingen langwieriger scheint indes zu sein, die Positions-Rolle „Auszubildende/r“ anzunehmen. Denn in dieser Position empfangen Auszubildende soziale Sanktionen, die das Verhalten in der Eingangsphase der Berufsausbildung beeinflussen. Im Unterschied zur angesprochenen Situations-Rolle im Verkauf zeichnet sich die Positions-Rolle durch relativ lang andauernde (hier: 2-3 Jahre), sich häufig wiederho-

lende Beziehungen aus, die in organisierten sozialen Kontexten (hier: dem Betrieb) stattfinden (vgl. Gerhardt 1971, S. 238). Der Spielraum des Verhaltens in einer Position ist abhängig von den Rechten und Pflichten, die dem/der Positionsinhaber/in legitimerweise zustehen (vgl. Gerhardt 1971, S. 241). Für die Positions-Rolle des/der Auszubildenden sind sowohl Rechte als auch Pflichten im Verhältnis zu ranghöheren Positions-Rollen (z. B. Abteilungsleiter/in, Ausbilder/in) in Betrieben des Einzelhandels eingeschränkt. In der hierarchischen Anordnung der Positionen in der betrieblichen Organisation, nimmt die Positions-Rolle „Auszubildende/r“ einen der unteren Ränge ein. Mit dieser Situation kamen die befragten Auszubildenden nur bedingt zurecht, was sich in unterschiedlichen Problemaspekten zeigte:

- In einer Unsicherheit bei der Arbeit, die verbunden war mit dem Bedürfnis, sich bei Positionsinhabern höherer Positionen zu vergewissern, ob die Ausführung von Tätigkeiten den betrieblichen Ansprüchen genügten (BK02, BV04, BK18). Diese artikulierte Unsicherheit und das damit verbundene Bedürfnis nach Vergewisserung wird hier interpretiert als eine Strategie, Sanktionen, die in der Positions-Rolle „Auszubildende/r“ wahrscheinlich sind, zu mildern bzw. zu vermeiden. Gleichzeitig verhielten sich Befragte so, um positives Feedback herauszufordern.
- In der Wahrnehmung, dass Bedürfnisse und Wünsche der Auszubildenden (z. B. bei der Urlaubsplanung) weniger bedeutsam seien, als die langjähriger Kolleg(inn)en (BK05).
- Im Eindruck, „das letzte Glied in der Kette zu sein“ (BK14). DK01 und DK10 haben z. B. den Eindruck, dass ungeliebte Tätigkeiten auf sie abgewälzt würden. DK01 fehlte aber der Mut, in ihrer Rolle als Auszubildende auf die Dinge aufmerksam zu machen, die sie störten. Für die Auszubildende gehörte es zu ihrer Rolle, solche Dinge in einem gewissen Maß hinzunehmen. DK05 fühlt sich von oben herab von den Kolleg(inn)en behandelt. BK15 fühlt sich als „dumme“ Auszubildende, die für „alles“ verantwortlich gemacht wird.⁷⁶
- In der Wahrnehmung, dass Kund(inn)en eher erfahrene Kolleg(inn)en für die Beratung wünschen (MK11, MK04). MK04 deutet dieses Kundenver-

⁷⁶ Dieser von DK15 Problemaspekt wird nur in wenigen Interviews deutlich.

halten so, dass den Aussagen von erfahrenen Verkäufer/innen oder Kaufleute mehr vertraut werde, als denen der Auszubildenden (MK05: „Ja, dann sage ich mir auch: Ich habe das doch gerade eben dem Kunden gesagt. Ja, das liegt dann, denke ich mal, an dem Posten.“).

Allerdings zeigt sich in den Aussagen der Auszubildenden durchaus die Überzeugung, dass in der Rolle als Auszubildende/r Zurückhaltung gegenüber – im weitesten Sinne Vorgesetzten – geboten ist (z. B. DK18, MV02, MK14). Probleme und Konflikte im Zusammenhang mit der Positionsrolle wurden vor allen Dingen in der Hoffnung ertragen, dass sich die Situation im Verlauf der Berufsausbildung verbessern oder spätestens nach Abschluss der Berufsausbildung Verbesserung eintreten würde (vgl. dazu Nickolaus 1989, S. 134 f.). Hier zeigt sich die Tendenz, dass Jugendliche in der Berufsausbildung den Eindruck entwickeln, keinen Einfluss auf die Veränderung der Ausbildungssituation zu haben und sich mit der Situation arrangieren zu müssen (vgl. Heinz 1995, S. 138).⁷⁷ Insofern wurden die Restriktionen ertragen, die die Rolle als Auszubildende/r mit sich brachte.

6.2.5.6 Intra- und Interrollenkonflikte

Der Grundgedanke des Rollenkonfliktansatzes ist, dass eine Rolle in Beziehung zu unterschiedlichen Personen steht, die jeweils unterschiedliche Auffassungen von einem angemessenen Verhalten des Rollenspielers in einer Situation haben (vgl. Gerhardt 1971, S. 67). Die von diesen Personen ausgehenden Erwartungen an eine Rolle können als Rollensektoren (oder Rollensegmente) bezeichnet werden (vgl. Dreitzel 1972, S. 96). Gelegentlich kommt es zu widersprüchlichen Erwartungen in den unterschiedlichen Sektoren einer Rolle, was zu einem so genannten Intrarollenkonflikt führt. Rollenerwartungsträger (z. B. Chef/in, Kollegin) artikulieren jeweils unterschiedliche Erwartungen, die durch die Rollenspieler – hier die Auszubildenden im Einzelhandel – nicht zeitgleich in einer Situation zu erfüllen sind.

⁷⁷ „Je höher das Ausmaß der einer bestimmten Rolle sozial zuerkannten Macht ist, desto größer ist die Tendenz des Rolleninhabers, diese Macht auszuüben und zu nutzen; desto größer ist auch die Tendenz der Inhaber untergeordneter Positionen, mit Unterwürfigkeit, Abhängigkeit und Mangel an Initiativen zu reagieren“ Bronfenbrenner 1981, S. 102.

Nachdem von einem Individuum ein solcher Widerspruch zwischen den unterschiedlichen Rollenerwartungen erkannt wird, ist es i. d. R. bestrebt, Lösungsstrategien zur Bewältigung des Rollenkonflikts zu entwickeln (vgl. Gerhardt 1971, S. 68). Dass die für die Auszubildenden relevanten Rollenerwartungsträger zusätzlich an unterschiedlichen Orten der Sozialstruktur stehen, sie also eine Positions-Rolle einnehmen, die verbunden ist mit Macht zur Ausübung von Sanktionen, erschwert die Bewältigung eines Intrarollenkonflikts erheblich. Auszubildende müssen unter Abwägung der möglichen Sanktionen entscheiden, wessen Erwartungen sie erfüllen und wessen nicht, sofern es nicht die Möglichkeit für einen Kompromiss gibt. Bedeutsame Rollenerwartungsträger in der Eingangsphase der Berufsausbildung sind: Filialleiter/innen, Abteilungsleiter/innen, Teamleiter/innen (insgesamt Vorgesetzte), Kolleg(inn)en und Kund(inn)en.

Intrarollenkonflikte zählen nach den vorliegenden Befunden zwar zu den seltenen Problemen in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel. Sie können aber als typisches Problem zu Beginn der Berufsausbildung gesehen werden: Im Einzelhandel interagieren Auszubildende vom ersten Tag der Berufsausbildung mit mehreren Rollenerwartungsträgern (und zwar Trägern von Situations- sowie von Positions-Rollen), die jeweils unterschiedliche Sanktionsgewalt haben. Interaktionsbeziehungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel bestehen z. B. zu Vorgesetzten, Kolleg(inn)en, Kund(inn)en oder Lieferanten.

Der Umgang mit und die Lösung von Intrarollenkonflikten in der Eingangsphase der Berufsausbildung gestaltet sich nach den vorliegenden Befunden für die befragten Auszubildenden schwierig, da

- Beziehungen zu den genannten Interaktionspartner(inne)n in den ersten Wochen der Berufsausbildung unbekannt und ungewohnt sind: Die Auszubildenden können noch nicht einschätzen, wie die unterschiedlichen Interaktionspartner/innen in der Eingangsphase der Berufsausbildung auf Verhalten reagieren, das als von der Norm abweichend eingeschätzt wird. Sie wissen noch nicht, welche Sanktionen von den unterschiedlichen Interaktionspartnern zu befürchten sind. Insofern fehlt den Auszu-

bildenden die Entscheidungsgrundlage für die Bewältigung von Intrarollenkonflikten.

- die Erwartungen an die eigene Rolle noch nicht verinnerlicht sind und damit die Gefahr von nicht-rollenkonformem Verhalten relativ groß ist, und da
- es in der Verkaufsarbeit vielfältige Interaktionsgelegenheiten und -zwänge gibt, die Intrarollenkonflikte herausfordern.

Letzteres hängt unmittelbar zusammen mit der gesellschaftlich bewerteten Position der Auszubildenden. Sie ist eine potenziell „sanktionsgefährdete“ Position. Deutlich wird die relativ schlechte Stellung von Auszubildenden u. a. in der folgenden Aussage, in der DK10 ihre Position im Ausbildungsbetrieb mit der einer Kollegin vergleicht: „Im Prinzip sind wir gleichgestellt, aber das ist halt so, ich bin trotzdem noch die Auszubildende.“ oder in der Aussage von DK18:

„Ja, also die erste Ansprechpartnerin ist meine Chefin und danach kommt unsere Stellvertretung und danach eigentlich muss ich immer selbst entscheiden. Eigentlich, aber meistens hält man sich ja immer noch ein bisschen an jemand anders, damit so ein bisschen auf dem sicheren Fuß ist.“

Diese negative Einschätzung der Auszubildendenrolle wird von vielen der Befragten geteilt aber auch akzeptiert. Und wie an anderen Stellen dieser Arbeit bereits dargestellt (siehe Abschnitt 6.2.5.5): Diese Situationen sind für die befragten Auszubildenden mit individuellen Belastungen verbunden, wie die Aussage von DK18 es zeigt:

Interviewer: „Wie fühlt man sich in so einer Situation, wenn die eine das so sagt, die andere sagt das so?“

DK18: „Ja wie ein kleines Kind, weiß ich nicht. Hin und her geschickt. Da komme ich mir vor, als wenn ich so ... meinen Willen so weggenommen krieg, also, dass ich gar kein Bestimmungsrecht mehr habe.“

Ein Interrollenkonflikt entsteht in einer Situation, die es prinzipiell erlauben würde, zwei oder mehrere der gelernten Rollen einzunehmen und sich das Individuum für eine entscheiden muss (vgl. Krappmann 1969, S. 104 ff.). Zu Interrollenkonflikten kommt es in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel häufiger als zu Intrarollenkonflikten. Insbesondere durch Erwartungen an die Auszubildenden in den Rollen als Freund/in, Partner/in

oder Familienmitglied während sie gleichzeitig Anforderungen in der Berufsausbildung erfüllen müssen. Beispiele für Interrollenkonflikte der befragten Auszubildenden sind: Auszubildende im Einzelhandel und zugleich Mutter, Auszubildende/r im Einzelhandel und Freund/in, Auszubildende/r im Einzelhandel und Familienmitglied, Auszubildende/r im Einzelhandel und zugleich Partner/in in einer Beziehung.

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die Lösung dieser genannten Interrollenkonflikte selten zu Lasten der Auszubildendenrolle ging. Enttäuscht wurden in fast allen Fällen die Erwartungen von Eltern, Freund(inn)en oder Partner(inne)n. Den Aussagen der Befragten zufolge litten unter der neuen Situation als Auszubildende/r im Einzelhandel insbesondere Freundschaften. Grund waren häufig die neuen arbeitszeitlichen Anforderungen, die den Kontakt zu diesen Rollenerwartungsträgern einschränkten.⁷⁸

Nur wenige der befragten Auszubildenden schilderten in den Interviews Versuche wie BV10, eine Lösung für Interrollenkonflikte zu finden. Sie bat Freunde und Freundinnen darum, frühzeitig Termine für gemeinsame Unternehmungen zu nennen. Sie versuchte dann entsprechend in die Früh- oder Spätschicht eingeteilt zu werden. Die meisten anderen Befragten „enttäuschten“ ihre Freunde, Freundinnen, Partner/in oder Familienangehörigen. Das lag aber nicht an der fehlenden Bereitschaft, einen Kompromiss herbeizuführen, wie es BV10 versuchte, sondern es resultierte nach den Aussagen der Befragten vor allen Dingen aus den körperlichen Anforderungen im Einzelhandel, die dazu führten, dass viele der Befragten am Abend viel zu erschöpft für gemeinsame Aktivitäten z. B. mit Freund(inn)en oder der Familie waren.

Neben den beschriebenen Interrollenkonflikten kann der Rollenübergang von der Schüler-Rolle zum Auszubildenden als weiterer Interrollenkonflikt gedeutet werden. Die Auszubildenden betrachten zum Teil die neue betriebliche Umwelt im Vergleich zur vorherigen Schule. Sie stellen fest, dass die Soziali-

⁷⁸ Fallbeispiel: BK05 musste bedingt durch die neue Situation in der Berufsausbildung ihre ehrenamtliche Tätigkeit bei der freiwilligen Feuerwehr einschränken. Sie sprach in der Interviewsituation von Überlegungen, dieses Hobby ganz aufzugeben, weil sie nur noch unregelmäßig an den wöchentlichen Treffen teilnehmen konnte.

sationserfahrungen aus der Schule (Schüler-Rolle) im betrieblichen Kontext nur bedingt nützlich sind. Z. B. sich kritisch zu äußern, war in der Schule durchaus gewünscht. Im Betrieb erlebten einige der Befragten das Gegenteil. Sie lernten schon direkt zu Beginn der Berufsausbildung, dass die Einhaltung insbesondere betrieblicher Normen wichtig ist. Wer sich nicht an diese hielt, musste mit Sanktionen rechnen.

Aus soziologischer Sicht könnte eine vorsichtige Erklärung darin zu sehen sein, dass der Übergang in die schulische Berufsausbildung für die Auszubildenden nicht mit dem Wechsel in eine *völlig neue* Rolle verbunden ist. Die Schüler-Rolle⁷⁹ und die damit zusammenhängenden Rollenerwartungen haben die Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulwesen soweit verinnerlicht, dass der Übergang in die schulische Berufsausbildung nicht einem Rollenübergang gleich kommt, der *komplexe* Verhaltensveränderungen erfordert. Der Übergang in die betriebliche Berufsausbildung ist hingegen in den meisten Fällen (bezogen auf die Gruppe der Befragten) mit dem Wechsel von der Schüler- in die Auszubildendenrolle verbunden, der eine komplexe Änderung der Umwelt zur Folge hat und damit eine erhöhte Anpassungsaktivität von den Jugendlichen verlangt.

6.2.5.7 Anerkennungsdefizit

Die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Rolle und das damit verbundene Lernen von berufsspezifischen Situations- und Positions-Rollen können durch Anerkennung unterstützt werden. Der Berufsausbildung zum/zur Verkäufer/in und zum/zur Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel kann in diesem Zusammenhang ein besonderes Anerkennungspotenzial zugeschrieben werden, das sich aus den vielfältigen Interaktionsbeziehungen ergibt, in denen sich Auszubildende im Einzelhandel befinden. Denn „Anerkennung verweist darauf, dass sich menschliche Identität von Anfang an intersubjektiv entwickelt“ (Holtgrewe 2002, S. 196). Insbesondere der betriebliche Teil der Berufsausbildung bietet im Prozess der Arbeit vielfältige Interaktionsmöglichkeiten und eröffnet den Auszubildenden – zumindest aus theoretischer Perspektive – damit eine realistische Chance auf wichtige Anerkennung für die

⁷⁹ Die traditionelle Rolle des Schülers und ihre Strukturelemente werden z. B. von Krüger 1978 näher beschrieben.

Entwicklung der beruflichen Rolle. Arbeit im Allgemeinen kann als wichtiges Medium gesehen werden, in dem Individuen Anerkennung erhalten: Sie trägt damit wesentlich zur gelungenen Entwicklung der Identität bei (vgl. Holtgrewe 2002; Kropf 2005).

Der Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel ist damit verbunden, dass Jugendliche in eine neue Umwelt eintreten, in der sie mit neuen und unbekannteren anerkennungsbedeutsamen Interaktionsbeziehungen konfrontiert werden. Neue Anerkennungsreferenzen in den betrachteten Ausbildungsberufen sind etwa Vorgesetzte, Kolleg(inn)en, Kund(inn)en oder Lieferanten, die zu den bisher bedeutsamen anerkennenden Personen (z. B. Familienangehörige, Freunde/Freundinnen oder Lehrer/innen) hinzukommen. In diesem komplexen Anerkennungsgeflecht müssen Berufsausbildungsanfänger/innen „neuen“ und „alten“ Anerkennungsreferenzen jeweils neue Bedeutung beimessen.

Bei diesem Prozess wird ggf. die Relevanz bestehender Anerkennungsreferenzen neu eingeschätzt sowie sie für hinzukommende erst bestimmt werden muss: Mit dem Beginn der Berufsausbildung entsteht z. B. das Bedürfnis, fortan von betrieblichen Akteuren anerkannt zu werden. Die Anerkennung von Lehrer(inne)n verliert demgegenüber u. U. an Bedeutung. Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass Anerkennung von Personen, die in der betrieblichen Hierarchie eine hohe Position einnehmen, für die befragten Auszubildenden besonders wichtig war. Die Bedeutung von Anerkennung wurde z. B. von MK05 in die folgende, nach der Bedeutsamkeit aufsteigende Reihenfolge gebracht: Kund(inn)en, Kolleg(inn)en oder Vorgesetzte⁸⁰.

Anerkennung von Vorgesetzten hat auf der einen Seite wegen deren Position in der Betriebshierarchie eine besondere Bedeutung für die befragten Auszubildenden. Sie sind gewissermaßen von ihrem Urteil „abhängig“ (z. B. bzgl. der Entscheidung über die Weiterbeschäftigung im Anschluss an die Berufsausbildung). Auf der anderen Seite gibt es auch inhaltliche Gründe, warum Vorgesetzte als Anerkennungsreferenz von außerordentlich großer Bedeu-

⁸⁰ Nach einer Studie von Wald (1987) gehört Anerkennung von Kund(inn)en, Kolleg(inn)en oder Vorgesetzten zu den angenehmsten Erfahrungen in der Berufsausbildung von Verkaufsberufen.

tung für die befragten Auszubildenden waren: Sie wurden als kompetente Einzelhandelskaufleute erlebt und als Vorbilder für die eigene berufliche Kompetenzentwicklung dargestellt. Die Auszubildenden bewunderten die Leistungen der Vorgesetzten und drückten damit selbst Anerkennung gegenüber dieser Personengruppe aus.

Insbesondere die Gruppe der Vorgesetzten (Filialleiter/innen, Abteilungsleiter/innen, Teamleiter/innen usw.) besitzt damit eine wichtige Vorbildfunktion im Prozess der Entwicklung einer tragfähigen Berufsrolle. Denn für die Einschätzung, ob Verhalten in einer Situation rollenadäquat ist oder nicht, benötigen Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung Feedback von den an der betrieblichen Ausbildung Beteiligten. Anerkennung von Vorgesetzten ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Signal. Denn Menschen messen Anerkennung von Autoritäten mehr Wert bei als derjenigen weniger anerkannter Anderer (vgl. Holtgrewe/Voswinkel/Wagner 2000, S. 12). Dies zeigt sich auch in den Aussagen der 26 befragten Jugendlichen, denen Anerkennung insbesondere von Trägern einer ranghöheren Positionsrolle fehlte. Blieb sie aus, wurde dies von einem Teil der befragten Auszubildenden negativ wahrgenommen.

Die befragten Auszubildenden mussten in der Eingangsphase der Berufsausbildung aber nicht ganz auf Anerkennung verzichten. Sie wurden durchaus für ihre Leistungen gelobt. Quelle für Anerkennung war für einen Teil der Befragten vor allen Dingen die Situations-Rolle des Verkäufers/der Verkäuferin, in der sie Anerkennung durch Kund(inn)en erhielten⁸¹. Als besondere Form der Anerkennung interpretierte z. B. BK05 (Auszubildende in einem Baumarkt), dass bereits nach wenigen Monaten in der Berufsausbildung „alt-ingesessene Handwerker“ sich von ihr beraten ließen, die noch in den ersten Wochen ihrer Berufsausbildung erfahrenere Kolleg(inn)en für ein Beratungsgespräch bevorzugten. BK05 deutete dies als besondere Auszeichnung ihrer fachlichen Kompetenzen.

Voswinkel und Korzekwa (o. J.) kommen zu dem Ergebnis, dass Beschäftigte im Dienstleistungsbereich Anerkennung im Wesentlichen nur durch den

⁸¹ DV04 war z. B. glücklich, wenn sie Kunden durch gute Beratung zufriedenstellen konnte. DK12 sprach sogar davon, dass die Arbeit mit Kunden sie erfüllt.

„personalen“ Kunden erfahren und ansonsten für Dienstleistungsarbeit ein Anerkennungsdefizit festzustellen ist (vgl. Voswinkel/Korzekwa o. J.). Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass erfolgreiche Dienstleistungsarbeit vor allem im Sinne der „Normalisierungsarbeit“⁸² (Voswinkel/Korzekwa 2005) unsichtbare Arbeit ist und deswegen selten Anerkennung erfährt (vgl. Voswinkel/Korzekwa o. J.). Sichtbar wird diese Arbeit erst dann, wenn ein Fehler vorliegt. Fehler machen die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung aber (fast) zwangsläufig (siehe Kapitel 6.2.2). Den Aussagen der befragten Auszubildenden zufolge blieben Fehler selten unentdeckt und unkommentiert. Sie erzeugten eine individuelle Belastung⁸³, die die Eingangsphase der Berufsausbildung in einigen Fällen dauerhaft negativ beeinflusste: Schlechte Bedingungen für die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Rolle.

Ein „Lichtblick“ wäre in diesem Zusammenhang das zu Beginn des Kapitels angedeutete Potenzial der Eingangsphase der Berufsausbildung durch vielfältige Interaktionsprozesse, die Chance auf Anerkennung zu erhöhen. Für die Arbeit in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel muss dieser positive Effekt jedoch relativiert werden: Anerkennung fand selten statt. Ihr Fehlen wurde von einigen Befragten sogar als Belastung wahrgenommen. Der Grund dafür liegt Todorov (1996) zufolge darin, dass ausbleibende Anerkennung mehr noch als schlechte Beurteilung eine besonders schwere Beleidigung für das Subjekt sei (vgl. Todorov 1996, S. 102).

In der Eingangsphase der Berufsausbildung kommt nun beides zusammen: Es ist auf der einen Seite ein systematisches Anerkennungsdefizit zu bemängeln, auf der anderen Seite gibt es eine hohe Sensibilität für Fehler bei den an der betrieblichen Berufsausbildung Beteiligten. Fehler werden i. d. R. aufgedeckt und getadelt:

MK07: „Ich glaub schon, dass ein bisschen, ja. Ja manchmal schon, weil wenn man etwas gut macht, dann erwartet man schon etwas, das man etwas dazu sagt. Man muss ja jetzt nicht übertreiben, aber dass man ja schon irgendeine Argumentation abgibt, er-

⁸² Normalisierungsarbeit hat die Beseitigung und die Überspielung von Störungen in der Dienstleistungsarbeit zum Ziel (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 142 ff.).

⁸³ Für ZK10 waren ständige Verbesserungen bzw. der ständige Nachweis von Fehlern „demotivierend“.

wartet man schon. Weil sonst ist das ja natürlich alles gleich: Machst du was Schlechtes, wird sofort was gesagt. Machst du was Gutes, kommt nichts. Da bist du manchmal schon enttäuscht.“

Und wenn in seltenen Fällen doch die Leistung der Befragten durch Vorgesetzte gewürdigt wurde, erfolgte dies den Aussagen der Befragten zufolge sehr undifferenziert. Häufig war der Zeitpunkt für anerkennende Worte ungünstig gewählt. Es wurde z. B. nicht unmittelbar für eine herausragende Leistung gelobt, sondern erst zum Teil Tage später, als sich die Auszubildenden kaum noch an die besondere Leistung erinnern konnten. Oder es wurde Lob für eine Leistung geäußert, die aus Sicht der Auszubildenden keiner Würdigung bedurfte.

6.2.5.8 Schlussfolgerungen

Eine Berufsausbildung als Teil der beruflichen Sozialisation verändert Jugendliche nicht nur im Hinblick auf fachspezifische Kompetenzen, sondern sie hat Einfluss auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Heinz 2006, S. 398). Der Wechsel der Lebensbereiche – z. B. von der Schule in die Berufsausbildung – geht mit einer Erweiterung der Umwelt einher und veranlasst Individuen zu verändertem Verhalten. Sie werden durch die „neue“ Umwelt stark beeinflusst und werden herausgefordert, diese durch mehr oder weniger produktive Auseinandersetzung mit ihr zu gestalten (vgl. Hurrelmann 2002, S. 7). – Sie erlernen ihre Berufsrolle.

Im Abschnitt „Rollenlernen in der Berufseingangsphase“ wurden die Einstellungen der befragten Auszubildenden zusammengefasst, wie ein Kunde aus ihrer Sicht bedient werden sollte. Die von den Befragten genannten Eigenschaften des „idealen“ Verkäufers deuten darauf hin, dass bereits zu Beginn der Berufsausbildung wesentliche Elemente der Berufsrolle soweit verinnerlicht sind, dass sie im Interview ad hoc artikuliert werden konnten. Inwieweit die Befragten die genannten Eigenschaften in ihrem täglichen Berufshandeln aktualisieren können, kann auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden. Es wären vertiefende Untersuchungen in Bezug auf die Entwicklung der Berufsrolle in den ersten Monaten der Berufsausbildung notwendig.

Die zum Teil noch sehr „naiven“ Vorstellungen der Befragten, welche Eigenschaften ein guter Verkäufer haben sollte, deuten jedoch darauf hin, dass nicht alle Jugendlichen zu Beginn ihrer Berufsausbildung rollenkonformes Verhalten bei der Kundenberatung zeigen.⁸⁴ Insofern wäre es besonders wichtig, dass Auszubildende gerade zu Beginn der Berufsausbildung bei der Kundenberatung von Experten beobachtet werden, um Rollenerwartungen aus Sicht des Betriebes artikulieren zu können. Denn in Beratungstätigkeiten zeigen sich zu einem gewissen Teil auch die durch vorberufliche Sozialisation aufgebauten Handlungsschemata und ggf. deren Inkompatibilität mit beruflichen und betrieblichen Normen.

Letztendlich ist es aus berufspädagogischer Sicht nicht relevant, ob nichtrollenkonformes Verhalten durch Sozialisationseffekte in den ersten Monaten der Berufsausbildung resultierte oder ob es auf vorberufliche Sozialisationseffekte zurückzuführen ist. Bei der gezielten Beobachtung des Verhaltens in der neuen Rolle als Verkäufer/in werden unterschiedliche Orientierungen (erwünschte sowie nicht erwünschte) in Bezug auf die Beratung von Kund(inn)en im Einzelhandel deutlich, die auch einen Einfluss auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung haben. Letztendlich ist es nicht wichtig zu erschließen, wie es zu diesen unterschiedlichen Orientierungen durch Sozialisationsprozesse gekommen ist.⁸⁵ Die Identifizierung der unterschiedlichen Orientierungen von Auszubildenden im direkten Kontakt zum Kunden ist indes die wichtigere Aufgabe. Sie kann bezogen auf den einzelnen Auszubildenden hilfreich sein, Anhaltspunkte für die Gestaltung der weiteren Berufsausbildung und das Rollenlernen zu finden.

Das „erlebte“ schlechte Berufsprestige oder Restriktionen, die durch die Wahrnehmung in der Rolle als Auszubildende/r resultieren, führten bei einem Teil der befragten Auszubildenden zu individuellen Belastungen. Mangelnde gesellschaftliche Anerkennung des Ausbildungsberufs ist indes nicht ohne

⁸⁴ Zum Teil ist der Rollenwechsel vom Kunden zum professionellen Verkäufer noch nicht vollzogen (vgl. Kutscha 1984, S. 78).

⁸⁵ Das wäre so ohne weiteres auch nicht möglich. Selbst soziale Orientierungen von Auszubildenden am Ende der Ausbildungszeit sagen nichts über den Einfluss der Berufsausbildung auf den Sozialisationsprozess aus, da sie prinzipiell Resultat vorberuflicher Sozialisation sein können (vgl. Lempert 1985, S. 121).

weiteres zu kompensieren. Die Belastungen allerdings, die mit der Positionsrolle der Auszubildenden einhergehen, lassen sich schon mit einfachen Mitteln reduzieren. Dazu gehören z. B. der bewusste und angemessene Umgang mit Sanktionen sowie Anerkennung von rollenkonformem Verhalten direkt im Anschluss an gelungene berufliche Handlungen. Insbesondere Vorgesetzte haben nach den vorliegenden Befunden die Möglichkeit, rollenkonformes Verhalten zu unterstützen, indem sie Auszubildende regelmäßig und systematisch in Situationen beobachten, die für den Betrieb oder den Ausbildungsberuf besonders bedeutsam sind. Gelungene Handlungsaspekte können auf eine konkrete Situation bezogen lobend hervorgehoben werden.

In den ersten Wochen der Berufsausbildung hilft diese zeitnahe Rückmeldung des „gewünschten“ Rollenverhaltens auch dabei, Intrarollenkonflikte besser zu lösen. Nicht zuletzt ist es ein Beitrag für die Entwicklung einer tragfähigen Berufsrolle: Auszubildende erfahren, wie Vorgesetzte auf nicht rollenkonformes Verhalten reagieren. Dieses Wissen kann im konkreten Fall Belastungen minimieren und die Entscheidung erleichtern, wessen Rollenerwartungen ohne größeres Risiko enttäuscht werden können.

6.2.6 Problembereich: Anpassung an den Zeitrhythmus

6.2.6.1 Einleitung in den Problembereich

Neben körperlichen Beanspruchungen im Einzelhandel sind es vor allen Dingen arbeitszeitliche Anforderungen, die als außerordentliche Belastungsfaktoren von Beschäftigten des Einzelhandels wahrgenommen werden (vgl. Möll/Hilf 2004, S. 19). Wie körperliche Beanspruchungen auch, können zeitliche Beanspruchungen zu einer gesundheitlichen Beeinträchtigung führen. Insbesondere die erhöhte Variabilität der Arbeitszeit bezüglich Lage und Dauer beeinträchtigt das gesundheitliche und psychosoziale Wohlbefinden (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 126 ff.).

Demgegenüber steht das Bestreben von Einzelhandelsunternehmen, die Arbeitskraft der Beschäftigten möglichst genau auf die tatsächliche Kundenfrequenz abzustimmen (vgl. Möll/Hilf 2004, S. 34). Die veränderten gesetzlichen Regelungen der Ladenöffnungszeiten⁸⁶ in den letzten 10 Jahren haben dazu geführt, dass die Arbeitszeit der Beschäftigten immer weiter von den Öffnungszeiten der Betriebe im Einzelhandel entkoppelt wurde. Die Hoffnung, dass dies zu einer Aufstockung des Personals im Einzelhandel führte, wurde nicht erfüllt. Seit 1995 ist die Zahl der Beschäftigten im Einzelhandel sogar gesunken (vgl. Warich 2007, S. 5).

Die Ausdehnung der Öffnungszeiten führte zu angepassten und flexibilisierten Personaleinsatzplänen (vgl. Schier/Szymenderski 2007, S. 9; Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 113) und zu einem Auseinanderdriften von Öffnungs- und persönlichen Arbeitszeiten der Beschäftigten (vgl. Zülch/Stock/Stowasser 2005, S. 4). Es entwickelte sich ein Teilzeittrend und Arbeitszeiten

⁸⁶ Im Zuge der Föderalismusreform im Jahr 2006 ist die Gesetzgebungskompetenz in Sachen Ladenschluss an die Länder übergegangen. Die Länder liberalisierten zwischen November 2006 und Juli 2007 ihre Ladenschlussgesetze (vgl. Schier/Szymenderski 2007, S. 9). In Nordrhein-Westfalen ist es das Gesetz zur Regelung der Ladenöffnungszeiten (Ladenöffnungsgesetz – LÖG NRW), das eine allgemeine Ladenöffnungszeit für Verkaufsstellen von 00:00 bis 24:00 Uhr (außer an Sonn- und Feiertagen) erlaubt (vgl. Ladenöffnungsgesetz – LÖG NRW). Vor Inkrafttreten des Landesgesetzes in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2006 regelte dort das „Gesetz über den Ladenschluß“ (LadSchlIG 2003) als Bundesgesetz die Ladenöffnungszeiten. Danach waren die Ladenöffnungszeiten werktags begrenzt auf die Zeit von 6:00 und 20:00 Uhr (vgl. LadSchlIG 2003).

wurden zunehmend flexibilisiert. Von flexibler Arbeitszeit wird dann gesprochen, wenn Arbeitszeit und Arbeitszeitstruktur von den zeitlichen Merkmalen der Normalarbeitszeit abweichen. Unter Normalarbeitszeit wird eine Form der Vollzeitbeschäftigung verstanden, bei der die Arbeitszeit nicht auf das Wochenende fällt, die Wochenarbeitszeit zwischen 35 und 40 Stunden liegt, die Lage der Arbeitszeit nicht variiert und bei der tagsüber gearbeitet wird (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 9 ; Raehlmann u. a. 1993, S. 40). Formen der Schichtarbeit sind nach diesem Verständnis bereits „flexible“ Arbeitszeitkonzepte. Sie tragen dazu bei, tageszeit- und saisonabhängige Schwankungen des Kundenaufkommens und die damit einhergehende schwankende Arbeitsbelastung der Beschäftigten zu reduzieren und führen so zu einer Entkopplung von Arbeits- und Öffnungszeiten (vgl. Raehlmann u. a. 1993, S. 41; Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 120). Der flexible Einsatz des Personals ist im Einzelhandel erforderlich, um vor allen Dingen die langen Öffnungszeiten und die vom Kundenaufkommen abhängigen Arbeitsmengenschwankungen bewältigen zu können. Denn anders als im produzierenden Gewerbe ist es im Einzelhandel nicht möglich, auf erhöhte Nachfrage mit einer frühzeitigen Steigerung der Produktion zu reagieren: Verkaufsleistung kann im Einzelhandel nicht auf Vorrat produziert werden (vgl. Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 120). Die Vorteile flexibler Arbeitszeiten der Beschäftigten im Einzelhandel liegen in kundengerechten Betriebszeiten, in einer flexiblen Anpassung der Arbeitszeit an die Auftragslage zur Senkung von Wartezeiten, was letztendlich zu einer erhöhten Servicequalität für Kund(inn)en beiträgt (vgl. Zülch/Stock/Stowasser 2005, S. 5).

Die nötige Flexibilität zur Entkopplung der Öffnungszeiten des Betriebs von den Arbeitszeiten des Personals wurde allerdings in den letzten Jahren nicht durch veränderte Arbeitszeitmodelle bei den Vollbeschäftigten realisiert, sondern vor allen Dingen durch den verstärkten Einsatz von Teilzeitkräften (vgl. Kirsch u. a. 1999, S. 61 ff.; Voss-Dahm/Lehndorff 2003, S. 53; Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 113 ff.). Teilzeitbeschäftigte können gezielt zu den Zeiten eingesetzt werden, zu denen das Kundenaufkommen am größten ist. Vollzeitbeschäftigte sind von den Veränderungen der Öffnungszeiten weniger stark betroffen. Für sie gelten vor allen Dingen die zwei Grundmodelle der Arbeitszeitgestaltung, und zwar das Blockmodell und das Schichtmodell (vgl.

Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 115). Beim Schichtmodell im Einzelhandel arbeiten zwei Gruppen, wobei die eine Gruppe mit der Ladenöffnung am Morgen beginnt und die andere Gruppe so beginnt, dass ihre Schicht mit der Schließung des Ladens am Abend endet (vgl. Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 115 f.). Beschäftigte im Schichtmodell haben einen anderen Wochentag frei, der entweder fest ist oder rotliert (vgl. Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 116). Schichtarbeit mit oder ohne Nacharbeit kann aus medizinischer Sicht als eindeutiger Risikofaktor bezeichnet werden (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 20). Im Vergleich zum Schichtmodell decken die Beschäftigten beim Blockmodell die volle Ladenöffnungszeit ab. Auch sie haben als Ausgleich für die Arbeit am Samstag einen anderen Tag der Woche frei, der entweder fest ist oder rotliert.

Auch wenn die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung als Vollzeitbeschäftigte weniger von der Flexibilisierung der Arbeitszeit und den damit verbundenen negativen Begleiterscheinungen betroffen waren, erlebten sie den Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel und die damit verbundene Einstellung auf die arbeitszeitlichen Bedingungen als Belastung. In den Kapiteln

- „Arbeitszeiten und Arbeitszeitstruktur“,
- „Entwertete Freizeit“,
- „Arbeit unter Zeitdruck“,
- „Leerlaufzeiten“ und
- „Überstunden“

werden die Probleme der befragten Auszubildenden mit dem neuen Zeitrhythmus dargestellt. Dem folgen wie schon bei den vorherigen Problembereichen „Schlussfolgerungen“ für die Eingangsphase der Berufsausbildung“.

6.2.6.2 Arbeitszeiten und Arbeitszeitstruktur

Die eben erwähnten Arbeitszeitmodelle (Schicht- und Blockmodell) bestimmten den Tagesrhythmus der Befragten. BK02, BV04 oder BK05 arbeiteten wie viele andere der Befragten auch nach dem Schichtmodell und mussten sich zu Beginn der Berufsausbildung mit dem neuen, durch die Arbeitszeiten dominierten Tagesrhythmus arrangieren. Anders als bei ZK10 folgte der Wechsel der Schichten bei ihnen nicht einem regelmäßigen Muster (z. B.

wöchentlicher Wechsel von Früh- auf Spät- und wieder auf Frühschicht), sondern den einzelbetrieblichen Erfordernissen, die in individuellen monatlichen oder zweiwöchentlichen Personaleinsatzplänen manifestiert waren.

Personaleinsatzpläne im Schichtmodell folgten nach den Aussagen der befragten Auszubildenden in vielen Betrieben durch kurzfristige Entscheidungen der Geschäfts- oder Abteilungsleitungen⁸⁷. Bei der Planung des Personaleinsatzplans konnten dementsprechend nur selten persönliche Wünsche der Auszubildenden berücksichtigt werden. Planungssicherheit für Freizeitaktivitäten der Befragten war nicht gegeben. Positive Ausnahme in diesem Zusammenhang war der Ausbildungsbetrieb der Auszubildenden BK16, die jünger als 18 Jahre zum Zeitpunkt der Befragung war. Sie war eine der wenigen Auszubildenden, deren Wünsche bei der Erstellung des Schichtplans ohne weiteres berücksichtigt werden konnten. Zudem war sie die einzige, die im Verlauf des Interviews angab, dass der direkte Wechsel von einer Spät- auf eine Frühschicht in ihrem Ausbildungsbetrieb systematisch vermieden wurde. Genau dieser ungünstige Schichtwechsel wurde von BV10 als außerordentliche Belastung in der Eingangsphase der Berufsausbildung wahrgenommen. Die Zeit zur Regeneration nach einem anstrengenden Arbeitstag war dann sehr eingeschränkt.

Hatten die meisten Befragten vor dem Beginn der Berufsausbildung einen geregelten Tagesablauf, mussten sie in der Eingangsphase der Berufsausbildung lernen, sich mit unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten z. B. im Schichtmodell abzufinden:

BK05: „Allerdings dieser ... ganze Arbeitsalltag, weil man kannte ja wirklich nur Schule und Uni vorher, das war wirklich schwierig am Anfang. Sich darauf einzustellen, ich muss heute um acht arbeiten, morgen um zehn, übermorgen um zwölf und darauf den Tag um sieben oder so. Das war schon wirklich ein bisschen schwierig am Anfang.“

Nicht nur der Schichtwechsel an sich wurde von den Auszubildenden in diesem Zusammenhang als Belastung wahrgenommen, sondern auch die daraus resultierende Planungsunsicherheit z. B. bei der Planung von Freizeitak-

⁸⁷ Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Zülch, Stock und Stowasser (2005, S. 12): In der Regel erfolgt die Steuerung der Einsatzzeiten kurzfristig und auf der Ebene der Geschäfts- und Abteilungsleitung und Mitarbeiter haben nur in sehr geringem Maß Einfluss auf die Arbeitszeitplanung (vgl. Zülch/Stock/Stowasser 2005, S. 12).

tivitäten. Private Termine, die noch einige Wochen entfernt waren, konnten viele Befragte nur unter Vorbehalt vereinbaren. Denn der Planungshorizont für Schichtpläne lag in den Betrieben der befragten Auszubildenden im Bereich weniger Wochen. Die noch zur Schulzeit erlebte relative Unabhängigkeit von zeitlichen Verpflichtungen ging mit dem Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel größtenteils verloren. Im Kontrast zur Schulzeit wurde dieser „Verlust“ sowohl von Befragten, die nach dem Schichtmodell arbeiteten, als auch von Auszubildenden, die nach dem Blockmodell arbeiteten, als Einschränkung der Lebensqualität wahrgenommen, wie z. B. der Aussage von BK06 zu entnehmen ist:

BK06: „Ja, das ist wirklich heute immer noch so, weil ... das ist nicht mehr wie früher. Ja, dass ich Dinge einfach planen kann, ohne darüber nachzudenken, ob ich die Zeit habe oder auch nicht. Weil die hatte ich und jetzt habe ich sie nicht mehr. ... Ich möchte ja auch ein bisschen leben auch.“

Die Auszubildenden, deren Arbeitszeiten dem Blockmodell folgten, fühlten sich genau wie die Auszubildenden mit Schichtarbeitszeiten durch den neuen Tagesrhythmus eingeschränkt. Auch sie berichteten von geminderten Freizeitmöglichkeiten mit Freund(inn)en oder der Familie. BV09 musste z. B. an drei Samstagen des Monats arbeiten, wobei sie für das Arbeiten am Samstag einen anderen Tag der Woche frei bekam⁸⁸, der aber von Woche zu Woche wechselte. Die regelmäßige Arbeitszeit erstreckte sich bei BV09 auf die Zeit zwischen 10:00 und 19:00 Uhr, was eingeschränkte Freizeitmöglichkeiten am Abend zur Folge hatte.

Typisch für die Eingangsphase der Berufsausbildung scheint zu sein, dass die Auszubildenden die „neuen“ Arbeitszeiten im Kontrast zur vorherigen Schulzeit betrachten und ihnen der Verlust an Freizeit, die sie gemeinsam mit anderen Personen nutzen konnten, schwer zu schaffen machte. Dementsprechend negativ fiel die Beurteilung der Arbeitszeiten im Einzelhandel durch die erlebten Restriktionen aus.

⁸⁸ Nicht alle Betriebe hielten die gesetzliche Regelung ein, dass mindestens ein Samstag im Monat frei war. BK05 und DV15 waren davon z. B. betroffen.

6.2.6.3 Entwertete Freizeit

Fehlende Freizeit wurde von 43 der 65 Befragten als Problem in der Eingangsphase der Berufsausbildung geäußert. Es zählt damit zu den häufigsten Problemen (siehe S. 95). Vor allen Dingen im Anschluss an Spätschichten konnten die Befragten Auszubildenden selten etwas mit anderen Personen unternehmen, weil es für gemeinsame Aktivitäten mit der Familie oder mit Freund(inn)en meist schon zu spät war, oder die Auszubildenden nach einem Arbeitstag bereits zu erschöpft waren. Aber auch Auszubildende, die im Blockmodell arbeiteten und relativ geregelte Arbeitszeiten hatten, erlebten die Arbeitszeiten im Einzelhandel als individuelle Belastung, da auch sie erst am Abend z. B. nach 19:00 Uhr frei hatten. Der Übergang in die Berufsausbildung ging bei den meisten Befragten mit einer erheblichen Verringerung der Freizeit im Vergleich zur vorherigen Lebenssituation (z. B. Schulzeit) einher.

Die neuen zeitlichen Verpflichtungen waren für die Auszubildende BK06 mit Belastungen verbunden, die sogar Gedanken an den Abbruch der Ausbildung auslösten. Die Abbruchgedanken waren bei BK06 sowohl in der Lage der Arbeitszeit als auch durch die Dauer der täglichen Arbeitszeit begründet. Neben der Länge und Lage der Arbeitszeit war die eingeschränkte Planbarkeit der Freizeit für BK05 ein Problem, das aus der kurzfristigen Planung der Schichten in ihrem Ausbildungsbetrieb resultierte. Der Schichtplan wurde wöchentlich erstellt und beinhaltete zumeist einen unregelmäßigen Schichtwechsel. Die von BK05 kritisierten kurzen Planungszeiten sind im Einzelhandel kein Einzelfall (vgl. Hilf/Jacobsen 2000, S. 210). Die Auszubildende war deswegen gezwungen, sehr kurzfristig ihre Freizeitaktivitäten zu planen und schränkte aufgrund dessen ihr langjähriges Engagement bei der freiwilligen Feuerwehr ein. Versuche, persönliche Interessen bei der Schichtplanung geltend zu machen, schlugen vor allen Dingen ganz zu Beginn der Berufsausbildung fehl. BK05 fühlte sich im Vergleich zu anderen Kolleg(inn)en benachteiligt:

„Es ist da einfach so. Da herrscht eine Ellbogenmentalität, die ist ohne Grenzen. Da gibt es Mitarbeiter, die haben so etwas wie ein Bestandsrecht. Die haben jeden Mittwoch frei, wenn sie ihren Mittwoch frei haben möchten. Die gehen auch immer nur auf die

Frühschicht, die sind nie bis 20:00 Uhr da und vom Chef aus wird das dann kommentiert mit: >Ja, das ist halt so.<,,

Auch weitere Befragte erlebten, dass sie im Vergleich zu langjährigen Mitarbeiter/innen in ihrem Ausbildungsbetrieb keinen oder kaum Einfluss auf die Gestaltung des Personaleinsatzplanes hatten. Sie hatten den Eindruck, dass sie häufiger zu unattraktiveren Arbeitszeiten (z. B. Spätschicht) eingeteilt wurden oder ihre Urlaubswünsche seltener berücksichtigt wurden, als die von langjährigen Mitarbeiter/innen. – Ein weiteres Indiz für die „machtlose“ Position von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung. Die Angst vor dem Verlust der Ausbildungsstelle ließ die Befragten auch diese subjektiv wahrgenommene Ungerechtigkeit kritiklos ertragen.

Nicht nur Länge und Lage der Arbeitszeit hatten einen negativen Einfluss auf die Gestaltung der Freizeit, sondern auch eingeschränkte Möglichkeiten, langfristig und vorausschauend die verbleibende Zeit so einzusetzen, dass sie gemeinsam mit anderen Personen verbracht werden konnte. Die Zeitstrukturen der Auszubildenden waren in den seltensten Fällen mit denen von Familienangehörigen, Freund(inn)en oder Lebensgefährt(inn)en kompatibel. Die wahrgenommenen Einschränkungen und Belastungen durch die „neuen“ Arbeitszeiten resultierten nicht nur aus dem geringeren Freizeitvolumen im Vergleich zur Schulzeit, sondern vor allem aus der ungünstigen Lage der Arbeitszeit in Verbindung mit einer geringen Planungssicherheit der arbeitsfreien Zeit. Wechselnde freie Tage, unregelmäßige Schichtwechsel, das Arbeiten an Samstagen und lange Arbeitstage, mit einer Arbeitszeit von zum Teil mehr als 10 Stunden und einem Arbeitsende erst nach 20:00 Uhr behinderten gemeinsame Freizeitaktivitäten mit anderen Personen erheblich⁸⁹:

BV18: „Ja, ist schon schwierig, sage ich mal so. Ich meine, bei Frühschichten geht das alles so ab fünf. Aber wenn ich bis acht arbeite, komme ich nach hause und habe dann keine Lust mehr, großartig irgendwas zu machen. Und ja, morgens vor elf trifft man sich nicht, oder die anderen sind halt alle arbeiten.“

Die Auszubildenden mussten zu Zeiten arbeiten, zu denen Familienangehörige, Freunde oder Partner/innen frei hatten, und sie verfügten dann über

⁸⁹ Die Arbeit zu tagesrhythmisch ungünstigen Zeiten (spät abends und am Wochenende) führt bei gleicher Arbeitszeitmenge zu einer höheren Beanspruchung der Beschäftigten, als das Arbeiten zur Normalarbeitszeit (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 18).

Freizeit, wenn gemeinsame Aktivitäten mit den genannten Personen kaum möglich waren⁹⁰. Die vorhandene Freizeit wurde durch die arbeitszeitlichen Bedingungen des Einzelhandels entwertet, weil sie nur noch selten „sozial“ genutzt werden konnte. Insbesondere der erlebte Kontrast zur vorherigen Schulzeit, machte den Befragten zu schaffen:

MK07: „Ja, das war so eine richtige Umstellung, weil man hat einen normalen Alltags- tag, kommt von der Schule, hat es gut, muss vielleicht einmal in der Woche als Aushilfe arbeiten, aber hat ganz viel Freizeit und die Umstellung davon zur Arbeit war erste Zeit ganz schwierig.“

Vor der Berufsausbildung intensiv geführte Beziehungen mit Freund(inn)en „litten“ unter den neuen Arbeitszeiten im Einzelhandel, und zwar einmal aufgrund eingeschränkter und asynchron liegender Freizeit sowie wegen eines erhöhten Regenerationsbedarfs der Auszubildenden nach einem Arbeitstag, wie er bereits aus der Aussage von BV18 in Ansätzen deutlich wurde:

BV09: „Es kommt oft vor, dass man gesagt hat: >Nee, da kann ich nicht. Muss arbeiten. Oder erst abends dann.< Wenn wir rausgehen wollten: >Hör mal, ich musste jetzt erst bis 8 Uhr arbeiten. Ich habe keine Lust mehr. Ich bin schon fertig. Nee, ich bin schon müde.<„

Wie BV09 „enttäuschten“ weitere der Befragten vor allen Dingen Freunde und Freundinnen. Sie erlebten, dass Freunde und Freundinnen nur bedingt Verständnis für die neue Situation der Auszubildenden und den damit verbundenen Verzicht auf gemeinsame Freizeitaktivitäten hatten. Insbesondere Mitarbeiter/innen des Einzelhandels mit variablen Arbeitszeiten und geringem Einfluss auf die Gestaltung der Arbeitszeit sind in Bezug auf die Gestaltung der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben deutlich stärker beeinträchtigt als Normalarbeitende (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 78). Störungen des sozialen Lebens sind in allen Formen des Schichtsystems zu verzeichnen (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 18).

Als Belastung wurde von den Auszubildenden zudem die eingeschränkte Vorbereitungszeit auf die Berufsschule erlebt, die auf die Abendzeit oder das Wochenende beschränkt war. Während der Arbeitszeit wurden die Befragten

⁹⁰ Vor allem Vollzeitbeschäftigte sind davon betroffen, dass sie durch die Arbeitszeiten im Einzelhandel Beruf und Privatleben nicht ohne Probleme vereinbaren können (vgl. Jacobsen/Hilf 1999, S. 99).

z. B. nicht für die Vorbereitung auf Klassenarbeiten freigestellt, was sich einzelne Befragte gewünscht hätten. BK01 oder BV09 waren z. B. erst nach 20:00 Uhr zu Hause und empfanden es als Belastung, dass sie im Anschluss an einen langen und anstrengenden Arbeitstag noch für die Schule lernen mussten. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten sich die meisten Auszubildenden jedoch mit den arbeitszeitlichen Bedingungen des Einzelhandels arrangiert, wenngleich es ihnen nach wie vor schwer fiel:

BK05: „Die Gewöhnung an die Arbeitszeiten war sehr schwierig. Weil, ich kannte das halt nur eben vormittags zu arbeiten. Bis nachmittags vielleicht, aber nicht bis in den späten Abend, dass man halt erst um viertel nach Acht das Geschäft verlässt oder so. Auch, dass ich nicht mitbestimmen kann, wann ich frei habe. Bei uns ist das so, dass man sich nicht an den Tarifvertrag hält. Man teilt die Mitarbeiter zu jedem Samstag zur Arbeit ein. D. h. normalerweise müssten ja eigentlich drei Samstage maximal im Monat gearbeitet werden und ein Samstag sollte frei sein. Und bei uns ist es halt so, dass wir jeden Samstag arbeiten müssen, und das habe ich schon halt als einen Einschnitt in meine Privatsphäre empfunden. Wir bekommen dafür aber einen Ausgleichstag innerhalb der Woche, den wir aber auch nicht frei wählen können. D. h. ich weiß erst immer am Samstag, wann ich in der Woche darauf arbeiten muss und weiß auch dann erst, wann ich in der nächsten Woche einen freien Tag habe. D. h. ich kann mit Freunden nichts planen, mit Familie selten was planen. Sondern nur sehr, sehr spontan sein und das ist wirklich am Anfang noch schwieriger gewesen. Man hat sich jetzt halt so ein bisschen daran gewöhnt, aber das Nonplusultra ist es halt nicht.“

Zu einer Entwertung der Freizeit kam es auch bei den Auszubildenden MV01, MK11, MK16 und ZV07. Als belastende arbeitszeitliche Faktoren kam bei ihnen zur Länge und Lage der Arbeitszeit ein langer Anfahrtsweg hinzu, der zum Teil täglich bis zu zwei Stunden in Anspruch nahm. Sozial nutzbare Zeit wurde auf ein Minimum reduziert.

6.2.6.4 Arbeit unter Zeitdruck

Neben den Arbeitszeiten führte insbesondere das Arbeiten unter Zeitdruck bei den Befragten zu Belastungen. BK06 gab als Grund für das Arbeiten unter Zeitdruck insbesondere hohes Kundenaufkommen an. Waren viele Kund(inn)en im Laden, musste die von den Kund(inn)en hinterlassene Unordnung beseitigt werden und gleichzeitig verlangten Kund(inn)en Beratung. Am frühen Abend wurden zusätzlich Vorkehrungen getroffen, den Laden für den nächsten Tag verkaufsbereit zu machen, während weiterhin Kund(inn)en beraten werden mussten. Nur durch ein erhöhtes Arbeitstempo konnte BK06

die aus dem hohen Kundenaufkommen resultierende Arbeitsbelastung bewältigen.

Die Auszubildende bemerkte, dass sie durch den empfundenen Zeitdruck Kund(inn)en gegenüber nicht immer so freundlich war, wie sie es eigentlich sein müsste. Sie sprach davon, dass ihr innerlich in solchen Situationen schon mal „der Kragen platze“. An stressigen Tagen könne es dann durchaus vorkommen, dass BK06 auch bis 20:00 Uhr im Laden sei. Die dabei geleisteten Überstunden stellte BK06 nicht als besonderes Problem dar. Im Gegenteil, sie nahm diese zusätzliche Arbeitsstunde sogar in Kauf, damit der nächste Arbeitstag für sie und die Kollegen besser zu bewältigen sei.

Nach den vorliegenden Befunden gab es unterschiedliche Gründe dafür, dass die befragten Auszubildenden Zeitdruck bei der Arbeit empfanden. Immer wieder wurde als Auslöser für Zeitdruck bei der Arbeit hohes Kundenaufkommen genannt. Das Kundenaufkommen war in der Wahrnehmung der befragten Auszubildenden abhängig

- von der Tageszeit,
- vom Wochentag (in den Ausbildungsbetrieben der Befragten am stärksten freitagabends und samstags) (BV10: „Samstags ist das sowieso, das ist Ausnahmezustand. ... Da kann man nicht agieren, da reagiert man nur.“),
- und von der Saison (z. B. Weihnachtsgeschäft, Ostern, Sommerschlussverkauf⁹¹).

Hohes Kundenaufkommen erlebten die Befragten aber auch an Sonderverkaufstagen wie z. B. an verkaufsoffenen Sonntagen:

DK18: „Ja, sonntags, wenn wir mal sonntags geöffnet haben. Also, dann kommt man nur mit erhobenen Armen dadurch, wenn man irgendwas mal nach vorne bringen muss. Das ist dann schon furchtbar, wenn einen dann fünf Leute da gleichzeitig dann ansprechen.“ Interviewer: „Wie gehen sie damit um? Was machen sie da?“

DK18: „Tja, einmal tief durchatmen und durch. Das ist ja nur ein paar Stunden.“

Neben hohem Kundenaufkommen wurden immer wieder Warenlieferungen als Auslöser für das Arbeiten unter Zeitdruck von den Befragten genannt. Zum Teil sprachen einige der befragten Auszubildenden von engen betriebli-

⁹¹ Den es in vielen Betrieben der Befragten gab.

chen Zeitvorgaben für das Einräumen von Ware, deren Einhaltung stichprobenartig von Vorgesetzten kontrolliert wurde. Das setzte die Auszubildenden zum Teil sehr unter Zeitdruck. Im Ausbildungsbetrieb von BV04 (Lebensmitteldiscounter) war die zeitliche Vorgabe für das Abräumen einer Palette 13 Minuten, was BV04 nicht einhalten konnte:

„Ich war dabei, ne Palette auszuräumen und dann kam er und: >Herr XY, Sie müssen schneller arbeiten!< Kam er dann. Hab ich dann nur geschmunzelt. Ich kann halt nicht schneller arbeiten, als ich schon arbeite. Das sehe ich dann auch nicht ein, sag ich ganz ehrlich.“

Große Warenlieferungen lösten aber nicht nur Zeitdruck bei der Arbeit aus, wenn es genaue zeitliche Vorgaben für das Einräumen der Ware gab. Im Fall von BK05 reichte die betriebliche Richtlinie, dass Warenlieferungen „möglichst schnell“ bearbeitet werden:

„Ja, es kommt ja häufig vor, dass sehr viel Ware auf einmal rein gefahren wird. Wir sprechen jetzt hier nicht von drei Paletten, sondern von so einer Zahl um die zwanzig, vierundzwanzig Paletten und dann kann das auch schon mal passieren, dass ein Azubi alleine die Heizkörper, die pro Stück mal dreißig, vierzig Kilo wiegen, alleine abräumen muss oder, ja einer hohen körperlichen Belastung ausgesetzt ist, weil einfach die Massen es erfordern, wirklich schnell zu arbeiten und auch sehr viel auf einmal zu arbeiten, weil es die Geschäftsleitung nicht sehr gerne sieht, wenn hinten in dem Gang, wo die Sachen rein gefahren werden, lange Zeit Paletten stehen oder Ware steht.“

DK18 kam bei der Schaufenstergestaltung unter Zeitdruck. Sie war zu Beginn der Berufsausbildung nicht in der Lage, zeitliche Vorgaben einzuhalten. Wegen fehlender Routine musste sie häufig nachfragen, so dass sie die Dekoration des Schaufensters nicht in der vorgegebenen Zeit zwischen 8:00 und 10:00 Uhr abschließen konnte. Auch ohne direkte Einflussnahme von Vorgesetzten (z. B. durch Kontrolle) empfand die Auszubildende Zeitdruck bei der Arbeit.

Neben den genannten Gründen wurde aus den Aussagen einiger Befragter für das Empfinden von Zeitdruck bei der Arbeit die Abhängigkeit von der Situation deutlich. Die Situation „Kassieren“ wurde von einigen Befragten als belastend dargestellt, da hier Arbeit unter Zeitdruck häufig vorkam. Kund(inn)en mussten an der Kasse schnell abgefertigt werden, weil es auch hier betriebliche Normen gab, die eingehalten werden mussten: In einigen Betrieben vor allen Dingen des Lebensmitteleinzelhandels führten die Erfas-

sung und die Auswertung der Kassierzeiten dazu, dass die Auszubildenden Zeitdruck beim Kassieren empfanden. Nicht betriebliche Normen, sondern das Verhalten der Kunden durch lange Wartezeiten an der Kasse machten BK15 zu schaffen und setzten sie unter Zeitdruck:

„Wenn viel los ist, ja, dann also, an der Kasse ...und dann die ganzen Kunden, Schlange schon bis zum Gartencenter hin, dann werde ich schon leicht nervös ..., weil die Kunden dann schon anfangen, zu meckern, dass ich das schnell alles bewältige. Dann fühle ich mich auch schon überfordert, ja. ... Ja, weil die dann schon anfangen, zu meckern, machen Sie doch mal eine zweite Kasse auf, und wenn ich dann aber sage: >Der, die kann gerade nicht, ist in Pause.< Und dann kann ich auch keine zweite Kasse aufmachen, und dann ja, und dann immer: >Ah, Boah<. Und immer dieses Gestöhne dann. Dann kriege ich auch immer ganz schwitzige Hände und schnell, zack, zack, zack und dann kommen noch meistens Kunden mit Gutscheinen oder mit EC-Karte bezahlen. Dann geht dann alles ein bisschen nicht so schnell, dann dauert das alles noch ein bisschen länger.“

An der Aussage von BK15 wird deutlich, dass der Auszubildenden diese Situation an der Kasse zu schaffen machte: Neben körperlichen Symptomen („schwitzige Hände“) fühlte sie sich überfordert, was nicht zuletzt an den Wünschen der Kund(inn)en lag, bargeldlose Zahlungsformen in Anspruch zu nehmen, die wesentlich komplexer und vor allen Dingen zeitaufwändiger waren, als das Bezahlen mit Bargeld. In den ersten Wochen musste sich auch BV10 an das schnelle Arbeiten gewöhnen. Zu Beginn der Berufsausbildung musste sie sich sehr auf die einzelnen Arbeitsschritte konzentrieren, um das hohe Arbeitstempo überhaupt einhalten zu können:

„Ja, auf jeden Fall. Also ich hatte, also ich hatte das Gefühl, dass ich da absolut nicht mit klar kam, wenn ich gesehen habe, wie meine Arbeitskollegen: Zack, Zack, Zack, Zack. Das ging alles super schnell und ich, mir lief dann schon der Schweiß runter. Also, am Anfang war es richtig. Also, es war schwer für mich, also auf jeden Fall, da mit dem Tempo klar zu kommen und mit dem, dass es alles auf einmal sein muss und mein Gang, mein Gang ist auch viel schneller geworden. Früher bin ich dann ganz normal gelaufen und jetzt renn ich quasi schon durch die Filiale. Also am Anfang, das ist gewöhnungsbedürftig, auf jeden Fall. Aber jetzt komme damit eigentlich ganz gut klar mit der ganzen Sache.“

Es ist eine völlig neue Form der Belastung, die von den Auszubildenden vor der Berufsausbildung nicht erlebt wurde. Es zeigt sich auch wieder das „Übergangsphänomen“, dass die Auszubildenden die neue Form der Belas-

tung im direkten Vergleich mit der vorherigen Schulzeit als „Kontrastprogramm“ erlebten:

BV18: „Ja, also unter Stress zu stehen, die ganze Zeit. Ich bin, wenn man so zwölf Jahre nur in der Schule sitzt und dann arbeiten geht, und dann so unter Stress steht, die ganze Zeit. Dann ist es schon schwierig, irgendwie für mich.“

In einer Studie über die Arbeitszeiten von Beschäftigten im Einzelhandel und deren Einfluss auf außerbetriebliche Aktivitäten hat die Hälfte der von Raehlmann u. a. (1993) Befragten auf Arbeiten unter Zeitdruck mit der Erhöhung des Arbeitstempos reagiert (vgl. Raehlmann u. a. 1993, S. 182). Neben einem erhöhten Arbeitstempo, was Raehlmann u. a. (1993, S. 183) als „Selbstintensivierung“ der Arbeit bezeichnen, wurden zwei weitere Strategien identifiziert, mit denen die Befragten eine Reduzierung der momentanen Arbeitsbelastung erreichten: Die Beschäftigten setzten Prioritäten⁹² in der Tätigkeitsreihenfolge oder delegierten Aufgaben (vgl. Raehlmann u. a. 1993, S. 182). Die Strategie des Delegierens war allerdings nur selten den befragten Frauen vorbehalten, weil diese eine relativ niedrige Stellung in der Betriebs-hierarchie einnahmen. Sie verfügten nicht über die entsprechenden Befugnisse.

Eine Abhängigkeit vom Geschlecht, wie sie in der Studie von Raehlmann identifiziert wurde, zeigte sich bei den Befragten der vorliegenden Studie allerdings nicht. Aufgaben wurden prinzipiell nicht an andere Personen delegiert⁹³, was mit der Position der Auszubildenden in der betrieblichen Hierarchie zusammenhängt. Sie konnten allenfalls Kolleg(inn)en um Hilfe bitten. Ein solcher Versuch, zur Reduzierung der Arbeitsbelastung wurde allerdings von den befragten Auszubildenden im Zusammenhang mit Arbeit unter Zeitdruck nicht angeführt. Stattdessen waren die Befragten, die zeitweise unter Zeitdruck arbeiten mussten und dies als Belastung empfanden, darum be-

⁹² ZK10 setzte z. B. Prioritäten: „Ich mein, allein schon, wenn man die ganze Zeit nur in Hektik arbeitet, macht die Arbeit schon gar keinen Spaß mehr. Man wird dann zwischendurch noch von Kunden angesprochen und man denkt sich nur: >Ich möchte nur meine Arbeit fertig machen, und jetzt kommen Sie mir noch dazwischen!< Wenn man die Ruhe bewahrt denkt man: >Die Arbeit kann warten, erst der Kunde.< Der Kunde ist fertig, jetzt gehe ich wieder zu meiner Arbeit hin.“

⁹³ Nur DK01 sprach davon, dass sie während der Berufsausbildung schon über die Befugnis verfügte, einer Praktikantin Aufgaben zu erteilen.

müht, die stressigen Phasen durch Selbstintensivierung der Arbeit in den Griff zu bekommen:

DK12: „Wenn ich an einem Tag etwas fertig kriegen muss, und ich merke, es wird knapp, dann werd' ich auch langsam hektisch. Weil, ich setz' mich dann so lange unter Druck, bis ich es dann auch geschafft habe.“

Nicht nur DK12 war bestrebt, durch Selbstintensivierung der Arbeit das erhöhte Arbeitspensum zu bewältigen. Auch BV04, der in seinem Ausbildungsbetrieb beim Kassieren häufig unter Zeitdruck arbeiten musste, setzte alles daran, den Kassiervorgang so schnell wie möglich umzusetzen:

„Zum Beispiel beim Kassieren guck ich auch immer aufs Band, und wenn ich da schon zum Beispiel die ganzen Obstsachen sehe, geb ich die schon mal ein. Wenn ... ein Kunde mit so 'nem Riesen-Einkaufswagen, wenn das ja alles voll ist, kann ich ja nicht sofort anfangen zu kassieren. Weil, ich hab ja nicht so viel Platz auf der rechten Seite, um die Ware abzustellen. Dann seh' ich ja, was die Kundin da hat, und dann geb ich schon alles ein, wenn die zum Beispiel unten zwölf Pakete Milch hat und die tut ja dann immer nur eins drauf. Bon ich das schon ab. Wenn ich fertig bin, helf ich dem Kunden halt beim Einräumen, was da noch alles liegt, weil das sonst alles zu lange dauern würde. Und so halt den Kunden sehr behilflich sein, damit das so schnell wie möglich geht. Das Einzige, was halt immer nervt, ist, wenn die Kunden so lange brauchen, um ihr Geld zu geben. Das macht dann halt auch die Kassierzeit kaputt und im Formular steht das ja dann auch drin. ... Das sag ich dann auch, falls die Mitarbeiter mich drauf ansprechen. Ja, ich kann nur so schnell kassieren, wie die Kunden sind. Ist ja so. Also, ich bin immer schneller als die Kunden, von daher.“

Schnelleres und effizienteres Arbeiten ist im Einzelhandel aber eine nur bedingt geeignete Strategie, erhöhtes Arbeitsaufkommen erfolgreich zu bewältigen. Denn wie in vielen anderen Dienstleistungsbereichen auch ist der Arbeitsalltag im Einzelhandel von zeitlichen Ungewissheiten geprägt (vgl. Bauer 2005, S. 241). Diese zeitliche Ungewissheit entsteht vor allem dadurch, dass die Interaktion mit Kund(inn)en einen wesentlichen Teil der Tätigkeiten im Einzelhandel in Anspruch nimmt: Wann und in welchem Umfang Kund(inn)en Anforderungen an die Beschäftigten im Einzelhandel stellen, ist ungewiss. Der in der folgenden Aussage von MK09 enthaltene Hinweis auf die besondere Abhängigkeit der Arbeitsbelastung vom Verhalten von Kund(inn)en ist spezifisch für den Einzelhandel. Die Kundeninteraktion kann nicht beliebig durch die Beschäftigten im Einzelhandel beschleunigt werden:

MK09: „Ich kann halt nicht schneller, als ich kann. Und ich kann auch nichts dafür, wenn der Kunde da sein Kleingeld zusammen sucht und immer mehr Leute da stehen, dann kann ich auch nichts dafür. Also, ich kann so schnell sein, wie ich will, nur wenn der Kunde nicht mitspielt, also wenn der Kunde nicht genauso, und mir da nicht noch 1000 Fragen stellt und so. Also, manchmal, manchmal ist auch wirklich vorbei. Da kann man wirklich nicht freundlich sein.“

Ebenso wenig können die Auszubildenden die Verkaufsleistung auf Vorrat produzieren. Sie wird im Einzelhandel größtenteils in kurzer Zeit abgewickelt und ist stark vom Kundenaufkommen abhängig (vgl. Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 120). In Situationen mit z. B. hohem Kundenaufkommen versuchten einige der Befragten, den Kunden gegenüber „Normalität“ zu gewährleisten, auch wenn sich die Auszubildenden zeitlich unter Druck gesetzt fühlten. Normalität auch in Stresssituationen zu gewährleisten, bedeutete für einen Teil der Auszubildenden trotz der empfundenen zeitlichen Belastung, freundlich gegenüber Kund(inn)en aufzutreten, sie zu begrüßen, zu lächeln usw. Sie wollten sich die eigene Befindlichkeit nicht anmerken lassen. Die Auszubildenden mussten sich allerdings zum Teil sehr auf die eigentlichen Tätigkeiten konzentrieren, die unter Zeitdruck ausgeführt wurden. Gleichzeitig noch Freundlichkeit gegenüber den Kund(inn)en zu gewährleisten, war eine Herausforderung, die nicht von allen Befragten gemeistert wurde:

MK07: „Manchmal fällt das einem schon schwer. Weil gegen Ende, da bist du nicht mehr so konzentriert, da kannst du auch nicht mehr so freundlich sein. Du bist zwar, du versuchst zwar noch zu grinsen, zu lachen, aber dann ist das schon, so gegen Ende, da bist du schon manchmal fix und fertig.“

Ein Merkmal moderner Verkaufsarbeit ist, dass sich Kundenorientierung immer mehr darauf beschränkt, viel Ware zu günstigen Preisen in einer ansprechenden Atmosphäre anzubieten (vgl. Voss-Dahm/Lehndorff 2003, S. 54). Modernde Verkaufsarbeit dieser Art geht in der Regel mit einer Ausdünnung der Personaldecke einher, was beim verbleibenden Personal, insbesondere bei hohem Kundenaufkommen, Arbeiten unter Zeitdruck verlangt. Diesem Trend folgen die Kundeninteressen nur bedingt: Es besteht auf Seiten der Kund(inn)en nach wie vor das Bedürfnis, gut und ausführlich beraten zu werden (vgl. Voss-Dahm/Lehndorff 2003, S. 54). Diese widersprüchliche Situation wurde auch von den in der vorliegenden Studie Befragten wahrgenommen. Sie versuchten diesen Widerspruch mit der Selbstintensivierung

der Arbeit aufzulösen. Vor allen Dingen Tätigkeiten ohne Kundenkontakt wurden schneller ausgeführt, wenn es die Arbeitsbelastung erforderte. Denn wie bereits festgestellt: Eine Beschleunigung der Kundeninteraktionsarbeit ist nur in seltenen Fällen zu erreichen, da Kund(inn)en dabei nur bedingt mit-spielen.

6.2.6.5 Leerlaufzeiten

Die Arbeitsbelastung im Einzelhandel ist nicht gleichmäßig über die Arbeitszeit verteilt, sondern es gibt Zeiten, in denen ein hohes Kundenaufkommen Arbeiten unter Zeitdruck erfordert, um die Anforderungen bewältigen zu können. Genauso gibt es im Einzelhandel Zeiten, in denen das Kundenaufkommen so niedrig ist, dass die Auszubildenden sich Tätigkeiten suchen müssen, damit sie überhaupt etwas zu tun haben.

Der Wechsel zwischen hohem und niedrigem Kundenaufkommen und damit der Wechsel zwischen „Leerlauf“ und „Zeitdruck“ bei der Arbeit folgten bei den Befragten zum Teil unmittelbar aufeinander. Leerlaufzeiten führten dazu, dass die Auszubildenden nach Aufgaben suchten. Sie fragten Vorgesetzte und Kolleg(inn)en, ob es etwas zu tun gebe. BK15 informierte sich dann z. B. über Produkte, wenn keine Kunden in Sicht waren und alle anderen anfallenden Dinge erledigt waren. Zum Zeitpunkt der Befragung war BK15 in der Gartenabteilung des Baumarkts, in dem sie ihre Berufsausbildung absolvierte: Leerlaufzeiten nutzte sie dort, um sich von Kolleg(inn)en die Funktion von Rasenmähern und Rasentrimmern erklären zu lassen. Denn völlig untätig herumzustehen, traute sich die Auszubildende nicht, da sie Angst hatte, vom Chef dabei beobachtet zu werden. Sie setzte alles daran, nicht untätig von Vorgesetzten „erwischt“ zu werden. Die Suche nach sinnvollen Tätigkeiten war für die Befragten nicht einfach: „Ja, dann ist wieder Kreativität gefragt. Was kann ich tun?“ fragte sich z. B. DK02. Er beschrieb im Verlauf des Interviews auch, was an Leerlaufzeiten im Einzelhandel so unangenehm war:

DK02: „Ja, aber erstens geht dann die Zeit nicht rum, wenn man nicht beschäftigt ist. Und zweitens, ja ich sage mal, je mehr zu tun ist, desto besser finde ich das, weil auch, wenn ich jetzt 10 Stunden hier bin, oder 12 Stunden schon mal, aber dann wirklich viel zu tun habe, dann wundere ich mich jedes Mal, wie schnell der Tag doch rum gegangen ist. Und ich sage mal, ich habe auch z. B. oft schon Regale einfach nur geputzt, dass ich mir dann denke, die Schilder sind verstaubt, die Regalböden sind schon dreckig,

schnapp ich mir, ziehe ich mir Handschuhe an, schnapp mir einen Eimer und putze dann halt auch mal 15 Regalmeter am Tag, und dann sehe ich halt, das glänzt schön, das spricht den Kunden dann hoffentlich auch mehr an, aus dem sauberen Regal wirklich die Ware zu holen.“

Die von Leerlaufzeiten betroffenen Auszubildenden waren aber nicht untätig, wenn es nichts zu tun gab. Sie putzten Regale, zogen Ware vor oder räumten auf. In der Regel wurden in Leerlaufzeiten einfache Tätigkeiten ausgeübt, die vor allen Dingen dazu dienten, den Laden auf Vordermann zu bringen. Wie in Abschnitt 6.2.3.6 bereits dargestellt, wurden solche Routinetätigkeiten von den befragten Auszubildenden nicht gerade favorisiert. Doch im Zusammenhang mit Leerlaufzeiten waren sie sogar willkommen, denn zeitweise keine Beschäftigung zu haben ist nach den Aussagen der Befragten belastender, als einfache Tätigkeiten auszuführen. Ganz ohne Beschäftigung vergehe der Tag nicht, was belastender zu sein scheint, als z. B. durch hohes Kundenaufkommen unter Zeitdruck arbeiten zu müssen: DV13 und MK16 antworteten auf die Frage, ob das Arbeiten unter Zeitdruck oder Leerlaufzeiten schlimmer seien eindeutig und ohne lange zu überlegen: Bevor sie nichts zu tun haben, würden sie lieber unter Zeitdruck arbeiten.

6.2.6.6 Überstunden

Regelmäßige Überstunden gehörten bei einigen Befragten schon nach wenigen Monaten der Berufsausbildung zum beruflichen Alltag. Dabei sind nach dem Verständnis der Auszubildenden zwei Arten von Überstunden zu unterscheiden. Auf der einen Seite sprachen die Auszubildenden bereits von Überstunden, wenn sie jeden Tag ein paar Minuten früher mit der Arbeit begannen und ein paar Minuten länger arbeiteten, als es der Ausbildungsvertrag vorsah. Auf der anderen Seite gab es auch von Vorgesetzten angeordnete Überstunden im Umfang von zum Teil mehreren Stunden täglich. Egal, ob sich Überstunden nun durch die täglichen Minuten der Mehrarbeit oder durch Anordnung anhäuften: Sie wurden von einigen Befragten als Belastung wahrgenommen. Insbesondere wenn über einen längeren Zeitraum täglich eine oder mehr Überstunden gemacht werden mussten, war dies für die Befragten außerordentlich belastend. Empirisch gut gesichert ist, dass die Effizienz der Arbeitsleistung jenseits der 7. oder 8. Stunde deutlich abnimmt (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 17).

Von der Auszubildenden ZV04 wurde verlangt, dass sie Überstunden macht. 43, sogar 53 Stunden nennt die Auszubildende als Beispiele für die geleistete Wochenarbeitszeit. „Und das merkt man dann doch ganz schön gut“, so drückte sich ZV04 im Verlauf des Interviews aus. Sie war nach Tagen mit Überstunden müde und empfand Überstunden als sehr anstrengend. Die Phasen zur Regeneration zwischen Arbeitsende und Arbeitsbeginn waren für ZV04 zu kurz. Im letzten Monat seien es insgesamt 33 Überstunden gewesen, für die es zudem in ihrem Betrieb keinen Freizeitausgleich, sondern nur die Möglichkeit gab, Kleidung im Wert der geleisteten Überstunden aus dem Sortiment des Ausbildungsbetriebs auszuwählen. Je Überstunde wurden ihr knapp 4,80 Euro gutgeschrieben. Von dieser fragwürdigen Form des Überstundenausgleichs blieben die weiteren befragten Auszubildenden zum Glück verschont. In der Regel erhielten die Auszubildenden für Überstunden Freizeitausgleich.

Auch BV04 sprach davon, regelmäßig Überstunden zu machen (wöchentlich 6-7 Stunden), die allerdings nach einem gewissen Zeitraum verfielen und nur vereinzelt durch Freizeit ausgleichen werden konnten. Dabei wurden Überstunden nie direkt von ihm verlangt. Sein Engagement war allerdings auch nicht ganz freiwillig:

BV04: „Ja,.. das ist für die selbstverständlich. Also, mein Ausbildungsleiter, wenn ich zum Beispiel arbeite, ich hab ja immer neun-Stunden-Schichten, also eine zehnstunden-Schicht, eine Stunde Pause, und wenn ich dann Feierabend mach zum Beispiel, da war der auch mal da und da meinte der >Sie gehen schon?<. Schon so ein bisschen halt ironisch, spaßig, mit Spaß gemeint.“

Interviewer: „Das erzeugte bei Ihnen aber schon einen gewissen Druck?“

BV04: „Ja, find ich schon, weil wenn der dann sagt >Ja, Sie gehen doch schon, ist erst 16 Uhr!< Ja, wenn ich um 6 Uhr angefangen hab. Also, das find ich schon irgendwie nicht in Ordnung, weil man hat halt schon neun Stunden gearbeitet.“

Der Auszubildende akzeptierte die Überstunden. Selbst als seine Mutter ihn auf die vielen Überstunden ansprach und ihm nahelegte, die Situation nicht einfach so hinzunehmen, wollte er sich bei seinem Ausbildungsleiter diesbezüglich nicht beschweren:

„Dann sag ich mir immer, wenn ich sag >Nein, ich mach das [Überstunden; A. B.] nicht!<, dann schmeißen die einen raus.“

Wie viele andere Auszubildende auch, hatte BV04 Angst, dass er seine Ausbildungsstelle verlieren könnte, wenn er das Problem Überstunden im Betrieb zur Sprache brächte.

Überstunden sind im Einzelhandel vor allen Dingen für Vollzeitbeschäftigte eher die Regel als die Ausnahme und mit durchschnittlich 16,8 Überstunden pro Monat liegen die geleisteten Überstunden der Beschäftigten des Einzelhandels weit über dem Durchschnitt aller Beschäftigten (vgl. Jacobsen/Hilf 1999, S. 89 f.). Insofern erlebten die Auszubildenden keine Ausnahmesituation, sondern das, was zukünftig für sie als Beschäftigte des Einzelhandels zum Berufsalltag dazugehören wird.

In den Aussagen einiger Befragter fällt auf, dass sie relativ lange Mittagspausen hatten: 1,5 bis 2 Stunden (z. B. ZK05). Für Betriebe haben diese langen Pausen den Vorteil, dass die Auszubildenden zu den verkaufsstarken Zeiten am Morgen und am Abend eingesetzt werden konnten. Für die befragten Auszubildenden waren die zwei freien Stunden in der weniger verkaufsstarken Mittagszeit hingegen keine Errungenschaft, sondern eher notwendiges Übel: Sie konnten diese freie Zeit nicht mit anderen Personen, also „sozial“ nutzen. Diese zwei Stunden in der Mittagszeit waren dementsprechend nicht so viel wert, als wären sie gemeinsam mit Freund(inn)en oder Familienmitgliedern z. B. am frühen Abend zu verbringen gewesen.

Darin kann eine Form der Flexibilisierung der Arbeitszeit auf Kosten der Beschäftigten gesehen werden. Die Zeit in der Mittagspause konnte nicht so genutzt werden wie die am Abend (z. B. ZV07). Zudem besteht die Gefahr, dass bei hohem Kundenaufkommen die Pause nicht in ihrer vollen Länge genutzt werden kann. Hohes Kundenaufkommen in der Mittagszeit führte z. B. bei ZV07 dazu, dass Kolleg(inn)en ihn darum baten, die Pause vorzeitig zu beenden. In der Rolle als Auszubildender widersprach ZV07 dieser Bitte nie, auch wenn es ihn störte. Er machte Überstunden.

6.2.6.7 Schlussfolgerungen

Die in diesem Kapitel aufgeführten Probleme, die Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Zusammenhang mit der Arbeitszeit wahrgenommen haben, gehören nach den vorliegenden Befunden zu den wesentlichen Problemen der Befragten zu Beginn der Berufsausbildung. Die

Gewöhnung an den neuen Tagesrhythmus fiel den Befragten nicht leicht und verlangte Opfer von ihnen: Die gewohnten Freiheiten bei der Gestaltung von Freizeitaktivitäten insbesondere mit anderen Personen wurde mit dem Beginn der Berufsausbildung bei vielen Befragten abrupt eingeschränkt. Als belastend wahrgenommen wurden insbesondere Länge und Lage der Arbeitszeit sowie die fehlende Planungssicherheit der verbleibenden freien Zeit, die aus der kurzfristigen Erstellung von Personaleinsatzplänen resultierte⁹⁴.

Langfristig kann eine erhöhte Variabilität der Arbeitszeit bezüglich Lage und Dauer zu einer Beeinträchtigung des gesundheitlichen und psychosozialen Wohlbefindens der Beschäftigten führen (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 128). Größere Autonomie der Beschäftigten bei der Gestaltung ihrer Arbeitszeit kann diesen negativen Effekt allerdings moderieren (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 126 ff.). Insofern spricht vieles dafür, Auszubildende an der Planung ihrer Arbeitszeiten zu beteiligen vor allen Dingen, wenn sie im Schichtdienst arbeiten. Das hätte einerseits den kurzfristigen positiven Effekt, dass die Auszubildenden dadurch ein Stück an Planungssicherheit für ihre Freizeitaktivitäten gewinnen würden und dass langfristig gesehen, die Gefahr gesundheitlicher Beeinträchtigungen gemildert werden könnte. Ein größerer Dispositionsspielraum der Beschäftigten bei der Gestaltung ihrer Arbeitszeit führt allerdings zu einer komplexen Personaleinsatzplanung, die ohne den Einsatz computergestützter Tools für Personalplaner kaum zu bewältigen ist. Die Berücksichtigung von Mitarbeiterwünschen in Verbindung mit einer variablen Arbeitszeitplanung erlaubt z. B. das FAZEM-Tool, das im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts „Auswirkungen flexibler Arbeitszeitmodelle auf den Personaleinsatz und die Belastung des Personals – FAZEM“ am Institut für Arbeitswissenschaft und Betriebsorganisation (ifab) der Universität Karlsruhe entwickelt wurde (vgl. Zülch/Stock/Stowasser 2005).

⁹⁴ Im Folgenden wird darauf verzichtet, differenzierte Empfehlungen für die Gestaltung der Arbeitszeiten im Einzelhandel zu formulieren. Diesbezüglich sei auf die Studien von Janßen und Nachreiner (2004), Möll und Hilf (2004) oder von Zülch, Stock und Stowasser (2000) verwiesen. Diese Studien hatten als zentrales Anliegen flexible Arbeitszeiten im Einzelhandel und daraus resultierende Folgen für die Beschäftigten. Sie formulieren jeweils Empfehlungen für eine beschäftigtenorientierte Gestaltung flexibler Arbeitszeiten.

Ohne gleich eine computerunterstützte Planung des Personaleinsatzes zur Berücksichtigung individueller Wünsche von Beschäftigten einzuführen, könnten Betriebe Auszubildende bereits durch die Vermeidung des direkten Wechsels von der Spät- auf die Frühschicht entlasten. Weiterhin wäre das Einräumen von Vorbereitungszeiten auf Klausuren in der Berufsschule und das Führen des Berichtsheftes während der Arbeitszeit ein wichtiges Entgegenkommen für die Auszubildenden. Für letzteres müssen Betriebe Auszubildenden sogar Zeit einräumen (vgl. Quante-Brandt/Rosenberger/Breden 2006, S. 91). Verbindliche Vereinbarungen mit Auszubildenden über die Tätigkeiten in Leerlaufzeiten könnten getroffen werden: Das Schreiben von Berichtsheften in betrieblichen Leerlaufzeiten würde Auszubildende entlasten, was gleichzeitig den Vorteil hätte, dass im Betrieb über die betrieblichen Tätigkeiten zeitnah reflektiert werden könnte.

6.2.7 Problembereich: Berufsschule

6.2.7.1 Einleitung in den Problembereich

Der Lebensbereich⁹⁵ Berufsschule scheint auf den ersten Blick keine außergewöhnliche Quelle problematischer Situationen zu sein. Im Gegenteil, wenn in den Interviews die Auszubildenden nach den Problemen und Schwierigkeiten in der Berufsausbildung gefragt wurden, dann standen eher Dinge im Vordergrund, die direkt mit dem Lebensbereich Betrieb zusammenhingen. Konflikte mit dem Ausbilder, fehlende Freizeit oder mangelnde Unterstützung durch das betriebliche Bildungspersonal wurden auf diese offene Frage genannt. Probleme im Lebensbereich Berufsschule wurden erst von den Auszubildenden angeführt, wenn im Verlauf des Interviews die Berufsschule explizit angesprochen wurde. Aber selbst Fragen aus dem Leitfaden, die direkt Bezug nahmen auf diesen Lebensbereich, erzeugten Antworten, die keine schwerwiegenden Probleme erkennen ließen. Und doch gibt es sie, die Probleme und Schwierigkeiten, die Auszubildende im Zusammenhang mit der Berufsschule erleben. Denn immerhin 45 der 65 Befragten führten berufsschulische Schwierigkeiten oder Probleme an, wenn gezielt danach gefragt wurde.

In Kapitel 6.2.7.2 werden zunächst Prämissen für die Auslegung der Interviews eingeführt, wozu auch eine kurze Auseinandersetzung mit ausgewählten berufsbildungspolitischen Vorgaben für die Berufsschule gehört. Darüber hinaus wird in diesem Abschnitt das entwicklungsförderliche Potenzial der Lernortpluralität des dualen Systems aus lernökologischer Sicht skizziert, um dann eine letzte Perspektive einzuführen, die für die Auswertung der vorliegenden Interviews leitend war. Es handelt sich dabei um lernpsychologische Annahmen darüber, wie schulische Lerninhalte in neuen schulischen, aber auch außerschulischen Anwendungssituationen verhaltenswirksam werden⁹⁶. Im Anschluss daran werden Befunde aus der Auswertung des vorliegenden Interviewmaterials vorgestellt (Abschnitt „Subjektive Präsenz der Berufsschulinhalte und transferbehindernde Bedingungen in der schulischen

⁹⁵ Der Begriff Lebensbereich wird hier in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) gebraucht.

⁹⁶ Dieses Kapitel basiert im Wesentlichen auf den Erkenntnissen von Helmut Messner (1978) aus dessen Buch „Wissen und Anwenden“.

Berufsausbildung, und Abschnitt „Innere Differenzierung des Unterrichts und andere Qualitätsaspekte,“), die in Schlussfolgerungen münden.

6.2.7.2 Prämissen für die Auswertung der Interviews

Bildungspolitische Vorgaben – Ziele und Aufgaben der Berufsschule

Ziele und Aufgaben der heutigen Berufsschule sind zum großen Teil durch KMK-Beschlüsse vorgegeben. Diese Beschlüsse haben keinen Gesetzescharakter. Sie basieren auch nicht ausschließlich auf den Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen, sind aber das Ergebnis zum Teil jahrelanger bildungspolitischer Diskussionen. KMK-Beschlüsse gelten von daher als allgemein akzeptiert. Die hohe Akzeptanz der Beschlüsse zeigt sich u. a. in ihrem quasi definitorischen Charakter und in ihrer Funktion, den Diskurs in den Bezugswissenschaften wie z. B. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu fördern; sie tragen damit zur allgemeinen Verständigung bei (z. B. über den Handlungskompetenzbegriff) (vgl. Pahl 2004, S. 108 f.).

Wichtige Beschlüsse der KMK für die Berufsschule sind vor allem die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule von 1991 (vgl. KMK 1991) und die Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen, die ursprünglich 1996 herausgegeben wurde und seit September 2007 in nun dritter, überarbeiteter Fassung vorliegt (KMK 2007). Die Berufsschule hat nach diesen Beschlüssen eine „berufliche Grund- und Fachbildung zum Ziel und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung“ (KMK 2007, S. 9, S. 9).

Ausgehend von den ersten erlebten einzelbetrieblichen Anforderungssituationen und der damit verbundenen zunächst noch eingeschränkten Sicht auf die Berufsausbildung hin zu einem umfassenden Begriff des Ausbildungsberufs benötigen die Auszubildenden die Fortführung allgemein bildender Lehr-/Lerninhalte, die nach wie vor einen wichtigen Stellenwert im Unterricht der Berufsschule haben (vgl. KMK 2007, S. 9). Allgemeinbildende Lehr-/Lerninhalte müssen jedoch in ihrer Bedeutung für die Berufsausbildung den Auszubildenden aufgeschlüsselt werden: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung kann nach wie vor als bedeutsamer didaktischer Kerninhalt der Berufsschule angesehen werden (vgl. Pahl 2004, S. 106).

Für den handlungsorientierten Berufsschulunterricht formuliert die KMK didaktische Orientierungspunkte, die zur Erreichung des Leitziels und zur Erfül-

lung der unterschiedlichen Aufgaben beitragen sollen. Dazu gehört z. B., dass im Unterricht Situationen behandelt werden, die für die Berufsausübung bedeutsam sind, und dass die im Unterricht thematisierten Handlungen ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern (vgl. KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. KMK 2007, S. 12). Solche Situationen und Handlungen können die Schnittstelle zur betrieblichen Berufsausbildung sein und damit die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz positiv unterstützen.

Lernortdifferenzierung – Verbindung von Arbeiten und Lernen

Die für das duale System der Berufsausbildung spezifische Lernortkonfiguration war in der Vergangenheit immer wieder Anlass, diese Form der beruflichen Erstausbildung zu kritisieren, insbesondere dann, wenn es um die Stellung der Berufsschule in diesem System ging (vgl. Blättner 1965; Greinert 1998a, S. 128 ff.; Greinert 1998b; Grüner 1984; Manstetten 2002; Pahl 2004; Schelten 1992). Schelten (1992) stellte z. B. fest, dass die Berufsschule ihre Position für die nicht akademischen Berufe als geistiges Zentrum inzwischen eingebüßt habe (vgl. Schelten 1992, S. 525). Kritische Stimmen gegenüber der Berufsschule werden deutlicher, wobei sich die Kritik immer mehr auch auf empirische Befunde zur Berufsschule stützt (vgl. Pätzold 2005, S. 238).

Bei aller Kritik in Bezug auf den berufsschulischen Lernort gibt es doch gute Gründe, die für das duale System der Berufsausbildung spezifische Lernortdifferenzierung beizubehalten (vgl. Kell/Kutscha 1983). Denn z. B. das Lernen und damit der Erwerb von Erfahrungen in zwei unterschiedlichen Lernkulturen in alternierender Form zwischen Situationsbezug (Betrieb) und Systematik (Berufsschule) kann als eine erhaltenswerte Besonderheit des dualen Systems der Berufsausbildung gewertet werden.

Erfahrungen im Betrieb folgen nicht nur einer Systemlogik, sondern sie entstehen auch aus dem komplexen Gefüge betrieblicher Gelegenheitsstrukturen. Gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung könnte dies die Gefahr bergen, dass Auszubildende sehr stark die Anforderungssituationen und die damit verknüpften Prozesse und Prozessbedingungen fokussieren, ohne dass sie erkennen, was den eigentlichen Ausbildungsberuf ausmacht. Die

Zusammenführung von systematischem Lernen in der Berufsschule und situations-, produktions- und dienstleistungsgebundenem Lernen im Betrieb erscheint ein erstrebenswertes Ziel für die Berufsausbildung zu sein (vgl. Grüner 1984, S. 61). Vor allen Dingen dann, wenn die Zusammenführung zur Konstruktionsleistung der Auszubildenden wird.

Betrieb, Berufsschule und überbetriebliche Ausbildungsstätte im dualen System der Berufsausbildung als Lebensbereiche der Auszubildenden bieten mit ihren Umwelten jeweils unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten, wobei ihr entwicklungsförderndes Potenzial insbesondere dann gesteigert wird,

„... wenn die Rollenanforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen einander vereinbar sind und wenn die Rollen, Tätigkeiten und Dyaden, die die sich entwickelnde Person aufnimmt, gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung in den Lebensbereichen fördern und Kräfteverhältnisse entstehen lassen, die sich allmählich zu ihren Gunsten verändern“ (Bronfenbrenner 1981, S. 202).

Der Betrieb bietet den Lernenden im Vergleich zur Berufsschule eher die Möglichkeiten, Personen in unterschiedlichen Rollen zu erleben, mit ihnen zu interagieren, das eigene Rollenrepertoire zu erweitern und fördert auf diese Weise die Entwicklung der Lernenden (vgl. Kell/Kutscha 1983, S. 203). Die Berufsschule erweitert demgegenüber betriebliche Erfahrungsmöglichkeiten, wo sie z. B. durch die Unmittelbarkeit des Arbeitsplatzes eingeschränkt sind und eröffnet damit neue Lernmöglichkeiten (vgl. Kell/Kutscha 1983, S. 203).

Lernpsychologische Gesichtspunkte

Der Erfolg von Unterricht und die Erfüllung der Ziele der Berufsschule zeigen sich letztlich auch darin, ob die im Unterricht aufgebauten Begriffe⁹⁷ und Operationen⁹⁸

„... zu wirksamen Werkzeugen des Denkens und Handelns geworden sind oder isolierte Wissensgehalte darstellen, die für das Verhalten in der sozialen und beruflichen Lebenswirklichkeit keine Bedeutung haben“ (Messner 1978, S. 192)⁹⁹.

Es geht darum, ob Transfer stattfindet. Allgemein spricht man von Transfer, wenn in einem Zusammenhang Lernen stattgefunden hat und der Lernende

⁹⁷ In Anlehnung an Aebli 2006.

⁹⁸ In Anlehnung an Aebli 2006.

⁹⁹ Als soziale Wirklichkeit kann auch die Interviewsituation verstanden werden, in der die Auszubildenden gebeten wurden, über die berufsschulischen Inhalte Auskunft zu geben.

durch Konfrontation mit einer Aufgabe oder einer Problemstellung in einem veränderten Kontext das zuvor Gelernte sinnvoll anwendet oder es ihm zumindest zur Bearbeitung der Aufgabe oder zur Problemlösung hilfreich ist (vgl. Bergmann/Sonntag 2006, S. 357). Aktualisiert ein Lernender in ähnlichen (trainierten) Situationen Lernergebnisse in seinem Verhalten, kann demzufolge nicht von Transfer gesprochen werden. Transfer hat erst dann stattgefunden, wenn es dem Lernenden darüber hinaus gelingt, das Gelernte in nicht trainierten, zum Teil stark veränderten Kontexten zur Anwendung zu bringen (vgl. Klauer 1993).

Die Grundlage für die Einschätzung, ob ein Transfer stattgefunden hat oder nicht, sind Lernergebnisse. Von einem Lernergebnis kann dann gesprochen werden, wenn die in der Lernsituation aufgebaute (innere) Struktur im Verhalten der Person aktualisiert und damit beobachtbar wird (vgl. Messner 1978, S. 53). In Abhängigkeit von den Bedingungen der Situation und der Form der strukturellen Rekonstruktion können nach Messner (1978, S. 53) mehrere Formen des Verhaltens unterschieden werden, und zwar Transfer (Anwendung), Transformation und Reproduktion, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Ein Transfer von Lernergebnissen hat u. a. dann stattgefunden, wenn eine verinnerlichte Struktur (z. B. das Schulwissen des Auszubildenden über die Möglichkeiten, den Mangel einer Ware zu beseitigen) von einer Person unter veränderten Bedingungen in unveränderter Form rekonstruiert werden kann (z. B. dass dem Auszubildenden beim konkreten Reklamationsfall bewusst ist, dass er der Kundin/dem Kunden die Wahl zwischen Umtausch, Reparatur, Wandlung oder Minderung anbieten muss). Messner (1978) spricht in diesem Fall von „erkennender Anwendung“: Ein neuer Gegenstand, eine neue Erscheinung oder Problemsituation wird auf der Grundlage eines bekannten Begriffsinhalts strukturiert und damit geistig erfasst (vgl. Messner 1978, S. 59). Die Anwendungssituation ist hier per definitionem eine andere als die, in der die Struktur aufgebaut worden ist. Lern- und Anwendungssituation können bei der erkennenden Anwendung hinsichtlich der Inhalte, der

sozialen Bedingungen oder des Mediums¹⁰⁰ unterschiedlich sein. Die in der Anwendungssituation rekonstruierte Struktur ist indes bei der erkennenden Anwendung der in der ursprünglichen Lernsituation konstruierten Struktur sehr ähnlich¹⁰¹ (vgl. Messner 1978, S. 58).

Im Gegensatz dazu unterscheidet sich bei der „herstellenden Anwendung“ zusätzlich zur Anwendungssituation auch die Form der rekonstruierten Struktur.

„Das Ergebnis der herstellenden Anwendung ist eine neue Konkretisierung einer bekannten Struktur, die sich in ihren Elementen und Beziehungen mit ähnlichen zu einem früheren Zeitpunkt hergestellten Produkten deckt“ (Messner 1978, S. 60).

Die erstmalige selbstständige Gestaltung eines Schaufensters im Ausbildungsbetrieb auf der Grundlage des Schulwissens ist ein Beispiel für die herstellende Anwendung.

Ist die Anwendungssituation der Lernsituation sehr ähnlich, wird aber die verinnerlichte Struktur im Zuge der Rekonstruktion verändert, liegt eine Transformation des Lernergebnisses vor (vgl. Messner 1978, S. 56). Die einzelnen Elemente der Struktur werden in diesem Fall auf eine neue Art vom Lernenden konfiguriert. Einen Sachverhalt mit anderen Worten darzustellen, entspricht z. B. der Transformation eines Lernergebnisses.

Bei der Reproduktion von Lernergebnissen bleiben sowohl Anwendungssituation als auch die verinnerlichte Struktur ihrem Pendant aus dem Lernkontext sehr ähnlich. Elemente und Beziehungen, die einen Inhalt konstituieren, werden in einer vertrauten Situation wiederhergestellt (vgl. Messner 1978, S. 54). Dabei kann die Reproduktion einer Struktur als „Wiedererkennen“ oder als „Wiederherstellen“ geleistet werden.

¹⁰⁰ Die mediale Repräsentation einer Struktur in einem Anwendungsfall kann wiederum handlungsmäßig (enaktiv), bildhaft (ikonisch) oder sprachlich (symbolisch) sein (vgl. Messner 1978, S. 128 ff.).

¹⁰¹ Messner 1978 empfiehlt, nicht mit den dichotomen Kategorien „gleich“ versus „verschieden“ zu operieren, denn eine völlig unveränderte Rekonstruktion einer Struktur einer früheren Aufbauleistung sei praktisch unmöglich; selbst die wortgetreue Wiederholung eines Gedichts sei schon hinsichtlich der Tonhöhe verändert zur Vergleichsform (siehe dazu Messner 1978, S. 54).

In der Interviewsituation haben die Auszubildenden vielfältige Reproduktions-, Transformations- und Anwendungsleistungen erbracht, wenn sie aus ihrem berufsschulischen Alltag und über berufsschulische Inhalte berichten. Begründet durch Unkenntnis über die Lernsituationen ist es bei der Auswertung des Interviewmaterials allerdings nicht möglich, präzise Aussagen darüber zu treffen, ob die Antworten der Auszubildenden nun als Reproduktions-, Transformations- oder Anwendungsleistungen zu werten sind. Die lernpsychologische Perspektive kann aber bei der Deutung der „Phänomene“ in den Aussagen der Interviewten hilfreich sein. Insbesondere das Wissen um die Faktoren, die die Reproduktion, Transformation oder Anwendung von Lernergebnissen behindern oder befördern, ist in die Auswertung der vorliegenden Interviews im Problembereich „Berufsschule“ eingeflossen.

Beispielsweise ist die Flexibilität einer Wissensstruktur bedeutsam für ihre Anwendbarkeit (vgl. Messner 1978, S. 101). Gelingen den Auszubildenden z. B. in der Interviewsituation Transformationsleistungen, indem sie ausführlich und sehr detailliert mit eigenen Worten darstellen können, was sie gerade im Fach Kundenkommunikation und -service durchnehmen, könnte das ein Indikator für die Beweglichkeit erworbener Begriffe sein. Fehlt bei der Darstellung jene Flexibilität oder ist sie eingeschränkt, kann dies ein Hinweis darauf sein, dass etwas nicht richtig verstanden wurde. Denn von Verständnis kann erst dann gesprochen werden, „... wenn die Elemente und Relationen einer bestimmten umschriebenen Struktur *transparent* und *beweglich* sind“ (Messner 1978, S. 201; Hervorhebung im Original).

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Rekonstruktion der in einer Lernsituation aufgebauten Struktur umso schwerer wird, je größer der Unterschied zwischen Anwendungs- und Lernsituation ist (vgl. Messner 1978, S. 122 ff.). Die Distanz zwischen Lern- und Anwendungssituation darf weder in inhaltlicher, medialer noch in sozialer Hinsicht zu groß sein, soll die Anwendung gelingen (vgl. Messner 1978, S. 209). Darüber hinaus muss ein vorhandenes Schema auch auf die veränderten Begebenheiten passen. Entscheidend für das Erkennen aber auch das Verwenden eines Schemas in einer Anwendungssituation ist dessen Verwandtschaft mit dem in der Lernsituation aufgebauten Schema (vgl. Messner 1978, S. 84). Insbesondere die Interviewpassagen, in denen die Auszubildenden nach den Berufsschulinhal-

ten gefragt wurden, die aus ihrer Sicht im Betrieb besonders gut bzw. nur schlecht oder gar nicht anwendbar erscheinen, lassen bzgl. der Aspekte „Distanz zwischen Lern- und Anwendungssituation“ und „Strukturverwandtschaft“ analysieren. Denn in diesen Interviewpassagen wurden die Auszubildenden herausgefordert, die Schwierigkeiten der Anwendung, aber auch die Anwendungsmöglichkeiten berufsschulischer Inhalte darzustellen.

6.2.7.3 Subjektive Präsenz der Berufsschulinhalte und transferbehindernde Bedingungen in der schulischen Berufsausbildung

Schwierigkeiten bei der Reproduktion der Berufsschulinhalte in der Interviewsituation und geringe Transformations- und Anwendungsrelevanz berufsschulischer Inhalte

Bei der Analyse der Interviewpassagen, in denen die Auszubildenden die berufsschulischen Inhalte nannten, die aus ihrer Sicht auch im Betrieb anwendbar erschienen, fiel auf, dass diese sehr ausführlich waren. Es war den Auszubildenden darüber hinaus möglich, betriebliche Anwendungsszenarien für das in der Berufsschule Gelernte zu beschreiben. Hingegen konnte man sich an Inhalte aus der Berufsschule, denen die Auszubildenden nur geringe oder gar keine Anwendungsrelevanz zur Bewältigung betrieblicher Anforderungen beimaßen, kaum noch erinnern. Es handelt sich hierbei zudem um berufsschulische Inhalte, deren Bearbeitung in der Berufsschule einige der Befragten als schwierig empfanden. Fragten die Interviewer/innen genauer nach der eigentlichen Schwierigkeit, dann war es diesen Auszubildenden nur schwer oder gar nicht möglich, das eigentlich Problematische darzustellen. Die Inhalte im „Problemfach“ konnten in der Interviewsituation zum Teil kaum reproduziert werden und die Formulierung von Anwendungsbeispielen als Transformations- oder Anwendungsleistung gelang den Auszubildenden nicht oder nur mit Mühe. Wenn doch, blieben die Antworten abstrakt und die Beweglichkeit bei der sprachlichen Darstellung war sehr eingeschränkt. Hier eine Beispielsequenz aus dem Interview mit DV15:

Interviewer: „Gibt es denn irgendwelche Inhalte, die sie hier durchnehmen, wo sie sagen >Die sind mir aber trotzdem schwer gefallen.< jetzt im Nachhinein?“

DV15: „Mit den Paragraphen.“

Interviewer: „Also was man so zu Anfang macht. Jugendarbeitsschutzgesetz und. (Genau.)“

DV15: „Also das ist alles so. Da sind so viele Paragraphen auf einmal, die man sich dann merken soll, aber kriegt man nicht hin.“

Zu den Berufsschulinhalten, denen die befragten Auszubildenden hohe Anwendungsmöglichkeit im betrieblichen Kontext beimessen, gehören allen voran die Inhalte aus dem Fach Kundenkommunikation und -service¹⁰². Hier haben 37 der 65 interviewten Auszubildenden auf die Frage nach den im Betrieb potenziell anwendbaren Inhalten Beispiele aus diesem Fach genannt.

Die Auszubildenden waren im Interview in der Lage, ohne lange Bedenkzeit und zudem sehr ausführlich Situationen aus dem betrieblichen Alltag darzustellen, in denen sie das Wissen aus der Berufsschule anwenden konnten bzw. es prinzipiell aus ihrer Sicht anwendbar gewesen wäre. Sie erbrachten in der Interviewsituation eine Transformations- oder Anwendungsleistung. Hier eine Beispielsequenz aus dem Interview mit BK14:

Interviewer: „Gibt es denn da Bereiche, wo Sie sagen >Wenn ich das in der Schule nicht gemacht hätte, dann fehlte mir auch etwas im betrieblich Alltag?<„

BK14: „Ja, finde ich schon. Also, das ist schon wichtig bei der Kundenkommunikation. Also, was da erklärt wird bei, bei dem Lehrer, das wende ich auch bei den Kunden auch so an. Also, ich versuche es so rüberzubringen bei den Kunden.“

Interviewer: „Können Sie mir Beispiele nennen?“

BK14: „Ja, zum Beispiel die Abstände halten zu den Kunden, was der normale Bereich für den selber ist und was, wie viel Abstand ich da, oder wie ich den Kunden anspreche.“

Interviewer: „Ja. Wie sollte man das machen? Was haben Sie da so gelernt?“

BK14: „Ja, zum Beispiel nicht >Kann ich Ihnen helfen?<. Da sagen die Kunden ja auch schon >Nein, brauchen Sie nicht!< oder so. Dann so eine Frage stellen, zum Beispiel die sind jetzt gerade am Eierkocher dran und dann sagt man zum Beispiel >Schön, der Eierkocher hat diese und diese Funktion.< Und dann, ja, spricht man direkt auf die Ware an. Ja. So haben wir das dann auch hier in Kundenkommunikation gelernt. Und so habe ich das dann nachher auch so versucht zu machen und das war auch erfolgreich. Ja.“

¹⁰² In Nordrhein-Westfalen gibt es für die Ausbildungsberufe Kauffrau/Kaufmann und Verkäuferin/Verkäufer im Einzelhandel Fächer in den Fachklassen des dualen Systems, obwohl der Landeslehrplan dem Lernfeldkonzept folgt. Den Fächern sind dabei jeweils mehrere Lernfelder zugeordnet. Zu den Fächern zählen: Kundenkommunikation und -service, Warenbezogene Prozesse, Wirtschafts- und Sozialprozesse, Kaufmännische Steuerung und Kontrolle, Datenverarbeitung und eine Fremdsprache.

Interviewer: „Inwiefern erfolgreich? Können Sie da ein Beispiel nennen?“

BK14: „Ja, dass die Kunden dann direkt dann über die Ware weitergeredet haben und vielleicht nachher doch noch gekauft haben.“

Über die Inhalte des Fachs Kundenkommunikation und -service hinaus sind es auch die Inhalte des Fachs Warenbezogene Prozesse¹⁰³, wo die Reproduktion der in der Berufsschule aufgebauten Strukturen den Auszubildenden in der Interviewsituation gut gelingt und die Auszubildenden darüber hinaus Anwendungsbeispiele in der Interviewsituation formulieren konnten. Auch in diesem Fach sehen die befragten Auszubildenden zum überwiegenden Teil einen direkten Verwertungszusammenhang in betrieblichen Situationen, sofern es in ihrem Ausbildungsbetrieb mögliche Anwendungsfälle gibt.

Berufsschulinhalte, die nicht in einem direkten betrieblichen Verwertungszusammenhang stehen, als wichtigen Bestandteil von Berufsausbildung zu akzeptieren, gelingt den Auszubildenden auch vor dem Hintergrund einer ganzheitlichen Berufsausbildung nicht. Dieses „übergeordnete“ Ziel scheint in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel noch nicht zum individuellen Lernziel der Auszubildenden geworden zu sein. Dies gilt insbesondere für die allgemeinbildenden Fächer.

Allenfalls für spätere Führungstätigkeiten sehen einige der Befragten in Teilen der im Augenblick nicht relevant erscheinenden berufsschulischen Inhalte eine gute Vorbereitung auf spätere Tätigkeiten. BK16 sieht z. B. für die Inhalte aus dem Fach Datenverarbeitung in ihrem Ausbildungsbetrieb gegenwärtig keinen Anwendungsfall. Sie kann sich allerdings vorstellen, dass eine Filialeiterin so etwas zur Entsprechung ihrer Anforderungen benötigen wird:

„Also, in unserer Ausbildung, ja, so, sag ich mal gar nicht. Außer hier in der Schule, wenn wir das halt ausrechnen. Aber so, im Betrieb, wir brauchen das ja gar nicht. Es seien, zum Beispiel, wenn wir jetzt Filialeiterin werden. Also, dafür braucht man das ja,

¹⁰³ Im Fach Warenbezogene Prozesse wird z. B. der Weg der Waren vom Lieferanten zu Kund(inn)en analysiert und gestaltet. Elementare Bestandteile dieses Fachs sind Werbung und verkaufsfördernde Gestaltung oder die fachgerechte Lagerung der Waren z. B. in einem Lager, aber auch im Verkaufsraum. Insbesondere die verkaufsfördernde Gestaltung gehörte zu den berufsschulischen Inhalten, die den Auszubildenden sehr präsent waren und die auch als zweckmäßig für die Berufsausbildung eingeschätzt wurden. Allerdings fiel diese Einschätzung dann anders aus, wenn die Auszubildenden im Betrieb keine Möglichkeit hatten, die Warenpräsentation verkaufsfördernd umzusetzen.

denk ich mal, schon, weil man halt die Kalkulation alles ausrechnen muss. Wie viel hab ich jetzt davon verkauft, und dann schon aber in unserer Ausbildung, so was wenden wir in unserem Betrieb gar nicht an.“

Über alle Interviews gesehen überwiegt die Einschätzung bei den Auszubildenden, dass gerade Inhalte aus berufsbezogenen Fächern eine hohe Bedeutung für die Berufsausbildung haben. Insbesondere die hohe betriebliche Anwendungsrelevanz führen die Befragten in diesem Zusammenhang als Argument an, das für diese spreche.

Bedeutung der allgemeinbildenden Fächer und des Kaufmännischen Rechnens für die Auszubildenden

Die im letzten Kapitel dargestellten Befunde zeigen eine tendenziell positive Einschätzung des berufsbezogenen Unterrichts der Berufsschule in Bezug auf die hier betrachteten Ausbildungsberufe. Allgemeinbildende Fächer scheinen für die befragten Auszubildenden wenig Bedeutung zu haben. Die Inhalte der Fächer Deutsch, Englisch, Sport und Religion würden in Betrieben nicht benötigt, so die Meinung eines Teils der befragten Auszubildenden, und damit als überflüssig im Zusammenhang mit der Berufsausbildung eingestuft.

Interviewer: „Gibt's denn Dinge, wo Sie sagen, da kann ich überhaupt nichts damit anfangen?“

BV18: „Hier in der Schule? Eigentlich nicht. Ja, ich weiß nicht warum, wofür ich Englisch brauche. Ok, keine Ahnung, aber sonst. Es sind halt so ein paar Fächer, wo ich denke: >Braucht man eigentlich gar nicht.< Also, wie Sport, Englisch, aber sonst denke ich schon, dass das alles ganz ok ist, was wir hier machen.“

Ergebnisse aus anderen Studien zeigen, dass die Einschätzung von BV18 kein Einzelfall ist. Berufsschulische Fächer werden von Auszubildenden vor allen Dingen unter dem Aspekt der Zweckmäßigkeit für den Ausbildungsberuf beurteilt, allgemeinbildende Fächer werden diesbezüglich häufig als überflüssig eingeschätzt (vgl. Markefka 1970, S. 107 f.). Die Auswertung der vorliegenden Interviews unterstützt diese Aussage.

Allerdings gibt es einen interessanten Unterschied zwischen den Ergebnissen der Untersuchungen von Markefka und den hier vorliegenden Ergebnissen: In den Befragungen Markefkas (1970) zeigte sich, dass auch dem Fachrechnen eine hohe Zweckmäßigkeit für den Ausbildungsberuf zugesprochen

wurde (vgl. Markefka 1970, S. 99). Die Auswertung der hier vorliegenden Interviews kommt zu einem anderen Ergebnis.

Die Aussagen einiger Auszubildender deuten darauf hin, dass die Motivation zum Erlernen mathematischer Grundlagen relativ gering ist, da es nur einen geringen Anwendungsbezug und vor allen Dingen keine Anforderung im betrieblichen Kontext gibt. Die Auszubildenden erleben täglich, wie elektronische Systeme mathematische Alltagsprobleme zuverlässig für sie lösen. Im Betrieb muss selten gerechnet werden, wie es die Aussage von DK05 verdeutlicht:

„... Aber diese Sachen, die wir hier lernen, kann man im Betrieb eh nicht benutzen. Auch Mathe nicht. Also wofür braucht man Mathe eigentlich? Was wir hier machen. Im Betrieb machen wir das eh alles mit der Kasse. Wir rechnen keinen Dreisatz, wir rechnen kein Prozent, wir rechnen gar nichts.“

Und wenn doch im Betrieb gerechnet wird, dann scheint man mit der „kleinen Mathematik“ auszukommen. So umschrieb es zumindest MV02. Auszubildenden, die mathematische Kenntnisse für die tägliche Arbeit im Betrieb als nicht nötig beschrieben haben, erschließt sich auch nicht, warum das Lernen mathematischer Grundlagen in der Berufsschule trotzdem sinnvoll sein könnte.

Hier zeigt sich eine weit verbreitete epistemische Überzeugung von Schülern, dass es für die Schulmathematik im Alltag kaum Anwendungsmöglichkeiten gibt (vgl. Renkl 1996, S. 81). Ein Bezug zur mathematischen Alltagswirklichkeit wird von Schülern mit einer solchen epistemischen Überzeugung nicht gesehen. Nun sollte man denken, dass sich die befragten Auszubildenden der Bedeutung mathematischer Kenntnisse für ihren Beruf bewusst sind und darin auch einen wichtigen Lerninhalt sehen. Auf die Frage hin, welche Inhalte aus der Berufsschule besonders hilfreich für die Bewältigung betrieblicher Anforderungen sind, hat allerdings nur einer der 65 befragten Auszubildenden Inhalte aus dem Fach Mathematik genannt. Im Vergleich dazu: 37 Auszubildende nannten spontan Inhalte aus dem Fach Kundenkommunikation und -service, immerhin noch 14 Auszubildende nannten Inhalte aus dem Fach Warenbezogene Prozesse.

Wie bzw. ob sich die Einstellung zum kaufmännischen Rechnen im Verlauf der Berufsausbildung ändert, wäre eine interessante Frage, die durch eine

Anschlussstudie geklärt werden müsste. Die Kalkulation von Preisen z. B., die den Auszubildenden umfassende mathematische Kenntnisse abverlangen würde, ist ein Inhalt, der in der zeitlichen Gliederung der Ausbildungsordnung erst im zweiten Ausbildungsjahr der hier betrachteten Ausbildungsberufe vorgesehen ist (vgl. Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 48 2007). Aber auch hier ist zu erwarten, dass es im betrieblichen Kontext für den größten Teil der Auszubildenden kaum einen Anwendungsbezug geben wird und die Relevanz des kaufmännischen Rechnens auch im zweiten Ausbildungsjahr ähnlich negativ ausfallen würde.

Die Auswertung der Interviews legt für die Eingangsphase der Berufsausbildung die Vermutung nahe, dass sich die Auszubildenden insbesondere mit den täglich an sie gestellten betrieblichen Anforderungen auseinandersetzen und berufsschulische Anregungen, zur systematischen Erweiterung der betrieblichen Erfahrungen aber auch zu ihrer Entsprechung, hohe Bedeutung beimessen und sie annehmen. – Die Berufsschule hat für die Ausbildungsanfänger in den ersten Wochen und Monaten damit insbesondere eine ergänzende Funktion.

Betriebsspezifische Normen mit Einfluss auf die Einschätzung der Anwendungsrelevanz

Die Motivation, einen Transfer zu leisten, steigt, wenn die Lernenden u. a. davon ausgehen, dass die in der Lernsituation entwickelten Kompetenzen zur Lösung der in der Anwendungssituation anstehenden Probleme und Aufgaben hilfreich erscheinen. Die Auswertung der Interviews legt nahe, dass es tatsächlich eine Frage der Transfermöglichkeiten ist, ob die Anwendung berufsschulischen Wissens im betrieblichen Kontext von den Auszubildenden ins Auge gefasst wird oder nicht. Hier ein Beispiel:

Interviewer: „Können Sie mit den Berufsschulinhalt etwas im Betrieb anfangen?“

BK05: „Was auf jeden Fall gut ist, ist dieses Fach KUS, Kundenkommunikation und -service. Da haben wir wirklich noch mal über die Grundsätze. Da wurden noch mal Kommunikationsgrundlagen zum Beispiel die von Paul Watzlawik oder so wiederholt. ... Was weniger Beachtung findet ist zum Beispiel Warenbezogene Prozesse. Was wir jetzt zumindest machen, Gestaltungsgrundsätze und so. Das wird bei uns alles vorgegeben. Da hat man also kaum so einen Spielraum, selber irgendetwas zu machen.“

Die Auszubildende BK05 ist nicht die einzige, die entsprechende Erfahrungen gemacht hat. BK03 hat z. B. nicht die Möglichkeit, Produkte nach unterschiedlichen Sichtzonen in Regale einzuräumen. BV04 kann als Auszubildender in einem Lebensmitteldiscounter kein Schaufenster gestalten. Denn es gibt in seinem Ausbildungsbetrieb kein Schaufenster, in dem Waren präsentiert würden und auch der Einsatz verschiedener Beleuchtungstechniken für die Warenpräsentation bietet sich nicht an. BV10 benötigt ihren Aussagen zufolge kein umfangreiches Wissen im Bereich der Kundenberatung. Diese findet in ihrem Ausbildungsbetrieb (Discounter im Lebensmitteleinzelhandel) nur sehr eingeschränkt statt. Aus lernökologischer Sicht ist dieser Umstand nicht ideal für die Entwicklung der Auszubildenden. Die Ziele von betrieblicher und berufsschulischer Ausbildung stimmen aus Sicht der Auszubildenden offensichtlich nicht überein, was durchaus entwicklungshemmend sein kann.

Je mehr einzelbetriebliche Normen die Handlungsspielräume der Auszubildenden einschränken (z. B. durch feste Regeln bei der Warenpräsentation oder durch ein ausgefeiltes Selbstbedienungssystem), desto weniger Transfermöglichkeiten gibt es für die Auszubildenden, die Berufsschulinhalte im betrieblichen Anforderungszusammenhang auf die Probe zu stellen. Und ohne den authentischen Bezug in der betrieblichen Lebenswelt fehlt den Auszubildenden u. U. der Antrieb, die berufsschulischen Inhalte zu lernen bzw. sie als anwendungsrelevant einzustufen. Es ist zu vermuten, dass die Transfermotivation unter solchen Bedingungen sinkt.

In Betrieben, in denen das Verkaufssystem in weiten Teilen normiert ist (dazu gehören z. B. Discounter und Warenhäuser), werden die Anwendungsmöglichkeiten der berufsschulischen Inhalte u. U. eingeschränkt sein. Produkte haben in solchen Betrieben einen vordefinierten Platz, die Warenpräsentation beschränkt sich nicht selten auf das nach Vorgaben ausgeführte Nachfüllen von Regalen. Auch die Kommunikation mit dem Kunden kann durch das betriebliche Verkaufssystem eingeschränkt sein. Bei der Selbstbedienung benötigen Kunden in der Regel kaum Support durch die Beschäftigten und umfangreiche Beratungsgespräche sind selten.

Aber gerade die Möglichkeit, Inhalte aus einem Lernzusammenhang (Berufsschule) in einem Funktionszusammenhang (Betrieb) anwenden zu können und dabei zu erleben, dass genau diese Inhalte zur Entsprechung der Anforderungen hilfreich sind, wäre eine wichtige Bedingung zur Steigerung der Transfermotivation (vgl. Noe 1986). Insofern ist zu vermuten, dass Auszubildenden, die in Betrieben mit weitreichenden Normen arbeiten, die Anwendung einiger Berufsschulinhalte im Betrieb besonders schwer fallen wird.

Die Auszubildenden erfahren zudem, dass der maßgebliche Ort für die berufliche Kompetenzentwicklung der Betrieb und nicht die Berufsschule ist. Und ob es den Jugendlichen schon zu Beginn ihrer Ausbildung gelingt, im Sinne des Berufsprinzips das übergeordnete Ziel einer ganzheitlichen Berufsausbildung zu begreifen, bleibt fraglich. Die Aussagen der Auszubildenden deuten zumindest nicht darauf hin. Zwar sind einige Auszubildende der Meinung, dass sich manche Inhalte nicht für die Berufsausbildung anbieten, es aber in späteren Führungspositionen sich auszahlen kann, diese Themen in der Berufsschule behandelt zu haben. Ein in der Zukunft liegender Anwendungskontext wird also nicht ausgeschlossen, und ob in der näheren Zukunft und damit noch in der Berufsausbildung Anwendungskontexte entstehen, ist nicht zuletzt eine Frage der Zuständigkeiten der Auszubildenden.

Distanz zwischen Lern- und Anwendungssituation – Nicht selten zu groß

Die Ähnlichkeit berufsschulischer Lernsituationen mit der täglichen betrieblichen Arbeit ist für die Anwendung der Berufsschulinhalte im betrieblichen Kontext wichtig, was z. B. in der Antwort von DK11 auf die Frage hin, was ihr in der Berufsschule besonders schwer falle, deutlich wird:

„Also, viele Sachen oder eigentlich sind ja alle Sachen direkt mit der Ausbildung verbunden. Und alle Sachen beziehen sich ja mehr oder weniger direkt auf die Ausbildung, was man im Betrieb macht, halt und so was. Und das Einzige, das in letzter Zeit vielleicht ein bisschen schwieriger war, war das Fach Politik. Weil man da Sachen macht, die ja, die nicht direkt so mit der Ausbildung zu tun haben. Wenn man da über verschiedene Versicherungen spricht, über verschiedene Beiträge und Fristen und so was, dann ist mir das ein bisschen schwerer gefallen, aber in so Fächern wie Warenpräsentation, Kundenservice kann man eigentlich immer mitreden und ein bisschen mitdenken und da kommt man schnell rein. Also, so die Politik und EDV waren vielleicht so die Fächer, die ein bisschen schwerer waren.“

DK11 zeigt hier an zwei Beispielen, dass die Transferdistanz (zu diesem Begriff: vgl. Laker 1990) zwischen Lerninhalten aus dem Lebensbereich Berufsschule und möglichen Einsatzfeldern (z. B. im Betrieb oder im Privaten) nicht unwesentlich ist für die Einschätzung, ob Berufsschulinhalte in anderen Kontexten anwendbar erscheinen oder nicht. Beide von BK11 angeführten Beispiele hängen unmittelbar mit der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zusammen. Einerseits ist mit dem Fach Politik und speziell mit dem angeführten Thema Versicherungen ein Bereich angesprochen, der u. a. auf die persönliche Entwicklung des Jugendlichen abzielt und in diesem Falle nicht direkt im betrieblichen Kontext seine Anwendung findet. Zwischen Lernsituation (Berufsschule) und Anwendungssituation besteht ein großer Unterschied. Die Antizipation möglicher und in der Zukunft liegender Situationen, in denen das berufsschulische Thema dann relevant sein könnte, gelingt anscheinend nicht. Vieles deutet auf einen sogenannten weiten Transfer hin, der DK11 allerdings nicht gelingt. Lernsituation (Berufsschule) und die zu antizipierende Anwendungssituation im persönlichen Lebenskontext scheinen zu weit auseinander zu liegen. Das zweite Beispiel zeigt im Vergleich dazu eine gewisse Nähe zwischen Lernsituation und Anwendungssituation. Der Nachvollzug in den Fächern Warenbezogene Prozesse und Kundenkommunikation und -service scheint DK11 leichter zu fallen.

Es gibt auch Situationen, wo die Distanz zwischen Lern- und Anwendungssituation auf den ersten Blick relativ gering erscheint, die Anwendung in der betrieblichen Anforderungssituation aber trotzdem mit Schwierigkeiten verbunden ist und letztendlich nicht gelingt. DK01 führt z. B. an, dass er sich bei einem Verkaufsgespräch nicht an die einzelnen in der Berufsschule behandelten Phasen eines Verkaufsgesprächs und deren Spezifika erinnert, sondern dass er im realen Verkaufsgespräch „einfach redet“. Er kann in der betrieblichen Anforderungssituation nicht über die Lerninhalte der Berufsschule nachdenken und aufgrund komplexer Prozesse des Abwägens die „beste“ Entscheidung für sein Verhalten im Kundengespräch bestimmen. Vieles davon läuft einfach spontan ab und Phasen zum „Innehalten“ gibt es nur selten, in denen DK01 „vor dem geistigen Auge“ die Integration des in der Berufsschule als ideal vermittelten Verhaltens mit den besonderen Anforderungen der Situation leisten könnte. Dies wäre in der Terminologie von Messner

(1978) eine Situation, in der dem Auszubildenden die „herstellende“ Anwendung nicht gelingt. Gründe dafür könnten ein zu großer Unterschied zwischen Lern- und Anwendungssituation, eine zu geringe Verwandtschaft zwischen dem in der Lernsituation aufgebauten Schema und dem in der Anwendungssituation benötigten Schema oder ein intermediales Transferproblem sein.

Im betrieblichen Lebensbereich werden die Auszubildenden mit Situationen konfrontiert, die nicht immer ohne Weiteres kompatibel mit dem erlebten berufsschulischen Alltag sind. Manchmal kommt es eben ganz anders, als es in der Berufsschule besprochen wurde. Insbesondere wird die Anwendung der berufsschulischen Inhalte mit den täglichen betrieblichen Anforderungen dann erschwert, wenn die erlebte betriebliche Praxis und die in der Berufsschule vermittelten Inhalte bzw. Ziele scheinbar widersprüchlich sind. Widersprüchlich nicht, weil es sich um offensichtliche Fehler in Berufsschule oder Betrieb handelt, sondern weil z. B. betriebsspezifische Regularien mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht kompatibel sind. Ein Beispiel dafür ist, dass Betriebe in Reklamationsfällen oft großzügiger entscheiden, als es der Gesetzgeber verlangt. BK05 weist z. B. auf einen großen Entscheidungsspielraum bei Reklamationsfällen hin:

„Bei uns ist eigentlich die Devise >Wir tauschen alles um, egal ob es von uns ist oder von einem Mitbewerber ist, ob es wirklich defekt ist, ob der Kassenbon da ist oder nicht.< Wir haben da wirklich einen Spielraum, der fast grenzenlos ist. Ich tausche jetzt nichts um, wo ich genau sehe, dass es 25 Jahre alt ist ... Wir sind echt dazu gehalten, wirklich einfach alles entgegenzunehmen und den Kunden möglichst mit einem Grinsen wieder rauszuschicken.“

Deutlich wird, dass BK05 schon als Auszubildende bei der Überprüfung von Reklamationsfällen einen großen Entscheidungsspielraum hat, welche Fälle als Reklamationen entgegengenommen werden können und welche nicht. Dabei muss BK05 in ihrem Ausbildungsbetrieb nicht ausschließlich die gesetzlichen Grundlagen für Reklamationen beherrschen und darauf ihre Entscheidungen beziehen, sondern sie kann sich in einem größeren betriebs-spezifischen Entscheidungsspielraum bewegen. Das entbindet BK05 nicht davon, die rechtlichen Grundlagen beherrschen zu müssen. Viel schwerer ist vielleicht, zwischen diesen unterschiedlichen Normensystemen (Betrieb und

Staat) unterscheiden zu können und für zukünftige Beschäftigungsverhältnisse die rechtlichen Rahmenbedingungen als wichtigen Inhalt für Berufsausbildung zu akzeptieren. – Daraus kann eine nur schwer überbrückbare Distanz zwischen Lern- und Anwendungssituation resultieren und dies obwohl auf den ersten Blick die Inhalte aus der Berufsschule im Betrieb anwendbar und sogar notwendig erscheinen.

6.2.7.4 Innere Differenzierung des Unterrichts und andere Qualitätsaspekte

Innere Differenzierung des Unterrichts

Die in der Schule behandelten Inhalte sind zum Teil Thema in der vorher besuchten Schule gewesen. Bei DV07 kommt z. B. hinzu, dass die Mitschüler durchaus durch die Berufsschulinhalte herausgefordert werden, er aber die behandelten Inhalte als einfach ansieht. Wie DV07 fühlen sich mehrere der befragten Auszubildenden in der Berufsschule gelangweilt. Sie fragen sich: „Was mache ich überhaupt hier?“ Die Auszubildenden, die Unterforderung als Problem in der Eingangsphase der Berufsausbildung angaben, haben folgende Schulabschlüsse:

	Fall	höchster Schulabschluss	letzte besuchte Schule
1	BK02	AHR	Gymnasiale Oberstufe der BFS
2	BK05	AHR	Gymnasium
3	DK03	AHR	Gesamtschule
4	DV07	AHR	Gymnasium
5	DK17	FOR	Berufsfachschule
6	MK09	FOR	Berufsfachschule
7	MK13	FHR	Gymnasium
8	MK16	FOR	Gymnasiale Oberstufe der Berufsfachschule
9	MV17	FOR	Hauptschule
10	ZK02	FOR	Gesamtschule
11	ZK03	FOR	Gymnasium
12	ZV04	keine Angabe	Wirtschaftsschule

Tabelle 6: Schulabschlüsse, der in der Berufsschule unterforderten Auszubildenden.

Ein Blick auf Tabelle 6 zeigt, dass die Auszubildenden, die anführten, in der Berufsschule unterfordert zu sein, einen relativ hohen Schulabschluss haben. Diejenigen von ihnen, die „nur“ die Fachoberschulreife erlangten, haben diese zum Teil an einer Berufsfachschule erworben und damit über allgemeinbildende Inhalte hinaus berufliche Kenntnisse vermittelt bekommen.

Eine weitere Gruppe unter den befragten Auszubildenden gibt an, dass sie sich in der Berufsschule überfordert fühlt. Diese Schüler haben im Vergleich dazu einen geringwertigeren Schulabschluss (siehe Tabelle 7). In einer repräsentativen Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung ist ein entsprechendes Ergebnis formuliert worden. Dort wurde festgestellt, dass insbesondere Auszubildende, die keinen höherwertigen Schulabschluss haben, nur mühsam den Leistungsanforderungen der Berufsschule entsprechen können (vgl. Davids 1988, S. 37).

	Fall	höchster Schulabschluss	letzte besuchte Schule
1	BK01	FOR	Berufsfachschule
2	BK08	FHR	Berufsfachschule
3	BK13	HSA10	Berufsfachschule
4	BK14	HSA10	Hauptschule
5	BK16	FOR	Hauptschule
6	BV17	FOR	Realschule
7	DV14	HSA10	Hauptschule
8	DK16	HSA10	Berufsgrundschuljahr
9	MV06	HSA10	Berufsgrundschuljahr
10	MV12	HSA10	Berufsgrundschuljahr
11	ZK10	FOR	Realschule

Tabelle 7: Schulabschlüsse, der in der Berufsschule überforderten Auszubildenden.

Ohne Anspruch auf Generalisierung können die Angaben der Auszubildenden auf eine zu geringe innere Differenzierung des Unterrichts der Berufsschule hindeuten. Hier liegt sicherlich eines der gravierenden Probleme der Berufsschule (vgl. Pahl 2004, S. 543 ff.). Sie muss wie keine andere Schule mit einer immer heterogeneren Schülergruppe zurechtkommen, was eine innere Differenzierung des Unterrichts fast unumgänglich macht.

Berufsschulklassen zeichnen sich gerade durch unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler aus, wobei die Unterschiede zwischen diesen Niveaus immer größer werden und allein daraus ein Anspruch an die innere Differenzierung des Unterrichts entsteht. Eine Binnendifferenzierung des Unterrichts der Berufsschule ist keinesfalls durchgängig anzutreffen und hängt in hohem Maße vom Engagement der Lehrer ab (vgl. Pahl 2004, S. 547 ff.). Die Forderung nach einer systematischen Binnendifferenzierung des Unterrichts an der Berufsschule ist dabei nicht unumstritten (vgl. Pahl 2004).

Unterrichtsstörungen

Zur Erfassung der Qualität berufsschulischer Ausbildung sind die vorliegenden problemzentrierten Interviews eigentlich nicht vorgesehen gewesen. So wurde z. B. bei der Konstruktion des Interviewleitfadens kein theoretisches Konstrukt von Unterrichtsqualität zugrunde gelegt und auch aus methodischer Sicht hätte eine Untersuchung zur Beurteilung der Qualität von Unterricht grundlegend anders aufgebaut sein müssen (z. B. Durchführung von Beobachtungen). Insgesamt gesehen wäre dazu eine dauerhafte Selbst- und Fremdevaluation und ein schulisches Qualitätsmanagement erforderlich, das organisatorische, lernorganisatorische und didaktisch methodische Aspekte systematisch mit einbezieht (vgl. Pahl 2004, S. 190).

Auch wenn das Anliegen dieser Studie nicht die Beurteilung der Unterrichtsqualität war, so lassen sich die Aussagen der Auszubildenden mit der gebotenen Vorsicht in Bezug auf Qualitätsmerkmale des Unterrichts an der Berufsschule durchaus auswerten. Und zwar bezüglich der Unterrichtssituationen, die Auszubildende individuell als problematisch und damit verbunden als belastend empfunden haben.

Unterrichtsstörungen, so führten mehrere Auszubildende an, seien zum Teil so massiv, dass kein regulärer Unterricht mehr stattfinden könne. Sie fühlten sich dadurch individuell beeinträchtigt. Die Auszubildenden erleben die Lehrer(innen) in solchen Situationen nicht selten hilflos und mit der Situation überfordert. Für eine hohe Qualität von Unterricht ist aber u. a. eine effiziente Führung des Unterrichts wichtig (vgl. Pahl 2004, S. 191; Helmke/Weinert, S. 151).

DV08: „Und die sind dann einfach, also, ich persönlich finde das nicht in Ordnung, dass man irgendwie, wenn wir Schule haben, also, also, wir kommen hierhin, was zu lernen. Wir kommen hierhin, lernen nicht, einfach nur, dass die Schüler sich gegenseitig beschimpfen, weil, ja, Deutschen, Türken, die anderen Deutschen, weil die sich nicht so gut verstehen. Also, wir haben im Moment drei, vier Gruppen in der Klasse. Das ist, wenn jemand von vorne irgendetwas sagt, dass der hintere etwas sagt, dass der linke, wenn linke Gruppe irgendetwas sagt, dass der andere etwas sagt. Und diese Diskussion haben wir immer in der Klasse. Und so geht da natürlich die Unterricht vorbei, die 45 Minuten. Halbe Stunde Diskussion, fünfzehn Minuten, was sollen wir denn machen noch die 15 Minuten, Unterricht?“

Die eigentliche Belastung entsteht z. B. für DV08 daraus, dass sie um die Bedeutung der Berufsschulinhalte weiß. Ihre Einschätzung ist, dass es sich die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht erlauben können, dauerhaft auf das Lernen in der Berufsschule zu verzichten. Spätestens, wenn es auf die Abschlussprüfungen zugeht, wird sich dieses Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler als kontraproduktiv erweisen, so ihre Annahme.

Der regelmäßige Einsatz handlungsorientierter Methoden ist ebenfalls als wichtiges Qualitätsmerkmal für Berufsschulunterricht zu nennen (vgl. Pahl 2004, S. 192). Rollenspiele scheinen für einige der Auszubildenden durchaus zum Unterrichtsgeschehen zu gehören. Sieben der Befragten führten an, dass Rollenspiele in der Berufsschule durchgeführt worden sind. Allerdings fällt die Einschätzung der Rollenspiele nicht durchweg positiv aus.

Die angewandten Methoden im Unterricht waren für einige Auszubildende auch Anlass zur Kritik und es entstand für sie ein individuelles Problem daraus. Die Methode des „Abschreibenlassens“ gehörte z. B. dazu.

ZK05: „Es gibt Fächer wie wirtschaftliche Sozialprozesse, die sehr langes Nachbereiten nach sich ziehen, weil alles nur geschrieben wird ... Und man ist, ich sag mal, man arbeitet sehr wenig und man muss sich den Stoff selber aneignen. ... Aber dieses ständige: >Oh, muss ich das noch mal schreiben.< Da lerne ich nicht viel bei. Und ich weiß es noch. Für mich ist das im Grunde genommen nur unnötiges Abschreiben eigentlich. Aber das zieht sich dann solange hin. Man macht quasi keinen Unterricht, man schreibt nur. Auch wenn es zwei Stunden am Stück sind. Dann wird eine Folie nacheinander aufgelegt. Dann heißt es nachher: >Einfach mal abschreiben.<„

Des Weiteren führten einige der Befragten an, dass sie die Erklärungen von den Lehrerinnen und Lehrern nicht oder nicht gut verstehen.

Gemischte Klassen in Bezug auf das betriebliche Warensortiment

Auch wenn die Berufsausbildung aus curricularer Sicht für beide Ausbildungsberufe in den ersten zwei Ausbildungsjahren gleich ist (mit Ausnahme der Wahlqualifikationseinheiten; siehe S. 8 ff.), so ist die Zusammensetzung der Klasse bezogen auf das betriebliche Sortiment für den Unterricht nicht unerheblich. Insbesondere unterschiedliche Warensortimente (z. B. Lebensmittel und Kleidung) können dazu führen, dass die Unterrichtsbeispiele einseitig z. B. zugunsten der Auszubildenden im Lebensmitteleinzelhandel ausfallen und damit für einige Auszubildende schwer nachvollziehbar sind.

BK03, der eine Ausbildung zum Verkäufer in einem Autohaus macht und dort in der Abteilung eingesetzt wird, wo Ersatzteile für Fahrzeuge an Geschäftswie Privatkunden verkauft werden, kommentiert seine Situation in der Berufsschule wie folgt:

„Ich verstehe das nicht so richtig in jedem Fach, sage ich mal so. Also, das Verstehen ist bei mir eine große Sorge, weil ich manchmal nicht weiß, was der von mir verlangt, und ich muss mich dann immer anders verhalten, weil ich dann halt im Ersatzteillager bin. Dann muss ich immer denken, was würde ich machen, wenn ich jetzt beim Lebensmitteldiscounter oder so wäre. All solche Sachen halt. Zum Beispiel jetzt in WSP, wie die Regale geordnet sind: Reckzone und Sichtzone und Bückzone, so was habe ich ja gar nicht.“

BV17 arbeitet z. B. in der Sportabteilung eines Fachgeschäfts. In der Berufsschule findet der Unterricht aber in einer Klasse statt, in der die Mitschüler überwiegend aus dem Lebensmitteleinzelhandel kommen. Für die in der Klasse mengenmäßig unterlegenen Vertreter der Betriebe mit dem Sortiment „Kleidung“ wie im Fall von BV17 fällt der Transfer der Berufsschulinhalte in den betrieblichen Anwendungskontext unter Umständen schwer.

Schulorganisatorisch ist diese Variante zwar einfach zu handhaben, was z. B. in Bezug auf die Planung der Zusammensetzung der Klassen nicht unwesentlich sein mag. Bei der Vermittlung von Warenkenntnissen in der Berufsschule sollte nach den vorliegenden Befunden aber möglichst darauf geachtet werden, dass die Konfiguration der Klassen nach Branchen des Einzelhandels erfolgt. Gerade vor dem Hintergrund, dass in der Wahrnehmung der Auszubildenden die betriebliche Praxis der Warenkenntnisvermittlung nicht immer ausreichend ist, gewinnen die im Berufsschulunterricht behandelten Praxisbeispiele an Bedeutung. Bei defizitärer Warenkenntnisvermittlung in den Betrieben könnten diese Beispiele den Transfererfolg von Berufsschulinhalten in die betriebliche Praxis und damit die betriebliche Praxis selbst zumindest unterstützen. Das funktioniert allerdings nur dann, wenn die im Unterricht behandelten Beispiele für die Schüler/innen authentisch sind und es realistische Anwendungsmöglichkeiten in den Ausbildungsbetrieben gibt.

Wechsel Schule-Betrieb

Unter zeitlichen Gesichtspunkten ergeben sich für einige der Befragten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Berufsschule. Insbesondere, wenn die Auszubildenden direkt im Anschluss an die Berufsschule in den Betrieb müssen, wird dies als Belastung empfunden. Hier spielen die unterschiedlichen Anforderungen in Schule und Betrieb eine Rolle. Das Umschalten zwischen der Rolle als Schüler(in) und der als Servicemitarbeiter(in) im Betrieb wird hier als anstrengend und belastend empfunden.

Der direkte Wechsel vom Betrieb in die Berufsschule ist für einige der befragten Auszubildenden ebenfalls belastend:

Interviewer: „Dieses Pendeln zwischen Schule und Arbeit, zwischen Schule und Betrieb. Das hat ihnen ja doch auch am Anfang Schwierigkeiten bereitet?“

BK12: „Ja doch. Die Zeiten sind sehr unterschiedlich, die Arbeitszeiten sind unterschiedlich. Und ich bin auch lieber ehrlich, wie die meisten Leute, ich gehe lieber arbeiten, als zur Schule. Weil wenn du arbeiten gehst, du gehst den ganzen Tag arbeiten, gehst abends nach Hause, das war's. Am nächsten Tag wiederholt sich das. Ich sage das jetzt mal ganz grob. Schule, du kommst von der Schule, du schreibst Arbeiten, du musst dich auf neue Sachen vorbereiten und das ist dann auch immer schwer mit der Arbeit unter einem Hut zu kriegen, weil wenn zum Beispiel Arbeiten anstehen, da muss natürlich dafür vorher lernen und dann gehst du arbeiten, kommst abends wieder und da hast du auch nicht wirklich immer Lust noch für die Schule zu lernen.“

Das hier angesprochene Problem wurde nur von wenigen Befragten im Verlauf der Befragungen zum Ausdruck gebracht. Die daraus entstehenden Belastungen könnten jedoch durch eine entsprechende Berücksichtigung bei der Erstellung von Dienstplänen vermieden werden.

6.2.7.5 Schlussfolgerungen

Zu Beginn des Kapitels wurde eine wichtige Erkenntnis aus der Auswertung des Interviewmaterials zur Berufsschule vorweggenommen: Die Auszubildenden haben durchaus Schwierigkeiten und Probleme mit oder im Zusammenhang mit der Berufsschule. Aber in keinem der Interviews wurde deutlich, dass daraus besondere Belastungen in der Eingangsphase der Berufs-

ausbildung resultierten¹⁰⁴. Betrachtet man die dargestellten Probleme und Schwierigkeiten noch einmal vor dem Hintergrund der ökologisch orientierten Berufsbildungswissenschaft, dann lassen sich diese in folgende drei Kategorien unterteilen:

- Schwierigkeiten und Probleme, die einen Zusammenhang zwischen betrieblicher und berufsschulischer Lebenswelt aufweisen: Dazu gehört z. B. das Transferproblem, das immerhin 21 der 65 befragten Auszubildenden betraf. Diese Jugendlichen hatten das Problem, die Inhalte der Berufsschule nicht oder nur bedingt mit ihrem betrieblichen Berufsalltag in Verbindung setzen zu können. Ein weiteres Problem für die Auszubildenden ist, dass der Berufsschulunterricht in „gemischten“ Klassen stattfindet. Und zwar gemischt in Bezug auf die unterschiedlichen Waresortimente, die in den Ausbildungsbetrieben zu finden sind (3 Fälle). Problematisch ist daran die Einseitigkeit und zum Teil Unverständlichkeit der Unterrichtsbeispiele. Der Wechsel zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb kann insbesondere unter zeitlichen Gesichtspunkten belastend für die Auszubildenden sein und ist ein weiteres Problem in dieser Kategorie (4 Fälle).
- Schwierigkeiten und Probleme, die sich ausschließlich auf das Mikrosystem Berufsschule der Auszubildenden beschränken: Einige der Befragten stellten z. B. die Qualität des Berufsschulunterrichts als problematisch dar und nannten diesbezüglich Unterrichtsstörungen (4 Fälle), individuell als unzureichend empfundene Erklärungen durch Lehrer(innen) (3 Fälle), häufiges Abschreiben, das im Unterricht dominiert (2 Fälle) oder (3 Fälle). Darüber hinaus fühlten sich einige der Befragten in der Berufsschule über- (13 Fälle) oder unterfordert (12 Fälle). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass der Unterricht vermutlich nicht ausreichend binnendifferenziert ist.
- Schwierigkeiten und Probleme, die in einem Zusammenhang stehen mit den Megatrends und Prinzipien auf der Makroebene des Berufsbildungssystems: Z. B. erkennen die Auszubildenden anscheinend nicht, dass

¹⁰⁴ Im Sinne von zentralen Themen, die von den Auszubildenden im Interviewverlauf immer wieder angesprochen wurden. Schwierigkeiten und Probleme mit der Berufsschule wurden nur auf Impulse der Interviewer hin genannt.

durch das Berufsprinzip die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten erweitert werden und im Gegensatz dazu eine betriebsspezifische Engführung der Berufsausbildung nachteilig für die eigene Berufsbiografie sein könnte. Gerade die Inhalte aus den allgemeinbildenden Fächern, die nur zum Teil in einem direkten betrieblichen Verwertungszusammenhang stehen, werden von den Auszubildenden als weniger wichtig für die Berufsausbildung eingeschätzt. Dabei sind auch diese für die Erreichung beruflicher Handlungskompetenz nicht zu entbehren.

Kehrt man zurück zur Fragestellung, welche Stellung die Berufsschule im dualen System der Berufsausbildung von heute einnehmen sollte, dann könnte folgende Forderung vertreten werden: Die Berufsschule sollte die Rolle als Dienstleisterin für die berufliche Kompetenzentwicklung der Auszubildenden einnehmen. Doch wie wird sie dieser Rolle gerecht und wie kann sie bei der Bewältigung der dargestellten Schwierigkeiten und Probleme der Auszubildenden helfen?

Die in den letzten Kapiteln dargestellten Ergebnisse legen nahe, dass die Probleme der Auszubildenden aus dem betrieblichen Lebensbereich in den Unterricht der Berufsschule eingebunden und ernst genommen werden müssen (vgl. dazu Diepold 1996, S. 69).¹⁰⁵ Es gilt, Anforderungssituationen aus dem betrieblichen Alltag aufzugreifen, die Unsicherheiten bei den Auszubildenden auslösen. Sie müssen zum integrativen Bestandteil von Unterricht werden. Am Beispiel von ZK11 wird das Supportpotenzial der Berufsschule bei der Problembewältigung deutlich: Die Auszubildende in einem Warenhaus erlebt im Betrieb Situationen, wo ihr schwierige Kunden (sie spricht von „Problemfällen“) zugeteilt werden. Sie ist mit der Beratung dieser Kunden überfordert und es fehlen ihr Wissen und Strategien, wie mit solchen Situationen umzugehen ist. Nicht als Ansprechpartner in Frage kommen nach ZK11 z. B. die Eltern, denn diese können die für die Auszubildende problematischen Situationen nicht nachvollziehen. Die Eltern würden sich sehr schnell „auf die Seite des Kunden schlagen“ und mit „der Kunde ist König“ argumentieren. Bei der Bewältigung ihres Problems ist das nicht hilfreich, die Frage

¹⁰⁵ Die Schule ist bei der Lösung ausbildungsbezogener Probleme für Auszubildende von zentraler Bedeutung (vgl. Quante-Brandt/Rosenberger/Breden 2006, S. 60).

bleibt: „Wie gehe ich mit diesen Kunden um?“. Die Berufsschule sieht die Auszubildende hier in der Pflicht. Solche und ähnliche Beispiele können den Unterricht der Berufsschule bereichern und individuelle Probleme lösen.

Weiterhin muss die Berufsschule als Ort einer „anderen“ Lernkultur verstanden werden, die im Vergleich zur betrieblichen Lernkultur flexibler sein kann und darf, die für die Probleme der Auszubildenden offen sein muss. Dies ist gerade vor dem Hintergrund des Auswertungsergebnisses wichtig, dass die Auszubildenden im Lebensbereich Berufsschule wenige Probleme erleben. Berufsschulen können nach einer Studie des BIBB oftmals mit einem guten Klassenklima punkten (vgl. Beicht u. a. 2009, S. 13), was sicherlich für die konstruktive „Bearbeitung“ ausbildungsbezogener Probleme hilfreich ist.

Reflexionsprozesse über betriebliche Anforderungssituationen können bei den Lernenden angeregt werden, damit die Auszubildenden über den betrieblichen Tellerrand hinausschauen. Dies trägt zur Systematisierung des Wissens bei. Denn viele Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung ergeben sich, weil Anforderungen z. B. durch Kunden „just in time“ bearbeitet werden müssen und keine Zeit für die vielen Fragen der Auszubildenden bleibt. Die Berufsschule dient hier der Expansion betrieblichen Erfahrungswissens. Es müssen zu den betriebsspezifischen Handlungsempfehlungen und -erfahrungen systematisch theoretisch begründbare hinzugefügt werden, und zwar mit dem Anspruch an die berufliche Ganzheitlichkeit.

In diesem Zusammenhang könnten am Beispiel von Situationen des betrieblichen Alltags Variationen „adäquaten“ Handelns in der Berufsschule zur Systematisierung und Erweiterung des Wissens behandelt werden. Und auch die Diskussion des nicht empfehlenswerten Verhaltens in den von Auszubildenden zu bewältigenden Situationen müsste thematisiert werden. Denn zu wissen, wie etwas nicht sein sollte, ist auch für den betrieblichen Alltag hilfreich; es dient der Vermeidung von Fehlern. BK02 hat sich z. B. nie Gedanken gemacht, wie Paare (z. B. Ehepaare, Freunde) zu bedienen sind. Erst als diese Kundenkonstellation in der Berufsschule angesprochen wurde und damit Strategien zur Beratung dieses „Kundenpaares“ diskutiert wurden, ist BK02 die Relevanz dieses Wissens für die Berufsausbildung bewusst geworden.

Insofern spricht für BK02 vieles dafür, die berufsschulischen Inhalte ernst zu nehmen. Er findet auch ein passendes Beispiel aus dem betrieblichen Alltag, an dem er demonstriert, wie er dieses Wissen in der Praxis bei der Beratung eines älteren Ehepaares später angewandt hat. Solche Lernereignisse muss die Berufsschule bei den Lernenden herausfordern und dies geht insbesondere dann, wenn betriebliche Erfahrungen und allen voran erlebte Schwierigkeiten ernst genommen werden.

Schulische Lernsituationen sollten für die Auszubildenden transfermotivierend sein. Damit dies erreicht werden kann, müssen die in den schulischen Lernsituationen entwickelten Kompetenzen u. a. von den Auszubildenden als erfolgversprechend für die zukünftige Bewältigung betrieblicher Anforderungen eingeschätzt werden. Trivial aber wichtig ist, dass Berufsschullehrer/innen ein Wissen über die betrieblichen Situationen haben, in denen das berufsschulische Wissen hinterher angemessen erscheint. Gerade vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülergruppen und der Unterschiedlichkeit der Betriebe kann dies eine besondere Herausforderung sein.

Hinzuzufügen ist, dass die Berufsschule der heutigen Zeit, insbesondere ergänzend zum Berufsfachlichen auch die persönliche und soziale Entwicklung der Jugendlichen unterstützen soll. Dementsprechend müsste darüber nachgedacht werden, wie allgemeinbildende Fächer bei den Auszubildenden zum akzeptierten Bestandteil der beruflichen Kompetenzentwicklung werden können. Last but not least hat die Zusammensetzung der Klassen bzgl. der betrieblichen Warensortimente einen Einfluss auf die Transfermöglichkeiten berufsschulischer Inhalte, was bei der Stundenplanung berücksichtigt werden sollte.

7 Resümee

Bei allen Problemen, die in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu bewältigen sind, deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass die Auszubildenden in einem hohen Maße bereit und in der Lage sind, den Einstieg in die Berufsausbildung als ihr persönliches „Projekt“ in Angriff zu nehmen, das auch bei größeren Schwierigkeiten nicht so schnell abgebrochen wird.¹⁰⁶ Bis die Auszubildenden die schwierige Anfangsphase überstanden und in die neue Berufsrolle hineingefunden haben, wird dem Ausbildungserfolg vieles untergeordnet. Es werden z. B. Einschränkungen im Bereich der Freizeitgestaltung hingenommen, Konflikte ertragen und Ängste ausgehalten.

Im Folgenden werden noch einmal die wichtigsten Befunde zu den dargestellten Problembereichen zusammengefasst und die zentralen Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel dargestellt. Die darüber hinaus zur Diskussion gestellten Gestaltungsempfehlungen schließen pragmatische und normative Implikationen ein. Sie sind nicht selbst Gegenstand der empirischen und analytischen Untersuchungen der vorliegenden Arbeit. Soweit es um die konstruktive Gestaltung der Eingangsphase geht, sollten weitere empirische Studien darauf abzielen, belastbare Aussagen darüber zu gewinnen, mit Hilfe welcher Unterstützungsmaßnahmen während der Eingangsphase auftretende Probleme, die möglicherweise zu unerwünschten Ausbildungsabbrüchen führen, sich bewältigen lassen und wie die Qualität der Berufsausbildung in Hinblick auf besondere Belastungen Auszubildender während der Eingangsphase der Berufsausbildung nachhaltig verbessert werden könnte.

Schwieriger Übergang in die Berufsausbildung

Sicher ist, dass der Übergang in die Berufsausbildung des Einzelhandels für die meisten Befragten mit einer großen Zahl mehr oder minder belastender Probleme verbunden ist.¹⁰⁷ Insbesondere der vermutete Einfluss des Berufs-

¹⁰⁶ Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der BIBB-Studie „Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme“ (vgl. Hecker 1989, S. 72).

¹⁰⁷ Mansel und Hurrelmann haben z. B. in einer Längsschnittstudie nachgewiesen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf ein besonders stresshaltiger Prozess ist, der sogar zu schmerzlichen, psychischen oder psychosozialen Beeinträchtigungen führen kann (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 382).

findungsprozesses auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung ist hier hervorzuheben:¹⁰⁸ Ins Auge gefasste Berufswünsche werden durch Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz aufgegeben. Es werden Berufswünsche der „2. Wahl“ akzeptiert oder Ausbildungsberufe ergriffen, die zunächst nicht ins Auge gefasst wurden, nur um überhaupt eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Diese „vermeintliche“ Flexibilität forderte von den Befragten nach den vorliegenden Befunden eine erhöhte Integrationsleistung zu Beginn der Berufsausbildung. Befragte, die bei der Berufswahl beruflich „flexibel“ waren, hatten tendenziell mehr Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung als Jugendliche, die in den Wunschberuf einmündeten. Dieses Ergebnis der vorliegenden qualitativen Studie wurde im statistischen Teil des ProBE-Projekts bestätigt (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009, Debie 2010) und es lässt sich zugespitzt wie folgt zusammenfassen: Einem schwierigen Übergang folgt eine schwierige Eingangsphase der Berufsausbildung, in der die Befragten statistisch gesehen, überdurchschnittlich oft

- an den Abbruch der Berufsausbildung dachten,
- unzufrieden mit der gesamten Ausbildungssituation waren,
- Konflikte erlebten und
- häufiger Probleme hatten (vgl. Debie 2010).

Auf der Grundlage der vorliegenden Daten können die Ursachen für den dargestellten Zusammenhang zwischen „beruflicher“ Flexibilität und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel nicht weiter geklärt werden. Hier wären vertiefende qualitative Untersuchungen notwendig, um zu hinterfragen, was dazu führt, dass der nicht erfüllte Berufswunsch unzufriedener oder konfliktanfälliger in der Eingangsphase der Berufsausbildung macht. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse könnten Supportmaßnahmen entwickelt werden, die ggf. dazu beitragen, den Übergang in einen nicht gewünschten Ausbildungsberuf zu erleichtern.

¹⁰⁸ Ebner (1992) spricht in diesem Zusammenhang vom „langen Arm“ des Berufsfindungsprozesses, dessen Einflüsse auch zu Problemen in der Ausbildung führen können (vgl. Ebner 1992, S. 62 ff.).

Die Einmündung in den Wunschberuf bleibt jedenfalls auch zukünftig vielen Jugendlichen verwehrt. Das Zustandekommen von Ausbildungsverhältnissen unterliegt im dualen System dem Grundsatz der Vertragsfreiheit. Die Chance, eine dem Wunschberuf entsprechende Ausbildungsstelle zu finden, ist Arbeits- und Ausbildungsmarktentwicklungen unterworfen. Und selbst zu Zeiten der Hochkonjunktur und des globalen Überschusses an gemeldeten Ausbildungsplätzen traf man schon in früheren Zeiten auf erhebliche Defizite an Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. Kutscha 1982, S. 219 ff.).

Umso mehr stellt sich die Frage, wie die „virulenten“ Probleme des Berufsfindungsprozesses während der Eingangsphase mit den davon betroffenen Auszubildenden bearbeitet werden können. Dies ist weniger eine ausbildungsdidaktische Aufgabe im engeren Sinne der Vermittlung von Fachkompetenzen, sondern vielmehr eine Frage der Gestaltung von betrieblichen und schulischen Umweltbedingungen, die ein günstiges Ausbildungs- und Lernklima ermöglichen. Hierzu gehört nicht nur, „dass den Auszubildenden in ihrem betrieblichen Arbeitsumfeld von den Kollegen Respekt entgegengebracht wird, die Auszubildenden sich im Betrieb gegenseitig unterstützen und in der Berufsschule ein gutes Klassenklima herrscht“ (Beicht/Krewerth 2008, S. 9), sondern schließt auch vertrauensstiftende Kommunikationsformen ein, die es zulassen, persönliche Aspekte im Zusammenhang mit der hier angesprochenen Berufswahlproblematik und den damit eingeherehenden Instabilitäten im beruflichen Integrationsprozess während der Eingangsphase der Berufsausbildung anzusprechen und Problemlösungen zu erörtern. Nach den vorliegenden Befunden wird dieser Aspekt der Ausbildungsqualität in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel eher vernachlässigt.

Fehlendes Arbeitsprozesswissen

Die Auswertungsergebnisse zum Problembereich „Fehlendes Arbeitsprozesswissen“ und die darin verarbeiteten Fälle zeigen ganz deutlich, dass die Befragten zu Beginn der Berufsausbildung weder über ausreichendes praktisches Wissen (z. B. das Wissen über betriebsspezifische Normen bei der Reklamationsbearbeitung; siehe Abschnitt 6.2.1.2) noch über ausreichendes theoretisches Wissen (dazu gehören in den betrachteten Ausbildungsberufen vor allen Dingen Warenkenntnisse) verfügen, um die an sie gestellten Anforderungen souverän erfüllen zu können. Fehlendes Wissen ist ein Problem,

das den Einstieg in die Berufsausbildung für einen gewissen Zeitraum emotional negativ beeinflusst.

Positiv gewendet haben diese Problemsituationen ein hohes Aktivierungspotenzial. Denn die durch fehlendes Wissen erlebte Handlungsunfähigkeit in Anfangssituationen der Berufsausbildung verdeutlicht den Auszubildenden Entwicklungs- bzw. Lernerfordernisse und letztendlich die besondere Bedeutung von praktischem wie theoretischem Wissen für die Bewältigung der Anforderungen in der Berufsausbildung. Wie die Auswertungsergebnisse zeigen, kann fehlendes Arbeitsprozesswissen zu Beginn der Berufsausbildung als ein sehr bedeutsames Problem der Auszubildenden betrachtet werden. Es frustriert die Auszubildenden, immer wieder erleben zu müssen, nicht kompetent „genug“ zu sein, Anforderungen insbesondere von Kund(inn)en nicht gerecht werden zu können. Belastend ist nach den vorliegenden Befunden, dass Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung in vielen Bereichen zwangsläufig unwissend sind – sie verfügen ja über keine oder nur sehr geringe Vorkenntnisse – und es in Folge dessen sehr häufig dazu kommt, das unangenehme Gefühl von Unwissenheit verspüren zu müssen. Darauf zu hoffen, dass durch die hervorgerufenen Belastungen ein Selbstlernerneffekt entsteht, der Interventionen durch das beteiligte Bildungspersonal überflüssig machen würde, wäre ein folgenschwerer Trugschluss. Aber wie und wann sollte interveniert bzw. unterstützt werden?

Hier gibt es aus didaktischer Sicht eine Besonderheit der betrachteten Ausbildungsberufe: Aus didaktischer Perspektive müsste in der Eingangsphase der Berufsausbildung besonders darauf geachtet werden, dass es Reflexionsphasen gibt, die direkt an Situationen anschließen, in denen Wissensdefizite der Auszubildenden offensichtlich wurden. In Reflexionsgesprächen könnten Verkaufsexperten darauf hinweisen, worauf es in der gemeinsam erlebten, aber aus unterschiedlicher Perspektive wahrgenommenen Situation ankam und welche Kenntnisse in der Situation ggf. von besonderer Bedeutung gewesen wären. Auszubildende hätten die Möglichkeit, Fragen zu stellen, die während der als ggf. belastend erlebten Situation aufgekommen sind.

Fehler und Angst

Eng im Zusammenhang mit dem Problem des fehlenden Arbeitsprozesswissens steht das Problem Fehler zu machen und die daraus resultierenden negativen emotionalen Folgen. Umgangssprachlich heißt es, Fehler seien „menschlich“. Insbesondere auf die Eingangsphase der Berufsausbildung scheint dies zuzutreffen. Immerhin 47 der 65 Befragten berichteten von Fehlern bei der Arbeit. Und Fehler werden zu Beginn der Berufsausbildung als besondere Belastung wahrgenommen. Das gilt für die Situation des Fehlermachens und -entdeckens. Noch belastender ist indes die Angst davor, Fehler zu machen. Immerhin ein Drittel der in der standardisierten Erhebung befragten Jugendlichen gab an, dass sie häufig oder immer Angst vor Fehlern bei der Arbeit hätten (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009, S. 36 ff.). Nach den Befunden aus der vorliegenden Studie kann Angst vor Fehlern die Arbeit so stark beeinträchtigen, dass viele Tätigkeiten von einem Unsicherheitsgefühl begleitet werden. Angst vor Fehlern ist eines der bedeutsamsten Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung, was durch die Auswertung der standardisierten Befragung des ProBE-Projekts bestätigt wurde (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009, S. 36. ff.; Debie 2010).

Neben negativen emotionalen Folgen führt Angst vor Fehlern nach den vorliegenden Befunden auch zu einer andauernden kognitiven Belastung, da darüber nachgedacht wird, ob die Tätigkeiten, wie sie gerade ausgeführt werden, auch richtig ausgeführt werden. Vor allen Dingen die Bewältigung neuer, ungewohnter Aufgaben, bei deren Ausführung Auszubildende nicht auf bewährte Routinen zurückgreifen können, begünstigt nach den vorliegenden Befunden dieses Unsicherheitsgefühl, was viele der Befragten als außerordentliche Belastung empfanden.

Zur Verringerung der Belastungen kann beitragen, dass Fehler insbesondere bei der Ausführung „neuer“ Aufgaben toleriert werden, worauf Auszubildende auch besonderen Wert legen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010c, S. 37). Die vorliegenden Befunde zeichnen allerdings ein anderes Bild: Toleranz im Zusammenhang mit Fehlern zu Beginn der Berufsausbildung erleben nur wenige der Befragten. Dabei wäre es für die Gestaltung der Berufsausbildung wichtig, dass Fehler bei „neuen“ Aufgaben zugelassen werden und dass erfahrene Kolleg(inn)en die Auszubildenden in geeigneter Weise

darauf aufmerksam machen. Fehler müssen „öffentlich“ gemacht werden, ohne dass es bei den Auszubildenden zu den in dieser Arbeit dargestellten Belastungen kommt. Das setzt voraus, dass Auszubildende von Ausbildern und von den mit der Ausbildung beauftragten Personen hinreichend betreut oder besser: beobachtet werden. Fehler sollten aus einem Beobachterstandpunkt heraus entdeckt werden, wozu ausgehandelte und von den Auszubildenden akzeptierte Bewertungsmaßstäbe erforderlich sind (vgl. 1999, S. 176).

Im Anschluss an „fehlerhafte“ berufliche Handlungen könnte gemeinsam mit den Auszubildenden über die oder den Fehler reflektiert werden. So bekommen sie die Möglichkeit, betriebliche Normen zu erkennen und das für erfolgreiches Handeln wichtige negative Wissen (vgl. Oser/Spychiger 2005) zu entwickeln. Das an der Ausbildung beteiligte Personal kann diesen Lernprozess weiter unterstützen, in dem es nicht „bloß“ behilflich ist, auf dem Weg negatives Wissen aufzubauen, sondern indem es „fehlergefährliche“ Stellen des Berufsalltags besonders hervorhebt. Diese kritischen Momente könnten durch eine Tätigkeitsanalyse in den hier betrachteten Ausbildungsberufen des Einzelhandels zu Tage gefördert und didaktisch zu Lernaufgaben aufbereitet werden.

Probleme, die direkt mit den auszuführenden Tätigkeiten zusammenhängen

Die Befragten hatten körperlich anstrengende Arbeit, wie sie sie in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten, nicht erwartet. Selbst dann nicht, wenn sie zuvor z. B. als Aushilfe im Einzelhandel tätig waren. Durch die tägliche Konfrontation mit physischen Beanspruchungen scheint aber schon nach relativ kurzer Zeit ein Trainingseffekt einzusetzen, der dazu führt, dass langes Stehen, schweres Heben oder Tragen bereits zum Befragungszeitpunkt nicht mehr als außerordentliche Belastung eingeschätzt wurden. Hier liegt allerdings die große Gefahr, dass es zu physischen Fehlbeanspruchungen kommt, die bereits in der Berufsausbildung zu dauerhaften Bewegungsmustern führen, die Langzeitschäden zur Folge haben könnten. Insofern hat die Gestaltung der Arbeitstätigkeiten bereits zu Beginn der Berufsausbildung eine besondere Bedeutung. Tätigkeiten müssen ausführbar sein und von ihnen darf keine Schädigung ausgehen.

Gleiches gilt für die psychischen Belastungen, die nach den Aussagen der Befragten insbesondere durch Stressempfinden begründet sind. Stress entsteht in der Eingangsphase der Berufsausbildung vor allem durch hohes Kundenaufkommen oder durch Überschneidung von Arbeitsprozessen. Auch hier gilt es, die Arbeitstätigkeiten so zu gestalten, dass Stresszustände minimiert werden, um Langzeitschäden des Organismus vorzubeugen.

Konflikte

Konflikte mit Kund(inn)en, Kolleg(inn)en oder Vorgesetzten können die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung kaum vermeiden. – Sie gehören zum Ausbildungsalltag dazu (vgl. Quante-Brandt u. a. 2003, S. 3). Und sie sind wichtig für die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Rolle. Denn Konflikte können dazu beitragen, dass Probleme aufgedeckt, neue Energien freigesetzt und Veränderungen der Persönlichkeit als Anpassung auf veränderte Umweltbedingungen ausgelöst werden (vgl. Jehle 2007, S. 148 ff.). Insofern sind Konflikte durchaus positive Elemente in der Eingangsphase der Berufsausbildung. Damit die positive Wirkung von Konflikten entstehen kann, müssen Konflikte jedoch im Interesse aller Parteien beigelegt werden (vgl. Jehle 2007, S. 148).

Die Auswertung der von den befragten Auszubildenden wahrgenommenen Konflikte zeigt aber, dass Konflikte zumindest aus Sicht der Auszubildenden selten befriedigend ausgingen. Konflikte wurden als problematische und zum Teil sehr belastende Ereignisse in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebt. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Konflikte wie kein anderes Problem in der Eingangsphase Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung hervorriefen. Dieser Befund wurde durch die Auswertung der standardisierten Erhebung in ProBE bestätigt (vgl. Debie 2010; Kapitel 9).

Die negativen Folgen von Konflikten zeigen sich auch in den durchschnittlichen Zufriedenheitswerten mit der Berufsausbildung, und zwar jeweils in der Zufriedenheit

- mit der Berufsausbildung insgesamt,
- mit der betrieblichen Berufsausbildung,
- mit den eigentlichen Tätigkeiten und
- mit der schulischen Berufsausbildung (vgl. Debie 2010, Kapitel 9).

Die Auszubildenden, die Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten, waren tendenziell „unzufriedener“ im Vergleich zu den Befragten, die bis zum Zeitpunkt der Befragung keine Konflikte erlebt hatten. Und was sich im Zusammenhang mit Abbruchgedanken bereits zeigte: Konflikte mit Vorgesetzten und Kolleg(inn)en haben i. d. R. größere negative Folgen als Konflikte mit Kund(inn)en (vgl. Debie 2010; Kapitel 9).

Konflikte sind indes zu Beginn der Berufsausbildung im Einzelhandel kein randständiges Problem. Immerhin zwei Drittel der in den problemzentrierten Interviews Befragten erlebten Konflikte mit Vorgesetzten, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en. In der standardisierten Erhebung waren es knapp 38 % der Befragten, die einen Konflikt in der Berufsausbildung bis zum Zeitpunkt der Befragung erlebt hatten.¹⁰⁹

Die Konfliktbearbeitung war zudem in den meisten Fällen den Auszubildenden selbst überlassen. Zumindest berichteten die Auszubildenden nicht davon, dass eine Bearbeitung des Konflikts gemeinsam mit den anderen an Konflikten beteiligten Personen stattfand. Meist suchten die Auszubildenden Hilfe bei Dritten, die selbst nicht am eigentlichen Konflikt beteiligt waren, ihn zum Teil nicht einmal beobachtet hatten. Die Hilfen von Kolleg(inn)en, Freund(inn)en, Eltern, Lebenspartner(inne)n durch Zuhören, Ratschläge, Mut machen oder Trost spenden waren dennoch wichtige Elemente bei der Konfliktbearbeitung.

In Anbetracht der Häufigkeit von Konflikten und den zumeist negativen Folgen sollte dies allerdings nicht die einzige Unterstützung für Auszubildende bleiben, um Konflikte in den Griff zu kriegen. Auf die Eingangsphase der Berufsausbildung abgestimmte Konzepte des Konfliktmanagements scheinen sinnvoll zu sein. Ein einfaches Patentrezept für ein Konfliktmanagement gibt es indes nicht (vgl. Jiranek/Edmüller 2007, S. 127), das sich zudem ohne Weiteres in der Eingangsphase der Berufsausbildung einsetzen ließe. Die Literatur bietet eine Fülle an unterschiedlichen Konzepten des Konfliktmana-

¹⁰⁹ Die Differenz in der Häufigkeit ergibt sich aus der unterschiedlichen Zusammensetzung der Stichproben der qualitativen und standardisierten Erhebung im ProBE-Projekt. In der qualitativen Studie basierte die Stichprobe auf einer selektiven Samplingstrategie. – Es wurde gezielt nach Auszubildenden gesucht, die Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung hatten.

gements (siehe dazu z. B. Glasl 2004a; Hugo-Becker/Becker 2004; Jiranek/Edmüller 2007). Im Zusammenhang mit den vorliegenden Befunden werden im Folgenden ausgewählte Möglichkeiten der Konfliktintervention aufgezeigt, die durch die an der Berufsausbildung Beteiligten oder auch andere Personen umgesetzt werden könnten.

Als professionalisierte Form des Konfliktmanagements gilt die Mediation (vgl. Hugo-Becker/Becker 2004, S. 136). Sie bietet sich nach den vorliegenden Befunden bei schwerwiegenden und dauerhaften Konflikten mit Vorgesetzten an, die allein durch die Beteiligten nicht mehr gelöst werden können und wo die kurative Wirkung von Gesprächen mit engen Anvertrauten nur noch bedingt hilfreich ist. Die Mediation bietet die Möglichkeit, dass eine neutrale dritte Person zwischen den Konfliktparteien vermittelt (vgl. Hugo-Becker/Becker 2004, S. 136 ff.). Die Suche nach Einigungsoptionen wird professionell von einer externen Person betreut. Systematisch könnten durch Mediatoren die strittigen Punkte in Konflikten zwischen Auszubildenden und Vorgesetzten herausgearbeitet werden, um Optionen und Alternativen zur bisherigen Auseinandersetzung zu suchen. Bei der Mediation wird sowohl auf der Sachebene, als auch auf der Beziehungsebene versucht, Konsens zwischen den Konfliktparteien herzustellen (vgl. Hugo-Becker/Becker 2004, S. 136 f.).

Doch wer könnte in der Eingangsphase der Berufsausbildung Mediator sein? Vielleicht Lehrer/innen? Es spricht einiges gegen diesen Vorschlag: Die Ausbildung zum Mediator/zur Mediatorin muss sachgerecht erfolgen (vgl. Hugo-Becker/Becker 2004, S. 137) und sie ist aufwändig und teuer¹¹⁰. Nicht nur aus diesem Grund erscheint die Weiterbildung ausgewählter Lehrer/innen zu Mediator(inn)en wenig geeignet, um die Behandlung schwerwiegender Konflikte umzusetzen. Es ist vor allen Dingen fraglich, ob das wichtige Kriterium der Neutralität des Mediators (vgl. Hugo-Becker/Becker 2004) durch Lehrer/innen eingehalten werden kann. Durch die bestehende Beziehung zu Schüler(inne)n und zu Ausbildungsbetrieben kann eine Unparteilichkeit nicht sichergestellt werden.

¹¹⁰ Ein 2-semesteriges „Weiterbildendes Studium Mediation“ bietet z. B. die Fernuniversität Hagen an (Informationen unter: <http://www.fernuni-hagen.de/OERV/mediation/>). Zugangsvoraussetzung ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium.

Und trotzdem können Lehrer/innen bei schwerwiegenden Konflikten mit Vorgesetzten einen wichtigen Beitrag zur Entlastung der Auszubildenden leisten: In Gesprächen mit Auszubildenden könnten sie Konflikte mit Vorgesetzten aufdecken und ggf. die beteiligten Konfliktparteien auf die Möglichkeit einer Mediation hinweisen, um anschließend qualifizierte Mediator/innen zu empfehlen.

Auf Konflikte mit Kund(inn)en könnten Lehrer/innen die Auszubildenden selbst vorbereiten, indem sie Strategien der Konfliktbewältigung im Unterricht behandeln¹¹¹. Das ist im Rahmenlehrplan allerdings erst in Lernfeld 10 „Besondere Verkaufssituationen bewältigen“, also im 2. Ausbildungsjahr vorgesehen. Die Befunde zeigen aber, dass Konflikte mit Kund(inn)en nicht solange auf sich warten lassen, bis die Auszubildenden darauf in der Berufsschule vorbereitet werden.

Für Auszubildende wäre es zu Beginn der Berufsausbildung sicherlich hilfreich, über Strategien Bescheid zu wissen, die erfahrene Beschäftigte im Dienstleistungsbereich in manifesten Konfliktsituationen mit Kund(inn)en anwenden. Die von Voswinkel (2005, S. 225 ff.) Befragten bewahrten sich mit den Strategien der „coolen Freundlichkeit“, der „offensiven Freundlichkeit“ und dem „Kontern“ bis zu einem gewissen Grad davor, sich persönlich durch Konflikte mit Kund(inn)en angegriffen zu fühlen. Bei der „coolen Freundlichkeit“ waren sie darum bemüht, sich nicht von der Stimmung und dem Verhalten der Kund(inn)en anstecken zu lassen. Durch die betonte Freundlichkeit bauten die Befragten eine Distanz zum Kunden auf, was Voswinkel als defensive Abschirmung gegen den Kunden deutet (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 226 ff.). Die „offensive Freundlichkeit“ wurde eingesetzt, um die Beziehung zum Kunden zu beherrschen, um dem Kunden aufzuzeigen, dass er sich falsch verhält (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 228 f.). Bei diesen bei-

¹¹¹ Mangelnde Kommunikation und fehlende Konfliktfähigkeit der Beteiligten sind laut dem Westdeutschen Handwerkskammertag (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag o. J., S. 9) Kernprobleme, die häufig zum Abbruch der Berufsausbildung führen. In diesem Zusammenhang wurden Hinweise, Fallbeispiele und Übungsaufgaben entwickelt, die Lehrer/innen an Berufskollegs zur Förderung der Konfliktfähigkeit von Auszubildenden einsetzen können (Download unter: http://www.ausbildung-meistern.de/material/update_2007_04_19/ziellauf-brosch_vermeidung-erfahrungsbericht_download.pdf).

den Strategien kämpfen die Beschäftigten sozusagen mit den ungewohnten Mitteln der Coolness und Freundlichkeit (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 230). Beim „Kontern“ hingegen wird auf gleicher Ebene geantwortet: Wie es in den Wald hinein gerufen wird, so soll es auch herausschallen; es geht in solchen Situationen um die Ehre (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 230). – Didaktisch aufbereitet könnten Lehrer/innen diese Strategien vermitteln und auch Entscheidungshilfen formulieren, wann welche Strategie einzusetzen ist. Das könnte an „Beispielkonflikten“ der Auszubildenden erfolgen, die diese bis dahin schon erlebt haben. Das wäre eine Möglichkeit, Konflikte mit Kund(inn)en aus dem betrieblichen Kontext in der Berufsschule aufzuarbeiten.¹¹²

Nicht nur Lehrer/innen können bei der Bearbeitung von Konflikten behilflich sein. Die möglichen Auswirkungen der Macht, die Vorgesetzte bedingt durch ihre Positions-Rolle im Verhältnis zu Auszubildenden besitzen, müssen sie lernen einzuschätzen. Unnötige Belastungsspitzen könnten bei Auszubildenden vermieden werden, wenn Vorgesetzte zwar von Sanktionen, die ihnen im Rahmen ihrer Positions-Rolle zur Verfügung stehen, Gebrauch machen, sie diese aber der Situation anpassen. Drohungen mit dem Verlust des Ausbildungsplatzes während der Probezeit erscheinen in diesem Zusammenhang nicht als legitimes Mittel.

Konflikte mit Kund(inn)en sind wichtige Lernsituationen, in denen Strategien des richtigen Umgangs mit Konflikten gelernt werden können. Dieser Lernprozess kann, wie oben angeführt, in der Berufsschule beginnen. Aber auch hier ist es wichtig, wie bereits im Zusammenhang mit Wissensdefiziten und Fehlern hervorgehoben wurde, dass Auszubildende von Ausbilder/innen in Konfliktsituationen mit Kund(inn)en beobachtet werden, damit im Anschluss an den Konflikt das Handeln der Auszubildenden zum Thema gemacht und Handlungsalternativen überlegt werden können. Generell gilt für Konflikte: Sie sollten nicht vermieden werden, sondern die Beteiligten müssen im Umgang mit Konflikten geschult werden (vgl. Jehle 2007, S. 101).

¹¹² Ein Beispiel für eine Unterrichtseinheit für den Umgang mit Konflikten ist die „Unterrichtseinheit 'Konflikt- und Konfliktbewältigung in der dualen Berufsausbildung'“ (Grotrian u. a. 2004, S. 32 ff.).

Rollenfindung

Die Eingangsphase der Berufsausbildung kann sich bei Überforderung der Auszubildenden (z. B. in Situationen mit fehlendem Arbeitsprozesswissen, durch Fehler oder Konflikte) als sozialisationshemmende Phase in der Berufsbiografie erweisen, zumindest aber die berufliche Rollenentwicklung „verlangsamen“. Diese Beeinträchtigung tritt aber nur dann ein, wenn an den Übergangstellen zwischen sozialen und psychischen Strukturen ein Komplexitätsgefälle besteht, das „zu groß“ ist (vgl. Lempert 2006b, S. 415). Mäßige Überforderung fördert hingegen die Weiterentwicklung der Persönlichkeitsstrukturen. Dies besonders dann, wenn die Sozialisanden von wichtigen Bezugspersonen (für die Eingangsphase der Berufsausbildung: Vorgesetzte, Kolleg(inn)en)

„Vertrauen in ihre Handlungs-, Lern- oder/und Entwicklungsfähigkeit signalisiert [bekommen] und unterstellt wird, dass sie das Geforderte schon schaffen werden, beziehungsweise so getan wird, als wäre das bereits der Fall“ (Lempert 2006a, S. 37).

Dazu beitragen kann anforderungsreiche Arbeit bei gleichzeitig geringer Belastung. Dies wirkt sich nachweislich positiv auf die Entwicklung des allgemeinen Selbstwertgefühls sowie auf das Selbstkonzept aus (vgl. Häfeli/Kraft/Schallberger 1988, S. 115 ff.). Die positive Entwicklung der Berufsrolle ist allerdings nicht allein auf den optimalen Anforderungsgrad der Arbeit zurückzuführen, sondern auf eine Balance zwischen Herausforderung und Überforderung. Die Eingangsphase der Berufsausbildung zeichnet sich allerdings eher durch Überforderung und nicht durch Herausforderung aus. So nimmt es zumindest der überwiegende Teil der befragten Auszubildenden wahr.

Die besondere Schwierigkeit aus berufspädagogischer Sicht liegt darin, dass diese Balance von der subjektiven Einschätzung betrieblicher Anforderungen durch das Individuum abhängig ist. Es gibt keine „objektiv“ richtige Anforderungsstruktur, die „alle“ Auszubildenden wohl dosiert überfordern würde und damit ideal für die Entwicklung der beruflichen Rolle wäre. Die Geschicke der an Berufsausbildung beteiligten Personen sind gefragt, die Belastbarkeit der Auszubildenden individuell abzuschätzen und in Anlehnung daran Anforderungen zu konfigurieren. Eine betrieblich gewachsene Anforderungsstruktur, die nicht flexibel auf die Anforderungsbedürfnisse der Auszubildenden ein-

geht, kann sich auf die/den eine/n Auszubildende/n entwicklungsförderlich, aber auf die/den andere/n entwicklungshemmend auswirken (vgl. Häfeli/Kraft/Schallberger 1988, S. 145 ff.)¹¹³.

Eine gelingende Rollenentwicklung hängt indes nicht nur von den Rahmenbedingungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung ab. Das berufliche Lebensumfeld zählt zwar zu den wichtigsten Sozialisationsinstanzen in der heutigen Gesellschaft (vgl. Lewalter/Krapp 2004, S. 433), aber in den ersten Wochen der Berufsausbildung ist der Einfluss der beruflichen Erfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung noch recht gering, soweit dies auf der Grundlage der vorliegenden Daten zu beurteilen ist.

Persönliche Wertmaßstäbe und gesellschaftliche Orientierungen aus vorberuflichen Sozialisationsprozessen haben zu Beginn der Berufsausbildung einen größeren Einfluss auf berufliches Handeln. Nach den vorliegenden Befunden liegt hier ein mögliches Konfliktpotenzial. Persönliche Orientierungen von Jugendlichen, die zu Beginn der Berufsausbildung noch sehr stark durch vorberufliche Sozialisationserfahrungen geprägt sind, können u. U. inkompatibel mit den Rollenerwartungen von wichtigen Rollenerwartungsträgern (z. B. Vorgesetzte in ihrer Positionsrolle oder Kund(inn)en in ihrer Situationsrolle) sein. Besonders die Auswertungsergebnisse aus dem Problembereich Konflikte deuten darauf hin, dass Auszubildende des Einzelhandels ihre neuen Rollen zu Beginn der Berufsausbildung noch nicht oder nur unzureichend beherrschen. Das Drehbuch muss von den Auszubildenden aus den beruflichen Handlungen der erfahrenen Kolleg(inn)en mühsam erschlossen werden. Erst im weiteren Verlauf der Berufsausbildung können sich durch Erfahrungen und Anforderungen in Ausbildung und Arbeit oder durch das eigene berufliche Handeln diese Orientierungen verändern (vgl. Heinz 2002, S. 599). Die Entwicklung einer tragfähigen Rolle benötigt deswegen vor allem Zeit und auch Verständnis für nicht-rollenkonformes Verhalten. Das entwicklungsförderliche Potenzial des Übergangs darf nicht durch kurzsichtiges, macht-

¹¹³ In der zitierten Längsschnittstudie wurden 504 schweizerische Jugendliche zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr befragt (darunter 415 Auszubildende in den am häufigsten gewählten Ausbildungsberufen der Schweiz). Befragt wurden Jugendliche und berufskundliche Experten und es fand eine Analyse einschlägiger Berufsstatistiken statt (vgl. Häfeli/Kraft/Schallberger 1988, S. 32 ff.).

orientiertes Handeln der an der Berufsausbildung Beteiligten verspielt werden, indem Verhalten der Auszubildenden rigide sanktioniert wird, das wesentlich durch vorberufliche Erfahrungen begründet war. In diesem Zusammenhang wäre es wichtig, Verhaltensmuster zu bestimmen, die inkompatibel mit den Rollenerwartungen im Ausbildungsberuf sind und die sich darüber hinaus häufig im Verhalten von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung zeigen. – Auch hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Im Zusammenhang mit den Faktoren, die die Entwicklung einer tragfähigen Rolle beeinträchtigen können, ist auch auf die Schwierigkeit zu verweisen, die Positions-Rolle „Auszubildende/r“ und die damit verbundenen Implikationen zu akzeptieren. Die Belastungen allerdings, die mit der Positionsrolle der Auszubildenden einhergehen, lassen sich schon mit einfachen Mitteln reduzieren. Dazu gehören z. B. der bewusste und angemessene Umgang mit Sanktionen sowie die Anerkennung rollenkonformen Verhaltens.

Anerkennung kann insgesamt als wesentliches Medium im Zusammenhang mit der Entwicklung einer tragfähigen Berufsrolle genannt werden. Bezogen auf die Eingangsphase der Berufsausbildung sollten Auszubildende insbesondere dann positive Rückmeldung bekommen, wenn Situationen mit großer Unsicherheit bewältigt wurden. Anerkannt werden dürfen Leistungen nicht „irgendwie“, sondern es muss für die an der Ausbildung beteiligten Personen selbstverständlich sein, gezielt zu „loben“. Aber wann und wie sollte die Leistung eines Auszubildenden anerkannt werden?

Die Befunde lassen vermuten, dass es „Zeit für Anerkennung“ ist, wenn eine relativ anspruchsvolle Aufgabe von Auszubildenden durchgeführt wurde, ein hohes Maß an Selbstständigkeit gegeben war und das Ergebnis nach Ermessen der Auszubildenden auch als gut eingeschätzt wurde (vgl. Beseiner/Debie 2006). Hinzu kommt, dass es nicht egal ist, wer Leistungen anerkennt. Die Befragten differenzierten hier teils sehr stark. So kann es durchaus sein, dass dem Lob einer Kollegin eine andere Bedeutung beigegeben wird als der Stellungnahme des Bezirksleiters, da dieser z. B. auch über die Karrierechancen der Auszubildenden mitbestimmt.

Insbesondere die Übertragung von Verantwortung ist ein nützliches Anerkennungsmedium: Auszubildende, die eine „eigene kleine“ Abteilung zu füh-

ren hatten, sahen das als besondere Anerkennung ihrer Leistung an. Ein weiterer Befund ist, dass die befragten Auszubildenden zwar bemängeln, aus ihrer Sicht zu wenig Anerkennung von Vorgesetzten zu bekommen. Sie fordern diese aber auch nur selten „aktiv“ ein. Insofern ist es besonders wichtig, dass Anerkennung vom betrieblichen Ausbildungspersonal ausgeht und als wesentliches Element zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz verstanden wird. Auf den Punkt gebracht bedeutet das: Anerkennung hat insbesondere dann eine hohe Bedeutung, wenn sie unaufgefordert von Vorgesetzten vorgebracht wird. Inwiefern die aufgeführten Maßnahmen ggf. sogar die Zufriedenheit mit der Berufsausbildung erhöhen und das Abbruchrisiko minimieren, müsste empirisch geklärt werden.

Anpassung an den Zeitrhythmus

Den Übergang in die Berufsausbildung erleben die befragten Auszubildenden als regelrechtes Kontrastprogramm zur Schulzeit. In Bezug auf die neuen arbeitszeitlichen Anforderungen ist hier die Differenz zwischen der erlebten „Vergangenheit“ Schule und den neuen zeitlichen Anforderungen der „betrieblichen Gegenwart“ am größten. Galten Stundenpläne für ein Schulhalbjahr oder länger, sehen sich die Auszubildenden nun mit einer erhöhten Variabilität bezüglich Lage und Dauer der Arbeitszeit nicht zuletzt durch häufig wechselnde Dienstpläne konfrontiert. Zudem ist der Anteil an Freizeit in der Berufsausbildung wesentlich geringer als in der vorherigen Schulzeit.

Die veränderten arbeitszeitlichen Anforderungen wurden von den Befragten als massive Einschränkung der Lebensqualität wahrgenommen und sie führten zu individuellen Belastungen. Vor allem die geringe verbleibende Freizeit wird zusätzlich durch die arbeitszeitlichen Bedingungen „entwertet“, da sie nicht „sozial“ nutzbar ist. Die Auszubildenden müssen dann arbeiten, wenn Freunde und Verwandte frei haben und umgekehrt. Wechselnde freie Tage, unregelmäßige und unsystematische Schichtwechsel, das Arbeiten an Samstagen und lange Arbeitstage schränken in der Summe „sozial“ nutzbare Zeit erheblich ein.

Fänden „Wünsche“ von Auszubildenden bei der Gestaltung von Personaleinsatzplänen häufiger Berücksichtigung, könnten unnötige Belastungsspitzen vermieden werden. Die Auswertungsergebnisse legen nahe, dass letzteres

nicht zuletzt wegen der „ungünstigen“ Positionsrolle von Auszubildenden in der betrieblichen Hierarchie systematisch ausgeschlossen wurde. Zumindest entstand der subjektive Eindruck bei einigen Befragten.

Eng im Zusammenhang mit der „ungünstigen“ Positionsrolle der Auszubildenden steht auch das Problem, insbesondere als Auszubildender häufig unter Zeitdruck arbeiten zu müssen. Haben Mitarbeiter/innen des Einzelhandels in Zeiten hohen Kundenaufkommens prinzipiell die Möglichkeit, Arbeiten zu delegieren, hatten die befragten Auszubildenden aufgrund ihrer Positionsrolle im Ausbildungsbetrieb meist nur die Möglichkeit zur „Selbstintensivierung“ der Arbeit (vgl. Raehlmann u. a. 1993). Um die anstehenden Anforderungen durch z. B. hohes Kundenaufkommen bewältigen und möglichen Sanktionen durch Vorgesetzte aus dem Weg gehen zu können, erhöhten sie das Arbeitstempo. Auch das führte bei einigen Befragten zu hohen individuellen Belastungen.

Die hier noch einmal in aller Kürze dargestellten Probleme waren in Bezug auf die Eingangsphase der Berufsausbildung zu erwarten und entsprechende Annahmen sind bereits in die Entwicklung des heuristischen Modells der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE, siehe Abschnitt 3.2) eingeflossen. Sie betreffen den größten Teil der Beschäftigten im Einzelhandel, wie auch die bereits in Abschnitt 6.2.6 angeführten Ergebnisse aus anderen Studien zeigen.

Bereits nach wenigen Wochen der Berufsausbildung hatten sich die befragten Auszubildenden zumindest mit einzelnen Problemen weitestgehend arrangiert: Am Wochenende und in den Abendstunden arbeiten zu müssen, wurde nach einer Eingewöhnungszeit akzeptiert (vgl. Debie 2010, S. 257). Unregelmäßig wechselnde Arbeitszeiten durch kurzfristige Personalplanung und nicht zuletzt geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten bei arbeitszeitlichen Planungen hatten aber auch zum Befragungszeitpunkt noch besondere Belastungen zur Folge und führten bei einigen Befragten sogar zu Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung. Dieses Ergebnis wurde in der standardisierten Erhebung des ProBE-Projekts bestätigt (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009; Debie 2010).

Dabei bietet sich gerade im Zusammenhang mit arbeitszeitlichen Problemen ein pragmatischer Ansatz an, auf die Bedürfnisse von Auszubildenden in der Berufseingangsphase einzugehen. Sie sollten systematisch in den Prozess der Arbeitszeitplanung einbezogen werden. Wenn Auszubildende Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Personaleinsatzplanung erleben, könnte sich das sogar positiv auf die Gesamtzufriedenheit mit der Berufsausbildung auswirken. Inwiefern ein solch pragmatischer Ansatz auf die Zufriedenheit mit der Berufsausbildung einen Einfluss hat und ob damit ggf. sogar Ausbildungsabbrüche verhindert werden könnten, müsste in vertiefenden Untersuchungen geklärt werden.

Berufsschule

Im Zusammenhang mit der Berufsschule haben die Auszubildenden zwar durchaus Schwierigkeiten und Probleme. Aber in keinem der Interviews wurde deutlich, dass daraus besondere Belastungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung resultierten. Das bietet der Berufsschule die Chance, als Dienstleisterin für die berufliche Kompetenzentwicklung der Auszubildenden aufzutreten, wie es punktuell auf den letzten Seiten bereits dargestellt wurde. Doch wie wird die Berufsschule dieser Rolle gerecht und wie kann sie bei der Bewältigung der dargestellten Schwierigkeiten und Probleme der Auszubildenden helfen?

Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass die Probleme der Auszubildenden aus dem betrieblichen Lebensbereich in den Unterricht der Berufsschule eingebunden und auch im schulischen Kontext ernst genommen werden müssen (vgl. dazu auch Diepold 1996, S. 69). Es gilt, Anforderungs- und Problemsituationen aus dem betrieblichen Alltag aufzugreifen, die Unsicherheiten und Belastungen bei den Auszubildenden auslösen.

In der Berufsschule können Reflexionsprozesse über betriebliche Anforderungssituationen bei den Lernenden angeregt werden. Dies trägt zur Systematisierung des Wissens bei. Denn viele Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung ergeben sich, weil Anforderungen z. B. durch Kunden „just in time“ bearbeitet werden müssen und keine Zeit für die vielen Fragen der Auszubildenden bleibt. Die Berufsschule könnte hier der Expansion betrieblichen Erfahrungswissens dienen. Es müssen zu den

betriebsspezifischen Handlungsempfehlungen und -erfahrungen theoretisch fundierte systematische Begründungen hinzugefügt werden, und zwar mit dem Anspruch an berufliche Ganzheitlichkeit. Letzteres wird allein durch die Vielfalt unterstützt, die entsteht, wenn alle Auszubildenden eines Klassenverbands sich an diesem Prozess beteiligen.

Im Idealfall wird so eine große Anzahl unterschiedlicher Probleme der Auszubildenden in den unterrichtlichen Kontext eingebunden. Die Diskussion der im betrieblichen Alltag erlebten Problemsituationen in Verbindung mit der Entwicklung von Variationen „adäquaten“ Handelns muss zum integrativen Bestandteil von Unterricht werden. Und auch die Diskussion des nicht empfehlenswerten Verhaltens am Beispiel der Problemsituationen, die von Auszubildenden in den Unterricht eingebracht worden sind, wäre ein Gewinn für die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung.

Aus Sicht der Auszubildenden sollten die in der Berufsschule behandelten Themen geeignet sein, Anforderungen und Probleme im betrieblichen Alltag bewältigen zu können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Berufsschullehrer/innen ein Wissen über betriebliche Situationen haben, um überhaupt beurteilen zu können, welches Wissen für die Auszubildenden von besonderem Wert ist. Hierzu könnte insbesondere auch ein empirisch fundiertes Wissen über die Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung von Bedeutung sein, wie es aus dem ProBE-Projekt (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009) hervorgegangen ist.

Abschließende Bemerkungen und offene Fragen

Es spricht viel dafür, die Eingangsphase der Berufsausbildung als Teil einer Übergangspassage zu betrachten und zu analysieren, in der die eigene Berufsrolle im Spannungsfeld von zum Teil disparaten Problemlagen gefunden und stabilisiert werden muss. Es hat sogar den Anschein, als müssten Auszubildende zunächst die Eingangsphase der Berufsausbildung „aushalten“, bevor der für sie konstruktive Teil ihrer beruflichen Kompetenzentwicklung beginnen kann. Erst, wenn die Berufsrolle soweit entwickelt ist, dass Rollenerwartungen überwiegend erfüllt werden können, scheinen die Belastungen in der Berufsausbildung abzunehmen. Bis dahin – also gerade in der Zeit

unmittelbar im Anschluss an den Ausbildungsbeginn – entstehen hohe emotionale Belastungen durch Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung, die nicht zuletzt an den Abbruch der Berufsausbildung denken lassen. Statt „behutsam“ in die Welt des „Verkäufers“ eingeführt zu werden, stehen die Auszubildenden allein vor den vielfältigen Problemen des Übergangs.

Die vorliegenden Befunde deuten jedoch darauf hin, dass Abbruchgedanken vor allem dann entstehen, wenn mehrere für die Auszubildenden belastende Umstände zusammen kommen. Welche „Problemkonfigurationen“ die Gefahr des Ausbildungsabbruchs besonders erhöhen, kann auf der Grundlage der vorliegenden Befunde nicht beantwortet werden. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf. Eines jedoch ist sicher: Ausbildungsdidaktisch sollte auf Probleme früher reagiert werden. Das kann nicht nur wie mehrfach vorgestellt im Rahmen des Unterrichts der Berufsschule geschehen, sondern auch und vor allem im betrieblichen Kontext.

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Problemen, die einen pragmatischen Lösungsansatz erlauben. Das gilt z. B. für Probleme im Zusammenhang mit der Arbeitszeit oder für Probleme, die direkt mit den auszuführenden Tätigkeiten zusammenhängen (z. B. schweres Heben oder Tragen). Demgegenüber stehen Probleme, die nicht mit Hilfe von Lehrer/innen oder Ausbilder/innen zu lösen sind. Bei schwerwiegenden Konflikten ist das z. B. der Fall. Hier bedarf es professioneller Hilfe. Naheliegender, aber empirisch zu überprüfen ist, ob diese Hilfe auch von Auszubildenden anderer Ausbildungsberufe benötigt wird. In Abhängigkeit der Anzahl der Auszubildenden, die auf entsprechende Hilfe angewiesen sind, könnte über ein regionales Supportangebot nachgedacht werden, wie z. B. die regionale Bereitstellung eines Mediators für Auszubildende mit schwerwiegenden Konflikten. Wie bereits angedeutet, könnten insbesondere Lehrer/innen betroffene Auszubildende dorthin überweisen.

Darüber hinaus müsste geklärt werden, ob es Probleme gibt, die nicht nur auf die Dauer der Eingangsphase der Berufsausbildung begrenzt sind, die über den gesamten Verlauf der Ausbildung hohe Belastungen erzeugen. Letztendlich müsste für jedes Problem die Belastungsintensität im Zeitverlauf

der Berufseingangsphase dargestellt werden, um die Auszubildenden gezielt, und zwar zum „richtigen“ Zeitpunkt unterstützen zu können.

Folgende Fragen könnten sich anschließen: Welches Einzelproblem erhöht das Abbruchrisiko? Welche Problemkonfiguration erfordert die höchste Integrationsleistung oder macht den Abbruch der Berufsausbildung wahrscheinlicher? Offen bleibt ebenfalls die Frage, welchen Einfluss eine „problemgeladene“ Eingangsphase der Berufsausbildung auf die weitere Berufsbiografie hat. Sind die hier dargestellten Probleme nur temporäre Erscheinungen, oder wird durch sie die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Entwicklung und die Chancen im gewählten Beruf dauerhaft negativ beeinflusst werden.

In fast allen Problembereichen zeigt sich nach den vorliegenden Befunden, dass es nicht zuletzt durch mangelnde Betreuung der Auszubildenden zu erhöhten Belastungen und damit erst zu „gravierenden“ Problemen in der Eingangsphase der Berufsausbildung kommt. Der Betreuungsaufwand müsste dementsprechend in der Berufseingangsphase erhöht und die Betreuung an sich verbessert werden. Doch gerade hier bleiben Ausbilder/innen in der Ausbildungsrealität nach einer BIBB-Studie hinter den selbst formulierten Qualitätsanforderungen zurück (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010c, S. 39).

Systematische Unterstützung der Auszubildenden muss in diesem Zusammenhang vor allen Dingen bedeuten, dass den Jugendlichen betriebliche Normen frühzeitig transparent gemacht werden, damit sie die an sie gestellten Rollenerwartungen schon nach wenigen Wochen zufriedenstellend erfüllen können. Als didaktisches Prinzip für die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ist eine Kombination aus regelmäßiger Beobachtung der Auszubildenden durch Verkaufsexperten mit direkt daran anschließenden Reflexionsphasen empfehlenswert. Während solcher Reflexionsphasen hat das betriebliche Bildungspersonal die Gelegenheit, Rollenerwartungen transparent zu machen, Fehler gemeinsam mit den Auszubildenden zu analysieren, negative Folgen von Konflikten zu minimieren und Handlungsalternativen zu entwickeln. Zusätzlich eröffnet sich in solchen Reflexionsphasen die Möglichkeit, positive Handlungselemente mit Hilfe von Anerkennung durch die Verkaufsexperten hervorzuheben. Die vorliegenden Befunde deuten auf

ein systematisches Anerkennungsdefizit hin. Diese Aussage gilt zumindest aus Sicht der befragten Auszubildenden. Insbesondere die Feedbackkultur in der betrieblichen Ausbildung wird von Auszubildenden und betrieblichen Vertretern unterschiedlich wahrgenommen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010c, S. 59).

Das wirft die Frage auf, ob es bei den anderen hier dargestellten Problemen zu ähnlichen Diskrepanzen in der Wahrnehmung zwischen Auszubildenden und betrieblichem Bildungspersonal kommt? Das müsste geklärt werden, und zwar durch eine empirische Analyse der Probleme, die betriebliches Bildungspersonal bei den Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung vermuten. Der Vergleich der unterschiedlichen Wahrnehmungen bietet die Möglichkeit, gezielt auf Fehleinschätzungen bei betrieblichem Bildungspersonal zu reagieren. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Schwierigkeiten das betriebliche Bildungspersonal insbesondere bei der Betreuung von Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung hat? Wo benötigen sie ggf. Unterstützung, um den Jugendlichen den Einstieg in das Berufsleben zu erleichtern und um letztendlich Belastungen und Ausbildungsabbrüche in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu minimieren?

Neben den bereits mehrfach empfohlenen Reflexionsphasen zeigen die Befunde, dass die klassische Unterweisung durch Ausbilder/innen einen hohen Stellenwert in der Eingangsphase der Berufsausbildung zur Reduzierung von Problemen haben sollte. Obwohl sie sich durch geringe Handlungsspielräume auszeichnet, bietet sie ebenso umfangreiche Lernmöglichkeiten wie eigene Lernzeiten und gezielte Schulungsmaßnahmen (vgl. Rausch/Thiel/Mayer 2007, S. 242). Aber nicht allen Problemen ist mit einer „passenden“ Unterweisung zu begegnen. Hier stellen sich u. a. folgende Fragen: Welche Probleme sollten unbedingt zugelassen werden? Welche sind zu vermeiden? Welche Probleme müssten (durch wen?) begleitet werden und welche Probleme könnten durch eine Unterweisung zum richtigen Zeitpunkt ggf. sogar vermieden werden?

Neben den aufgeführten didaktischen Empfehlungen und Fragestellungen sind auch Modifikationen der Curricula in Erwägung zu ziehen. Die vorliegenden Auswertungsergebnisse betonen auf der Grundlage einer ökologisch

orientierten Berufsbildungswissenschaft (vgl. Kell 2005) die Probleme aus Sicht der befragten Auszubildenden. Sie verweisen letztendlich auch darauf, dass der subjektive Bildungsgang bei der Curriculumentwicklung stärker zu berücksichtigen ist (vgl. Kutscha 1984, S. 79), da Probleme nicht zuletzt durch eine „unnatürliche“ Reihenfolge der Lerninhalte begründet sein können.

Und es gibt weitere Hinweise, dass die vorhandenen Curricula kritisch geprüft werden sollten: Denn, wie in Abschnitt 2.2 bereits festgestellt wurde: Die zeitliche Struktur und fachliche Differenzierung der Berufsausbildung ist abhängig von den Anforderungsstrukturen der unterschiedlichen Betriebsformen. Ausbildungsordnung und Lehrplan wurden zwar mit der Neuordnung 2004 den besonderen Anforderungen des Einzelhandels angepasst und es wurde insbesondere mit der Einführung von Wahlqualifikationseinheiten auf die Diversität der Betriebsformen reagiert. Die Frage bleibt aber, ob die sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildungsordnung, der Aufbau der Lernfelder sowie die verfügbaren Wahlqualifikationseinheiten mit den Anforderungen an eine moderne Berufsausbildung im Einzelhandel, die auch die Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung in den Blick nimmt, kompatibel ist.

In Bezug auf den zuletzt genannten Aspekt sollte zumindest über die Erweiterung der Curricula um ein individuelles „Problemmanagement“ zur Förderung der Personalkompetenz in Erwägung gezogen werden, damit Auszubildende auf Lösungsstrategien für die Bewältigung von Problemen bereits zu Beginn der Berufsausbildung zurückgreifen können.

Was die Wahlqualifikationseinheiten anbelangt, so liegt die Annahme nahe, dass sie bereits zu Beginn der Berufsausbildung angeboten werden müssten. – Die Unterschiedlichkeit der Betriebsformen setzt ja nicht erst mit dem 2. Ausbildungsjahr ein, sondern sie gilt bereits für die Eingangsphase der Berufsausbildung. Damit wird eine betriebsformspezifische Ausbildung in den ersten Monaten der Berufsausbildung vorgeschlagen, die im 2. Ausbildungsjahr sukzessive um Aspekte der Berufsausbildung zu erweitern ist und die die Mobilität am Arbeitsmarkt und damit das Berufsprinzip sichern.

8 Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2001): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Abicht, L./Bärwald, H./Schegk, I. (2003): Handel im Umbruch – wichtige Trends und ihre Konsequenzen für die Qualifikationsentwicklung. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Berufe im Wandel. Neue Herausforderungen an die Qualifikationsentwicklung im Einzelhandel. Bielefeld, S. 17-91.
- Abicht, L./Freikamp, H. (2007): Ermittlung von Trendqualifikationen als Basis zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen. Schlussbericht zum Projekt. Halle.
- Aebli, H. (2006): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Aufl. Stuttgart.
- Althoff, H. (2002): Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch – Berechnung der Lösungsraten in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 31, H. 3, S. 52-54.
- Antoni, M. H./Lechner, S. C. (2004): Posttraumatic Growth and Group-Based Interventions for Persons Dealing With Cancer: What Have We Learned So Far? In: Psychological Inquire, Jg. 15, H. 1, S. 35-41.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Band 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. 2 Bände. Reinbek bei Hamburg.
- Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, New York.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

- Bamberg, E./Busch, C. (1996): Betriebliche Gesundheitsförderung durch Stressmanagementtraining: Eine Metaanalyse (quasi-)experimenteller Studien. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 40, H. 2, S. 127-137.
- Bamberg, E. (1999): Psychische Belastungen: Begriffe und Konzepte. In: Badura, B./Litsch, M./Vetter, C. (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 1999. Psychische Belastung am Arbeitsplatz. Zahlen, Daten, Fakten aus allen Branchen der Wirtschaft. Berlin, S. 45-57.
- Battmann, W./Schönpflug, W. (2006): Stress in der Organisation: Ursachen, Konsequenzen und Bewältigungsformen. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. 3., überarb. und erw. Aufl. Göttingen, S. 312-328.
- Bauer, F. (2005): Tätigkeitsmerkmale, Arbeitszeitformen und Belastungsszenarien bei abhängig Beschäftigten mit Kundenkontakt. In: Jacobsen, H./Voswinkel, S. (Hrsg.): Der Kunde in der Dienstleistungsbeziehung. Beiträge zur Soziologie der Dienstleistung. Wiesbaden, S. 241-266.
- Beck, K. (1976): Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel ungelernter junger Arbeiterinnen und Arbeiter. Bad Heilbrunn/Obb.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. G. (2007): Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. In: BIBB Report, Jg. 1, H. 2.
- Beicht, U./Krewerth, A. (2008): Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und -schülerinnen. Online verfügbar unter <http://www.bibb.de/de/wlk29213.htm>, zuletzt geprüft am 27.02.2011.
- Beicht, U. u. a. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. In: BIBB Report, Jg. 3, H. 9, S. 1-13.
- Bellwinkel, M. u. a. (1999): Arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren im Einzelhandel. Daten und Präventionsvorschläge. Bremerhaven.
- Benner, P. (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern.

- Bergmann, B./Sonntag, K. (2006): Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen im Arbeitsalltag. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. 3., überarb. und erw. Aufl. Göttingen, S. 355-388.
- Bergmann, J. R. (2005): Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 51-62.
- Besener, A./Debie, S. O. (2006): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung – Erste Befunde einer Untersuchung im Einzelhandel. Online verfügbar unter http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/besener_debie_2006.pdf.
- Besener, A./Debie, S. O. (2007): Bewältigung der Berufseingangsphase als Entwicklungsaufgabe der Berufsausbildung im Einzelhandel – Geeignet für die Einzelhandelsberufe? In: Spöttl, G./Kaune Peter/Rützel Josef (Hrsg.): Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. Internationale Wettbewerbsfähigkeit – Entwicklung und Karriere – Mitgestaltung von Arbeit und Technik. 14. Hochschultage Berufliche Bildung (CD-ROM). Bremen.
- Besener, A./Debie, S. O./Kutscha, G. (2010): Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiografie. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. 2. Aufl. Bonn, S. 104-117.
- Blättner, F. (1965): Pädagogik der Berufsschule. 2., überarb. u. erw. Aufl. von Joachim Münch. Heidelberg.
- Blossfeld, H.-P. (1985): Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwerbsbiographie. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 18, H. 2, S. 177-197.

- Bohlinger, S. (2002): Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen: Forschungsstand, Forschungsdefizite und neue Forschungsfelder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 3, S. 405-420.
- Bonacker, T. (2005): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien – Einleitung und Überblick. In: Bonacker, T. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 9-29.
- Brock, D. (1991): Übergangsforschung. In: Brock, D., u. a. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München, S. 9-26.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Aufl. Stuttgart.
- Brucks, U./Plesner, M./Schmidt, C. (2004): Psychische Belastungen in der Dienstleistungsbranche: Entwicklung eines Instruments für die Analyse, Bewertung und Gestaltung interaktiver Tätigkeiten – aktueller Stand und geplantes Vorgehen. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche am Beispiel Einzelhandel. Dortmund, Berlin, Dresden, S. 77-95.
- Brüggemann, W. (1974): Über Motive zum Abbruch der Lehre. Fallstudien zu Motivuntersuchungen. Münster.
- Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 48 (2007): Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen in der Berufsausbildung im Einzelhandel in dem Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2005): Erläuterungen und Praxishilfen zu den Ausbildungsordnungen. Verkäufer/Verkäuferin Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel. Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010a): BIBB – Datenblatt 660009. Verkäufer/in. Online verfügbar unter <http://berufe.bibb-service.de/Z/B/30/66000900.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2010.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010b): BIBB-Datenblatt 672009. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel. Online verfügbar unter <http://berufe.bibb-service.de/Z/B/30/67200900.pdf>, zuletzt geprüft am 04.09.2010.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010c): BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Gemeinsamer Abschlussbericht. Forschungsprojekt 2.2.201 „Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ und Forschungsprojekt 2.2.202 „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“. Online verfügbar unter http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_22201.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2011.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010d): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Bildungsreform Band 7. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Die Reform der beruflichen Bildung Berufsbildungsgesetz 2005 (Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung – BerBiRefG). Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes (AUSZUG). Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008a): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008b): Berufsbildungsbericht 2008. Vorversion. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009): 3.1.1.2 Ausgewählte Aspekte der Neuordnungsarbeit. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/11531.php>, zuletzt geprüft am 29.08.2010.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (02.06.2003): Gesetz über den Ladenschluß in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Juni 2003. LadSchlG.

- Bunk, G. P./Schelten, A. (1980): *Ausbildungsverzicht, Ausbildungsabbruch, Ausbildungsversagen. Jugendliche Problemgruppen unter empirischem Aspekt.* Frankfurt a. M., Bern, Cirencester.
- Bußhoff, L. (2001): *Zum Konzept des Beruflichen Übergangs – Eine Theoretische Erörterung unter Bezug auf Supers Ansatz zur Erklärung der Laufbahnentwicklung.* In: *Internat. Jnl. for Educational and Vocational Guidance*, Jg. 1, H. 1-2, S. 59-76.
- Covington, M. V./Omelich, C. L. (1987): „I Knew It Cold Before the Exam“: A Test of the Anxiety-Blockage Hypothesis. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 79, H. 4, S. 393-400.
- Dahrendorf, R. (1961): *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen.* Tübingen.
- Dauids, S. (1988): *Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. Ergebnisse einer repräsentativen Studie über Jugend Ausbildung und Beruf.* Berlin, Bonn.
- Debie, S. O. (2010): *Belastungen beim Start in das Berufsleben. Eine empirisch quantitative Analyse von Problemen der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.).* Wachtendonk.
- Deuer, E. (2003): *Abbruchneigung erkennen – Ausbildungsabbrüche verhindern.* In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv)*, H. 25, S. 20-26.
- Deuer, E./Ertelt, B.-J. (2002): *Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – erste Ergebnisse einer laufenden Untersuchung zur Ausbildungssituation im Einzelhandel.* Online verfügbar unter http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Beitrag_Ernst_Deuer__Bernd-Joachim_Ertelt.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2011.
- Deutsch, M. (1976): *Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse.* München und Basel.

- Dewettnik, K. (2004): Empowerment and Control Dynamics in Service Contexts: Conceptual Exploration and Empirical Validation of the Impact on Frontline Employee Affect and Performance. Ghent.
- DGB-Bundesvorstand (Hrsg.) (2006): DGB Ausbildungsreport 2006. Die 25 wichtigsten Berufe in einem Ranking. Berlin.
- Diepold, P. (1996): Funktionen im Wandel? Zur Abgrenzung der Funktionen von Berufsschule und Betrieb. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. 4. Workshop zu Stand und Perspektiven in der kaufmännischen und verwaltenden Berufsbildung. Bielefeld, S. 59-76.
- Dittmann-Kohli, F. (1985): Soziale Handlungsfähigkeit bei Lehrlingen. In: Liepmann, D./Stiksrud, H. A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen, Toronto, Zürich, S. 13-26.
- Dobischat, R. (Hrsg.) (2007): „Berufswahl und Transfer“ – Evaluation innovativer Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs Jugendlicher/Migranten in Ausbildung und Beschäftigung. Abschlussbericht im Projekt Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderungsbedarf (BQF). Essen.
- Dobischat, R. (2010a): Jugendliche auf dem Weg von der Schule in den Beruf. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Wissenschaft.htmlBinaries/print/Jugendliche_auf_dem_Weg_von_der_Schule_in_den_Beruf.html, zuletzt geprüft am 21.02.2011.
- Dobischat, R. (2010b): Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, S. 101-131.
- Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2009): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 383-404.

- Dobischat, R./Kühnlein, G. (2009): „Kommunales Übergangsmanagement“ – begriffliche Klärung und berufsbildungspolitische Hintergründe. In: Dobischat, R./Kühnlein, G. (Hrsg.): Politische Gestaltung des kommunalen Übergangsmanagements an der Passage von der Schule in die Arbeitswelt. Dokumentation eines Expertenworkshops der Universität Duisburg-Essen (FB Bildungswissenschaften, Fachgebiet Wirtschaftspädagogik), der Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) an der Technischen Universität Dortmund und der Friedrich-Ebert-Stiftung (Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik). Bonn, S. 7-14.
- Dorfmueller, U. (2006): Verkaufsgespräche im Computer-Discounthandel. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen.
- Dreitzel, H. P. (1972): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. Gekürzte Taschenbuch-Ausgabe. Stuttgart.
- Ebner, H. G. (1992): Berufsfindung und Ausbildung. Ausbilder unterstützen die berufliche Entwicklung. Weinheim und Basel.
- Ehrke, M. (1981): Qualifikation und Berufsausbildung im Warenhandel. Düsseldorf.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster u. a.
- Esser, E./Esser, H. (1988): Ethnomethodologische/interaktionistische versus deduktive Untersuchungstypen. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Second Volume. Berlin, New York, S. 873-879.
- Faßmann, H. (2000): Ausbildungsabbruch bei behinderten und benachteiligten Jugendlichen. Erprobung und Evaluation eines Instruments. Nürnberg.
- Feller, G. (1995): Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bielefeld.
- Fend, H. (2000): Der Jugendliche als Werk seiner selbst. In: Fend, H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen, S. 205-222.

- Fischer, M. (2005): Arbeitsprozesswissen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 307-315.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin, H. 4, S. 327-359.
- Friebertshäuser, B. (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausg. Weinheim und München, S. 371-395.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs NJ.
- Garfinkel, H. (1973): Das Alltagswissen über und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg, S. 189-262.
- Garfinkel, H./Sacks, H. (2004): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz, S. 389-426.
- Geißler, K. A. (2005): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim, Basel.
- Gerhardt, U. (1971): Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Neuwied, Berlin.
- Gibbs, G. (2002): Qualitative data analysis. Explorations with NVivo. Buckingham.
- Gillitzer, S. (2000): Jugendliche am Anfang der Berufsausbildung. Osnabrück.
- Glaser, B. G. (1978): Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, Calif.
- Glaser, B. G. (1992): Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs. Forcing. Mill Valley.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York.

- Glaser, B. G. u. a. (1974): Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Göttingen.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 2., korrigierte Auflage. Bern.
- Glasl, F. (2004a): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8., aktualisierte und ergänzte Auflage. Bern u. a.
- Glasl, F. (2004b): Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte – Übungen – Praktische Methoden. 4., überarbeitete Auflage. Stuttgart und Bern.
- Gloy, K. (1987): Fehler in normentheoretischer Sicht. In: Englisch Amerikanische Studien, Jg. 9, H. 2, S. 190-204.
- Goffman, E. (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 1. Auflage. Frankfurt am Main.
- Goldmann, M./Jacobsen, H. (1994): Trends betrieblicher Modernisierung im Einzelhandel. Neue Wege des Technikeinsatzes, der Arbeitsgestaltung und Personalpolitik in einer Frauenbranche. Dortmund.
- Goldmann, M./Müller, U. (1986): Junge Frauen im Verkaufsberuf. Berufliche Sozialisation, Arbeits- und Lebensperspektiven. Stuttgart.
- Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen.
- Greinert, W. D. (1998a): Das deutsche System der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden.
- Greinert, W. D. (1998b): Die traditionelle Pflichtberufsschule ist am Ende. Zur Krise und Reform einer pädagogischen Institution. In: berufsbildung, Jg. 52, H. 49, S. 34-37.
- Grieger, D. (1981): Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen: Forschungsstand, Forschungsdefizite und neue Forschungsfelder. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 38, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin.
- Grotian, A. u. a. (2004): Ausbildungsabbrüche. Problemlagen, Handlungsorientierungen und flankierende Unterstützungen in der beruflichen Aus-

- bildung. Konzept und Umsetzung einer Fortbildung für BerufsschullehrerInnen. Bremen.
- Grundmann, M. (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- Grüner, G. (1984): Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik. Bielefeld.
- Gruschka, A./Kutscha, G. (1983): Berufsorientierung als ‚Entwicklungsaufgabe‘ der Berufsausbildung – Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 29, H. 6, S. 877-891.
- Häfeli, K./Kraft, U./Schallberger, U. (1988): Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Bern, Stuttgart, Toronto.
- Hahn, A. (1996): Ausbildungsabbruch im Dachdeckerhandwerk. Aus der Sicht von Berufsschullehrern. Hemmnisse und Möglichkeiten zur Verhinderung von Ausbildungsabbruch. Bad Laasphe in Westfalen.
- 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. Dortmund, Berlin, Dresden, S. 66-76.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York.
- Havighurst, R. J. (1974): Developmental tasks and education. Third printing. New York.
- Hecker, U. (2000): Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn.
- Hecker, U. (1989): Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme. Eine bundesweite Repräsentativbefragung von Auszubildenden ab dem 2. Lehrjahr. Berlin, Bonn.

- Heinz, W. R. (1988): Übergangsforschung – Überlegungen zur Theorie und Methodik. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Berufseinstieg heute. München, S. 9-29.
- Heinz, W. R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim und München.
- Heinz, W. R. (1999): Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Lange, U., u. a. (Hrsg.): Studienbuch berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation. Bad Heilbrunn/Obb., S. 51-64.
- Heinz, W. R. (2002): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 597-615.
- Heinz, W. R. (2006): Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 6., unveränderte Auflage. Weinheim, S. 397-415.
- Heinz, W. R. u. a. (1985): Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim und Basel.
- Helmke, A./Weinert, F. E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistung, S. 71-176.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.
- Hilf, E./Fromm, C. (2000): Arbeitssituation und gesundheitsbezogenes Alltagshandeln in Kleinbetrieben des Einzelhandels. Dortmund.
- Hilf, E./Jacobsen, H. (2000): Deregulierung der Öffnungszeiten und Flexibilisierung der Beschäftigung im Einzelhandel. In: Zeitschrift ARBEIT, Jg. 9, H. 3, S. 204-216.
- Hillmert, S. (2003): „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“: die jüngste Teilstudie der Lebensverlaufsstudie als Scientific Use File. In: ZA-Information, Jg. 53, S. 167-177.

- Hippe, C. (2006): Flexibilität in der deutschen Berufsausbildung. Grundlagen, Entwicklung, Ausblick. Saarbrücken.
- Holtgrewe, U./Voswinkel, S. (2002): Anerkennung und Subjektivierung von Arbeit. Beitrag zur Frühjahrstagung der Sektion Industriesoziologie „Subjektivität in der ‚New Work‘ – Aufwertung, Unterwerfung oder beides?“ am 28.-29. Juni. Frankfurt.
- Holtgrewe, U. (2002): Anerkennung und Arbeit in der Dienst-Leistungs-Gesellschaft. Eine identitätstheoretische Perspektive. In: Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München, Mering, S. 195-218.
- Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (Hrsg.) (2000): Anerkennung und Arbeit. Konstanz.
- Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (2000): Für eine Anerkennungssoziologie der Arbeit. Einleitende Überlegungen. In: Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, S. 9-26.
- Honneth, A. (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Erweiterte Ausgabe 2003. Frankfurt a. M.
- Hugo-Becker, A./Becker, H. (2004): Psychologisches Konfliktmanagement. Menschenkenntnis – Konfliktfähigkeit – Kooperation. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. München.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollst. überarb. Aufl. Weinheim.
- Huth, S. (2000): Ausbildungsabbruch in Rheinland-Pfalz – eine handlungsorientierte Studie. Mainz.
- Jacob, M. (2006): Von der Schule in den Beruf: Individuelle Erfahrungen, Verlaufsmuster und Strukturen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn, S. 6-8.
- Jacobsen, H./Hilf, E. (1999): Beschäftigung und Arbeitsbedingungen im Einzelhandel vor dem Hintergrund neuer Öffnungszeiten. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Dortmund.

- Jaide, W. (1977): Berufsfindung und Berufswahl. Voraussetzungen, Entwicklungen und Komponenten der (ersten) Berufseinmündung. In: Seifert, K. H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, S. 280-344.
- Jansen, R. (1999): Arbeitsbelastungen und Arbeitsbedingungen. In: Badura, B./Litsch, M./Vetter, C. (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 1999. Psychische Belastung am Arbeitsplatz. Zahlen, Daten, Fakten aus allen Branchen der Wirtschaft. Berlin, S. 5-30.
- Janßen, D./Nachreiner, F. (2004): Flexible Arbeitszeiten. Dortmund, Berlin, Dresden.
- Jehle, N. (2007): Konflikte innerhalb von Wirtschaftsprüfungsgesellschaften. Eine empirische Untersuchung branchenspezifischer Einflussfaktoren. Wiesbaden.
- Jiraneck, H./Edmüller, A. (2007): Konfliktmanagement. Konflikte vorbeugen, sie erkennen und lösen. 2., überarbeitete Auflage. Freiburg.
- Joas, H. (2006): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 6., unveränderte Auflage. Weinheim, S. 137-152.
- Kahl, R. (1995): Lob des Fehlers. In: Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus; lesen und schreiben. Lengwil am Bodensee, S. 14-24.
- Kalina, T./Voss-Dahm, D. (2005): Mehr Minijobs = mehr Bewegung auf dem Arbeitsmarkt? Fluktuation der Arbeitskräfte und Beschäftigungsstruktur in vier Dienstleistungsbranchen. IAT-Report, Nr. 7. Gelsenkirchen.
- Keck, A. (1995): Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Univ., Diss.-Göttingen, 1995. Göttingen.
- Kell, A. (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – Eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 3, S. 437-444.

- Kell, A./Kutscha, G. (1983): Integration durch Differenzierung der „Lernorte“? – Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegschule Nordrhein-Westfalen. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Krefeld, S. 192-231.
- Kelle, U. (2007): Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 32-49.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Keller, R. (1980): Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: Cherubim, D. (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen, S. 24-42.
- Kirsch, J. u. a. (1999): „Darf's etwas weniger sein?“. Arbeitszeiten und Beschäftigungsbedingungen im Lebensmitteleinzelhandel. Ein europäischer Vergleich. Berlin.
- Klauer, K. J. (1993): Trainingsforschung: Ansätze, Theorien, Ergebnisse. In: Klauer, K. J. (Hrsg.): Kognitives Training. Göttingen, S. 15-63.
- Kobi, E. (1994): Fehler. In: Die neue Schulpraxis, Jg. 64, H. 2, S. 5-10.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.
- Krappmann, L. (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart.
- Kropf, J. (2004): Flexibilisierung – Subjektivierung – Anerkennung. Anerkennungstheoretische Implikationen von Flexibilisierungsmaßnahmen in Unternehmen und ihre Auswirkungen auf die Selbstverwirklichungsprozesse

- der Mitarbeiter. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu), Jg. 5, H. 3, S. 337-345.
- Kropf, J. (2005): Flexibilisierung – Subjektivierung – Anerkennung. Auswirkungen von Flexibilisierungsmaßnahmen auf die Anerkennungsbeziehungen in Unternehmen. München.
- Krüger, R. (1978): Der Schüler – Beruf und Rolle. Ansätze zu einer schülerorientierten Schule. 1. Auflage. Ansbach.
- Kuckartz, U. (2007): QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potenziale, Effekte. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 15-31.
- Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer/Verkäuferin. Online verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Berufliche_Bildung/rlp/KfmEinzelhandel.pdf, zuletzt geprüft am 02.10.2010.
- Kutscha, G. (1982): Das System der Berufsausbildung. In: Blankertz, H. u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.1. Stuttgart, S. 203-226.
- Kutscha, G. (1984): Zur Bedeutung wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse für eine Didaktik der kaufmännischen Berufsausbildung im Bereich Verkaufsarbeit – Ein berufsdidaktisches Forschungskonzept. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Berufliche Schulen – äußere Differenzierung – didaktische Strukturen (Referate des 7. Berufsbildungskongresses „Lerbacher Woche“ vom 21./22. Oktober 1983). Krefeld, S. 65-82.
- Kutscha, G. (1988): Berufsausbildung im Einzelhandel – Entwicklungen und Probleme in geschichtlicher Sicht. In: Kutscha, G./Schanz, H. (Hrsg.): Berufsausbildung im Einzelhandel. Beiträge zur Neuordnung und Kritik. Stuttgart.

- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbe-
reich. In: Beck, K./Kell, A./Achtenhagen, F. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsfor-
schung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, S. 113-155.
- Kutscha, G. (2004): Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Ju-
gendlicher. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen zu
den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht –
Berufliche Bildung und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen. Bonn, Berlin,
S. 165-195.
- Kutscha, G. (2005): Berufsvorbereitung im Spannungsfeld von Chancenför-
derung und Selektion benachteiligter Jugendlicher. In: Bundesinstitut für
Berufsbildung (Hrsg.): Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle kön-
nen wir uns nicht erlauben! Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in
Deutschland. Bonn, S. 71-94.
- Kutscha, G./Besener, A./Debie, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden
in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Ab-
schlussbericht zum Forschungsprojekt ProBE. Essen.
- LadSchIG (2003): Gesetz über den Ladenschluß in der Fassung der Be-
kanntmachung vom 2. Juni 2003 (BGBl. I S. 744), zuletzt geändert durch
Artikel 228 der Verordnung vom 31. Oktober 2006 (BGBl. I S. 2407).
- Laker, D. R. (1990): Dual dimensionality of training transfer. In: Human Re-
source Development, Jg. 1, H. 3, S. 209-223.
- Lamnek, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. 3.,
korrigierte Auflage. 2 Bände. Weinheim.
- Lamnek, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und
Techniken. 3., korrigierte Auflage. 2 Bände. Weinheim.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb.
Aufl. Weinheim, Basel.
- Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen (16. November 2006): Gesetz zur
Regelung der Ladenöffnungszeiten. Ladenöffnungsgesetz – LÖG NRW,
S. 7113.

- Langmann, H. (2004): Arbeitsbedingungen des Verkaufspersonals im Lebensmitteleinzelhandel – Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Gesunder Lebensmittelhandel“. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche am Beispiel Einzelhandel. Dortmund, Berlin, Dresden, S. 38-57.
- Lempert, W. (1985): Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung. Der Beitrag der Lehre zur Entwicklung sozialer Orientierungen im Spiegel neuer Längsschnittuntersuchungen. In: Thomas, H./Elstermann, G. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte. Berlin u. a., S. 105-144.
- Lempert, W. (2006a): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler.
- Lempert, W. (2006b): Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, S. 413-420.
- Lewalter, D./Krapp, A. (2004): Interesse und berufliche Sozialisation im Rahmen der Ausbildung. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 18, H. 4, S. 432-459.
- Lex, T./Geier, B. (2010): Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, S. 165-187.
- Lorenz, W. (2003): Europa als Beispiel – Neue Wege zur Gestaltung von Übergängen in Deutschland. In: Blickwede, I. u. a. (Hrsg.): Regionale Ermöglichungsstrukturen in Europa. Netzwerke und Kompetenzentwicklung junger Erwachsener. Berlin, S. 53-62.
- Lüscher, K. (1968): Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart.
- Maaz, K. u. a. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 3, S. 299-327.

- Magyar, K. M./Prange, P. (1993): Zukunft im Kopf. Wege zum visionären Unternehmen. Freiburg i. Br.
- Malcher, W. (2004): Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel und Verkäufer/Verkäuferin. Die neuen Einzelhandelsberufe 2004 mit Erläuterungen zur Ausbildungsverordnung hrsg. vom Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE). Berlin.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. 1. Auflage. Frankfurt am Main.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1991): Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Weinheim und München.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1992): Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen. Eine Längsschnittstudie zu psychosomatischen Folgen beruflicher Veränderungen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 21, H. 5, S. 366-384.
- Manstetten, R. (2002): Berufsschule – Auslauf- oder Ausbaumodell? In: berufsbildung, Jg. 56, H. 74, S. 3-8.
- Markefka, M. (1970): Übergang in die Berufswelt – Lehrlinge auf dem Wege zum Facharbeiter. Neuwied, Berlin.
- Mayer, K. U. (1987): Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Materialien zu Konzeption, Design und Methodik der Hauptuntersuchung. Berlin.
- Mehl, K. (1993): Über einen funktionalen Aspekt von Handlungsfehlern – Was lernt man wie aus Fehlern? Münster, Hamburg.
- Merboth, M./Hemann, E./Richter, P. (1999): Psychische Gesundheit und sicheres Verhalten durch die Gestaltung von Arbeitstätigkeiten. In: Badura, B./Litsch, M./Vetter, C. (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 1999. Psychische Belastung am Arbeitsplatz. Zahlen, Daten, Fakten aus allen Branchen der Wirtschaft. Berlin, S. 225-235.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative For-

- schungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a., S. 97-106.
- Messner, H. (1978): Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Eine psychologisch-didaktische Analyse. 1. Aufl. Stuttgart.
- Mietzel, G. (2001): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 6., korr. Aufl. Göttingen, Bern.
- Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarb. u. erw. Aufl. Göttingen, Bern, Wien.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Verkäuferin/Verkäufer Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel. Düsseldorf.
- Möll, G./Hilf, E. (2004): Auf der Suche nach der flexiblen Zeit. Abschlussbericht für das Modellprojekt „Arbeitszeitgestaltung im mittelständischen Einzelhandel“. Dortmund.
- Naveh-Benjamin, M. (1991): A Comparison of Training Programs Intended for Different Types of Test-Anxious Students: Further Support for an Information-Processing Model. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 83, H. 1, S. 134-139.
- Naveh-Benjamin, M./McKeachie, W. J./Lin, Y.-G. (1987): Two Types of Test-Anxious Students: Support for an Information Processing Model. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 79, H. 2, S. 131-136.
- Nerdinger, F. W. (2004): Psychische Belastungen und Gefühlsarbeit in Verkaufstätigkeiten. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche am Beispiel Einzelhandel. Dortmund, Berlin, Dresden, S. 14-23.
- Nickolaus, R. (1989): Das Beziehungsgefüge zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden. Ein Literaturbericht. Esslingen.
- Noe, R. A. (1986): Trainee's attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. In: Academy of Management Review, Jg. 11, H. 4, S. 736-749.

- Oser, F./Hascher, T./Spychiger, M. (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In: Althof, W. (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Fritz Oser. Opladen, S. 11-41.
- Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim und Basel.
- Pahl, J.-P. (2004): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Seelze-Velber.
- Panse, W./Stegmann, W. (1998): Kostenfaktor Angst. 3. Aufl. Landsberg/Lech.
- Parmentier, M. (1995): Ethnomethodologie. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart und Dresden, S. 246-261.
- Patzelt, W. J. (o. J.): Analyse politischen Sprechens: Die Möglichkeiten der Ethnomethodologie. Online verfügbar unter http://www.zvm.tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/ifpw/polysys/lehre/folder.2005-11-23.0269980417/folder.2005-11-23.0489976133/Ethnomethodologie/ethno_patzelt_sprechen.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2011.
- Patzelt, W. J. (1987): Grundlagen der Ethnomethodologie. Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München.
- Pätzold, G. (2005): Berufsschulforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 231-239.
- Paulini, H. (1998): Kaufleute im Einzelhandel: Stand und Perspektiven eines Berufs. Bielefeld.
- Paulini-Schlottau, H. (2004a): Die Einzelhandelsberufe auf dem Weg zur Neuordnung. In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 56, H. 4, S. 152-156.

- Paulini-Schlottau, H. (2004b): Handel ist Wandel: Die modernisierte Einzelhandelsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 33, H. 4, S. 22-26.
- Paulini-Schlottau, H. (2005): Die modernisierten Berufsausbildungen als Antwort auf den Wandel im Handel. In: ver.di-Bundesvorstand (Hrsg.): Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/Verkäuferin. Alle guten Dinge sind 3. 3 Jahre Ausbildung für mehr Qualität. Berlin, S. 19-33.
- Paulini-Schlottau, H. (2007): Modernisierte Aus- und Fortbildung im Einzelhandel. In: Ausbilder-Handbuch. 93. Erg.-Lfg. – Juni 2007, S. 1-14.
- Popitz, H. (1967): Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen.
- Quante-Brandt, E. u. a. (2003): „Konflikte als Chance“. Tagung im Landesinstitut für Schule. Dokumentation von „Ausbildung – Bleib dran“. Bremen.
- Quante-Brandt, E./Rosenberger, S./Breden, M. (2006): Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen Auszubildender im Ausbildungsverlauf. Bremen.
- Raehlmann, I. u. a. (1993): Flexible Arbeitszeiten. Wechselwirkungen zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Lebenswelt. Opladen.
- Rastetter, D. (1999): Emotionsarbeit. Stand der Forschung und offene Fragen. In: Arbeit, Jg. 8, H. 4, S. 374-388.
- Rauner, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Bremen.
- Rausch, A./Thiel, K./Mayer, L. (2007): Lernen am Arbeitsplatz – Wie erleben Auszubildende im Einzelhandel ihre tägliche Arbeit? In: Wirtschaft und Erziehung, H. 7-8, S. 238-244.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282-301.
- Regnet, E. (2001): Konflikte in Organisationen. Formen, Funktionen und Bewältigung. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen.

- Rehbein, J. (1985): Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen, S. 349-419.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, Jg. 47, H. 2, S. 78-92.
- 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. Dortmund, Berlin, Dresden, S. 7-13.
- Richter, J. F. (2000): Das Ausbildungsverhalten von Betrieben. Eine Analyse der Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Westdeutschland. Berlin.
- Roppelt, G. (1981): Flexibilitätsbereitschaft bei der Bewerbung um betriebliche Ausbildungsplätze. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 14, H. 2, S. 139-146.
- Schäfer, H.-P. (1998): Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, ein zentrales Problem unserer Gesellschaft. In: Schäfer, H.-P./Sroka, W. (Hrsg.): Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern. Berlin, S. 9-24.
- Schelten, A. (1992): Die Zukunft der Berufsschule. In: Geißler, K. A., u. a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. (1901 – 1991) ; 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner ; 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß (9.-11. Oktober 1991 in München). Berlin, S. 522-540.
- Schier, M./Szymenderski, P. (2007): Arbeitsbedingungen im Einzelhandel und in der Film- und Fernsehproduktion. Rahmenbedingungen für die familiäre Alltagsgestaltung. München.
- Schmid, E./Stadler, B. E. (2007): Lehrvertragslösungen: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bern.
- Schmidt-Grunert, M. (Hrsg.) (2004): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau.

- Schöngen, K. (2003): Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 32, H. 5, S. 35-39.
- Schreier, M. (2007): Qualitative Stichprobenkonzepte. In: Naderer, G./Balzer, E. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden, S. 233-245.
- Schuler, H. (Hrsg.) (2004): Lehrbuch Organisationspsychologie. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern u. a.
- Seibert, H. (2003): „Wer zu spät kommt...“ Schulausbildung und der Erwerbseinstieg von Ausbildungsabsolventen ausländischer Herkunft in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 6 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in West-deutschland. Berlin.
- Seiffge-Krenke, I. (1989): Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, Jg. 10, S. 201-220.
- Seiffge-Krenke, I./Becker-Stoll, F. (2004): Bindungsrepräsentationen und Coping im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In: Kindheit und Entwicklung, Jg. 13, H. 4, S. 235-247.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991). Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Siegrist, J./Dragano, N. (2006): Berufliche Belastungen und Gesundheit. In: Wendt, C./Wolf, C. (Hrsg.): Soziologie der Gesundheit. Wiesbaden, S. 109-124.

- Statistisches Bundesamt (2006): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2005. Wiesbaden.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim.
- Stegmann, W. (1999): Die Macht der Angst. In: Badura, B./Litsch, M./Vetter, C. (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 1999. Psychische Belastung am Arbeitsplatz. Zahlen, Daten, Fakten aus allen Branchen der Wirtschaft. Berlin, S. 129-141.
- Stiller, M. (2006): Kundenberatung im persönlichen Verkauf. Ein problemlösungsorientierter Ansatz für den stationären Einzelhandel. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München.
- Stück, M./Rigotto, T./Mohr, G. (2004): Untersuchung der Wirksamkeit eines Belastungsbewältigungstrainings für den Lehrerberuf. In: Psychologie für Erziehung und Unterricht, Jg. 51, S. 234-242.
- Super, D. E. (1990): A life-span, life-space approach to career development. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Career choice and development. 2nd edition. San Francisco, S. 197-261.
- Tembrock, G. (2000): Angst. Naturgeschichte eines psychobiologischen Phänomens. Darmstadt.
- TNS EMNID (2001): Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufsschullehrern zum Thema Ausbildungsabbruch. Bielefeld.
- Todorov, T. (1996): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin.
- Ulrich, J. G. (2007): „Null Bock, null Ahnung oder null Chance?“. Jugendliche beim Übergang Schule-Beruf heute. In: Forum E – Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung, Jg. 60, H. 1, S. 8-14.

- Ulrich, J. G. u. a. (2002): Ohne Lehre in die Leere. Zur Situation von Ausbildungsstellenbewerbern, die bis zum 30.9.2001 nicht in eine Lehrstelle einmündeten. Ergebnisse der BIBB/BA-Bewerberbefragung 2001. Bonn und Nürnberg.
- Ver.di (2007): Einzelhandel. Branchendaten 2006. Online verfügbar unter http://presse.verdi.de/aktuelle_themen_neu/data/3003eh_2006_notizen_29_03_07.pdf, zuletzt geprüft am 28.08.2010.
- Voss-Dahm, D./Lehndorff, S. (2003): Lust und Frust in moderner Verkaufsbearbeitung. Beschäftigungs- und Arbeitszeittrends im Einzelhandel. Gelsenkirchen.
- Voswinkel, S./Korzekwa, A. (o. J.): Zwischen Kundenorientierung, Organisationsanforderungen und Professionalität: Dienstleistungsbeschäftigte im Kundenkontakt. Online verfügbar unter <http://www.ifs.uni-frankfurt.de/forschung/dienstleistungsbeschaeftigte/kurzdienstleistung.pdf>, zuletzt geprüft am 07.03.2011.
- Voswinkel, S./Korzekwa, A. (2005): Welche Kundenorientierung? Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit. Berlin.
- Wald, R. (1987): Professionelle Interaktion und Kommunikation. Zur Sozialisierung junger Frauen und Männer in Verkaufsberufen. Opladen.
- Walther, A. (2006): Schwierige Übergänge: Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn, S. 37-46.
- Warich, B. (2007): Einzelhandel Branchendaten 2006. Herausgegeben von ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. Online verfügbar unter http://presse.verdi.de/aktuelle_themen_neu/data/3003eh_2006_notizen_29_03_07.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2011.
- Wehner, T. (1999): Veränderungen in der Arbeitswelt aus Sicht der Arbeitspsychologie. In: Anwander Phan-huy, S./Wytrzens, H. K. (Hrsg.): Auswirkungen der Liberalisierung im Agrar- und Ernährungssektor auf die Beschäftigung. Beiträge der gemeinsamen Tagung der Schweizerischen Gesellschaft für Agrarwirtschaft und Agrarsoziologie und der Österreichi-


- schen Gesellschaft für Agrarökonomie, 25. und 26. März in Rorschach am Bodensee. Kiel, S. 171-181.
- Wehner, T./Mehl, K./Dieckmann, P. (2010): Handlungsfehler und Fehlerprävention. In: Kleinbeck, U./Schmidt, K.-H. (Hrsg.): Arbeitspsychologie. Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie. Göttingen, S. 785-820.
- Weimer, H. (1925): Psychologie der Fehler. Leipzig.
- Weinert, A. B. (1998): Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Weinheim.
- Weinert, F. E. (1999): Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In: Althof, W. (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Fritz Oser. Opladen, S. 101-109.
- Weingardt, M. (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbrunn/Obb.
- Weingarten, E. (1989): Die Methoden der Konstruktion sozialer Wirklichkeit: Grundpositionen der Ethnomethodologie. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg, S. 108-124.
- Weingarten, E./Sack, F. (1976): Ethnomethodologie. In: Weingarten, E./Sack, F./Schenkein, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. 1. Auflage. Frankfurt a. M., S. 7-26.
- Weiß, R. (1982a): Gründe für den Abbruch der Berufsausbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vorzeitig gelöster Berufsausbildungsverhältnisse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 8, S. 564-577.
- Weiß, R. (1982b): Abbruch der Berufsausbildung. Daten, Motive, Lösungsmöglichkeiten. Köln.
- Weiß, R. (1982c): Die vorzeitige Lösung von Berufsausbildungsverträgen. Empirisch-analytische Untersuchung der Gründe und Einflußfaktoren beim

- Abbruch der Berufsausbildung. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Band 126. Frankfurt a. M., Bern.
- Weizsäcker, C. von/Weizsäcker, E. U. von (1984): Fehlerfreundlichkeit. In: Kornwachs, K. (Hrsg.): Offenheit – Zeitlichkeit – Komplexität. Zur Theorie der offenen Systeme. Frankfurt a. M., S. 167-201.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.) (o. J.): Konfliktfähigkeit fördern – Ausbildungsabbrüche vermeiden. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs. Düsseldorf.
- Wieland, R. (1999): Analyse, Bewertung und Gestaltung psychischer Belastung und Beanspruchung. In: Badura, B./Litsch, M./Vetter, C. (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 1999. Psychische Belastung am Arbeitsplatz. Zahlen, Daten, Fakten aus allen Branchen der Wirtschaft. Berlin, S. 197-211.
- Winkler, P. (2004): PC Lexikon 2004. München.
- Winkler Metzke, C./Steinhausen, H.-C. (2002): Bewältigungsstrategien im Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 34, H. 4, S. 216-226.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.
- Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg, S. 227-255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>, zuletzt geprüft am 07.03.2011.
- Zapf, D./Frese, M./Brodbeck, F. C. (1999): Fehler und Fehlermanagement. In: Hoyos, C. G./Frey, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 398-411.
- Ziefuss, H./Lienker, H. (1983): Jugend zwischen Schule und beruflicher Praxis. Kiel.

- Zieschang, H. (1999): Körperliche Belastungen an Bedienungstheken. In: KANBrief – eine Informationsschrift für Arbeitsschutzexperten in der Normung, Jg. 2, H. 2, S. 16-17.
- Zülch, G./Stock, P./Stowasser, S. (2005): Flexible Arbeitszeiten im Einzelhandel. Forschungsbericht FB 2. Bonn.
- Zülch, G./Stowasser, S./Bogus, T. (2000): Arbeitszeitflexibilisierung im Einzelhandel. In: Knauth, P./Zülch, G. (Hrsg.): Innovatives Arbeitszeitmanagement. Beiträge zu einem Workshop im Rahmen des 45. Kongresses der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft in Karlsruhe am 10. März 1999. Aachen, S. 113-135.

9 Anlagen

9.1 Kurzfragebogen für Auszubildende

	Fachgebiet Berufspädagogik/ Berufsbildungsforschung
Kurzfragebogen zur Interviewerhebung im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE	
1. Nickname	
2. Geschlecht	
<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
3. Wie alt sind Sie?	
<input type="checkbox"/> unter 18	<input type="checkbox"/> 21 und älter
<input type="checkbox"/> 18 – 20	
4. Nationalität	
<input type="checkbox"/> deutsch	<input type="checkbox"/> andere Nationalität
5. Wohnen Sie gegenwärtig im elterlichen Haushalt?	
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
6. Führen Sie eine feste Partnerschaft?	
<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
7. Welche Schule haben Sie vor Ihrer Ausbildung besucht?	
<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis
<input type="checkbox"/> Realschule	<input type="checkbox"/> Berufsfachschule (z. B. Höhere Handelsschu- le)
<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Berufsfachschule für Abiturienten
<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Gymnasiale Oberstufe der Berufsfachschule
<input type="checkbox"/> Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr	<input type="checkbox"/> Fachoberschule
<input type="checkbox"/> Berufsgrundschuljahr	<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____
8. Was ist Ihr höchster Schulabschluss?	
<input type="checkbox"/> Kein Abschluss	<input type="checkbox"/> Fachhochschulreife
<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss nach Klasse 9	<input type="checkbox"/> Hochschulreife
<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss nach Klasse 10	<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____
<input type="checkbox"/> Fachoberschulreife	

9. Welche Ausbildung absolvieren Sie?**10. Haben Sie direkt nach der Schule mit der Ausbildung begonnen?** Ja Nein**11. Wie viele Bewerbungen haben Sie insgesamt ca. geschrieben?****12. Welche Bedienungsform herrscht in Ihrem Ausbildungsbetrieb?** Selbstbedienung Sowohl Selbstbedienung als auch beratungsintensive Bedienung Beratungsintensive Bedienung**13. Welches Sortiment bietet Ihr Ausbildungsbetrieb hauptsächlich an? (Mehrfachnennungen möglich)** Kleidung Elektrogeräte Lebensmittel Sonstiges: _____ Bau-, Heimwerker-, Gartenbedarf**14. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Ausbildung?**

sehr zufrieden 1 2 3 4 5 unzufrieden

15. War Ihr jetziger Ausbildungsberuf Ihr Wunschberuf? Ja Nein, ich hatte einen anderen Wunschberuf. Ich konnte mir diesen Beruf durchaus vorstellen.**16. Falls nein, welchen Beruf hätten Sie sich gewünscht?****17. Ist dies Ihre erste Ausbildung?** Ja Nein**18. Falls Sie vorher in einer anderen Ausbildung waren, haben Sie die vorherige Ausbildung mit oder ohne Abschluss beendet?** mit Abschluss beendet ohne Abschluss beendet

9.2 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden zur Befragung von Auszubildenden im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE

Eingangsimpuls: Beschreiben Sie einen typischen Arbeitstag in Ihrem Betrieb!

Leitfragen zu den Anforderungsbereichen (in Anlehnung an das Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel):

Berufstypische Anforderungen:

- Was sind häufige Probleme, die sich bei Ihrer Arbeit ergeben? (z. B.: beim Kundenkontakt, bei der Warenpräsentation, im Umgang mit Routinearbeiten, Konflikte)
- Haben Sie diese erlebten Probleme noch länger beschäftigt? (persönliche Belastungen)
- Fühlen Sie sich in Ihrer Ausbildung schon mal über- oder unterfordert?
- Welche Tätigkeiten machen Sie ungern/gerne? Woran liegt das?
- Was sind häufige Fehler, die Ihnen in den ersten Monaten passierten?
- Haben Sie schon mal daran gedacht, die Ausbildung abzubrechen?
Ja: → Was waren die Gründe hierfür?

Übergang in die Berufsausbildung:

- Während der Schulzeit entscheidet man sich ja meistens schon, was man nach der Schule machen möchte. Wie war das bei Ihnen?
- Hatten Sie einen Wunschberuf?
- Haben Sie sich auch für andere Ausbildungsberufe beworben? Welche? Warum nicht? Warum jetzt Einzelhandel?
- Beschreiben Sie bitte den ersten Arbeitstag!
- Welche Erwartungen in Bezug auf den Ausbildungsberuf/Betrieb hatten Sie zu Beginn Ihrer Ausbildung?
- Entspricht der Ausbildungsberuf/der Betrieb Ihren anfänglichen Erwartungen?
JA: → Was wollen Sie mit Ihrer Ausbildung erreichen? (Zukunftsperspektiven, evtl. Aufstieg)?
NEIN: → Ist das ein Problem für Sie? Hat sich Ihre Einstellung zu der Ausbildung geändert?

Anpassung an den Zeitrhythmus:

- Arbeitszeiten im Betrieb (Tageszeit, Wochenarbeitszeit, Zeitstruktur)
- Kommt es öfter vor, dass Sie Überstunden machen müssen? Warum?
- Haben Sie Ihrer Meinung nach genügend Freizeit?
- Empfinden Sie bei der Arbeit schon mal Zeitdruck? Woran lag das aus Ihrer Sicht?
- Haben Sie manchmal Leerlaufzeiten? Was machen Sie bei geringem Kundenaufkommen?

Rollenfindung:

- Wie stehen Sie zu der Aussage: „Verkaufen kann doch jeder!“?
- Wie sollte man aus Ihrer Sicht einen Kunden bedienen?
- Ist es Ihnen schwer gefallen, sich in den Betrieb einzugewöhnen?
- Gab es Probleme mit Ausbildern, Kollegen oder Lehrern?
- Identifizieren Sie sich mit: Beruf/Betrieb/Abteilung?
- Bekommen Sie auch Tätigkeiten übertragen, die Sie selbstständig ausüben können/entscheiden können? Wie stark werden Sie kontrolliert?
- Was sagen Ihre Familie, Partner/in, Freunde zu ihrem Beruf?

Weitere Fragekategorien:**Anerkennung:**

- Was passiert, wenn Sie etwas gut oder falsch machen?
- Wie reagieren Sie auf Lob/Tadel?
- Gab es Situationen in denen Sie Lob erwartet hätten?

Ja: → Beschreiben Sie bitte eine solche Situation!

Berufsschule:

- Was ist in der Schule inhaltlich besonders schwierig/leicht?
- Sind die in der Schule vermittelten Inhalte im Betrieb anwendbar?
JA: → Beispiele
NEIN: → Warum nicht?
- Ist es in der Berufsschule schon mal zu Problemen mit Mitschülern oder Lehrern gekommen?

Vorgehensweise zur Konkretisierung der erlebten Problemsituationen:**Situationsbeschreibung:**

- Wie ist es aus Ihrer Sicht zu dieser Situation gekommen?
- Gab es evtl. besondere Vorkommnisse im Vorfeld, die zu der Situation geführt haben?
- Welche Personen (Kollegen/Vorgesetzte/Lehrer/Kunden) waren beteiligt?
- Wer ist aus Ihrer Sicht „schuld“ an der Situation?
- Waren Sie dafür überhaupt zuständig?
- Mussten Sie sich rechtfertigen? Wenn ja, vor wem?
- Gab es zeitliche Vorgaben/Aspekte, die innerhalb der Problemsituation für zusätzlichen Stress gesorgt haben?
- Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt?


Bewältigung:

- Was haben Sie in der Situation als erstes gemacht/Wie haben Sie reagiert?
- Haben Sie Anweisungen, wie Sie sich in solchen Situationen verhalten sollen?
- Was waren die Gründe für Ihr Verhalten? Warum haben Sie so gehandelt?
- Haben Sie die Folgen bedacht?
- Was hat aus Ihrer Sicht zur Lösung des Problems geführt?
- Wurden Sie für Ihr Verhalten in dieser Situation gelobt/getadelt? Haben Sie damit gerechnet?
- Wie würden Sie zukünftig in vergleichbaren Situationen handeln? Was anders machen?

Support:

- Was hat Ihnen in dieser Situation geholfen?
- Wurden Sie dabei ausreichend unterstützt?
- Wenn Probleme auftauchen, die Sie nicht lösen können, sprechen Sie mit jemandem darüber

9.3 Postskript

		Fachgebiet Berufspädagogik/ Berufsbildungsforschung	
Postskript zur Fragebogenerhebung im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE			
Interview-Nr.:	Ort:	Datum:	Dauer:
Interviewte/-r:	Alter:	Geschlecht:	Nationalität:
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:			
Situative Aspekte des Interviews:			
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:			
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:			
Wahrnehmungen übernon-verbale Aspekte:			
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:			
Spontane thematische Auffälligkeiten:			
Interpretationsideen:			

9.4 Transkriptionsregeln

Hinweise zur Benennung der Dateien und zur Erstellung der Transkripte¹¹⁴

Konventionen zur Erstellung des Dateinamens

Der Dateiname setzt sich zusammen aus folgenden Elementen:

- Erster Buchstabe des Nachnamens
- Anfangsbuchstabe der Berufsbezeichnung (V = Verkäufer/in im Einzelhandel, K = Kaufmann/-frau im Einzelhandel)
- Nummer des Interviews des jeweiligen Interviewers; danach ohne Leerzeichen ein Unterstrich
- Datum (TT.MM.JJ) an dem das Interview stattgefunden hat; danach ohne Leerzeichen ein Unterstrich
- Je nach Datei: P für Postskriptum, T für Transkript, A für Audiodatei oder K für Kurzfragebogen

Beispiel: BK01_09.03.06_K (B = Besener, K = Kauffrau, 01 = erstes Interview, 09.03.06 = Datum, K = Kurzfragebogen)

Inhalt/Aufbau des Kopfes der Transkripte

Dateiname (z. B.: BK01_09.03.06_T)

Problemzentriertes Interview

Beruf:	Kaufmann/-frau im Einzelhandel bzw. Verkäufer/in im Einzelhandel
Kurzfragebogen:	BK01_09.03.06_K
Durchgeführt von:	am:
Transkription von:	am:
Korrektur von:	am:

Hinweise zur Transkription

Die Transkription erfolgt in Standardorthographie und mit Standardinterpunktion. Orts- und Personennamen sind **anonymisiert**. Beispiel: Konkreten Betriebsnamen gegen „in unserem Betrieb“ tauschen.

Kurze **Zwischenbemerkungen** des Interviewers werden in einfachen Klammern und in normaler Schrift in den Redebeitrag des Interviewpartners eingefügt, z. B. (Das verstehe ich). Dasselbe gilt für extralinguistische Phänomene wie Lachen, Geräusche o.ä., z. B. (seufzt).

Zwischenbemerkungen und **Äußerungen** wie z. B. (ähm), (mhm), (ähä), (äh), (hähä) werden nicht mit transkribiert.

Auch werden regionalbedingte Besonderheiten im Bereich der Aussprache (**Dialekt**) nicht mit berücksichtigt, sondern ins Schriftdeutsch überführt. Zum Beispiel dat = das, wat = was, nix = nichts usw.

¹¹⁴ Formuliert in Anlehnung an Hericks (2006, S. 496).

Sprechpausen werden durch Punkte in runden Klammern markiert, pro Sekunde Pause ein Punkt (.), ab 5 Sekunden Pause als Zahlenangabe, z. B. (9 Sekunden).

Erinnerte wörtliche Rede, auch in indirekter Form, wird in spitze Klammern gesetzt, z. B.: Hab' viel von meiner Mutter gehört: >Werd' doch Kauffrau, das ist ein abwechslungsreicher Beruf.<

Unverständliche Wörter werden in eckige Klammern gesetzt und mit einem Fragezeichen markiert, z. B.: Dass ich also nie ganz genau wusste [was ich nun?] werden sollte.

9.5 Ausgewählte Transkripte und Interviewprotokolle von 3 Fällen

9.5.1 Interviewprotokoll zum Fall BK02

Berufswahl/Übergang:

BK02 ist ein 18-20 jähriger Auszubildender eines Supermarkts. Vor der Berufsausbildung besuchte er die gymnasiale Oberstufe an einem Berufskolleg, die er mit dem Abitur abschloss. In der 8. Klasse hat BK02 bereits ein Praktikum in einer Zoohandlung gemacht. Diese ersten Erfahrungen im Einzelhandel waren für ihn negativ. In seinem jetzigen Ausbildungsbetrieb hat er später dann positive Erfahrungen in einer Aushilfstätigkeit gesammelt. Diese übte er zwischen dem Ende der Realschule und der Berufsausbildung aus. Nach der Realschule war ihm nicht sofort klar, was er machen wollte. Einen konkreten Wunschberuf kann BK02 im Interview nicht nennen. Er hatte die vage Wunschvorstellung, nach dem Abitur etwas im Medienbereich zu machen. In Erwägung gezogen hatte er z. B. ein Studium der Medienwissenschaften oder eine Ausbildung in der Werbebranche. Gründe, die gegen ein Studium sprachen, waren drohende Studiengebühren und vor allen Dingen die persönliche Einschätzung, dass er nicht der Typ für die Uni sei. Selbstorganisiert zu lernen, gehöre – so gibt er an – nicht zu seinen Stärken. Ihm fehle der Ehrgeiz. Im Interview wird deutlich, dass BK02 die Überlegung noch nicht ganz aufgegeben hat, ein Studium zu beginnen. Als es zu einem Konflikt zwischen dem Bezirksleiter und ihm kam (siehe „vermutete kritische Ereignisse“), überlegte er, die Ausbildung abzubrechen und das Studium aufzunehmen. In einigen Interviewpassagen wägt er ab, ob die Berufsausbildung (diese bezeichnet er als „einfacheren Weg“) die richtige Entscheidung war. Er kommt zu dem Schluss, dass dies so sei. Er sieht seine Schwester als Vorbild, die auch eine Ausbildung bei einem Supermarkt der gleichen Kette zur Kauffrau im Einzelhandel macht. An anderen Stellen des Interviews hebt er die Aufstiegsmöglichkeiten für Abiturienten bei der Supermarktkette seines Betriebes positiv hervor. Im ersten Halbjahr der dreizehnten Klasse stand fest, dass er eine Ausbildung bei dieser Kette beginnen kann. Deswegen verfasste er auch nur eine Bewerbung.

Berufstypische Anforderungen:

BK02 beginnt seinen Arbeitstag mit dem Einräumen der Obsttheke. In der Regel ist BK02 damit eine ganze Stunde beschäftigt. Im Verlauf des Tages werden dann zwei bis drei Paletten Ware angeliefert. Die Kontrolle des Lieferscheins und die sachgerechte Einlagerung der Waren gehöre zu den tägli-

chen Aufgaben von BK02. Genauso übernimmt BK02 die tägliche Bestellung der Waren (bis 11:00 Uhr) für die Obsttheke und die Getränkeabteilung. Den restlichen Arbeitstag verbringt BK02 damit, Ware im Laden nachzuräumen, Einkaufswagen zu holen (vermutlich vom Außengelände in den Laden) oder mit der Tätigkeit an der Kasse. Stündlich wird zwischen diesen Tätigkeiten – zwar nicht immer durch ihn – die Obsttheke kontrolliert. Nach der Frühschicht werden die Kassen abgerechnet. Für die Kundenberatung ist BK02 auch zuständig. Im Interview wird aber deutlich, dass diese Tätigkeit BK02 nicht als Tageshauptaufgabe beschäftigt. Kunden berät er dann, wenn diese ihn ansprechen. Auf Kunden zuzugehen ist beim Selbstbedienungskonzept selten erforderlich. Bei der Kassiertätigkeit stellt BK02 die Verantwortung für „seine Kasse“ und die zunächst für ihn schwierige Bedienung des Warenverkaufsystems heraus.

Situationen, in denen BK02 unterschiedliche Anforderungen zeitgleich bewältigen muss, empfindet er als Herausforderung. An der Kasse z. B. während des Kassierens Kundenfragen zu beantworten und dabei die Kasse im Blick zu haben, fiel BK02 zu Beginn seiner Ausbildung sehr schwer. Die richtige Bearbeitungsreihenfolge in solchen Situationen zu finden und sich vor allen Dingen an der Kasse auf das Geld zu konzentrieren, sich dann aber auch wieder dem nächsten Kunden freundlich und unverkrampft zuzuwenden, war eine Herausforderung für BK02. BK02 beschreibt sehr ausführlich seine Erfahrungen mit solchen Situationen und befindet, dass diese Erlebnisse furchtbar waren. Er wurde nervös, bekam einen hochroten Kopf und bat sehr schnell seine Kollegen um Hilfe. Fehlendes Fachwissen erschwerte ihm zudem in den ersten Wochen der Berufsausbildung die Arbeit an der Kasse. So musste er z. B. für das Kassieren von Obst ca. 100 Kennziffern auswendig beherrschen. Am Anfang erzeugte das Kassieren von Obst Stress bei BK02. Er suchte ewig lange auf der Liste und fand die entsprechende Obstsorte nicht auf Anhieb. Zusätzlich unter Druck setzte ihn die immer länger werdende Schlange an der Kasse. Die Kennziffern zu lernen, gelang BK02 am besten bei der Kassiertätigkeit selbst. Versuche, die Liste am Abend zu Hause auswendig zu lernen, waren wenig erfolgreich.

Die Einweisung in die Arbeit an der Kasse stellt BK02 auch als schwierig dar. Die Informationsflut zu verarbeiten, war dabei für BK02 ein Problem. Auf der einen Seite stand die „Expertin“ mit großer Erfahrung im Umgang mit der Kasse und auf der anderen Seite er, der völlig unerfahren war. Als große Hilfe empfand er, dass die Kollegin im Anschluss an die Phase des Erklärens an der Kasse blieb und ihm sobald es erforderlich wurde, zu Hilfe kam.

An vielen Stellen des Interviews stellt BK02 heraus, dass seine Unsicherheit bei der Arbeit sich insbesondere dann in Grenzen hält, wenn er Routinen hat, an denen er sich orientieren kann. Sobald er eine Tätigkeit beherrscht, gewinnt er Sicherheit.

Anpassung an den Zeitrhythmus:

BK02 arbeitet im Schichtdienst (Frühschicht: 7:00-14:00 Uhr; Spätschicht: 14:00-20:00 Uhr). Die Schichten werden von Woche zu Woche nach betriebsspezifischen Erfordernissen eingeteilt. Für den Wechsel von Früh- auf Spätschicht gibt es keinen festen Rhythmus. Zunächst dachte BK02, dass der Schichtdienst zu einer Belastung werden könnte. Inzwischen sieht er darin sogar Vorteile. Bei Spätschichten kann er ausschlafen, und bei Früh-

schichten steht ihm der Mittag für Unternehmungen zur Verfügung. Mit seinen Freunden kann er am Wochenende nach der Spätschicht erst ab ca. 21:00 Uhr etwas unternehmen. BK02 sieht darin keine besondere Belastung. Für ihn gehört das zum beruflichen Alltag, den er auch schon als Aushilfe akzeptierte. Schwierigkeiten bereitet es ihm ab und an, wenn er am Samstag im Radio Fußball hört und dann in der Halbzeitpause zur Arbeit muss. Der Wechsel von der Freizeit in die Arbeitszeit ist dann geprägt von Lustlosigkeit. Überstunden sind selten erforderlich und führten noch nie zu einer Belastung.

Rollenfindung:

BK02 betont den Service orientierten Umgang mit den Kunden im direkten Vergleich zu einem Discounter. Ihm liegt viel daran, Kunden auch individuelle Wünsche zu erfüllen. So bestellt er auf Kundenanfrage Obstsorten oder Getränke, die nicht im eigentlichen Produktsortiment enthalten sind. Den Kunden zu zeigen, dass er als Kaufmann im Einzelhandel jederzeit auch mit individuellen Wünschen als Ansprechpartner zur Verfügung steht, ist ihm wichtig. In den Betrieb hat BK02 sich durch die Erfahrungen während der Aushilfstätigkeit schnell eingefunden. Das Verhältnis zwischen ihm und der Filialleiterin stellt er als positiv heraus. In ihr sieht er ein Vorbild. Interessant an BK02 ist allerdings, dass er sich in vielen Bereichen vergewissert, ob er seine Tätigkeiten richtig umgesetzt hat. Bei Aufträgen, die er zwar ohne Hilfe übernimmt, schließt sich der direkte Weg zum Auftraggeber mit der Frage an, ob alles zur Zufriedenheit umgesetzt wurde. Das Risiko einzugehen, auch mal zu warten, dass jemand auf ihn zukommt und die ausgeführten Arbeiten beurteilt, geht er nicht ein. Ihm liegt viel daran, sich durch Rückfragen zu versichern und er fällt keine Entscheidung ohne die Bestätigung eines Vorgesetzten. Der Umgang mit den Kollegen gestaltet sich zuweilen etwas schwieriger. Es ist vorgekommen, dass er Kollegen gebeten hat, Informationen an z. B. die Marktleiterin weiterzugeben und diese Bitte nicht erfüllt wurde. Er sieht darin keine Absicht, stellt aber die resultierenden Probleme für den Arbeitsablauf heraus. Eine Berufsausbildung abzuschließen, sieht BK02 als eine gute Basis für die weitere Berufsbiographie. **Anfängliche Erwartungen an den Beruf:** BK02 wusste durch die Aushilfstätigkeit im Ausbildungsbetrieb, welche Aufgaben in der Spätschicht auf ihn zukommen werden. Überrascht war er über die neuen Anforderungen in der Frühschicht. In den ersten Wochen entstanden gerade beim Einräumen der Obsttheke immer wieder Situationen, in denen er sich hilflos fühlte. Sein einziger Vorteil war, dass er sich im Laden auskannte. **Zukunftsperspektive:** Das Studium oder den Weg in die Werbebranche hat BK02 noch nicht ganz ausgeschlossen. Er sieht aber auch eine Zukunft bei XY. So kann er sich sehr gut vorstellen, nach der verkürzten Berufsausbildung die Weiterbildung zum Handelsfachwirt zu absolvieren. Die Perspektive, Marktleiter zu werden, ist eine überlegenswerte Berufsoption für ihn. Fest steht für BK02, dass er sich weiterqualifizieren wird. Im Vergleich zu anderen Interviewten, sind die Aussagen von BK02 zur beruflichen Zukunft, insbesondere zur anvisierten Weiterbildungsmaßnahme präzise.

Ausbildungszufriedenheit:

BK02 scheint mit der Ausbildung in seinem Betrieb inzwischen sehr zufrieden zu sein. In der Zeit unmittelbar nach dem Konflikt mit dem Bezirksleiter sah

das allerdings ganz anders aus. Er engagierte sich weniger und hatte auch über den Abbruch der Berufsausbildung nachgedacht.

Anerkennung:

BK02 sieht in einigen ihm übertragenen Aufgaben einen Beweis seiner Kompetenz. Er bekommt Tätigkeiten übertragen, die er als verantwortungsvoll ansieht. Die Filialleiterin gibt ihm hin und wieder positives Feedback, was er als aufbauend empfindet. Rückmeldungen sind z. B. „Du hast das ja besser drauf als ich!“ oder „Und du weißt, wie das hier läuft!“. BK02 hat mit einem Kollegen angeregt, in der Getränkeabteilung das Angebot mit „Sixpacks“ zu erweitern. Er hat mit der Steigerung des Umsatzes und den Kundenwünschen argumentiert. Er bekam die Möglichkeit, den Vorschlag umzusetzen. Eine besondere Anerkennung empfand BK02, als eine Kundin den besonders schönen Laden lobte. Sie kam daraufhin regelmäßig zum Einkauf in seinen Ausbildungsbetrieb. Als Aushilfe durfte BK02 schon Bestellungen vorbereiten, was er auch als besondere Auszeichnung und Vertrauensbeweis empfand.

Berufsschule:

BK02 hat durch sein Abitur, das er an der gymnasialen Oberstufe eines Berufskollegs erworben hat, seine Berufsausbildung direkt im 2. Ausbildungsjahr begonnen. Das erste Schuljahr muss er in Eigenregie nachholen. Die Anforderungen in der Berufsschule stuft BK02 als gering ein. Die bisher bearbeiteten Inhalte sind ihm bereits aus der Gymnasialzeit bekannt. Die Berufsschulinhalte in betrieblichen Situationen anzuwenden, sieht BK02 als schwierig an. Nicht im Sinne einer Überforderung, sondern er zeigt Grenzen des Transfers auf. So zum Beispiel beim Abschluss von Kaufverträgen. BK02 stellt dar, dass er bei der Arbeit an der Kasse nicht bei jedem Kassenvorgang die dahinter stehenden rechtlichen Grundlagen mitdenken kann. Er kommt zum Schluss, dass dies auch gar nicht erforderlich ist. Die rechtliche Grundlage zu beherrschen, sieht er aber trotzdem als wichtig an. Das Thema „Kunden in Begleitung“ aus der Berufsschule führt BK02 auf, und demonstriert an einer Beratungssituation, wie er das erworbene Wissen im Betrieb anwendete.

Vermutete kritische Ereignisse:

BK02 schildert sehr ausführlich einen Konflikt mit dem Bezirksleiter. Er räumte etwas lustlos und langsam Ware ein. Als Grund benennt BK02 Müdigkeit. Es war nicht sein Tag und es ging ihm nicht so gut. Der Bezirksleiter muss ihn bei seiner Arbeit wohl beobachtet haben. Dieser hat BK02 ordentlich zu rechtgewiesen. Seine Gefühle in der Situation schildert er so: „Das tat schon ganz schön weh.“ Zu diesem kritischen Ereignis liegen umfangreiche Erzählpassagen vor. Deutlich wird die „wehrlose“ Haltung dem Bezirksleiter gegenüber. Im Nachhinein hat BK02 zwar einige Handlungsalternativen überlegt und auch Empfehlungen für zukünftige, ähnliche Situationen vom Vater erhalten. In Zukunft würde er vermutlich ähnlich handeln und die für ihn aus einem Konflikt resultierende Belastung „innerlich“ bearbeiten. Eine Argumentation vor dem Bezirksleiter erwägt er nicht.

Probleme/Zentrale Themen:

Ganz zentral in diesem Interview sind: Konflikt mit Bezirksleiter (siehe „vermutete kritische Ereignisse“, Unsicherheit bei der Arbeit (siehe „berufstypi-

sche Anforderungen“), Stresssituationen durch Überschneidung von Anforderungen (siehe „berufstypische Anforderungen“) (BK02 braucht Routinen, für deren Entwicklung er aber zum Teil länger braucht).

Besonders gut bewältigte Situationen/Probleme. Was fiel leicht?

Ergänzung der Regalwand mit weiteren „Sixpacks“.

Abbruchgedanken:

Ja. **Abbruchrisiko:** Nach dem Konflikt mit dem Bezirksleiter hat BK02 darüber nachgedacht, die Berufsausbildung abzubrechen. Die Berufsausbildung abzuschließen, war BK02 aber wichtig, so dass er trotz des Konflikts blieb, der ihn lange beschäftigte.

9.5.2 Transkript zum Fall BK02

Dateiname: BK02_21.04.06_A.mp3¹¹⁵

Ausbildungsberuf: Kaufmann im Einzelhandel

Interview wurde durchgeführt von: Andreas Besener am 21.04.06

[00:00:00]

B: So, ich habe das Gerät eingeschaltet und die Aufnahme beginnt damit. Und direkt zu einem ersten Punkt. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir mal einen typischen Arbeitstag hier in diesem Betrieb darstellen könnten.

[00:00:15]

K: Zunächst fängt man morgens mit Obst an. Kriegt man, ja, sieben Uhr rum, fängt man langsam an mit dem Obst auspacken. Dann bis acht Uhr ist man fertig. Dann hat man den Außenverkauf draußen auch aufgebaut. Sind mindestens zwei Leute beim Obst morgens. Samstags mal auch drei. Kommen immer so zwei, drei Paletten in unsere Filiale morgens. Anschließend wird der Lieferschein kontrolliert, was alles da war und dann wird Kühlhaus voll gemacht mit den Resten. Und die Theke fertig gemacht. Das ist immer so der erste Schritt morgens. Dann wird weiterhin Obstbestellungen gemacht. Dann, dann teilt sich das im Grunde, was man dann macht. Entweder man sitzt an der Kasse, macht dann zwischendurch, füllt man mal was auf oder holt mal Einkaufswagen rein oder macht so Nebentätigkeiten oder man ist im Laden und hat eine feste Aufgabe. Bei mir zum Beispiel, wenn ich im Laden bin, mache ich eine Leergutabrechnung dann, hole auch Einkaufswagen, fülle auf, was so anfällt. Ziemlich viel, was so anfällt.

[00:01:25]

B: Beschreiben Sie es einfach mal ein paar Beispiele.

[00:01:30]

K: Simple Sachen, wie ein Schild drucken, Bestellungen machen, vielleicht ein bisschen was aufräumen, immer mal überall die Augen aufhalten, Kunden beraten auch. Das gehört auch mit dazu, wenn man im Laden ist, wenn

¹¹⁵ Die folgenden drei Transkripte wurden im Rahmen des ProBE-Projekts von nicht speziell dafür ausgebildeten Personen erstellt.

man angesprochen wird. (...) Was macht man noch? Ja. Ist im Grunde die Hauptsache. Dann mittags wird, also, jede Stunde wird immer Obst kontrolliert. Ist immer einer da, der das macht. (...) Abends wird das dann wieder reingefahren. Die Kassen abgerechnet, mittags um zwei, wir haben immer Schichtdienst, Frühschicht ist von sieben oder acht bis 14 Uhr, und Mittagschicht ist von 14 bis 20. Und dann werden mittags die Kassen abgerechnet. Das ist auch noch mal so ein zentraler Punkt. Dann müssen die Obstbestellungen bis, lassen Sie mich nicht lügen, zehn oder elf Uhr morgens drüber sein, also Bestellungen überliefert sein, übermittelt worden sein, nach XY. Und abends wird dann (...)

[00:02:27]

B: Was ist, was ist im Ort XY, wenn ich fragen darf?

[00:02:29]

K: In XY ist unsere Hauptzentrale. Da ist unser großes Lager, wo alle 714 Filialen oder aus unserer Region die beliefert werden. Da ist ein riesen Lager und die kriegen dann die Bestellungen, machen die fertig und morgens ist die bei uns.

[00:02:45]

B: Ja. Wenn Sie jetzt mal gewichten wollten, was ist denn so vom, vom Zeitumfang das meiste? Sie haben gesagt, Sie kümmern sich viel um auch diese Obsttheke. (ja, das stimmt). Das war ja ein ganz zentraler Punkt. Sie sitzen an der Kasse und müssen Dinge kennzeichnen, aber auch die Kunden beraten. Das waren jetzt so die Sachen, die ich herausgehört habe (stimmt), was, was ist denn davon so über den Arbeitstag, wenn Sie mal so einen typischen Arbeitstag nehmen, das meiste, was Sie machen müssen?

[00:03:12]

K: Wie gesagt, wenn man an der Kasse sitzt, kommt man nicht so schnell davon weg. Wir haben drei Kassen. Wobei das so aufgeteilt ist. Die erste Kasse sitzt im Grunde jeden, den ganzen Tag. Zweite Kasse springt ein. Und die dritte wird in Notfällen also gebraucht dann. Teilweise haben wir mittags nur zwei Kassierer da. Dann wird sich dann für die Pause abgewechselt. Wenn man erste Kasse ist, dann hat man im Grunde nur seine Kasse, räumt vielleicht mal kurz ein bisschen auf, aber das war es dann. Wenn man im Laden ist, das kann man nicht richtig gewichten, das ist wirklich, was anfällt. Wenn wirklich, wenn man im Laden eine Fuhre packt zum Beispiel, also Waren einräumt an Lieferungstagen, (...) sind, kommen dann Kunden, das ist alles so zwischendurch. Aber grundsätzlich packt man dann seine Fuhre. Und auszeichnen und so, das macht man alles nebenbei.

[00:04:03]

B: Haben Sie denn eine feste Zuständigkeit, also dass, dass Sie für irgendetwas verantwortlich sind?

[00:04:08]

K: Ja. Also, jeder Kassierer ist erst mal für seine Kasse verantwortlich. Dann, schätze ich mal, also ich habe jetzt regelmäßig Getränkebestellungen gemacht, im Grunde ist das auch meine Abteilung, wo ich mich hauptsächlich darum kümmere.

[00:04:21]

B: Das hat aber noch keiner so wirklich gesagt?

[00:04:23]

K: Eigentlich ist es, ja, wie soll ich sagen, es ist im Grunde offiziell, dass ich regelmäßig Bestellungen machen darf. Und dass ich halt Ideen reinbringen kann, und das wird halt alles mit der Filialleitung abgesprochen. Und eigentlich auch umgesetzt, wie ich gerne haben möchte. Im Grunde ist es, wenn man so will, die Abteilung, die ich habe. Ansonsten kümmere ich mich hinten um Leergut. Ab und zu mal die Retoure mache ich, also was, was wir zurückschicken vom Leergut. (...) Nehme Cola, weil ein Getränkehersteller ist ein Direktlieferant. Das heißt, die kriegen wir nicht über XY geliefert. Die kommen dann hin und holen ihre Sachen wieder ab und bringen die neuen. Da kümmere ich mich dann drum, dass der Schein abgezeichnet wird und so. Also, alles hauptsächlich Getränke, weil das habe ich auch als Aushilfe schon gemacht vorher. Und auch schon mal Bestellungen gemacht. Von daher ist das, ich liebe das auch, ganz ehrlich. (K: lacht) Das weiß meine Chefin auch. Und sie hat halt. (...) Das ist absolut mein Ding.

[00:05:17]

B: Wie sieht es denn insgesamt aus. Die Kolleginnen und Kollegen, haben die alle einen festen Einsatzbereich, oder ist es eher so, dass man, so eher eine Springerfunktion hat. Dass man mal Kunden berät oder auch mal an die Kasse kommt oder Bestellungen macht, dass das jeder so ganz (also) bunt gemixt macht.

[00:05:33]

K: Ja. Also, wir haben ein paar Halbtagskassierer, sage ich jetzt mal so. Die kommen halt nur halbtags und nur ein paar Stündchen die Woche. Die sitzen da nur an der Kasse, haben keine feste Aufgabe. Dann haben wir ein paar Vollzeitkräfte. Eine ist hinter der Theke Vollzeit

[00:05:47]

B: Hinter welcher Theke?

[00:05:48]

K: Berufs, ach, Wurst- und Käsetheke. (K: lacht) Und eine ist, die hat ihren Kassenbereich. Das heißt, sie kümmert sich um die drei Kassen, die ganzen Süßigkeiten, die da sind (ach so, ja) und all so etwas. Und dann macht sie, dann der Bedarf ist Molkereiprodukte, also Mopro heißt das bei uns, und Tiefkühlsachen oder dann auch Kasse. Also, die hat auch verschiedene Sachen. Und meine Kollegin kümmert sich quasi um alles. Die sitzt eigentlich nie an der Kasse. Ab und zu springt sie mal ein. Aber selten. Ansonsten, sie hat Waschmittel als Abteilung hauptsächlich. Und der Stellvertreter hat Wein. Und dann haben wir noch, ja, bei uns heißen die Packerinnen, das, da haben wir vier Stück von. Die kommen auch nur ein paar Stündchen die Woche. Zwei davon kommen nur zum Einräumen. Und zwei machen auch für ihre Abteilung auch die Bestellungen fertig.

[00:06:45]

B: Sind das dann Aushilfen oder auch gelernte Einzel...

[00:06:47]

K: Das kann ich Ihnen, ehrlich gesagt, nicht sagen. Die sind schon so lange dabei. Die waren schon vor mir da. Ich habe da auch nie nach gefragt. Weiß ich jetzt wirklich nicht so.

[00:06:57]

B: Mal eine Frage, weil ich mich dafür interessiere, wie viele Leute sind das jetzt insgesamt? Ich habe nicht mitgezählt.

[00:07:03]

K: 20 haben wir insgesamt im Laden. (Ja, das ist ja schon eine ganze Menge). Also, die sind aber nicht regelmäßig da. Urlaub, krank, kann alles passieren. Und dann, wie gesagt, haben wir ja auch Halbtage. Also, die sind nie ganze Tage da.

[00:07:17]

B: Und das, das feste Team, dazu gehören Sie in jedem Falle als Auszubildender. Sind Sie der einzige Auszubildende hier?

[00:07:24]

K: Ja.

[00:07:25]

B: Ja. Und dann die Marktleiterin, Stellvertreter, hatte ich gehört, die Dame, die hinter der Wurst- und Käsetheke ist, und die eine, die diesen Kassenbereich.

[00:07:36]

K: Die ist Vollzeit da. Und meine Kollegin, die hat hier auch gesessen vorhin. Die ist auch Vollzeit da. Die jetzt auch ausgebildet ist. Quasi unsere dritte Chefin Und die macht Tagesvertretungen und all so etwas.

[00:07:48]

B: Also, ist es schon eine ganze Menge, was hier so alles anfällt, und aber auch eine ganze Menge, wo Sie eingesetzt werden.

[00:07:54]

K: Ja, bei mir ist es so. Meine Chefin hat ein festes Konzept mit mir gehabt. Als ich angefangen habe als Aushilfe, durfte ich schon mal Bestellungen machen, Und dann hat sie mir halt, bevor ich gesagt habe >Ich möchte die Ausbildung anfangen.<, auch erklärt, wie sie das vorhat. Dann hat sie gesagt >Erst mal machst du morgens jedes Mal mit Obst, damit du die Theke kennen lernst, die Abläufe weißt. Dann setzen wir uns hier an die Kasse. Nach der Kasse stecken wir dich hinter die Theke.< Da bin ich noch nicht gewesen hinter der Bedienungstheke. Das kommt jetzt in ein, zwei Wochen, um da auch die Abläufe zu kennen und zu wissen, was da passiert. Und dann kriegen ich Sachen beigebracht, die im Büro sind. Also, Kassenabrechnung und all solche, ich sage mal, Papierkram dazu. Da kann ich jetzt aber noch nicht so viel zu sagen. Also, meine Hauptaufgaben sind im Moment Getränke, ab und zu gucke ich mal Obst und Gemüse mittags drüber, so bis morgens mit einräumen und Kasse. Und halt Leergut und so etwas.

[00:08:47]

B: Ja. Und Kundenberatung aber auch so ein bisschen. Aber eher weniger.

[00:08:53]

K: Ja. Bei mir ist die Warenkunde auch noch nicht so ganz fortgeschritten. Und jeder Azubi hat jetzt auch ein Buch bekommen über Warenkunde-Sachen.

[00:09:01]

B: Speziell von Ihrem Betrieb oder?

[00:09:03]

K: Nicht speziell für unseren Betrieb, aber

[00:09:05]

B: Oder ist das in der Berufsschule ein Thema?

[00:09:06]

K: Ja, Berufsschule haben wir gar keine Warenkunde mehr, weil, da sind so viele verschiedene Branchen in der Klasse. Zum Beispiel hat jetzt einer, der im Baumarkt arbeitet, ja nichts mit Obst und Gemüse zu tun, in dem Sinne. Und deswegen ist das komplett rausgefallen und jeder Azubi muss sich das selber beibringen. Sprich, wir haben (...) Werbung gekriegt von, das sind so 13 so kleine Heftchen. Von Eiern bis Nudeln. Und da stellen die halt ihre Produkte vor, was darin verarbeitet wird, wie es hergestellt wird. Im Grunde so was wie, kennen Sie die Fernsehsendung von dem Fernsehsender? Ja. Im Grunde das schriftlich.

[00:09:48]

B: Und das ist aber dann von Ihrem Betrieb (das haben wir) selbst erstellt?

[00:09:51]

K: Nein, das sind auch nur Werbung, die unser Betrieb anfordert und die an den Auszubildenden weitergibt. Und die Bücher, die wir bekommen haben, die kann man auch so kaufen. Aber die haben wir auch gestellt gekriegt, also geschenkt bekommen.

[00:10:04]

B: Vom Betrieb aber?

[00:10:05]

K: Das müssen wir nicht selber bezahlen (was man in der Berufsschule). Nein, Berufsschule haben wir gar keine mehr Bücher bekommen. Da kriegen wir nur noch Kopien. (ja, ich hole noch mal ganz kurz was aus der Tasche) Weil die haben das Berufsbild so ein bisschen verändert.

[00:10:16]

B: Ja. Ich habe nämlich auch mal ein Lehrbuch mitgebracht, wo ich gleich ein, zwei (B: hustet) Fragen auch noch mal stellen möchte. Gut. Ja. Vielen Dank erst mal dafür. Jetzt würde ich mal auf einen anderen Bereich gehen, denn jetzt haben Sie ja die ersten beiden Monate hinter sich und auch schon eine ganze Menge an Erfahrungen sammeln können, wie Sie ja auch gerade

dargestellt haben. Mich würde freuen, wenn Sie jetzt mal typische Probleme, die so in den ersten Wochen und Monaten auftraten, (K: lacht), dass Sie die einfach mal beschreiben, also auch ruhig Situationen. Dass ich mir das ein bisschen vorstellen kann.

[00:10:54]

K: Ja. Probleme ganz am Anfang war bei mir, als wir Obst und Gemüse gemacht haben, >Oh Hilfe, wo kommen die ganzen Sachen hin?< Diese ganzen neuen Arbeitsabläufe, vor allen Dingen morgens, ich war als Aushilfe immer nur abends da, drei Stündchen mal. Und was morgens abgegangen ist, kriegte ich ja alles gar nicht mit. ich hatte in dem Sinne ja einen Vorteil, ich kenne mich ja hier aus. Weiß, wo alles steht. Aber als morgens dann da so eine Palette Obst stand, da hieß das >Ja, räum mal ein, die Palette.< Da habe ich dann auch gedacht >Oh Hilfe. Wo kommt das jetzt hin? Wo packst du das rein?< Und war auch in den ersten Wochen vielleicht ein bisschen hilflos, wusste nicht so recht, was ich machen soll. Weil abends in den drei Stunden hatte ich immer meine festen Aufgaben, wusste, was ich zu, zu tun hatte und dann war Feierabend, so ungefähr. Und wenn man dann morgens da ist, so über mittags und man quasi gar keinen festen Aufgabenbereich hat am Anfang, außer dieses Obst und Gemüse und Leergutsachen. Da steht man schon ein bisschen hilflos da. Und Problem ist vielleicht auch, die Leute nur zu fragen >Ja, was kann ich denn jetzt noch machen?< oder >Gibt es noch irgendwelche Aufgaben?< Mittlerweile bin ich ja auf dem Stand, ich weiß, was ich noch zwischendurch machen kann. Ich gehe keinem mehr auf den, auf den Nerv, sage ich jetzt mal.

[00:12:08]

B: Aber das, mal nachzufragen war am Anfang nicht ganz so einfach?

[00:12:12]

K: Ja. Man stand so ein bisschen herum. Und mir wurde aber auch gut geholfen. Also, das möchte ich gar nicht sagen. Was nur dann ist, wo kommen die Kisten hin, und, keine Ahnung, dann die Tonnen da auf der, auf der Zwischenrampe bei uns. Wie das alles sortiert werden muss. Sprich, wir haben eine Obst- und Gemüsetonne, wo keine Folie rein darf, und das ist alles ganz streng getrennt und die ganzen Sachen. Und da war ich in den ersten Wochen ziemlich hilflos. Und >Hilfe, was mache ich den ganzen Tag hier?< (ach so) Und habe auch viel nachgefragt und >Was kann ich jetzt noch machen?< Und bis dann langsam die festen Aufgaben kamen, bis ich wusste, was ich zu tun hatte, worüber ich mich, worum ich mich kümmern musste. Habe auch ein paar Fehler gemacht am Anfang. Seit ich dann...

[00:12:58]

B: Welche?

[00:12:59]

K: Zum Beispiel die erste richtige Aufgabe, die ich gekriegt habe, jeden Montag kriegen wir Schilder. Das heißt, wir tauschen alte Schilder gegen neue Schilder. Wenn eine Preiserhöhung da ist oder (...) ein Typenwechsel heißt das bei uns. Das heißt, eine Firma stellt ihr Produkt um und gibt dem eine andere Nummer, so ein [...] heißt das. Und dann tauschen wir die aus. Und das, am Anfang habe ich so ein paar Fehler gemacht halt, habe die Schilder

vertauscht und das war nicht ganz richtig. Da wurde mir das gesagt und so. Und dann und daraus lernt man ja dann auch wirklich erst, was man, also aus Fehlern lernt man, sagt man ja so schön. Und das war wirklich auch Tatsache.

[00:13:38]

B: Und was hat man dann so gesagt in der Situation?

[00:13:41]

K: >Herr Kollege, hast du ein Schild vertauscht.< Und dann wurde mir das gezeigt. Dann sage ich >Kann sein.< Oder >Habe ich gemacht.< Kann mich ja nicht immer an jedes einzelne Schild, erinnern, wenn man so einen Parken kriegt. (...) War aber nicht schlimm oder so.

[00:13:57]

B: Hatte, hatte keine Konsequenzen?

[00:14:00]

K: Nein. Also, wurde dann gesagt >Hier, machst du nächstes Mal besser.< Und, also im Grunde, ich habe auch mal, wenn ich mal Mist gebaut habe, ich stehe dazu. Aber es wird dann gesagt >Hier, Nächstes Mal machst du das nicht.< Oder dann ist es eigentlich auch nicht mehr vorgekommen. (K: lacht) War auch nur in den ersten Wochen so. Mittlerweile ist das auch nicht mehr so schlimm.

[00:14:19]

B: Wenn da so etwas passiert wie mit den Schildern, dass Sie da mal etwas vertauschen, vor wem müssen Sie sich denn da rechtfertigen? Wer kommt denn da auf Sie zu?

[00:14:25]

K: Derjenige, dem die, dem die Abteilung gehört. Der sagt dann >Hier, habe ich bestellt. Da kam etwas anderes mit.< Zum Beispiel ein ganz banales Schild. Wenn ich jetzt sage, der Apfelsaft hier ist ein Liter drin. Und ich vertausche das aus Versehen mit einem Apfelsaft 1,5 Liter. Dann bestellt man das über das Schild mit und dann kommt der für 1,5 Liter und der für ein Liter kommt nicht mehr. Und dann wird dann gesagt >Hier, hast du vertauscht. Muss ich anders bestellen.< und so.

[00:14:51]

B: Was, was würde denn passieren, wenn Sie das so stehen lassen? Das hat ja wahrscheinlich auch irgendwelche Folgen, sozusagen am Laden, wenn ich da vorbeilaufe.

[00:14:59]

K: Ja. Der Preis stimmt nicht. Der Kunde regt sich dann auf, weil der Preis dann nicht stimmt, zum Beispiel zu dem Produkt. Wenn der auf dem Kassenzettel dann da sieht, das war teurer. Dann wird dann sich beschwert und so. Das sind halt so typische Folgen. Ansonsten nehmen wir das Schild raus, oder tauschen das wieder gegen das richtige. Das ist nichts gravierendes, sage ich jetzt mal, aber es sind halt so Fehler, die mir am Anfang passiert sind. Und da habe ich jetzt auch einen bisschen besseren Rhythmus drin.

Ansonsten, was auch am Anfang von der Kasse war, jeder Kassierer ist ja für seine Kasse auch verantwortlich, dass da mal ein paar Differenzen drin waren in der Kasse.

[00:15:37]

B: Ist schon passiert.

[00:15:39]

K: Ja. Dass ich aus Versehen mal zehn Euro zu viel oder zu wenig hatte. Das ist eine Sache der Konzentration an der Kasse vor allen Dingen. Und das ist mir dann zweimal hintereinander auch passiert. Zwei Tage hintereinander. (...) Ich habe keinen richtigen Ärger gekriegt, aber es wurde gesagt >Nächstes Mal konzentrierst du dich besser. Und du machst das schon bald.< Ich glaube, Sie haben meine Chefin ja auch gerade kennen gelernt. Die ist dann für den Moment böse, sagt einem dann das so. Und dann sagt man >Ist in Ordnung.< Und dann ist das geklärt.

[00:16:08]

B: Ist das, ist das nur ein Konzentrationsproblem oder gibt es noch andere Dinge aus Ihrer Sicht, wie es dazu kommen kann, wenn Sie da so (also) einen Differenzbetrag haben.

[00:16:15]

K: Zum Beispiel, wenn man allein an der Kasse sitzt, da kommen drei, vier Kunden, wollen einfach nur kurz Geld gewechselt haben, sprich ich komme mit einem fünf Euro Schein, möchte dafür Kleingeld haben für den Einkaufswagen. Oder es fragt eine >Wo ist die Butter, wo ist die Margarine?< Und dann navigiert man, durch den ganzen Laden. Man sitzt dann da und gibt dann da Geld raus. Und das ist dann, wie gesagt, so eine Sache. Man muss wirklich sich auf das Geld konzentrieren. Und wirklich eins nach dem anderen. Das war am Anfang auch so ein Problem. Das musste man wirklich lernen. Das muss man auch trainieren, denke ich mal, so ein bisschen. Dass man wirklich, wenn man das Geld rausgibt, das Geld noch mal nachzählt, weitergibt und dann die Kasse zumacht, um sich dann den Kunden zu widmen. Und das ist mir am Anfang halt ein bisschen schwer gefallen. Weil das auch alles auf einmal kam. Und >Oh Hilfe, Kasse und...< (K: lacht)

[00:16:58]

B: Wie haben Sie sich denn in so einer Situation dann gefühlt?

[00:17:00]

K: Furchtbar ist das. Ganz furchtbar. Ich kriege dann immer einen hochroten Kopf und werde immer ganz schnell nervös und rufe dann immer ganz schnell irgendjemanden, der mir dann hilft oder so. Also, vor allen Dingen am Anfang an der Kasse ist das so, jedes Obst und Gemüse hat ja eine eigene Nummer. Die werden dann entweder abgewogen oder Stückpreis und dann kennt man ja die Nummer nicht sofort. Wir haben da eine Liste. Und dann habe ich ewig an der Liste gesucht und auch um Himmelswillen habe ich die Nummer nicht gefunden. Und die Schlange wurde dann länger und all solche Sachen. Dann, dann war ich immer ein bisschen unsicher.

[Durchsage im Laden]

[00:17:34]

B: Kam zu der Gesichtsröte noch etwas dazu?

[00:17:35]

K: Ja. Nicht unbedingt. Ich bin da, ich versuche immer ruhig zu bleiben, aber ich bin da so ein ruhiger...

[00:17:41]

B: Ist es denn, ist es geglückt?

[00:17:44]

K: Was meinen Sie?

[00:17:44]

B: Ja. Sie haben gerade gesagt, dass Sie versuchen ruhig zu bleiben.

[00:17:48]

K: Ja. Ja. Wenn dann jemand kommt und mir dann hilft, dann ist das schon in Ordnung. Also, es war am Anfang furchtbar. Bin ich dann nur noch, ich wusste ich habe immer meine Kollegen gerufen. (K: lacht)

[00:17:56]

B: Also im ersten Augenblick.

[00:17:58]

K: Ja. Das ist dann, wenn ich die Nummer habe und so, dann klingt das alles wieder ab. Aber es gibt immer mal so Situationen, wo man denkt >Oh Hilfe.< Wenn die Kasse dann, wir müssen immer so einen, so einen Knopf drücken, Warenkontrolltaste heißt das bei uns. Das heißt, wir müssen in den Wagen schauen, ob da noch was drin ist.

[00:18:16]

B: Warenkontrolltaste wird das...

[00:18:18]

K: Ja. Wagenbodenkontrolltaste.

[00:18:20]

B: Und warum müssen Sie dafür eine Taste drücken?

[00:18:21]

K: Weil, (...) wenn jetzt ein Kunde mit einem Einkaufswagen dahin kommt und lässt was liegen und fährt mit dem Einkaufswagen vorbei, hat er es ja nicht bezahlt. Und deswegen müssen wir darein gucken, ob alles leer ist. Damit der alles auf das Band legt und wir das alles kassieren, was der mitnimmt. Spricht der, glaube ich...

[00:18:40]

B: Ja. Und wofür drückt man dann die Taste?

[00:18:43]

K: Um zu bestätigen, dass man darein geguckt hat.

[00:18:44]

B: Und was passiert, wenn Sie das mal nicht drücken?

[00:18:47]

K: Dann wird an der Kasse groß aufgezeigt >Sie haben die Taste nicht gedrückt.< Und vorher kann man auch nicht (ach so) an die Kasse kommen.

[00:18:53]

B: Ist also noch nicht passiert.

[00:18:54]

K: Nein. Man muss ja da drauf drücken. (ach so). Aber indem man da drauf drückt, hat man bestätigt, dass man in den Wagen geguckt hat und ist dann dafür verantwortlich, wenn einer was mitgenommen hat, was im Wagen lag. Und da ist dann einfach, muss man die ganzen Knöpfe dann drücken und, oh Hilfe, das war ganz furchtbar. Man kennt sich ja mit dem Ding nicht so aus, mit dem (mit dem Ding), mit der Tastatur. Mit der Tastatur.

[00:19:13]

B: Mit der Kasse. Mit dem ganzen Gerät?

[00:19:16]

K: Ja. Kasse selber ist ja nur diese Schublade. Aber dieses ganze, ja, ich sage mal Tastatur dazu. Das war (K: lacht)

[00:19:22]

B: Schon etwas schwieriger.

[00:19:24]

K: Ja. Also die ersten Wochen grausam.

[00:19:27]

B: Ich möchte noch mal zu der unangenehmen Situation zurück, also, Gesichtsröte, ungutes Gefühl, alles auf einmal. Was haben Sie denn in der, das erste Mal gemacht, als, als diese, diese Stresssituation sozusagen auf Sie zukam? Wie haben Sie da reagiert? Beim ersten Mal, können Sie sich noch daran erinnern?

[00:19:48]

K: Ja. Also, ich glaube, ich habe dann direkt jemanden gerufen. Also, ich glaube, meine zweite Kassiererin war dann da. Oder habe direkt gefragt >Sag mir eben die Nummer hier von dem Obst und Gemüse.< Oder: >Hilfe, Hilfe, ich habe einen falschen Betrag eingegeben, den der Kunde mir gegeben hat.< Ist ja auch schon mal vorgekommen. Zum Beispiel, Sie bezahlen jetzt etwas für einen Euro. Und geben mir sechs Euro, ich gebe aber aus Versehen, was weiß ich, fünf Euro ein, oder irgendwie so etwas, dass man sich vertippt. Und dann >Hilfe, Hilfe, was mache ich jetzt? Die Kasse zeigt mir einen anderen Betrag an. Und wie gehe ich jetzt damit um?< und so etwas. Da muss man echt jemanden fragen (...) >Hilfe, wie mache ich das?< Jetzt weiß ich es auch, aber so in den ersten zwei, drei Wochen, das war schon schlimm. (K: lacht) Und dann wird man schnell nervös und ich kriege dann einen roten Kopf, weil ich dann denke >Hilfe, Hilfe.< (K: lacht)

[00:20:40]

B: Haben Sie, haben Sie eine Idee davon, wie es denn jetzt sein kann, dass es klappt? Sie haben ja gerade gesagt, jetzt, jetzt geht es schon besser.

[00:20:46]

K: Ja, Routine.

[00:20:47]

B: Routine. Wie sind Sie denn dazu gekommen? Haben Sie da vielleicht irgendwie gelernt...

[00:20:51]

K: Regelmäßig kassieren. Also, das ist eigentlich so, ich brauche zum Beispiel immer ein bisschen länger. Also, das ist nicht länger. Wenn ich, ich kann dann was, aber, um mir hundertprozentig sicher zu sein, dass ich es auch kann, brauche ich eine Routine. Das heißt, ich muss es auch für einen längeren Zeitraum gemacht haben, und ich muss hundertprozentig wissen, wie es geht. Dann bin ich mir erst richtig sicher. Wenn jetzt die Kasse mir etwas anzeigt, dann weiß ich, welchen Knopf ich drücken muss. Weiß mit den Beträgen, wie ich da umgehen muss. Wechsel das Geld und die Nummern und das ist alles gar kein Problem mehr. Weil ich es einfach regelmäßig gemacht habe.

[00:21:29]

B: Gab es denn da mal eine Einführung oder...? Wie sah die aus?

[00:21:34]

K: Die Einführung sah so aus, ich kriegte meine erste eigene Schublade, das ist also das, wo das Geld drin ist. Kassenschublade ist das bei uns. Und eine eigene Kassierernummer. Das heißt, jeder Kassierer hat eine eigene Nummer, die er dann für die Anmeldung braucht. Und dann ist eine Kollegin, eine KassiererIn, mit mir zur Kasse. Hat mir alles erklärt, was man mit dem Schlüssel machen muss. Das sind auch so viele Informationen, die man dann kriegt, die man auch wirklich erst mal auf, auf längeren Zeitraum hin verarbeiten muss. Alles auf einmal. Für die war da Routine. Die hat den Schlüssel reingetan, hat mich da angemeldet. Und ich guck >Wie hast du das jetzt gemacht?< Und dann hat sie mir das wirklich, auf den Knopf gezeigt und gesagt >Da, hier habe ich den Knopf gedrückt.< Und mir das alles ganz in Ruhe erklärt. Und die stand auch neben mir beim Kassieren. Wenn zum Beispiel jemand mit EC-Karte gekommen ist, also mit einem (bargeldlose Zahlungen), genau. Da wusste ich ja auch gar nicht, wie das funktioniert. Da hat sie gesagt >Jetzt drückst du den Knopf.< Oder wenn, wenn ein Artikel reduziert wird, was weiß ich, der Apfelsaft kostet jetzt nur noch 50 Cent, statt einem Euro, wie das über die Kasse richtig abgerechnet wird. Da stand jemand neben mir und hat mir das ganz in Ruhe erklärt und ja. Gerade, wenn ich so nervös war, haben die mir gesagt >Mach ruhig. Ich erkläre dir das.< Also, das war gar kein Problem. Also die Einführung an der Kasse war eigentlich ganz gut. Nur die ersten zwei, drei Wochen, da war ich doch schon relativ nervös und (K: lacht) Panik gekriegt.

[00:22:58]

B: Was mich so ein bisschen wundert, ist, in der Berufsschule würden Sie, das ist ein Lernfeld Drei >Kunden im Servicebereich Kasse betreuen<, das vermutlich erst gegen Ende des, ja, ersten Ausbildungsjahres oder Anfang des zweiten Ausbildungsjahres machen. Oder haben Sie da in der Schule schon mal etwas gemacht?

[00:23:16]

K: Ich mache eine verkürzte Ausbildung. Ich bin jetzt direkt im zweiten Lehrjahr angefangen. (ach so, ja). Das erste Schuljahr habe ich gar nicht mitgemacht, berufsschulmäßig. Das muss ich alles nebenbei nachholen auf Seminaren. Da kann ich Ihnen jetzt gar nichts zu sagen. Was wir wohl haben als Schulfach ist KKuS, Kunden, Kommunikation und Service, heißt das bei uns. Hört sich spektakulär an, ist im Grund Wirtschaftsrecht, spricht mit Verträgen und halt so etwas. Und jetzt machen wir diesen ganzen Servicebereich, Kunden, in Begleitung und so etwas besprechen wir jetzt. Was noch kommt, kann ich Ihnen nicht sagen. Also, so Kassensysteme und so wird alles im ersten Lehrjahr gemacht. (ach so, ja). Da muss ich alles noch nachholen. Da bin ich ernsthaft überfragt. Weiß ich nicht. Wegen, eben weil ich aus dem ersten Lehrjahr kaum noch Materialien habe. Die kriege ich erst alle erst gegen Ende der Ausbildung.

[00:24:05]

B: Von wem?

[00:24:06]

K: Die besorge ich mir von Bekannten. Also, aus dem ersten Lehrjahr. Oder kriege auch welche, Arbeitsmaterialien durch Seminare. Kriege ich auch bereit gestellt. Zum Beispiel die Seminargruppe, in der ich im Moment bin, also, jeder Azubi bei uns hat regelmäßig Seminare. Das kann Warenkunde sein, das kann über Kunden sein oder was so anfällt. Was man wirklich machen muss in so Seminaren. Und da bin ich im Moment aber noch in der Gruppe vom ersten Lehrjahr.

[00:24:35]

B: Also ist das nicht...

[00:24:38]

K: Die Seminargruppe. Berufsschulmäßig bin ich im zweiten Jahr. Und seminarmäßig noch im ersten Jahr. Da mache ich ein paar mit.

[00:24:44]

B: Seminar ist dann aber von Ihrem Betrieb organisiert?

[00:24:47]

K: Seminar wird von unserem Betrieb organisiert. Ja.

[00:24:46]

B: Ja. Wie oft ist das Seminar?

[00:24:50]

K: Alle zwei Monate. Ungefähr, grob gepeilt. (ja, gut). Kann einen Tag sein, kann aber auch zwei Tage sein.

[00:24:58]

B: Ich möchte noch mal zu einem Punkt zurück. Ich hatte ja vorhin nach häufigen Problemen gefragt, die sich so bei der Arbeit ergeben. Jetzt haben Sie ja schon eine ganze Menge dargestellt. Und ich hätte gerne oder ich hätte noch eine Frage, wo es eher um Probleme geht, die Sie persönlich eher betreffen. Wo Sie sagen >Da, das ist aber richtig schwierig für mich. Da komme ich selbst gar nicht so wirklich mit klar.< Gibt es da so etwas?

[00:25:27]

K: Wenn ich, weiß ich gar nicht. So richtig, was ein Problem ist, ist, wenn die Kommunikation nicht funktioniert. Sprich (...) Man sagt einem Arbeitskollegen >Kannst du mal kurz das und das weitergeben?< Oder >Wenn ich morgen nicht da bin, machst du das und das. Da gibst du das und das weiter.< Das wird nicht extra gemacht, aber es kann auch sein, dass es vergessen wird. Und dadurch kommt dann dieser Arbeitsablauf ein bisschen raus, sage ich jetzt mal. Also, das...

[00:25:57]

B: Ist das schon mal häufiger passiert?

[00:25:58]

K: Eigentlich nicht. Wir machen das eigentlich dann jetzt mittlerweile alles schriftlich. Das ist jetzt nichts gegen die Kollegen oder so, aber das ist einfach dann, dann weiß man, dass das gemacht wird. Und es wird dann auch gemacht. Oder dass man mit jemandem etwas abspricht, aber das dann nicht gesagt wird >Hier, ich habe das und das abgesprochen.< Dass man dann jeweils immer neue informieren muss, und so. Und dann >Wie, das ist jetzt so und so? Weiß ich nichts von.< Das sind so Probleme, so Kleinigkeiten.

[00:26:25]

B: Können Sie mal ein konkretes Beispiel dafür geben, was da so passiert ist?

[00:26:28]

K: Wenn ich zum Beispiel sage, ich möchte in der Getränkeabteilung, was weiß ich, Kiste A und Kiste B vertauschen, bespreche ich das mit einem Mitarbeiter, oder mit, sagen wir mal, ich bespreche das mit dem Stellvertreter, der gibt das dann aber an die Marktleitung nicht weiter, meine Chefin. Und dann mache ich das und dann werde ich von meiner Chefin gefragt >Warum ist denn das so und so?< Also sage ich >Ja, habe ich mit dem und dem abgesprochen.< Ja, sagt >Ja, warum wird mir das nicht gesagt?< Und solche Sachen halt. Das ist nichts Gravierendes, aber das sind so Kleinigkeiten, die halt noch auftreten können. Aber so richtig Probleme...

[00:27:00]

B: Was, was... Entschuldigung. (fragen Sie ruhig) Was passiert denn dann, wenn, wenn da Absprachen getroffen werden. Sie sind sich sicher >Ja, der hat es aufgefasst.< oder >Die hat es aufgefasst.< Und dann geht das doch schief. Gibt es da irgendwie ein Beispiel, Sie haben gerade sehr abstrakt (die Chefin hat) von Kasten A und Kasten B gesprochen, gibt...

[00:27:19]

K: Die Chefin hat das letzte Wort. Die kann dann entscheiden, ob das in Ordnung ist oder nicht. So ist das dann. (K: lacht) Was sie sagt, ist Gesetz.

[00:27:27]

B: Was ist denn da mal passiert? Also, Kasten A, Kasten B.

[00:27:30]

K: Eigentlich nichts Gravierendes. Also, es ging zum Beispiel darum, ob ich einen Artikel nicht mehr bestelle, ob wir den noch im Sortiment haben oder nicht. Das bespreche ich dann mit jemandem. Aber gebe das dann nicht an die Marktleitung weiter, weil ich denke, das wird dann gemacht. Und das wird nicht weitergegeben. Wenn ich dann angesprochen werde >Hier, warum bestellst du das nicht mit?< Dann muss ich mich ja quasi auch rechtfertigen. Ich habe ja meinen Standpunkt auch, den ich vertreten muss, und ich kriege dann keinen drüber in dem Sinne, sondern derjenige, der es nicht weitergesagt hat oder Absprachen getroffen hat. Der kriegt dann im Grunde einen drüber. Mir ist das eigentlich so nicht passiert. Das sind Kleinigkeiten. Das ist nichts wirklich Schlimmes. Was ich jetzt mitgekriegt habe. Kann ich Ihnen jetzt auch kein Beispiel nennen.

[00:28:09]

B: Mal anders herum gefragt. Da haben Sie ja dann schon unter Umständen ja auch selbst was entschieden, wenn ein Artikel rausgenommen wird, der dann nicht mehr bestellt werden soll. Dürfen Sie das so ohne Weiteres?

[00:28:22]

K: Nein. Ich mache das nicht ohne Absprache. Also, von der Getränkeabteilung zum Beispiel, da habe ich ein bisschen Ahnung, was hier läuft, was nicht läuft. Und, und ganz einfaches Beispiel, ich habe zu meiner Chefin gesagt >Von einem Hersteller, grüner Tee hätte ich gerne einen Aufsteller von. Wenn der mal im Angebot ist, so, der läuft gut.< Und den hat sie mir mitbestellt und der kam und der lief gut. Solche Sachen. Die Ideen, die ich habe, die werden dann auch umgesetzt. Sage ich jetzt mal, soweit das möglich ist. Wenn dann gesagt wird >Das können wir nicht machen, kein Platz für da.< Oder: >Ist eine gute Idee.< Dann wird das auch dann gemacht.

[00:29:00]

B: Ja. Haben Sie da schon mal irgendwie auch ein Lob für gekriegt für so etwas? Also, zum Beispiel für diesen Aufsteller da für den Tee?

[00:29:08]

K: Ja. Nein. Hat sie gesagt >Ja, hast du eine gute Idee gehabt.< Das wird also gewürdigt. Deswegen weiß meine Chefin auch >Der kann das.< Die hat, wir hatten letztens vor zwei Wochen einen Azubi-Markt. Kennen Sie das? Da haben 33 Azubis von unserem Betrieb, ist so, so eine Aktion, von dem Markt hier geleitet. Und ich war, weil ich hier in der Filiale bin, quasi auch gesetzt. Und ich dürfte halt auch in der Woche die Getränkeabteilung alleine machen. Und, ja, und Schilder halt. Das sind so die zwei Sachen auch, die ich dann auch mache. Und meine Kollegin hat dann gesagt >Der weiß, was er zu tun hat. Der kann das. Und ich lasse dem freie Hand.< Und das war auch...

[00:29:46]

B: Und da waren Sie komplett alleine. Waren Sie ganz selbständig.

[00:29:48]

K: Ja. Ja. Im Grunde schon.

[00:29:49]

B: Im Grunde schon. Wer war da noch, (also es waren dann noch) dann doch jemand bei...

[00:29:52]

K: Nein, also im Hintergrund keiner. Es waren noch zwei, drei, die haben mir dann geholfen.

[00:29:56]

B: Ja. Aber Sie waren schon derjenige, der dann gesagt hat, wo es lang geht.

[00:29:58]

K: So hätte ich das gerne. Und das mache ich im Grunde jetzt auch. Ich sage nur, es geht jetzt zum Beispiel auch um Sachen. Ab ersten Mai kommt jetzt neue Befandung raus. Der werden solche Sachen ja auch bepfandet. Kommt überall Pfand drauf. Und auf ein Produkt, so etwas wie ein Produkt, ist auch Pfand. Ja, also wir haben da jetzt so Billig-Produkt, auch als Alternative. Und da habe ich gefragt, ob wir die dann bestellen können. Und da haben die gesagt >Ja, mach doch, bestell mit.< Also, solche Sachen nicht. Wenn ich eine Idee habe und die vernünftig rüber bringe, das hat Hand und Fuß, da wird dann gesagt >Hör mal, ist in Ordnung.<

[00:30:35]

B: Aber so ganz alleine dürfen Sie es auf keinen Fall entscheiden.

[00:30:39]

K: Nein. Also, ich muss es weitergeben. Die Filialleitung hat das letzte Wort.

[00:30:44]

B: Hat das letzte Wort?

[00:30:43]

K: Und das ist, ist auch meiner Meinung nach in Ordnung. Denn so ein bisschen Verantwortung gibt man ja schon gerne mal ab, sage ich jetzt mal. Also, man ist nicht gerne ganz allein für etwas verantwortlich. Man fragt gerne noch mal nach. Also, ich zumindest. Weil ich mir nicht so sicher bin, ob das dann auch so in Ordnung ist.

[00:31:03]

B: Ja. Warum?

[00:31:05]

K: Eben aus dem Grund (...) Ich bin noch Azubi. Und ich will einfach meinen Job gut machen. Und dass, ich will versuchen, so wenig Fehler wie möglich zu machen. Und deswegen halte ich lieber Absprachen. Und sage offen und

ehrlich >Das habe ich so gemacht. Da habe ich Mist gebaut.< Und sage das direkt. Um eben keine Schwierigkeiten zu haben, sage ich jetzt mal. Weil ich denen lieber aus dem Weg gehe. (K: lacht) (ja, also) Es wurde aber von vornherein gesagt >Wenn du eine Idee hast, mach das.< Oder >Setz sie um, ich guck mir das später an.<Wird auch manchmal gesagt. >Mach mal, ich guck mir das später an.< Und dann wird gesagt >O.K.< oder >Nicht O.K.<Und wenn nicht O.K., dann muss ich das wieder ändern.

[00:31:47]

B: Also es gibt, es gibt ganz klare linke und rechte Grenzen und aber, wenn man die überschreiten würde, hätte man auf der einen Seite ein Problem wahrscheinlich mit der Marktleiterin, und auf der anderen Seite sehe ich aber, glaube ich, dass Sie da selbst sagen >Muss ich gar nicht machen. Lieber in dem Rahmen.< und Vorschläge machen.

[00:32:07]

K: Ja. Ich mache lieber Vorschläge und setze sie um, als wenn ich es mache und es ist falsch. Sagen wir es mal so. Dann sage ich lieber erst >So habe ich das vor.< Und setze es dann um, wenn es abgesprochen ist. Quasi mit Genehmigung in dem Sinne, als wenn ich es einfach mache.

[00:32:24]

B: Ja. Also, wenn Sie ein bisschen mehr Entscheidungsfreiheit bekämen, wäre Ihnen das gar nicht so lieb.

[00:32:28]

K: Doch. Also, wenn ich, wenn ich jetzt, sagen wir mal, hundertprozentige Entscheidungsfreiheit hätte für die Getränkeabteilung, dann würde ich meine Sachen umsetzen, würde es aber trotzdem weitergeben, wie ich es gemacht habe, um eben Bescheid zu sagen. Damit jeder Bescheid weiß, was ich da gemacht habe.

[00:32:46]

B: Würden Sie sich das denn wünschen, dass Sie da noch mal so wie jetzt da in der Woche mit den anderen Auszubildenden, dass Sie wirklich mal ganz alleine den Laden schmeißen dürfen?

[00:32:54]

K: Als Marktleitung? Azubi-Marktleitung meinen Sie jetzt? Also...

[00:32:57]

B: Ja. Beziehungsweise beziehen wir es mal auf die Abteilung, die Getränkeabteilung, wenn Sie da wirklich ganz freie Hand hätten.

[00:33:03]

K: Also, ich sage mal, ist mir im Grunde egal, ob es beim Azubi-Markt ist oder regelmäßig hier. Weil, klar wünsche ich mir das und weiß auch, also meine Chefin weiß auch, dass ich die Abteilung gerne haben möchte oder im Grunde hat sie mir auch schon gesagt, dass ich die habe, aber ist ja das Problem. Ich sitze halt viel an der Kasse, kann mich da nicht immer drum kümmern, wenn jetzt die Bedienungstheke dazu kommt, ist da auch so eine Sache. Da kann ich mich dann auch nicht immer drum kümmern. Ich kann

nur halt die Bestellungen machen. Als Aushilfen, also wir haben noch zwei Aushilfen, die kommen halt abends immer. Die räumen dann immer ein. Und wenn die dann Mist bauen, wenn die falsch einräumen, sprich, die gucken nicht nach dem Haltbarkeitsdatum, und so etwas und räumen die neuen Sachen vor die alten, kann ich auch jetzt schon hingehen und sagen >Hier, Leute, macht das mal richtig herum.< Oder >Ändert das.< Das darf ich dann schon.

[00:34:01]

B: Und das macht dann auch Spaß.

[00:34:03]

K: Spaß nicht. Ich kenne die beiden Jungs, die das machen. Und ich sage denen das in einem ganz normalen Ton. Ich sage denen >Hier, habt ihr falsch gepackt. Macht das rückgängig. Ich gucke gleich, ob das so gemacht wurde.< Und das wird auch dann gemacht. Also, ich mache so ein freundschaftliches Verhältnis. Ich bin jetzt nicht so ein Arsch, sage ich jetzt mal, der sagt >Hier, was soll das denn?< Ich sage >Hier habt ihr Mist gebaut. Guckt, dass...< Weil ich wünsche mir auch, dass mit mir so umgegangen wird, sage ich jetzt mal. Dass ich auf Fehler hingewiesen werde, die ich gemacht habe, um es besser zu machen und die Chance kriege, es besser zu machen.

[00:34:33]

B: Ja. Und das ist auch so?

[00:34:35]

K: Ja, das ist so. So wird mit mir hier umgegangen. Also, ich habe ein super Verhältnis mit allen Mitarbeitern eigentlich. Also, ich glaube, ich habe hier keine Streitereien und keinen Feind (K: lacht).

[00:34:46]

B: Das ist gut.

[00:34:48]

K: Also, ist ein gutes Arbeitsklima hier. Das muss man mal wirklich sagen. Ich hatte als Aushilfe mal einen älteren Chef und eine Stellvertreterin. Die beiden konnten sich schon nicht leiden. Und das war dann so etwas wie mit der Kommunikation. Da hatte einer dem anderen dann nicht gesagt, was war. Und das gab dann immer Zankerei. Das war dann noch als Aushilfe und jetzt bin ich ja froh, dass meine Kollegin da ist. Das sind so Sachen. Keine Ahnung. Also, ich, ich gehe mit den Leuten so um, wie ich mir wünsche, dass mit mir umgegangen wird.

[00:35:18]

B: Ja. Wenn Sie jetzt mal an Kundengespräche denken. Sie hatten eingangs auch mal von, von schwierigen Kunden geredet. Was passiert denn da? Was sind schwierige Kunden? Können Sie da mal ein Beispiel geben, was Ihnen da schon so passiert ist?

[00:35:34]

K: Also, schwierige Kunden. Gerade gestern hatte ich einen schwierigen Kunden an der Kasse. Da kaufte eine Frau zwei Pakete Milchreis. So, zwei

verschiedene Verpackungen. Der eine war für ein Euro fünf und der andere für eins 15. Ging mehr über die Kasse.

[00:35:49]

B: Waren aber dieselben Pakete.

[00:35:51]

K: Nein, verschiedene Verpackungen, aber der gleiche Milchreis. (ach so, ja). Der, Moment, jetzt muss ich gerade mal überlegen. Dann guckte die auf den Kassenzettel und beschwerte sich bei mir. >Warum ist denn der jetzt für ein Euro fünf und der eine für ein Euro, was weiß ich, was ich jetzt gerade gesagt habe, ja? (ja, 15) Ein Euro fünf und ein Euro 15 oder so. Dann habe ich der erklärt, >Das sind zwei verschiedene Verpackungen, ist der gleiche Milchreis, aber die haben die Verpackung geändert.< >Ja, aber das kann ja wohl nicht wahr sein. Ich will hier beide für einen Euro und vier haben.< Und dann fing sie an, Palaver zu machen. Gerade, wenn man an der Kasse ist, muss man dann ja auch ruhig bleiben, Verständnis zeigen, man darf dann nicht sagen >Wollen Sie mich hier verarschen?< oder >Was soll denn der Quatsch?< Da muss man sachlich bleiben. Dann ruft man jemanden zur Hilfe. Ich habe dann meine Chefin gerufen. Die ist dann mit der Kundin, die war richtig sauer, zu dem Gang gegangen, wo der Milchreis drin stand. Hat der das erklärt, warum, also das war eine alte Verpackung dann. Und hat der dann ganz vernünftig erklärt, was daran schief gegangen ist. Oder warum das zwei verschiedene Preise sind, eben wegen der Verpackung und so etwas. Und dann war die Kundin auf einmal ganz klein mit Hut, und hat dann >Ja, O.K., dann gehe ich jetzt mal.<

[00:37:02]

B: Wie kann es denn überhaupt dazu kommen, also, wie konnte es zu so einer Situation kommen? Das ist beides Mal das selbe Produkt, wahrscheinlich auch die selbe Menge.

[00:37:08]

K: Ja, das war einfach so, dass die, wie ich ja auch mal erzählt habe, mit den Schildern, mit den Typenwechsel, dass die dann eine andere Verpackung machen, dass wir noch Reste von der alten haben und die erst mal auch abverkaufen. Aber dass dann auch die Preise geändert werden, wenn die zum Beispiel machen die das teurer. Und all solche Sachen. Und da kann es dann schon mal dazu kommen, dass dann halt auch ein Schild im Regal fehlt, für dieses Produkt, dass das nicht ausgezeichnet ist. Das sollte nicht vorkommen, aber es kann schon mal vorkommen bei so vielen Artikeln, die wir hier haben, dass dann ein Preis fehlt. Und dann regen die Kunden sich hier fürchterlich auf. Und wir haben auch eine Kundin, bei uns heißt sie Else, die heißt nicht so, die kommt immer um kurz vor Ladenschluss, und macht richtig so richtig Show. Das ist so eine Schickimicki-Tante, kann man wirklich so sagen. Die möchte auch gern gesehen werden und die sucht auch Streit. Und mit der hatten wir schon mehrere Situationen. Die beste, also...

[00:38:02]

B: Wir? Sie auch?

[00:38:04]

K: Ja. Jeder. Also die...

[00:38:05]

B: Eine, die persönlich Sie sehr bewegt hat, können Sie die mal schildern?

[00:38:09]

K: Ja, das ist im Grunde die Frau, also, das ist eigentlich bei uns immer Gespräch, wenn die da war. Geht das direkt herum, was die wieder überall gemacht hat. Die, das fängt an der Kasse an. Da macht sie Show. Dann an der Bedienungstheke und das ist echt übel. Da war eine Situation an der Kasse. Ich war allein an der Kasse. Da waren zwei Kunden. Und dann kam sie rein. Zigaretten aus dem Ding genommen, hat sie auf das Band gelegt. Das dauerte ihr dann zu lange. Lag, hat mir das Geld hingelegt, nahm die Zigaretten, >Ich gehe dann jetzt, ja?< Solche Sachen. Und da bin ich dann auch wirklich das erste Mal laut geworden. Weil ich mir das nie, nicht mehr gefallen lasse. Weil, wir haben die eh schon auf dem Kieker, weil wir glauben, dass sie auch klaut. Haben wir aber leider noch nicht nachweisen können. Und da wurde ich dann leider etwas sauer, bin aufgestanden und gesagt >Das ist ja wohl jetzt nicht Ihr Ernst. Geben Sie mir jetzt die Zigaretten, die ziehe ich erst über den Scanner und dann können Sie gehen.< Ich war wirklich stinksauer in dem Moment. Das sind so Situationen im Grunde, man kann die nicht erklären. Das ist, ich kann Ihnen jetzt so eine Situation schildern, aber da sind noch zwei Kunden an der Kasse und sie stellt sich als drittes an, dauert ihr zu lange, legt das Geld auf das Band und geht.

[00:39:17]

B: Ach so, sie ist dann an zwei noch vorbeigegangen.

[00:39:20]

K: Ja. So ganz dreist. Und dann hat sie gesagt >Ich habe Ihnen das Geld ja da hingelegt.< und ging dann. Und da wurde ich wirklich ein bisschen sauer, weil, die erlaubt sich so viel. Und da musste ich auch wirklich erst mal runterkommen. Die beiden Kunden, die da waren, die hatten auch vollstes Verständnis dafür. Ich war ja noch relativ freundlich, dass ich, ich habe die nicht beleidigt oder so. Aber die haben auch mir angemerkt, dass ich ziemlich sauer war. Also...

[00:39:43]

B: Wie würden Sie denn idealerweise aus Ihrer Sicht mit einer solchen Kundin umgehen?

[00:39:49]

K: Ich? (K: lacht) Also, ich würde der eigentlich sofort gerne Ladenverbot geben. Aber können wir ja nicht, weil wir der ja nichts nachweisen können. Die kann sich ja verhalten, wie sie will in dem Sinne. Die hat ja auch bezahlt. Sie wollte...

[00:40:00]

B: Ja. Ich meine jetzt nur auf die Situation. Ja, ich meine jetzt nur auf die Situation. Ich meine, wenn da jemand jetzt mit den Zigaretten, da muss man ja...

[00:40:05]

K: Ja, also, da hätte ich echt gesagt >Haben Sie den Arsch auf?< Hätte ich fast gesagt. Also, ganz ehrlich. Was so etwas. >Was machen Sie hier für eine Show.< So etwas hätte ich dann, eigentlich würde ich sagen, weil kann man ja nicht. Weil, man präsentiert ja auch, gerade auch an der Kasse mit seiner Freundlichkeit das Unternehmen. Und je nachdem, ob man freundlich ist, nicht freundlich ist, kommen die Kunden ja auch wieder.

[00:40:26]

B: Ist Ihnen das wichtig, dass Sie da wirklich auch...

[00:40:28]

K: Deswegen trage ich ja zum Beispiel auch die Krawatte jetzt. Die haben wir vom Azubi-Markt gekriegt. Und ein anderer Betrieb und ein anderer Betrieb, die machen das. Und ich finde, das ist eine gute Sache. Das ist, ich finde das nicht schlecht, sage ich jetzt mal, ganz offen und ehrlich. Und das ist eine Sache der, der Repräsentation des Unternehmens, ja. Andere und gerade auch an der Kasse, da hat man ja auch wirklich am laufenden Band mit dem Kunden Kontakt.

[00:40:53]

B: Und dass Sie bei Ihrem Betrieb arbeiten, das ist etwas Besonderes für Sie oder...

[00:40:57]

K: Also. (K: lacht). Also, beim Discounter arbeiten, glaube ich, könnte ich auch nicht, weil ich dafür zu ordentlich wäre. Sprich, Discounter klatschen die ihre Kartons immer nur da rein, und wir räumen die Sachen hier schön aus, packen die ordentlich nebeneinander. Weil ich relativ ordentlich bin, (K: lacht) sagt meine Chefin auch immer >Du machst das immer sehr ordentlich und sauber und so.<, bin ich eigentlich schon ganz froh, dass ich hier gelandet bin.

[00:41:21]

B: Ja. Bei der Warenpräsentation haben Sie denn da schon näheren Kontakt gehabt oder ist es weniger?

[00:41:30]

K: Wie meinen Sie? (also, mal abgesehen) Wie man das aufbaut oder? Ich darf schon mal Werbung, also sprich, Getränke, wenn wir Getränke im Angebot haben, darf ich schon mal so einen Aufbau machen. Oder wie es im Regal zu stehen hat, weiß ich auch. Also, das habe ich als Aushilfe schon, ich sage mal, ganz gut drauf gehabt, und jetzt weiß ich halt immer mehr und dass da zu jedem Produkt ein Schild gehört und wie es kommt und doch, das habe ich, glaube ich, ganz gut drauf.

[00:41:55]

B: Ja. Aber es ist nicht so der Bereich, wo Sie häufiger dran kommen?

[00:41:58]

K: Gerade, wenn man Fuhre packt, macht man das direkt in einem mit. Also sprich, wenn man Ware einräumt, macht man es direkt ordentlich, und Warenpräsentation in dem Sinne. Man präsentiert ja, wenn man Obst und Ge-

müse einräumt, wie man das Obst und Gemüse einräumt auch schon ein bisschen was, sage ich jetzt mal. Weiß ich nicht. Wie definieren Sie denn jetzt Warenpräsentation in dem Sinne?

[00:42:21]

B: Da ist einfach nur damit gemeint gewesen, wenn Sie jetzt die Regale haben, da gibt es ja unterschiedliche Zonen, die Sichtzone etc. (ach so, ach so etwas) Ob Sie... Bitte?

[00:42:30]

K: So Reckzonen und Bückzonen und so etwas.

[00:42:32]

B: Genau. Richtig. Ob Sie da auch wirklich dann entscheiden dürfen, welche Produkte wohin kommen?

[00:42:37]

K: Ja. Zum Beispiel, wir haben, also, eine Idee war schon mal, Sixpacks, also Sechser-Bier, zu erweitern von einem Meter auf zwei Meter. Das haben wir jetzt auch gemacht, weil...

[00:42:48]

B: Das war Ihre Idee.

[00:42:49]

K: Auch. Wir haben das gemeinsam beschlossen. Und dann habe ich gesagt, finde ich eine gute Sache. Sollten wir auf jeden Fall machen. Und damit habe ich dann noch mal unterstrichen, dass das Umsatz bringt. Weil, wir müssen ja gucken, was läuft, und dementsprechend auch dann positionieren. Wo was hinkommt, was wir machen

[Durchsage im Laden]

K: Und dann hatten wir dann dadurch einen Meter weniger an Säften und so etwas. Und dann habe ich schon geguckt, was sieht gut aus, wo kann was hin. Habe dann auch gemacht. Das war zum Beispiel so eine Situation, da habe ich einfach gemacht und nachher gezeigt. Ich habe gesagt >Ich mache jetzt.< Habe ich gesagt vorher, dass ich das mache. Und dann wurde gesagt >Mach, ich gucke mir das gleich an.< Und dann habe ich gezeigt >So und so habe ich das gemacht.< und dann wurde gesagt >Ist in Ordnung.<

[00:43:33]

B: Haben Sie da, also ist in Ordnung, haben Sie da richtig mal Anerkennung für gekriegt oder...?

[00:43:37]

K: Ja. Meine Chefin weiß, dass ich es drauf habe in dem Sinne. Die vertraut mir das ja an.

[00:43:41]

B: Drückt sie es denn auch aus oder...?

[00:43:44]

K: Ja, doch.

[00:43:45]

B: Und wie?

[00:43:45]

K: Die sagt, die sagt >Hast du gut gemacht.< oder >Gefällt mir.<oder >Ja, brauche ich dir ja nichts zu erklären. Du hast das ja besser drauf als ich.< So ungefähr. >Und du weißt, was hier läuft.< Die weiß das einfach, weil ich auch eben schon länger hier bin. Und die sagt >Junge, mach.<

[00:44:02]

B: Wie fühlt man sich dabei, wenn das so...

[00:44:03]

K. Ich fühle mich da ganz gut bei. Und ich weiß auch, dass ich die Unterstützung habe. Das ist, das ist auch, was mir wichtig ist. Wenn ich jetzt wüsste >Nein, ob der das gefällt, weiß ich nicht.< Oder wenn sie so rumdrucksen würde, so >Gefällt mir nicht so.< Dann würde ich sagen, dann frage ich auch nach >Was kann man denn besser machen?<

[00:44:18]

B: Gibt es denn auch Kunden, die dann vielleicht sagen >Oh, finde ich aber super, dass das jetzt so umgesetzt wurde.<

[00:44:26]

K: Ganz ehrlich, so ein Kunde, der merkt relativ spät, dass sich etwas verändert hat. Zum Beispiel, ganz einfach, die Dekoration im Laden, das merkt ein Kunde, ehrlich gesagt, fast gar nicht. Außer wenn jetzt wirklich Sachen, Regale komplett vertauscht werden. Sprich, die Milch steht jetzt wirklich am ganz anderen Ende oder so. Dann fragt der Kunde nach und sagt >Hier, das stand aber doch anders.< Aber bei so Kleinigkeiten.

[00:44:53]

B: Gab es denn bei der Situation, wo Sie wirklich etwas umgesetzt haben, auch in Absprache mit der Marktleiterin, wo dann nachher ein Kunde auf Sie zukam und dann mal auch aus seiner Sicht gesagt hat >Das finde ich besser.<?

[00:45:04]

K: Nein. Also, wir fragen jetzt auch nicht unsere Kunden >Gefällt Ihnen das?<oder so. Wir machen das, gucken, ob es besser läuft, der Artikel, oder ob, ob das, das hilfreich ist, zum Beispiel die Sixpacks laufen gut. Jetzt, wo der Sommer anfängt. Gerade dann holen die sich ja abends, weil, wir haben relativ viele junge Kunden abends. Die kaufen dann auch mal für das Grillen ein. Und da holen die sich auch noch schön so ein Sechser-Pack noch. Dadurch wird uns ja gezeigt, dass es gut ist. Dass es verkauft wird. Ansonsten, wir fragen jetzt nicht unsere Kunden >Gefällt Ihnen das?< oder so.

[00:45:38]

B: Nein, könnte ja auch mal sein, dass ein Kunde auf Sie spontan zukommt. Muss ja nicht unbedingt...

[00:45:43]

K: Also, wüsste ich jetzt nicht. Also, wurde schon mal gesagt >Ihr Laden sieht ja superschön aus.< oder >Ist alles topsauber.<und so. >Gefällt mir, hier einzukaufen.< Das wurde schon mal gesagt, öfter. Nach dem Umbau jetzt auch. Wir hatten ja im September letzten Jahres auch Umbau. Und das wurde dann schon mal gesagt. Aber ansonsten so. Dass ein Kunde jetzt sagt >Hier, das sieht aber schön aus.< oder so.

[00:46:04]

B: In einer Beratungssituation, wenn Sie da wirklich mal einen Kunden haben, der eine Frage stellt, Sie geben eine Antwort darauf. Kam da schon mal irgendwie so >Danke. Haben Sie aber nett gemacht.<?

[00:46:16]

K: Ja. Natürlich. Also, bei mir wird immer gesagt >Vielen Dank für Ihr Bemühen. Sie sind ja sehr nett.< Ich bin auch eigentlich, (K: lacht), muss ich ganz ehrlich sagen, ziemlich nett zu den Leuten.

[00:46:26]

B: Ist Ihnen das wichtig?

[00:46:27]

K: Ja. Weil gerade, wenn ich auch einkaufen gehe, möchte ich auch nett behandelt werden. Und nicht so abgefertigt werden. Und das ist auch was, denke ich mal, unseren Betrieb von einem Discounter unterscheidet. Der sagt dann vielleicht mal >Guten Tag.< Wenn überhaupt. Und dann kriegt man das Geld und so schnell wie möglich wieder weg. Bei uns ist der Kunde halt wichtig. Und man muss sich Zeit für den nehmen, versucht halt auch, dem Kunden klar zu machen, dass wir für den da sind. Und es kommt auch bei manchen Kunden auch wirklich gut an. Zum Beispiel, da fragt eine Kundin >Haben Sie das und das Obst?< Da sagen wir >Nein, tut uns Leid. Das können wir aber bestellen für den darauffolgenden Tag.< Je nachdem wie früh die kommt oder für halt einen Tag später. Und dann fragen wir nach >Können wir Ihnen das bestellen?< Und das kriegt man ja im Grunde bei einem Discounter nicht unbedingt.

[00:47:16]

B: Haben Sie das schon mal gemacht so in der Form dass Sie dann wirklich etwas bestellt haben? (Ja, ja, sicher). Kamen die Kunden dann auch und haben das...

[00:47:20]

K: Ja. Wir haben einen Kunden, der wollte letztens einen Kasten einer Bier-sorten alkoholfrei. Und da hat er mich angesprochen >Können Sie mir den mit bestellen?< >Ist doch gar kein Problem. Können Sie Freitag abholen. Legen wir Ihnen zurück.< Kam und hat sich bedankt und fand das gut. Und das ist eigentlich Service, das ist unser Betrieb. Das setzen wir eigentlich, ich weiß gar nicht wie oft am Tag eigentlich um. Dass wir uns bemühen, zum Beispiel, wenn wir einen Artikel nicht da haben, in einer anderen Filiale anzurufen und den Artikel zu beschaffen, dass der Kunde sich den hier abholen kann. Oder wir nehmen das vielleicht sogar, bei meiner Schwester zum Beispiel, die ist auch in diesem Betrieb, die bringt einer Kundin zum Beispiel, das liegt auf dem Rückweg nach Hause, ab und zu mal ein paar Sachen vorbei. Also, so

etwas, das ist bei uns halt Service. Wir versuchen, den Kunden halt, ja, glücklich zu machen oder zufrieden zu stellen.

[00:48:07]

B: Sie reden von Wir. Das ist Ihnen persönlich, aber auch ein ganz besonderes Anliegen. Und dann hatten Sie ja vorhin schon gesagt, dass Sie es mit Ihrem Betrieb wohl ganz gut getroffen haben, dass das, so wie Sie ja vorhin auch sagten, bei Discountern vielleicht nicht so ist. Wie sieht es denn hier mit dem Betrieb aus? Zeichnet der sich aus Ihrer Sicht auch dadurch aus, dass hier wirklich besonders serviceorientiert gearbeitet wird?

[00:48:32]

K: Meinen Sie jetzt die Filiale? (die Filiale, jetzt hier). Also, bei manchen Kunden kommt es ziemlich gut an, dass wir denen den Service bieten. Die kommen auch täglich zwei, drei Mal. Also wichtige Stammkunden. Die wissen, was sie an uns haben. Manche, ich hatte eine Situation an der Kasse...

[Unterbrechung]

K: Eine Situation an der Kasse, da kam eine Kundin das erste Mal hier rein. Und da hat sie zu mir gesagt >Das ist ein schöner Laden. Jetzt komme ich öfter hier einkaufen.< Und die kam dann auch immer regelmäßig wieder. Das ist für uns halt schon, ja, Lob genug, sage ich jetzt mal. Sie wollten jetzt noch mal? Ich war jetzt gerade ein bisschen raus, tut mir Leid.

[00:49:14]

B: Nein, kein Problem. Dann hat ja die junge Dame auch ganz kurz gestört. Mir ging es einfach darum, einfach mal zu erfahren (ach so, mit der Filiale), ob, ob Ihnen das auch wichtig ist, dass Sie, ich meine, (gerade), es gibt, was haben Sie vorhin auch gesagt, wie viele hundert Filialen von Ihrem Betrieb...?

[00:49:26]

K: So hundert irgendwas in Deutschland in Deutschland.

[00:49:28]

B: Mir wäre einfach wichtig gewesen, zu wissen, ob Sie sich auch freuen, dass Sie ausgerechnet hier untergekommen sind.

[00:49:37]

K: Ja. Also, also, als ich die Ausbildung angefangen habe, und auch, also habe ich auch den Wunsch geäußert, hier auch die Ausbildung anzufangen. Ob ich in eine andere Filiale versetzt werde im zweiten Lehrjahr, weiß ich nicht. Ob ich hier bleibe, weiß ich nicht. Meine Chefin will, dass ich hier bleibe. Ich will das auch, aber wenn ich etwas anderes kennen lerne, ist es auch nicht schlimm. Ich kenne durch meine Schwester ja auch ein bisschen die Filiale, die, in der sie arbeitet. Das sind auch ganz nette Leute da. Also, jeder Markt ist auch anders. Von den Mitarbeitern her und... Nur wir versuchen halt, den Kunden so zufrieden zu stellen, wie es geht.

[00:50:18]

B: Ja. Sie hatten vorhin mal eine Sache angesprochen, dass Sie einmal Wert darauf legen, dass Sie sehr ordentlich alles umsetzen, ob Kundenberatung

oder die Arbeit an der Kasse. Aber Sie haben gerade selbst schon so gesagt, dass Sie dafür immer etwas länger brauchen. Dass das für Sie auch ein Problem ist.

[00:50:34]

K: Nein. Ein Problem ist es für mich nicht. Aber ich muss mir immer sicher sein. (...) Ich sehe erst dann, ob ich es kann, wenn ich, wenn mich jemand etwas fragt, und ich dem hundertprozentig eine Antwort geben kann darauf. Dann weiß ich, dass ich etwas kann. Wenn ich aber immer noch Zweifel habe, dann bin ich mir selber nicht so sicher und frage dann aber auch noch mal nach. Und dann weiß ich, ob ich da mir sicher bin oder nicht. Deswegen meine ich, ob ich etwas länger brauche. Ich brauche immer für etwas Routine. Wenn ich etwas 20 Mal gemacht habe, dann denke ich, dann habe ich die. So ungefähr. Kann auch schon beim ersten Mal sein, dass ich sofort weiß, >Hier, da bin ich mir jetzt sicher.<

[00:51:14]

B: Gibt es denn dadurch dann häufiger mal Situationen, wo Sie denken >Oh, jetzt bin ich aber echt überfordert.<?

[00:51:21]

K: Ich frage dann immer direkt nach. Also, es gibt bestimmt schon mal. Obwohl, ja, am Anfang war das so. Die ersten zwei, drei Wochen. Wie gesagt, an der Kasse und >Hilfe, wo muss ich jetzt hier was eintragen?< und so etwas. Das war schon schlimm, aber überfordert würde ich auch nicht sagen. Eher hilflos. (K: lacht) Das trifft es eher.

[00:51:39]

B: Das war vorhin noch mal so eine Sache. Da hatte ich begonnen nachzufragen. Sie hatten gesagt, dass Sie zum Beispiel diese Listen mit dem Obst nicht auswendig kannten. Was haben Sie denn getan, um das Problem zu lösen?

[00:51:52]

K: (K: lacht) Ich bin nach Hause gegangen mit diesen Listen. Und habe dann auswendig gelernt. Also, versucht auswendig zu lernen. Sprich, zum Beispiel die Avocado, ist eine Frucht, die 304. Und dann habe ich überlegt >Ich kaufe 304 Avocados. Ich kaufe 112 oder 124 Bananen.< Und habe versucht, mir die Nummern einzuprägen. Oder eine Reihenfolge rein zu bringen in diese ganzen Sachen. Ganz ehrlich hat das nicht viel gebracht. Für ein paar Artikel hat es etwas gebracht. Aber richtig gelernt habe ich die wirklich an der Kasse durch Nachschauen. Und, das ist echt lustig, wenn ich drei Wochen nicht an der Kasse gesessen habe, weil ich im Urlaub war zum Beispiel, der Artikel kommt wieder und man kann sich an die Nummer erinnern. Weil man die am Tag zehn Mal eintippt.

[Durchsage im Laden]

K: Das prägt sich im Unterbewusstsein ein. Und man kann nicht alle Nummern.

[00:52:42]

B: Aber die meisten haben Sie jetzt schon so drauf.

[00:52:45]

K: Die meisten habe ich (K: lacht) eigentlich schon drauf, ja.

[00:52:46]

B: Also, ist das weniger geworden, die auswendig zu lernen, aber Sie haben ja gerade gesagt, wenn man an der Kasse sitzt, und der Artikel kommt, ich weiß es nicht und ich blättere nach. Also sozusagen...

[00:52:56]

K: Das, Learning by doing. sage ich dazu.

[00:52:58]

B: Direkt in der Situation.

[00:52:59]

K: Learning by doing heißt das bei mir. Aber wenn ich, wenn ich selber nachgucke, hilft mir das mehr, als wenn mir das jemand vielleicht sogar sagt.

[00:53:05]

B: Ja. Hat Ihnen da jemand mal einen Tipp gegeben oder...

[00:53:08]

K: Nein. Wurde einfach gesagt >Junge, lass dir Zeit. Die können dir nicht alle zufliegen. Guck nach in der Liste oder frag uns.< wurde dann gesagt. Und, ja, es ist bis jetzt noch so.

[00:53:20]

B: Da war es Ihnen aber auch wichtig, dass es relativ schnell...

[00:53:23]

K: Ich wollte, ich setze mich da vielleicht da so ein bisschen selber unter Druck. Eben weil ich die Liste schon mitgenommen habe, und mir gesagt habe >Du kannst dich jetzt nicht an die Kasse setzen und du weißt überhaupt nichts. Guck dir das wenigstens schon mal an und frag dann auch, wenn du da etwas nicht weißt.< Aber im Grund ist das. Ich habe zu Hause wirklich eine halbe Stunde gesessen, habe mir die angeguckt, aber wenn man die Artikel nicht in der Hand hat und die Nummer dabei eintippt, dann ist das einfach nur auswendig lernen. Und es bringt einem nichts. Für die Praxis, sage ich jetzt mal. Man kann das theoretisch vielleicht alles wunderbar runterrasseln, aber man sitzt dann da und >Uh.< (K: lacht) Wenn man den Artikel sieht und die Nummer im Kopf hat, dann hilft einem das viel besser. Das ist diese Routine, die ich meinte.

[00:54:00]

B: Gab es denn da vielleicht irgendwie einen Grund für Sie persönlich, dass Sie das wirklich so gemacht habe? Also, Sie mussten es ja nicht. (nein). Das habe ich jetzt richtig verstanden.(ich musste nicht). Aber Sie haben selbst gesagt (ja, weil) >Das soll jetzt mal klappen.<

[00:54:12]

K: Ja, weil ich versuche, so gut wie möglich das zu machen. Und, ja, vielleicht auch so ein bisschen sicherer halt. Weil ich hatte ein bisschen Angst,

auch an der Kasse zu sitzen. Eben weil da auch ziemlich viel Stress ist an der Kasse, wenn man gerade auch alleine sitzt, wenn es voll wird. Da muss man jemanden rufen, immer den Überblick behalten, dass da keiner so rausgeht, ohne zu bezahlen. Man muss halt überall Ohren und Augen offen halten. Und um dem ein bisschen aus dem Weg zu gehen, habe ich halt versucht, schon mal vorher was zu machen. Aber es hat nicht viel gebracht. Also, ein paar Sachen wusste ich dann, aber letztendlich war es an der Kasse dann besser so.

[00:54:51]

B: Jetzt haben Sie ja da, wie Sie vorhin selbst gesagt haben, ja eigentlich eine Routine entwickelt. Sie haben ja festgestellt, ich lerne, indem ich es einfach wirklich im richtigen Kontext, in der Situation am besten nachschlage. Gibt es da vergleichbare Situationen, wo Sie ähnlich gut damit gefahren sind oder...

[00:55:06]

K. Ja. Regelmäßig Getränke zu bestellen. Bei so einer Bestellung, man weiß nie, was verkauft wird, oder ob es im Laden ewig steht. Renner und Penner heißt das bei uns. (K: lacht). Die Renner gehen gut, Penner bleiben ewig. Da auch eine Regelmäßigkeit rein zu bringen. Wirklich >Bestelle ich das jetzt?< Man muss ja dann auch pro Artikel eine Entscheidung treffen. >Mache ich es, mache ich es nicht.< Und das ist mir am Anfang, als Aushilfe habe ich zwischendurch mal Bestellungen gemacht, urlaubsmäßig, also urlaubsvertretungsmäßig. Da kam der Chef auf mich zu >Hör mal, traust du dir das zu?< Und der hat mir halt auch immer mehr Input gegeben, also er hat mir Sachen gegeben, die ich dann machen durfte, und da habe ich gemerkt >Eigentlich macht dir das voll Spaß.< Und deswegen habe ich auch die Ausbildung angefangen, weil ich gemerkt habe >Komm, hier, du wirst nicht hängen gelassen. Man hilft dir auch.< Und ich frage auch immer, was ich besser machen kann und so. Aber da wird dann nur gesagt >Du kannst das doch.< (K: lacht) (das, das ist) Bei so einer Bestellung ist das ja auch immer so, man muss ja auch im Kopf haben, was hat man noch hinten. Und all solche Sachen. Und gerade wie man das dann aufbaut >Bestelle ich es mit?< und so. Muss halt auch eine Routine reinkommen. Ich kann die Situation sogar schildern. Das war bei meinem alten Chef. Der kam auf mich zu >Hör mal, was soll ich bestellen?< Ganz am Anfang. Da war ich, weiß ich gar nicht, drei Monate da. >Soll ich hier was von mitnehmen? Haben wir da noch was von hinten?< Und dann wurde, kam ich direkt erst mal so, ratter, ratter im Kopf >Hast du das noch hinten? Läuft das? Braucht man das?< Und solche Sachen, die entscheide ich mittlerweile selber. Das muss mir keiner mehr sagen. Die gleiche Situation habe ich mit einer Aushilfe letztens gemacht. Ich bin hingegangen, ich sage >Hör mal, haben wir das noch hinten? Bestellen wir das?< Sagt der >Bestell mal vier Kisten.< Ich so >Weißt du was, ich bestelle acht.< Und das war ja die gleiche Situation, die ich damals aus Aushilfe hatte mit dem Chef. Und das hat mir gezeigt, wie weit ich dann bin. In der Hinsicht. Dass ich das kann. Und dass ich weiß, dass das richtig ist. Und dann kam die Fuhre und dann passten, alle acht Kisten passten rein. So, und so war das. Das ist eine Situation, die kann ich aus eigener Erfahrung auch nennen, wie weit ich dann letztendlich bin. Das sehe ich daran.

[00:57:20]

B: Macht Sie das so ein bisschen auch zufrieden?

[00:57:21]

K: Ja. (K: lacht) Da bin ich dann, ehrlich gesagt, auch ein bisschen stolz. Ich habe ihm dann auch gesagt, hab, habe ihm dann auch von der Situation erzählt. Ich sage >Weißt du, dass ich die gleiche Situation hatte?< Hat er mich angegrinst. Ich sage >Ist kein Mist.<Ich sage >Aber du wirst sehen, das ist so.<Und das zeigt mir dann die Erfahrung vielleicht auch schon so ein bisschen in der Hinsicht, dass ich dann mehr Zutrauen habe auch.

[00:57:45]

B: Sie hatten vorhin eine Sache angesprochen. Und zwar, dass Sie hier Aushilfe, eine Aushilfe waren. Und wenn ich in den Kurzfragebogen schaue, Sie haben ja vorhin schon gesagt, und das ganz ehrlich, dass Sie insgesamt genau eine Bewerbung geschrieben haben. Können Sie noch mal nur ganz kurz nur skizzieren, wie Sie denn dazu gekommen sind, dass Sie tatsächlich dann hier gelandet sind?

[00:58:08]

K: Durch meine Schwester. Die hat durch ihren Ex-Freund, der hat hier in der Filiale gearbeitet, hat sie einen Job gekriegt. Dann ist einer, also wir haben immer zwei Aushilfen für Getränke da. Und einer der beiden ist, glaube ich, zum Bund gegangen. Und dadurch war ein Job frei. Meine Schwester ist zum Chef hin, und sagte >Hier, mein Bruder, der wollte ein bisschen Geld verdienen neben der Schule.< Nach der Realschule war das so, ich wusste auch nicht so recht, was ich machen sollte und habe mich dann dafür entschieden, noch mal das Abi zu machen. Ja, und dann habe ich halt ab der Zwölf und 13 habe ich hier nebenbei gearbeitet. Also das, dadurch kam das sogar. Und dann ist der Chef gewechselt, dann kam meine Kollegin mit meinem Kollegen, zwei neue Chefs. Und dadurch durfte ich immer mehr. Und es kam mehr dazu. Ich habe nicht nur, nur Ware eingeräumt, sondern ich durfte dann abends Filiale abschließen. Ich durfte, was weiß ich, so Kleinkram halt. Das hat mich damals schon immer relativ glücklich gemacht, sage ich jetzt mal, wenn ich immer wieder etwas durfte. Bis zu dem Tag, wo er gesagt hat >Traust du dir zu, Bestellungen zu machen.<

[00:59:11]

B: Ja. Was nicht selbstverständlich ist, also zu der Zeit.

[00:59:13]

K: Für eine Aushilfe im Grunde nicht. Das macht dann entweder Chef oder Chefin oder so. Das ist nicht unbedingt selbstverständlich. Das war urlaubsvertretungsmäßig, weil er in Urlaub gefahren ist und Chefin gesagt hat >Nein, kann ich nicht. Mach das. Lass das mal einen von denen machen.<

[00:59:28]

B: Ja. Haben Sie denn dann aufgrund dieser Erfahrungen, die ja doch recht positiv waren, entschieden >Jetzt werde ich Kaufmann im Einzelhandel.<?

[00:59:40]

K: Meine Schwester hat auch Abi gemacht. Hat ja nebenbei hier auch gearbeitet in der Filiale. Wir haben auch ein Jahr zusammen hier gearbeitet. Sie

wollte studieren. Das hat nicht hingehauen. Und daraufhin ist der damalige Chef zu ihr hingekommen und sagte >Hier, wie sieht es aus? Willst du eine Ausbildung hier anfangen?< Und unser Betrieb bietet Abiturienten ein besonderes Programm, sprich verkürzte Ausbildung, mit Förderkreisen zum Marktleiter (ach so, ja) und einem Handelsfachwirt [...?] (also hat man eventuell) Also, letzteres halt in vier Jahren.

[01:00:10]

B: Aha. Und was könnte daraus werden?

[01:00:13]

K: Man kann Marktleitung, erst mal. Kurzfristig gesehen Marktleitung-Stellvertreter. Langfristig Marktleitung und je nachdem, wie weit man ist, man kann alles machen hier. Man kann in die Personalabteilung wechseln. Man kann in den Distriktbereich gehen, also sprich Distriktmanagement. Da hat man, betreut man mehrere Filialen. Man kann in die Werbung gehen.

[01:00:40]

B: Ist das Ihr Ziel, so weiter zu kommen oder wollen Sie eher...

[01:00:43]

K: Mein Ziel ist die Werbung. Aber erst mal ist mir die Ausbildung jetzt wichtig. Ganz ehrlich auch das Geld verdienen nebenbei. Ich bin froh, dass ich mir jetzt ein Auto gekauft habe. Das ist für mich schon Luxus eigentlich. Und das bezahle ich auch ganz alleine und dass ich mit meinem eigenen Geld jetzt machen kann, was ich will in dem Sinne. Und das ist eigentlich, mir ist, mir ist immer das gerade wichtig, was jetzt ist. Erst mal will ich jetzt die Ausbildung zu Ende machen. Und dann peile ich diesen Handelsfachwirt mal an. Der ist ja auch ein Jahr lang, immer sechs Mal zwei Wochen. Und das sind so jetzt erst mal meine Ziele. Und gucken, wie weit ich halt komme.

[01:01:24]

B: Ja. Aber es soll schon weiter gehen. Also soll nicht beim Einzel, beim Kaufmann im Einzelhandel bleiben.

[01:01:29]

K: Nein. Also, wenn ich überlege, Marktleitung, ich weiß jetzt gar nicht, ganz ehrlich, was die verdienen, aber ich habe mal so nachgefragt, wie das denn aussieht. Man kann schon gut davon leben. Ist auch stressig, gebe ich auch zu. Aber das ist so erst mal, was ich vielleicht jetzt auch anpeile, ganz ehrlich.

[01:01:46]

B: Ja. Also sind Sie über diese Aushilfenschiene da (richtig) so ein bisschen hingekommen. Gab es denn vorher irgendwie andere Berufswünsche? Sie haben hier geschrieben >Ich konnte mir diesen Beruf durchaus vorstellen.< Da vermute ich, dass es vielleicht doch irgendwo...

[01:01:59]

K: Ja. In der achten Klasse habe ich mal ein Praktikum gemacht im Zooladen. Aber da waren die Leute so unfreundlich und da kam ich überhaupt nicht klar. Da habe ich gesagt >Einzelhandel ist ja grausam.< Ich woll-

te immer etwas mit Menschen machen immer mit Kunden vielleicht auch, aber dass es jetzt das geworden ist. Ich konnte es mir vorstellen, aber ich wäre gern zum Fernsehen gegangen, irgendetwas medienmäßiges. Ich hätte gern auch Medienwissenschaften studiert, aber das jetzt mit den Studiengebühren und das alles bezahlen und da hatte ich, ja, nicht das Geld für und ganz ehrlich auch nicht den Ehrgeiz. Weil, ich bin nicht der Typ, der (...), der von selber lernt, sage ich jetzt mal. Bei einer Uni ist man ja auch noch darauf angewiesen, selber etwas zu tun.

[01:02:49]

B: Obwohl Sie ja hier mit Ihrem Beispiel von vorhin doch eigentlich genau das getan haben.

[01:02:54]

K: Ja, ich bin lernfaul, sagen wir es mal so. Ich arbeite gern praktisch. Ich bin jetzt nicht so, dass ich jetzt sage >Ich setze mich jetzt zu Hause hin und lerne für die Uni.< Eben vielleicht auch aus dem Grund, weil ich es nicht bezahlt kriege. Ist vielleicht jetzt gemein, wenn ich das so sage, ich bin froh, dass ich jetzt hier etwas machen kann, wo ich Geld verdiene, wo ich sehe, dass es klappt und so etwas. Und studieren wäre nichts für mich gewesen, weil ich auch im Abi gemerkt habe >Du musst so viel selber machen.< und nur, nein, da, da hatte ich keine Lust zu.

[01:03:24]

B: Also, Sie, ich sage das jetzt mal so salopp, Sie geben hier schon ordentlich Gas, weil Sie einmal (Geld verdienen) das Geld kriegen...

[01:03:31]

K: Ja. Und sehe, dass es voran geht.

[01:03:32]

B: Und Sie sehen, dass es voran geht. Ja?

[01:03:34]

K: Ist so. Das ist, das ist, sage ich jetzt mal, das was... Dieser Handelsfachwirt ist ja im Grunde ein Studium. So, ein Kurzstudium zwar, aber man hat vor der IHK eine Prüfung auch abzulegen. Aber ich kriege es ja bezahlt und von daher ist es für mich auch ein Anreiz, da das Beste zu geben. Soll ja auch, weil ich sehe, es wird Geld in mich investiert. Und dann weiß ich auch, dass ich, weiß nicht. Das ist für mich eher ein Ansporn als jetzt, ja, >Du musst nicht in eine Uni gehen.< Dann würde ich da irgendwie auch nicht hingehen. (K: lacht) Ich wäre dann einer von den Studenten, die sagen >Ach, Uni war ja heute.< Gibt es ja dann auch. Habe ich auch im Freundeskreis.

[01:04:13]

B: Aber hier so in, in, in, also, Sie blühen ja jetzt so richtig auf, auch im Gespräch. Das ist genau Ihre Welt. Das ist dann so, (ja, genau, mittlerweile) Sie haben es richtig getroffen.

[01:04:22]

K: Mittlerweile denke ich >Doch, ich habe einen schönen Job.< Vor allen Dingen...

[01:04:23]

B: Mittlerweile? Was war vorher?

[01:04:24]

K: So die ersten paar Monate war ich mir auch ein bisschen unsicher. Weil ich, ja, ob das das Richtige war. Weil eben auch immer noch im Hintergrund war >Gehst du jetzt in die Werbung? Machst du direkt Werbung?< Oder ich wollte, ich hatte mehrere Ideen. Entweder Medienwissenschaften studieren, da bin ich aber leider zu spät drauf gekommen, sprich (haben Sie) ich habe...

[01:04:46]

B: Haben Sie sich mal an einer...

[01:04:46]

K: Vorher nicht darum gekümmert, ehrlich gesagt.

[01:04:48]

B: Sie haben sich nirgendwo eingeschrieben oder so. (nein). Auch irgendwann, an keiner Universität beworben?

[01:04:51]

K: Nein. Habe ich nicht. Weil aus dem Grund, ich habe in der 13.1 da habe ich dann schon gefragt, wie das mit der Ausbildung aussieht. Da haben die gesagt >Machen wir.< Und dann habe ich dann mich eigentlich nur noch auf die Ausbildung konzentriert. Als ich das Abi dann hatte und dann überlegt habe >Vielleicht gehst du ja doch noch studieren.<, hatte ich die ersten drei Monate, wo ich hier noch angefangen hatte, das vielleicht immer noch so im Hinterkopf. Aber das hat sich dann auch ganz schnell wieder gelegt.

[01:05:18]

B: Gab es denn auch mal eine Situation, wo Sie am Anfang gedacht haben >Vielleicht hörst du doch auf und machst das doch mit dem Studium.<?

[01:05:26]

K: Ja. Einmal, als ich so richtig Anschiss gekriegt habe, das war doch einmal, aber nicht von Chefin, sondern von einem da drüber, Distriktmanager. Da hat der mich in eine Situation gebracht, wo ich, da war ich morgens ein bisschen müde, gebe ich auch zu, war ich ein bisschen langsam. Und dann hatte ich noch so einen Scheiß-Rollcontainer, der nicht fahren wollte. Und dann habe ich mich da ein bisschen herumgeärgert und dann hat der mich ein bisschen angeschissen. Der ist...

[01:05:52]

B: Können Sie das etwas genauer erklären?

[01:05:56]

K: Ich war im Laden und habe nicht schnell genug eingeräumt, weil ich ein bisschen müde war. Und das gebe ich auch zu. Das war echt ein beschissener Tag, und es ging mir nicht gut und ich habe trotzdem versucht, das zu machen. Ja, und dann hat der mich halt in so einer Situation beobachtet. Das ist ja noch der Chef, Oberchef. Und das hat dem nicht gepasst. Und dann hat der mich richtig zur Sau gemacht, dass ich zu langsam wäre und keine Ah-

nung. Ja, und da habe ich echt gedacht >Das tat schon ganz schön weh.< Das war schon ein richtiger Anschiss, weil ich das eigentlich auch nicht gewöhnt bin. Vor allen Dingen so aus heiterem Himmel kam das.

[01:06:26]

B: Gab es da keinen Grund für aus Ihrer Sicht?

[01:06:27]

K: Ich gebe ja auch zu, dass das, dass ich müde war, und dass ich ein bisschen langsam gearbeitet habe, aber nicht in dem Ton, den der, den der... Der war richtig laut auch. Und der hat mich mit so einem Blick angeguckt, so nach dem Motto >Du kleine Wurst.<

[01:06:40]

B: Ja. Aber der wird ja einen Grund gehabt haben. Also...

[01:06:44]

K: Doch. Der war, der hatte mich ja in dieser Situation gesehen, wo ich halt ein bisschen langsamer war. Und das hat dem dann nicht gepasst. Ich weiß es nicht. Die Situation ist im Grund auch ungeklärt geblieben. Ich tue jetzt mein Bestes und mittlerweile hat sich die Sache wieder eingerenkt. Und durch diesen Azubi-Markt wurde ich auch ein bisschen wieder animiert. Jetzt ist wieder alles in bester Ordnung. Aber das war eine Situation, da habe ich kurz gedacht >Ach du grüne Neune.<

[01:07:05]

B: Wann war das denn ungefähr?

[01:07:06]

K: Ein, zwei Monate nach der Ausbildung, also Anfang.

[01:07:09]

B: Also nach dem Beginn, ja. (ja, war das). Und wie haben Sie sich da, also in der Situation, haben Sie gerade schon gesagt, das war ganz schön heftig. da haben Sie sich ganz schön schlecht gefühlt. War das nach zwei Stunden wieder vorbei?

[01:07:20]

K: Nein. Das hat sich noch, fast einen Monat hat sich das noch hingezogen. Ist, ich habe die Unterstützung dann wieder gesucht. Also, meine Chefin, die stand immer voll hinter mir. Die fand das auch nicht gut. Die war nicht dabei. Es war keiner dabei. (...) Das ist zum Beispiel so eine Situation, wo ich gesagt habe >Ich gehe mit den Menschen so um, wie ich wünsche, dass mit mir umgegangen wird.< Aber wenn dann jemand so aus heiterem Himmel einen so richtig zur Sau macht, da kann ich dann vielleicht nicht so, mittlerweile vielleicht besser drauf. Aber je nach, so eine Situation hatte ich in meinem Leben noch nicht, dass ich mal so richtig angemacht wurde. Das hat mir auch gezeigt so >Oh Gott, du hast jetzt so einen Mega-Druck, vor allen Dingen, wenn der da ist. Und du musst dich ja dann auch immer beschäftigen und immer zeigen.< Ja? In dem Sinne. Und das war ein Druck, den ich auch hatte dann. Aber dann hat meine Chefin direkt gesagt >Komm, mach dir nichts daraus. Wenn da noch mal etwas kommt, dann rede ich mit dem.<

[01:08:13]

B: Was waren denn Ihre ersten Gedanken, als der da so rumgeschrien hat. Also, der hat richtig geschrien?

[01:08:17]

K: Ja. Ich habe zu dem gesagt >Ja, tut mir Leid. Ich gebe mein Bestes.< Und dann kam der darauf folgende Satz >Ja, wenn das Ihr Bestes ist, ist das nicht gut genug.<

[01:08:28]

B: Wie haben Sie das Problem dann in den Griff gekriegt? Also dann...

[01:08:31]

K: Ich habe dann nichts mehr dazu gesagt. Ich war (K: lacht) eigentlich ein bisschen, ja, (sind Sie dann einfach weggegangen) sprachlos. Weggegangen in dem Sinne nicht. Er hat das Gespräch beendet. Und hat gesagt >Können Sie sich ja mal für die Zukunft vornehmen, ein bisschen besser zu arbeiten und nicht so herumlaufen wie ein alter Mann.< Und so. Weil ich ja ein bisschen müde war. Ich habe dann auch gar nicht mehr versucht, mich zu rechtfertigen. Ist, wäre wahrscheinlich immer nur noch schlimmer gewesen. Ich habe es einfach mal geschluckt. Und habe gesagt >Alles klar.<

[01:09:02]

B: Was glauben Sie, wie Sie in Zukunft, auf, auf ein solches Problem reagieren würden? Also, jetzt haben Sie ja sich relativ passiv verhalten, ja?

[01:09:10]

K: Ja. Ja, weiß ich in dem Sinne auch nicht. Ich bin direkt zu meiner Chefin. Ja? Ich habe gesagt >Hier, das ist das erste Mal.<

[01:09:16]

B: Aber ich meine, so in dem Augenblick. Da haben Sie ja nicht, haben Sie ja nicht irgendwie sich gerechtfertigt, wenn ich das richtig verstehe.

[01:09:21]

K: Doch. Ich habe es versucht, (ach so) aber es wurde immer noch schlimmer.

[01:09:23]

B: Wie haben Sie es, wie haben Sie es versucht?

[01:09:24]

K: Ich habe gesagt >Ich gebe mein Bestes.< (ja, nachher, genau). Ja, und dann hat er gesagt >Wenn das Ihr Bestes ist...< Also, so etwas halt. Und egal, was ich gesagt hätte oder von wegen >Ja, Sie haben ja Recht.< Oder so etwas. Das wäre, er hätte wahrscheinlich noch einen drauf gesetzt. Und da habe ich dann erst mal gesagt >O.K.< (K: lacht)

[01:09:40]

B: Was würden Sie jetzt aus der Distanz zukünftig dann anders machen?

[01:09:44]

B: Gute Frage. Das ist echt, das entscheidet die Situation. Wahrscheinlich würde ich sagen >Lass den reden.< So innerlich. Und kläre das, versuche das in Ruhe zu klären. Oder zu sagen >Wo liegt eigentlich Ihr Problem?< Direkt. Nur ist es ja auch immer so eine Sache. Er entscheidet ja auch mit, was mit mir passiert. Und das ist halt noch über den Vorgesetzten, sage ich jetzt mal, über der Marktleitung. Wenn der jetzt sagt >Hier, den schmeiße ich raus.< Dann geht das schneller als man gucken kann. Und das ist so eine Sache. Da denke ich dann auch immer so >Wie verhältst du dich? Verhalt dich lieber ruhig. Dann reagiert der sich vielleicht ab und zeige, dass du es vielleicht doch besser kannst.< Oder ob ich dann das nächste Mal direkt hingehge und sage >Was wollen Sie eigentlich von mir?< oder so. Wobei den das wahrscheinlich dann auch nur provozieren würde. Es gab zum Glück keine zweite Situation. (und das war jetzt schon wirklich). Kommt auch nicht mehr.

[01:10:39]

B: Das war jetzt schon eine sehr schwierige Situation?

[01:10:40]

K: Die war echt heftig. Da habe ich echt gedacht >Um Himmels willen.< Weil ich auch diesen Druck hatte, von wegen >Wie arbeitest du wirklich?< Und habe versucht, auch mit meiner Chefin darüber zu reden, wie sie, sie das denn sieht. Und sagt sie >Ich habe da keine Probleme mit.< Sie würde mir sagen, wenn ich etwas falsch mache.

[01:10:55]

B: Haben Sie denn dann noch mit jemand anders, also, so wie ich das verstanden habe, war das, Sie haben gesagt, Sie haben knapp...

[Durchsage im Laden]

B: Sie haben knapp einen Monat daran geknabbert. Also, das ist ja schon eine ganz lange Zeit. Haben Sie da mal versucht, Kontakt zu Ihrer Familie aufzunehmen, zu Ihren Eltern?

[01:11:11]

K: Ja, sicher. In der Familie habe ich das auch erzählt. Klar. (und) Und mein Vater hat gesagt >Nächstes Mal drehst du dich um, wenn der anfängt zu schreien oder so. Und drehst dich um und gehst einfach.< So ungefähr.

[01:11:23]

B: Ist das eine Lösung?

[01:11:23]

K: >Lass den einfach mal.< Nein. Habe ich auch gesagt. Ich sage >Das kannst du auch nicht bringen.< Wenn der dann sagt, ja, und wenn der dann fragt >Ja, wo gehen Sie hin?< >Dann musst du ganz cool antworten: Nein, ich habe noch etwas zu erledigen. Ich muss noch etwas arbeiten.< oder so. Ja? Aber ich weiß nicht. Das ist wirklich, jede Situation ist da anders.

[01:11:40]

B: Haben Sie denn da auch mal Ihren Eltern gesagt >Ich hau in den Sack. Ich höre auf.<?

[01:11:43]

K: Ja, ja, klar. Ich hatte auch eine Zeit lang gar keine Lust hierhin zu gehen. Also, ganz ehrlich gesagt.

[01:11:47]

B: Auch Angst?

[01:11:47]

K: Angst nicht, nein. Aber keine Lust. Weil ich einfach gedacht habe >Wenn der jetzt da wieder ist und nein, da hast du keine Lust drauf.< Da habe ich auch überlegt >Gehst du vielleicht doch studieren. Machst du vielleicht...< Aber was ich nie, was ich nie gesagt habe >Ich breche die Ausbildung ab.< Das muss ich auch ganz klar sagen. Ich habe dann gesagt >Ich mache die Ausbildung zu Ende nur noch. Aber mache das mit dem Handelsfachwirt und den Förderkreisen (ach so, ja).< Das muss ich dazu sagen. Das ist auch ganz wichtig. Also, die Ausbildung hätte ich auf jeden Fall weiter gemacht. Weil, eine abgeschlossene Berufsausbildung ist ja schon mal etwas, sage ich jetzt mal. Ja, ist besser als nichts zu haben. Und deswegen...

[01:12:24]

B: Das hört sich jetzt eher negativ an (B: lacht)!

[01:12:26]

K: Ja, also eine, eine, ich sage mal, ich weiß auch nicht. Man hat etwas in der Hand, sage ich jetzt mal. Man kann ja immer noch studieren gehen. Oder man bewirbt sich woanders. Aber mit einer ausgeschlossenen Berufsab-, mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung, so herum, (K: lacht), hat man schon ein bisschen mehr in der Tasche. (ja, also). Wenn man so hinschreibt >Ich habe eine Ausbildung abgebrochen.<, braucht man doch gar keine Bewerbung mehr zu schreiben heutzutage, ganz ehrlich.

[01:12:46]

B: Ja. Also, an einen Abbruch haben Sie da nicht (nein) gedacht.

[01:12:48]

K: In dem Sinne nicht. Ich habe wohl dran, darüber nachgedacht, das Weitere dann so. Das ist noch mal ganz wichtig. Also, ich habe erst überlegt >Machst du nur noch zu Ende. Und dann war es das.< Aber hat sich auch wieder gelegt.

[01:13:01]

B: Jetzt sehe ich gerade mal auf die Uhr. Wir sind schon über eine Stunde, zehn Minuten dran. Wäre es möglich, dass ich noch weitere Fragen stelle? (klar) Ich weiß nicht...

[01:13:10]

K: Ich habe eigentlich, ist egal, fragen Sie ruhig.

[01:13:14]

B: Ja? Nicht dass Ihre Kollegin dann eventuell...

[01:13:15]

K: Nein, ich habe, sie hat mich heute eingetragen bis 16 Uhr. Ist kein Problem. Ich bleibe auch gerne länger. Ich habe sowieso nichts zu tun heute.

[01:13:21]

B: Das finde ich sehr nett. (K: lacht) (kein Problem) Dann sage ich dafür (also, ich muss) schon vielen Dank.

[01:13:24]

K: Wohl um, ja, in einer Stunde muss ich wohl.

[01:13:28]

B: So lange brauchen wir auf keinen Fall mehr. (K: lacht) Aber Sie haben so ausführlich zu vielen Dingen (ja, ich) erklärt.

[01:13:32]

K: Ich hoffe, ich labere nicht zu viel. (K: lacht)

[01:13:34]

B: Nein, absolut. Nein. Also, mir ist es wichtig, das hatte ich ja anfangs gesagt, dass Sie auch offen darauf antworten. Und Sie entscheiden, was Sie sagen, und das...

[01:13:44]

B: Ist halt auch schwierig, solche Situationen immer dazustellen. Für jemanden, der zum Beispiel auch nicht in dem Job arbeitet. Wenn ich das jetzt einem Kollegen erzähle, der da arbeitet, dem erzähle ich >Hier, da war die an der Kasse.< und der kann sich da etwas drunter vorstellen. Ist immer schwierig, das so zu schildern.

[01:13:57]

B: Das machen Sie wirklich gut. Also, da, wirklich, vielen Dank dafür. Gut. Jetzt hatten Sie über Ihr persönliches Schicksal gerade geredet. Und das war, wenn ich das jetzt so herausgehört habe, die einzige wirklich richtig bedrohliche Situation auch hier. Ja?

[01:14:13]

K: Klar. Ja. Im Grunde war das das Einzige, was mich, ja, mal so ans Aufregen gebracht hat. Also das gerade eben.

[01:14:22]

B: Aber das hat, hat Sie aber nicht so richtig aus der Bahn geworfen. Ja? (nein). Sie hatten vorhin schon mal gesagt, dass Sie jetzt auch ein bisschen mehr Anerkennung auch bekommen und dass Sie mehr machen dürfen. Sie haben ein bisschen mehr Spielraum. Und das war doch auch so ein bisschen dann der Grund, dass es dann irgendwann wieder bergauf ging, oder?

[01:14:41]

K: Ja. Auf jeden Fall. Also, das, ganz ehrlich, wenn meine Kollegin nicht da wäre, die mir immer den Rücken stärkt und sagt >Hör mal, Junge, mach dir nichts daraus. Du machst das schon.<, weiß ich gar nicht, wie ich dann, ob ich dann wirklich noch hier wäre dann nach dem. Aber ich komme mit der super klar und sie sagt mir offen, wenn ich etwas nicht gut mache und wenn ich etwas gut mache. Und das funktioniert einfach.

[01:15:05]

B: Die ist aber dann auch ein Stück weit wirklich für Sie da und, und sagt dann mal ein paar nette Worte (ja, klar) >Geht schon weiter.<

[01:15:11]

K: Wenn ich eine Frage habe, sage ich >Frau Kollegin, haben Sie fünf Minuten Zeit, erklären Sie mir das alles?< und gar kein Problem. Das ist wirklich gar kein Problem. (gut). Ich habe mich auch noch nie über die geärgert, dass ich... Also, wenn ich, es geht auch darum... Ein Arbeitsplan, der wird ja jede Woche neu gemacht, wenn man irgendwelche Wünsche hat, zum Beispiel ich möchte gern mal den Tag frei haben oder, oder da Frühschicht. Das ist so eine Sache der Absprache. Dann geht man hin, fragt >Ist das möglich?< Und dann wird das möglich gemacht oder wenn es nicht geht, dann wird das auch gesagt. Und dann muss man auch sagen >Ja, O.K. Akzeptiere ich.< Aber es wird meistens möglich gemacht.

[01:15:41]

B: Ja. Sie hatten, bevor wir mit dem Interview begonnen haben, schon mal gesagt, dass Sie aus der Berufsschule jemanden kennen, der bei einem anderen Betrieb arbeitet und der seine Ausbildung geschmissen hat. (das war ein Mädchen) Habe ich das richtig verstanden?

[01:15:58]

K: Ja. Und die hatte so Probleme in der Berufsschule, schulisch gesehen. Die hat das nicht auf die Reihe gekriegt, den ganzen Dingensen, Mathesachen und so.

[01:16:06]

B: Die hat aber regulär ihre Ausbildung gemacht, also nicht verkürzt wie Sie.

[01:16:10]

K: Die hat die regulär gemacht, ja. Die war im zweiten Lehrjahr, ja. Ich weiß auch nicht genau. Und die hat sich dann, eben weil sie das schulmäßig nicht auf die Reihe gekriegt hat, die hatte viele Fünfen und Sechsen, glaube ich sogar auch. Und das hat, die Lehrer hatten schon alles versucht. Und sie hat dann auch irgendwie auch abgeblockt und nichts gebracht. Und das ging weiter bergab. Dann hat der Chef von ihr...

[Durchsage im Laden]

K: Sie darauf angesprochen, ob sie da nicht auf 400-Euro-Basis dann arbeiten möchte.

[01:16:39]

B: Ach du meine Güte. Also auch im Betrieb (sie hätte) keine Unterstützung.

[01:16:41]

K: Sie hätte, sprich, sie hätte verdient. Die verdient jetzt weniger. Und hat keine abgeschlossene Berufsausbildung. Das ist zum Beispiel, wäre auch ein Grund, warum ich sage >Das ist wichtig, so etwas dann wenigstens zu haben, um sich woanders zu bewerben.<

[01:16:55]

B: Wer hat denn dann die Ausbildung abgebrochen? Sie oder kam...

[01:16:57]

K: Soweit ich gehört habe, in, beide in (in Einvernehmen) Einvernehmen, ja. So sagt man das ja. (K: lacht) Die haben sich wohl zusammengesetzt und dann hat der der wohl gesagt >Hier, das biete ich dir. Oder...< Ich weiß nicht, ob die die rausgeschmissen hätten, kann ich nicht sagen. Weiß ich wirklich nicht.

[01:17:12]

B: Ja. Was ist Ihnen denn da durch den Kopf gegangen, als Sie das so mitbekommen haben, (ich habe) dass da so etwas auch passiert?

[01:17:17]

K: Also, wir haben uns in der Berufsschule alle angeguckt. Die Lehrer haben gesagt >Vielleicht ist es in dem Sinne besser, weil sie hätte ohne Ende Nachhilfe nehmen müssen.< Aber für sie persönlich, weiß ich nicht. Wenn man eine, wie gesagt, wenn man in einer Bewerbung stehen hat, man hat eine Ausbildung abgebrochen und so, das ist alles ziemlich schwierig heutzutage, ganz im Ernst, das ist echt übel. Wir haben letztens Bewerbungen, darf man eigentlich ja gar nicht darüber reden, hier gehabt, weil die Ausbilderin, die die immer durchguckt, die mitgebracht hatte beim Azubi-Markt. Und dann sind wir auch hingegangen und haben uns die mal, ein paar durchgelesen. Da standen dann drei oder vier, fünf unentschuldigte Fehlstunden da drauf und da wird direkt gesagt >Nein, brauchen wir nicht.< Eben weil man auch in die Berufsschule muss und all so etwas. Also, es ist schon Druck da in dieser Hinsicht. Und ich weiß nicht, ob es für sie jetzt das Beste war. Keine Ahnung.

[01:18:12]

B: Gut, das müssen Sie (das kann ich auch), Sie ja auch nicht unbedingt.

[01:18:14]

K: Ich habe es auch wirklich nur so mitbekommen am Rande. Ich kann da auch mehr nicht zu sagen. Aber das war aus der Berufsschulklasse echt der einzige Fall, der mir bekannt ist, dass jemand das abgebrochen hat.

[01:18:22]

B: Ja. Wo wir gerade bei der Schule sind, Sie hatten vorhin schon mal angedeutet, dass Sie da so viel nachholen müssen und ich hatte ja vorhin schon mal so ein paar Inhalte angesprochen. Gibt es denn irgendetwas in der Schule, wo auch Sie sagen >Das ist aber ganz schön schwer.<?

[01:18:39]

K: Nein. (K: lacht)

[01:18:41]

B: Überhaupt. Was machen Sie denn da so? Können Sie die Inhalte (in der Berufsschule), die Sie machen...

[01:18:44]

K: Also, jetzt, ich habe ja Wirtschaftsabi gemacht, sprich, ich hatte BWL-Leistungskurs im Abi. Da machen wir jetzt ein bisschen Buchführung, fangen gerade mit Buchungssätzen an. Da habe ich...

[01:18:53]

B: Was, was heißt das genau? Was machen Sie da?

[01:18:54]

K: Wir, wir stellen eine Bilanz auf. Und keine Ahnung. Da wird zum Beispiel ein Auto verkauft und das wird dann gebucht. Sprich die Werte werden vertauscht und so. Und das habe ich in der Elf in der Oberstufe in zwei, drei Wochen gemacht. Und solche Sachen. Das ist für mich im Grunde auch Routine. Ich setze mich da hin, mache das eben. Und andere sitzen da >Habe ich noch nie etwas von gehört.< Und dann sagt die Lehrerin zu mir >Ja, Sie können sich jetzt auch eine Stunde zurücklehnen. Sie kennen das ja eh schon alles.<Ja? So richtig schwer, weiß ich nicht. Wir haben jetzt mal ein paar Lagerkennziffern gemacht, sprich was man so braucht für die Lagerhaltung und Umschlagshäufigkeit, wie oft dieser Artikel... Da war mal ein bisschen Formel lernen bei, aber so richtig schwer finde ich das auch nicht.

[01:19:40]

B: Ist das denn, was Sie da in der Schule machen, also zum Beispiel das mit den, jetzt helfen Sie mir noch mal auf die Sprünge, wie hieß das? Umschlags (Häufigkeit) Häufigkeit. Können Sie das hier im Betrieb anwenden?

[01:19:52]

K: Nein. (K: lacht) Also, es gibt, glaube ich, keinen, ich weiß es nicht. Für Statistikfreunde ist das toll, diese ganzen Sachen. Aber wenn man sich überlegt, ich habe jetzt hier, mein Apfelsaft, der steht jetzt hier so schön. Ich gehe nicht vorne hin und mache eine Bestellung und überlege mir >Den habe ich jetzt in dieser Woche 20 Mal verkauft. Und im Jahr rechne ich das jetzt hoch, wie oft ich den verkaufe und wie oft ich den im, im Lager noch habe.< Macht man nicht. Also, nicht weil ich...

[01:20:19]

B: Das geht auch nicht über Warenverkaufssysteme, dass Sie da irgendwo im...

[01:20:21]

K: Wir machen jetzt ein neues Warenwirtschaftssystem. Das wird diesen Jahres noch eingeführt. Das macht unser Betrieb jetzt. Dass, alles was über die Kasse geht, auch wieder nachbestellt wird. Dass es also vorgeschlagen wird, wieder zu bestellen.

[01:20:35]

B: Das ist zurzeit noch nicht so.

[01:20:35]

K: Nein. Jetzt bestellen wir alles immer noch selber. Aber was da noch kommt, weiß ich jetzt auch nicht so. Wir haben da am Rande etwas mitbekommen, aber man geht hin, guckt, ob da eine Lücke ist und bestellt das einfach nach Gefühl mit. Aber das ist, weiß ich nicht, im Einzelhandel nicht, bei,

bei, bei Supermarkt vielleicht jetzt nicht so. Wenn man jetzt einen, einen Baumarkt hat und man hat größere Teile, was weiß ich, diese riesigen, was gibt es da? (K: lacht) Was weiß ich, Rasenmäher oder was auch immer. Da überlege ich mir schon >Halte ich zwei hinten.< oder so. Vielleicht rechnet man sich das da eher aus. Aber nicht bei solchen kleinen Sachen wie hier. (aber) Also, so berufsschulmäßig, was man ganz gut gebrauchen kann, sind so Wirtschaftssachen, so Wirtschaftsrechtssachen. Sprich wann kommt ein Kaufvertrag zustande, Bezahlungen, wer hat wann welche Rechte, so etwas ist interessant. Das kann man auch anwenden. Gerade bei so einem Umtausch, Reklamationen und so etwas, wie man sich da verhalten muss und so. Das ist, das ist, was wichtig ist.

[01:21:36]

B: Gab es da schon mal eine Situation, wo es ganz wichtig war, dass Sie das wirklich wussten? Also, Kenntnis über Kaufverträge, wann der abgeschlossen wird?

[01:21:46]

K: Ja, ich habe das ja auch schon in der Oberstufe gemacht, dieses Thema.

[01:21:49]

B: Ja, aber gab es hier im Betrieb schon mal eine Situation, wo Sie gedacht haben >Gut, dass du das schon mal gemacht hat.<?

[01:21:56]

K: Ja. Vielleicht jetzt im Unterbewusstsein habe ich mir gedacht >Das ist ja so und so.< Weil das für mich dann Routine war, dieser Ablauf, wann ich was bezahlen muss und so. Ganz ehrlich, an der, an der Kasse, da werden so viele Verträge innerhalb von Sekunden geschlossen, da denkt man dann nicht darüber nach. (K: lacht) Also, man, man sagt jetzt nicht zu dem Kunden >So, ich gebe, übergebe Ihnen jetzt die Ware und verschaffe Ihnen jetzt Eigentum an der Sache.< Und so etwas.(K: lacht) Also, das, ganz ehrlich, macht man nicht. Es ist gut, dass man die Abläufe kennt, welche Rechte man hat, wenn man etwas bezahlen muss oder so etwas ist ganz gut, dass mal im Hintergrund zu haben. Das ist mehr für die Leute, die vielleicht einen eigenen Klamottenladen haben, dass die, wenn die Sachen losschicken an andere, dass die das dann kennen. Aber hier...

[01:22:44]

B: Aber wichtig ist es Ihnen schon, dass Sie es da (ja, doch) auch machen.

[01:22:50]

K: Ja, was heißt wichtig? Also, man muss, man muss es kennen. Man muss ja wissen, wovon man spricht. Man, man schließt ja Kaufverträge. Und wenn man sich damit nicht auskennt, dann weiß ich gar nicht, warum man es dann macht, sage ich jetzt mal.

[01:23:02]

B: Könnte ja eventuell auch Konsequenzen haben.

[01:23:05]

K: Richtig. Genau. Man muss ja auch dann, wenn man da einen Fehler macht, auch für gerade stehen. Und wenn man sich da nicht mit auskennt, kann man ein Problem kriegen.

[01:23:14]

B: Gibt es in der Berufsschule auch Inhalte, wo Sie denken >Ja, die sind ja vielleicht im Prinzip anwendbar.<, aber so wirklich haben Sie im Prinzip keine Ahnung, wie Sie es umsetzen sollen. Also so...

[01:23:23]

K: Ja, mit dieser Lagerumschlagshäufigkeit und so etwas. Mit diesen ganzen Formeln. Das macht in der Praxis kaum einer. Also, das machen vielleicht Statistikleute. Aber die machen das dann anhand von Zahlen, die die von den Filialen kriegen, anhand dieser Artikel.

[01:23:37]

B: Wäre das denn hier sinnvoll, so vorzugehen in diesem Betrieb?

[01:23:42]

K: Nein, also ich würde, ich habe diese Formeln gelernt und habe mich wirklich auch gefragt, ob man das wirklich anwenden kann, aber nein. (K: lacht)

[01:23:49]

B: Sie haben vorhin gesagt, in der Schule sind Sie auch gerade dabei, zu lernen, wie der Servicebereich aussieht. Service an der Kasse, (nein, noch nicht), das ist noch nicht...

[01:24:00]

K: Nur mit, nur mit Kunden im Moment. Ich war jetzt auch schon, ehrlich gesagt, länger nicht mehr da, weil Azubi-Markt war, (ach so), da wurden wir freigestellt, Ferien, und, ja, ich bin nächste Woche, ja, bin ich auf einem Seminar. Freitag bin ich mal wieder da. (K: lacht)

[01:24:13]

B: Ist das jetzt eher so ein Bereich, wo Sie, wo Sie über das Verkaufen reden, den Kundenkontakt und so weiter oder...

[01:24:20]

K: Das ist so ein Fach, da kann man aus seinem, aus seinem Nähkästen plaudern in dem Sinne. Im Moment haben wir das Thema Kunden in Begleitung.

[01:24:29]

B: Ja. Was heißt das näher?

[01:24:30]

K: Das heißt, zum Beispiel, wenn man jetzt in einem Betrieb arbeitet, kommt ein Kunde mit, sagen wir mal eine Frau will sich einen CD-Player kaufen, kennt sich damit nicht aus und nimmt ihren Mann mit. So, der Mann ist die Begleitung, kennt sich damit ein bisschen besser mit aus. So, und der Verkäufer muss ja die Frau quasi davon überzeugen. Und da wird dann halt besprochen, dass man den Mann zur Hilfe nimmt, um die Frau zu überzeugen. Oder den Mann vielleicht sprechen lässt, um die Frau besser zu überzeugen,

weil der sich damit auskennt und dem zuzuhören und dem das Gespräch... So etwas wird dann halt besprochen. Das finde ich sehr gut, eigentlich. (das ist ja schon). Weil das sind praktische Sachen, die man wirklich auch umsetzen kann, ganz ehrlich. Die sind gut. Das macht auch Spaß, so etwas in der Schule zu besprechen. So etwas finde ich gut.

[01:25:14]

B: Also, gibt es da schon eine ganze Menge an Anhaltspunkten, also jetzt haben Sie schon einiges aufgezählt, dass Sie Inhalte aus der Berufsschule, die Sie zunächst einmal denken, dass Sie sie mal anwenden können, aber Sie, es gab noch keine Situation, wo Sie wirklich so einen Fall hatten, wo wirklich, weiß ich nicht, Frau Meier mit Herrn Meier hier stand, (doch, doch), das gab es schon.

[01:25:32]

K: Das kommt täglich vor. Aber da habe ich mir auch noch nie Gedanken darüber gemacht vorher, bevor das in der Berufsschule also nicht angesprochen wurde. Das ist mir noch nie so aufgefallen, aber im Grunde hat man es als Verkäufer leichter, wenn der Mann sich oder die Frau sich auskennt in einer Sache. Dann bindet man die mit ein in das Gespräch, und wenn die >Ja.< sagen und dann ist der, der Partner in dem Sinne überzeugt, und man kommt schneller zum Abschluss von einem, also von diesem Kauf.

[01:26:03]

B: Ja. Ändern Sie denn dadurch jetzt Ihr Verhalten? Jetzt, also jetzt ist Ihnen doch bewusst geworden, dass das, was in der Berufsschule, was Sie da machen, doch wirklich sinnvoll ist. Denken Sie da in den Situationen vielleicht demnächst darüber nach oder...

[01:26:15]

K: Ja, das ist, in der Hinsicht, das ist mir dann wirklich erst mal bewusst geworden, dass das wirklich sinnvoll ist, so etwas mal zu besprechen, obwohl ich im ersten Moment mal gedacht habe >Ja, was soll das denn?< Aber als wir dann darüber gesprochen haben und viele Situationen auch besprochen haben, kamen mir so ein paar Sachen, wo ich gedacht habe >Ja, das könntest du eigentlich mal umsetzen.< Zum Beispiel, das ging darum, da wollte ein älterer Herr, wollte sich Schnaps kaufen. War mit seiner Frau da und dann kam der ältere Herr auf mich zu und sagte >Wo haben Sie denn Schnaps?< Dann bin ich mit dem dahin, habe dem den Schnaps gezeigt. Und die Frau sagte >Du brauchst doch keinen Schnaps.< Ja? Ich gucke den Mann an, grinst der, und sagt er >Ich kauf den aber jetzt trotzdem.< Ja? Und keine Ahnung, sage ich zu der Frau aus Scherz so >Gönnen Sie Ihrem Mann doch mal so eine Freude.< oder so. Ja?

[01:27:10]

B: Ist das eine Routine, die Sie da in der Berufsschule gelernt haben, so...

[01:27:12]

K: Nein. (nein). Und dann sagt die Frau >Ja, komm. Dann nimm dir zwei mit.< Solche Sachen. Und dann hat er sich auch zwei mitgenommen. Ja? So.

[01:27:17]

B: Gab es denn für dieses Beispiel jetzt irgendwie einen, also einen...

[01:27:20]

K: Nein. Also, es gab keine Ideallösung. Aber was wir da besprochen haben war, dass wir beide Partner halt in dem Sinne zufrieden stellen. Nicht, dass der eine sagt >Der blöde Verkäufer hat dir das jetzt aufgezwungen.< Und der andere sagt >Ich habe jetzt mein Produkt.< Also so soll, also es soll so nicht sein. Es sollen beide rausgehen und sagen >Ja, war doch gut, dass wir da jetzt eingekauft haben. Der Typ war nett.< oder >Der Verkäufer war nett.< Dass die gerne vielleicht sogar wieder kommen. So soll die Situation im Grunde ausgehen. Die Frau hat dann gelächelt, weil ich halt diesen, ja, lockeren Spruch gemacht habe, passiert mir auch schon mal, dass (K: lacht) ich einfach ab und zu mal einen lustigen Spruchloslasse oder so. Und dadurch war die fröhlicher und so etwas halt. Solche Situationen.

[01:28:05]

B: Also, da hat, da hat sich das bestätigt, was Sie in der Berufsschule machen.

[01:28:07]

K: Ja. Das war eigentlich mal ein guter [...?], finde ich.

[01:28:11]

B: Ja, gut. Ich muss noch mal ganz kurz mich orientieren. Dann sind wir auch gleich durch.

[01:28:14]

K: Ich trink mal einen Schluck.

[01:28:18]

B: Ich habe noch eine, einen Bereich, wo ich gerne ein paar Fragen noch stellen möchte und dann sind wir wirklich durch. Sie hatten ganz eingangs mal gesagt, dass Sie morgens schon damit beginnen, die Obsttheke zu bestücken. Wie sind denn Ihre Arbeitszeiten?

[01:28:37]

K: Mal von sieben bis 14, mal von 14 bis 20 und mal von acht bis 20.

[01:28:42]

B: Also, gibt es da wechselnde Schichten.

[01:28:43]

K: Ja. Jede Woche gibt es einen neuen Plan. Wer im Urlaub ist, wird ersetzt, wo es geht. Und wenn alle da sind, wird dann geguckt, wo man gebraucht wird. Zum Beispiel in letzter Zeit hatte ich viel Kasse, weil welche im Urlaub waren. Und nächste Woche zum Beispiel bin ich mehr im Laden. Da habe ich einmal nur Kasse die ganze nächste Woche. Dann darf ich wieder in meine Abteilung gehen und all so etwas. Also, da bin ich auch sehr flexibel eingestellt. Habe ich am Anfang auch gedacht >Das könnte ein bisschen kompliziert werden.< Aber ist eigentlich gar nicht so schlecht. Wenn man Spätschicht hat, pennt man morgens aus. Und wenn man Frühschicht hat, dann

hast du mittags frei. Und wenn du einen ganzen hast, hast du dafür am nächsten Tag frei.

[01:29:24]

B: Ja. War es schwierig, dann auch jeden Morgen pünktlich hier zu sein?

[01:29:28]

K: Nein. Also, pünktlich bin ich... Ich war, glaube ich, noch nie zu spät gekommen. Einmal ist der Bus zu spät gekommen. Da hatte ich noch keinen Führerschein, aber ich glaube, ich bin noch nie zu spät gekommen.

[01:29:36]

B: Ja. Die Wochenarbeitszeit, Sie arbeiten auch samstags. Und ist dann ein Tag in der Woche frei oder...

[01:29:46]

K: Ja. Ein, also, wir arbeiten fünf Tage. Ich habe zwei Tage Berufsschule, dienstags und freitags. Danach habe ich meistens frei. Es kann aber auch sein, dass ich irgendwie nächsten Freitag nach der Schule noch mal arbeiten gehe, aber einen freien Tag in der Woche habe ich. (ja, und) Der steht einem ja auch im Grunde zu. Man hat ja keine Sechs-Tage-Woche sondern nur eine Fünf-Tage-Woche.

[01:30:08]

B: Mit den Schichten, ist es da so wechselnd in einer Woche oder dass sie... Also, (das kann) Sie haben nicht eine Woche Frühschicht, eine Mittagschicht und eine Spätschicht?

[01:30:15]

K: Nein. Also, es kann sein, dass ich zwei Mal Spät habe, ein Mal Früh oder auch umgekehrt. Also, das ist wirklich wechselhaft. Wie die Leute gebraucht werden. Also, das ist wirklich ganz klar. Es wird auch versucht, das gerecht zu halten, dass da ein Wechsel drin ist und ist gar kein Problem. Also, ich habe mich noch nie, seit ich Azubi bin, über meine Arbeitszeiten beschwert. Noch nie. Also, einmal musste ich einen ganzen Samstag arbeiten. Das kam jetzt in dem ganzen halben Jahr einmal vor. Und da habe ich echt gesagt >Hallo, was soll ich mich jetzt beschweren bei so einem ganzen Samstag?< Ich sage >Ja, gut. Das passiert. Aber das passiert mir nicht immer.< Also, ich, weiß ich nicht, das wurde mir dann auch gesagt >Hör mal, wir brauchen dich da an dem Tag. Ist keiner da. Komm.< Ja, habe ich gesagt >Klar.< (K: lacht) >Wenn die Firma ruft, bin ich da.< habe ich gesagt. (K: lacht)

[01:30:57]

B: Das ist ja eine gute Einstellung. Also, wenn Sie...

[01:31:00]

K: Ich habe da auch kein Problem mit, ganz ehrlich. Absolut nicht.

[01:31:02]

B: Hat es denn mal Komplikationen gegeben, so wenn ich mir mal vorstelle, in Ihrem Freundeskreis. Sie sagten, da sind welche, die studieren und so.

Dass Sie dann sagen mussten >Ich kann erst um neun Uhr kommen, weil wir machen erst um acht Uhr zu.<?

[01:31:17]

K: Ja, solche Sachen, ja, die kommen halt öfter... Jetzt Samstag zum Beispiel, da will ich mit einem Freund weggehen, muss ich bis acht Uhr arbeiten. Ist halt dann erst ab neun Uhr dann quasi möglich. Fahre nach Hause, esse noch etwas, ziehe mich um, gehe duschen.

[01:31:32]

B: Ist das unangenehm dann in der Situation?

[01:31:35]

K: Ich habe mich eigentlich daran gewöhnt, weil ich das ja jetzt schon das dritte Jahr mache. Als Aushilfe war es ja auch nicht anders. Da bin ich auch mal abends arbeiten gekommen und auch den Samstag. Auch noch mal samstags von 17 bis 20 Uhr. Und das ja auch damals schon so, immer so >Jetzt hörst du Fußball mittags. Und dann, dann musst du gleich in der Halbzeit noch dahin. Da hast du eigentlich gar keinen Bock drauf.< Das war schwierig. Jetzt ist es so, ich bin ja um zwei Uhr schon hier, dadurch sehe ich da einen Sinn drin in dem Sinne.

[01:32:02]

B: Und Sie hören keine Fußballergebnisse zwischendurch. (B: lacht)

[01:32:04]

K: Nein. Doch, ab und zu. Wir haben hinten ein Radio in der [(Pausenraum)?]. (K: lacht) Da ist ein Gerät vorhanden.. Oder ich gehe mal kurz raus und [mach das Autoradio an?] Aber ist auch kein Problem. Ich gucke mir das abends im Fernsehen an.(K: lacht) Dadurch bin ich daran gewöhnt, auch Leuten zu sagen >Du, ich muss arbeiten.< Aber das wird auch akzeptiert oder so. Da ist gar kein, ist, ist halt auch ein Problem alles unter einen Hut zu kriegen dann in der Hinsicht.

[01:32:25]

B: Kommt es denn öfter mal vor, dass Sie Überstunden machen müssen oder...?

[01:32:30]

K: Nein. Also, eigentlich wird dann um zwei Uhr gesagt >Geh jetzt nach Hause.< oder so. Oder wenn ich mal ein bisschen länger mache, wird das gutgeschrieben. Gar kein Problem. Also, eigentlich ist es so eingeteilt, dass man das alles schafft in der Zeit, wo man da ist. Und ganz ehrlich, ich stelle mich nicht für zehn Minuten an, die ich länger bleibe. Zum Beispiel jetzt hier die Stunde, die ich jetzt länger bleibe, die nicht...

[01:32:54]

B: Das bin ich ja schuld.

[01:32:56]

K: Da stelle ich mich nicht für an. Sonst würde ich jetzt sagen>Ich gehe jetzt nach Hause.< oder so. Da wissen die Chefs auch Bescheid. Also...

[01:33:07]

B: Gut. Wir sind jetzt auch am Ende. Eine letzte Frage noch. Sie hatten es vorhin angedeutet. Wenn Sie jetzt noch mal reflektieren, Sie sind ja jetzt schon ein paar Monate dabei, würden Sie die Entscheidung, hier diese Ausbildung anzutreten, noch mal so fällen?

[01:33:26]

K: Ich wusste, dass die Frage kommt.

[01:33:26]

B: Warum?

[01:33:27]

K: Ja, irgendwie, weil ich habe, (K: lacht), ich habe mir die selber auch schon gestellt. (und zwar). An diesem Punkt mit diesem Anschiss (ach ja), ja. Da habe ich mich das auch schon gefragt. Aber wenn ich überlege, wenn der Anschiss jetzt nicht gewesen wäre und ich vielleicht noch eine andere Alternative direkt gesehen hätte. Vielleicht war es auch ein bisschen, es war einfach, hier reinzukommen. Durch eine Bewerbung schafft ja auch nicht jeder. Dass ich gedacht habe >Du gehst den einfacheren Weg, verdienst direkt Geld und studierst nicht und musst noch etwas da drauf zahlen.< oder so durch die ganzen Studiengebühren. Das war ja damals noch alles, denke ich, in dem Sinne. (...) Ob ich das noch mal machen würde? Ich glaube, ich müsste verrückt sein, aber ich glaube, ich würde das trotzdem noch mal machen, ja. Aber es ist auch ein Grund, warum ich es gemacht habe, weil meine Schwester das gleiche macht. Und ich, die ist zwei Jahre weiter und ich sehe, wie weit sie ist. Und wie weit man es schaffen kann. Und dass ich da vielleicht auch ein Vorbild in dem Sinne habe. Und sehe, man kann es, man kann es auch schaffen.

[01:34:33]

B: Sie sagen gerade, Sie müssten verrückt sein, wenn Sie es noch mal machen würden. (K: lacht) Also, dann doch eher nicht oder was schließe ich daraus?

[01:34:42]

K: Doch. Also, das ist bei mir jetzt nicht negativ zu sehen, wenn ich das sage. Aber auch als wir die ganzen Azubis jetzt hierbei waren, es kam häufiger diese ganze Situation. >Mein Gott, wir arbeiten bei einem Betrieb. Da kann ja nicht alles richtig sein.< und so. Aber wir haben untereinander, diese ganzen Situationen, die wir hier tagtäglich erleben mit Kunden und alles. Und wir ärgern uns dann über die Kunden oder, oder irgendwie so etwas. Wir müssen verrückt sein, dass wir das wirklich durch, also durchziehen alle. Und das ist ein Grund, das, wenn ich das jetzt zu einem Freund oder einem Arbeitskollegen sage, der weiß dann auch, wie ich das meine. Wir müssen alle verrückt sein, wir sind verrückt, wir arbeiten alle bei einem Betrieb oder unserem Betrieb. Eigentlich, ich würde es noch mal machen, ja. Definitiv, glaube ich schon.

[01:35:24]

B: O.K. Ja. Dann wirklich herzlichen Dank dafür, dass Sie so offen darüber geredet haben, (klar), meine Fragen beantwortet haben. Vielen Dank.

[01:35:32]

K: Ich hoffe, Sie können da etwas mit anfangen.

[01:35:33]

B: Ja. In jedem Falle. Ich beende jetzt damit das Interview.

[01:35:36]

K: Ja.

9.5.3 Interviewprotokoll zum Fall BK05

Berufswahl/Übergang:

BK05 ist weiblich und älter als 21 Jahre. Sie hat aus „studieninternen Gründen“ ihr Studium (Bachelorstudiengang: Water Science) abgebrochen. BK05 schilderte die Neuorganisation ihres Studiengangs in Zusammenhang mit Verzug bei zu erbringenden Prüfungsleistungen als Grund dafür, dass sie mit dem Studium praktisch hätte bei Null beginnen müssen. Dazu war sie nicht bereit. Den Abbruch des Studiums plante sie in relativ kurzer Zeit. Zunächst verschwieg sie ihren Eltern den Plan vom Abbruch des Studiums und bewarb sich auf Ausbildungsstellen zur Bankkauffrau; diesen Ausbildungsberuf bezeichnet BK05 als ihren Wunschberuf und dies nicht zuletzt wegen des hohen Ansehens und als Kompromiss zum Studium. Für den anstehenden Einstellungstermin kam ihre Bewerbung jedoch zu spät bei den Banken an und sie wurde darauf hingewiesen, dass eine Berücksichtigung erst im kommenden Ausbildungsjahr möglich sein würde. Den bevorstehenden Wechsel vom Studium in eine Ausbildung verband BK05 damit, auch den elterlichen Haushalt zu verlassen und mit dem Freund zusammenzuziehen. Diese Entscheidung begründete BK05 mit Unstimmigkeiten zwischen den Eltern und ihr, die sie aufgrund der Entscheidung das Studium abzubrechen befürchtete, die dann auch eintraten. Sehr wichtig war ihr an diesem Schritt auch, zukünftig ein eigenes Einkommen zu haben und unabhängig von den Eltern zu sein. Die Entscheidung das Studium abzubrechen, stand für sie fest. Eine Anstellung zur Auszubildenden als Bankkauffrau war allerdings kurzfristig nicht in Aussicht. Bei den 5-6 Bewerbungsschreiben nach ihrem Studium war auch die Bewerbung für die Ausbildungsstelle zur Kauffrau im Einzelhandel im Baumarkt dabei. Sie konnte sich die Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel durchaus vorstellen, insbesondere durch die gut klingenden Beschreibungen beim Bewerbungsgespräch; man hat ihr „den Mund wässrig gemacht“. Mit einmonatiger Verspätung begann BK05 die Ausbildung mit dem Plan, zunächst abzuwarten, ob die Ausbildung ihr gefällt und sich damit auch als Option für die Zukunft darstellen könnte. Im Hinterkopf war aber immer noch die Chance, die Zusage für Ausbildungsstelle als Bankkauffrau zu bekommen, auf die sie sich für das folgende Ausbildungsjahr beworben hatte. Die jetzige Ausbildung im Einzelhandel wird BK05 nun tatsächlich abbrechen, da sie das Angebot zur Ausbildung als Bankkauffrau bekommen hat.

Berufstypische Anforderungen:

BK05 ist für die Warenpflege, wie auch für die Warenbestellung zuständig. Warenlieferungen kontrolliert sie und lagert diese ordnungsgemäß ein. Die Kundenberatung gehört zu den zentralen Tätigkeiten von BK05. In den ersten Wochen hatte die Auszubildende gerade damit ihre Probleme. Sie kam in

Beratungsgesprächen häufig an die Grenzen ihrer Warenkenntnisse. Sie beschreibt an einigen Beispielen ausführlich, welche Situationen sie erlebt hat, wo ihr entsprechende Warenkenntnisse fehlten. Nicht täglich, aber immerhin schon einige Male in der bisherigen Berufsausbildung hat BK05 größere Aufträge projektiert. Dazu zählt z. B. der Kundenwunsch ein komplettes Badezimmer neu zu gestalten. Aufträge mit einem Auftragsvolumen von zwei bis dreitausend Euro sind im Schnitt zweimal monatlich zu bearbeiten. Bisher betreute sie erst einmal einen Kundenauftrag mit einem Auftragsvolumen von 15.000 Euro. BK05 betreut diese Kundenaufträge von der ersten Planung bis zur Auslieferung. Reklamationen bearbeitet BK05 ebenfalls. Dabei muss sie bei einem betriebsspezifisch großen Entscheidungsspielraum darüber befinden, ob sie die Reklamation annehmen kann oder ablehnen muss. Dies ist z. B. bei teureren Produkten nicht immer ganz einfach.

Anpassung an den Zeitrhythmus:

Insbesondere die eingeschränkte Planbarkeit der Freizeit ist für BK05 ein Problem. Dieses Problem wurde der Auszubildenden gerade vor dem Hintergrund der bisherigen Studenten- und Schülerzeit bewusst. Der Arbeitstag beginnt für BK05 zwischen 7:00 und 12:00 Uhr. Frühere Freizeitaktivitäten kann BK05 nicht mehr in der Form ausüben, wie sie es gewohnt war. Gerade die Spätschichten stehen ihrem Engagement bei der freiwilligen Feuerwehr im Wege. BK05 gibt an, dass diese Freizeitaktivität immer mehr abnimmt. Sie hat vergeblich versucht, ihre Interessen bei der Schichtplanung (erfolgt wöchentlich) geltend zu machen. In der Regel werden aber nicht die Wünsche der Auszubildenden bedacht, sondern langjährige Mitarbeiter haben mit ihren Wünschen meist Vorrang. BK05 musste bereits einen Urlaub absagen, da sie wegen mangelnder Besetzung im Betrieb gebraucht wurde. Auch hier hatte sie den Eindruck, dass zunächst die Mangelsituation mit Auszubildenden auszugleichen versucht wurde, bevor der Urlaub der alteingesessenen Mitarbeiter angerührt wird. Schichten werden wöchentlich konfiguriert. Der Schichteinsatz von BK05 lässt Regelmäßigkeit vermissen.

Rollenfindung:

Die eigentlichen Tätigkeiten, die BK05 zurzeit ausübt, gefallen BK05 trotz des differenten, eigentlichen Berufswunsches gut und sie stellt sich als „kompetente“ Auszubildende dar. Ihr wird auch von Kollegen attestiert, dass sie für die noch nicht ganz einjährige Ausbildung besonders weit sei. Dies äußert sich vor allen Dingen darin, dass BK05 im Vergleich zum Beginn der Ausbildung sehr wenige Situationen erlebt, in denen sie z. B. gestandenen Handwerkern begründet durch eingeschränkte Warenkenntnisse nicht weiterhelfen kann. Im Gegenteil: Hat ihr die Beratung und Bedienung von Kunden zu Beginn der Ausbildung große Probleme bereitet, da sie gezwungen war, auf marginalem Fachwissen eine Beratung aufzubauen, kommen inzwischen sogar Stammkunden und „alteingesessene“ Handwerker direkt zu ihr. Diese haben ihre Beratung zu schätzen gelernt. BK05 reflektiert Probleme der Ausbildung und zieht Schlüsse für das zukünftige Handeln daraus. Unter anderem hat sie ein System entwickelt, wie Reklamationsfälle, die sie entgegengenommen hat, auch an ihren Berufsschultagen von Kollegen weiterbearbeitet werden können. Dies war nicht immer so und führte in einem Fall schon zu Problemen. Belastungen ergeben sich aus der Auszubildendenrolle bzw. daraus, wie Vorgesetzte und Kollegen mit Auszubildenden umgehen.

Sie sieht sich häufig in Situationen, in denen sie hinter den Wünschen der lang angestellten Kollegen zurück stehen muss (siehe Zeitrhythmus). Dies bezieht sie z. B. auf Urlaubswünsche oder den freien Tag, wo meist die Kollegen den Zuschlag erhalten. Einen Urlaub an der Ostsee musste sie deshalb bereits absagen. **Anfängliche Erwartungen an den Beruf:** Zwei wesentliche Probleme spricht BK05 während des Interviews an: Zum einen entspricht die Ausbildungserfahrung nicht den Angaben zum Berufsbild und damit ihren Erwartungen. Sie hatte nach drei Monaten der Ausbildung verglichen, welche der Angaben des Informationsmaterials (wahrscheinlich von der Bundesagentur für Arbeit) mit ihrer erlebten Ausbildung übereinstimmten. Deckungsgleich waren hauptsächlich die negativen Aspekte, wie körperliche und zeitliche Belastungen sowie der Einsatz in der Warenpflege. Den tieferen Einblick in das Warenverkaufssystem vermisst sie zum Beispiel bis heute. **Zukunftsperspektive:** BK05 hat die Berufsausbildung bereits abgebrochen. Im jetzigen Ausbildungsbetrieb wird sie nur noch 8 Wochen tätig sein, bevor sie dann in ihrem Wunschberuf „Bankkauffrau“ eine Ausbildung beginnt. Die Ausbildung im Einzelhandel war eine Notlösung, da zurzeit des Abbruchs ihres Studiums die Ausbildungsplätze in der Bankenbranche bereits vergeben waren. Vorstellen konnte BK05 sich allerdings schon, auch im Einzelhandel Karriere zu machen. Notwendig dazu wäre aber gewesen, dass die anfänglichen Darstellungen und Informationen über den Beruf der Kauffrau im Einzelhandel auch eingetroffen wären. In ihrem Ausbildungsbetrieb hat sie die Befürchtung, maximal den Aufgabenbereich einer Verkäuferin abdecken zu können.

Ausbildungszufriedenheit:

Mit der Ausbildung ist BK05 insgesamt sehr unzufrieden. Sie gibt als Wert für die Zufriedenheit „5“ an. Die Unzufriedenheit resultiert vermutlich aus der „Konstellation“, dass sie ihr Studium abgebrochen hat, der Ausbildungsberuf ein schlechtes Ansehen hat und ihre Eltern mit dem Abbruch des Studiums ein Problem haben, da sie für ihre Tochter Besseres vorgesehen hatten. Die direkten Probleme mit der Ausbildung (geringe Freizeit, fehlende Planbarkeit der Freizeit, damit in Verbindung stehendes Konfliktpotenzial im Verhältnis zu den Kollegen) sind sicherlich nicht zu vernachlässigen, werden hier aber als „Spitze des Eisberges“ angesehen.

Anerkennung:

BK05 wird selten gelobt. Sie hat den Eindruck, dass in ihrem Ausbildungsbetrieb das Motto gilt „Nichts gesagt, ist gelobt genug.“ BK05 gibt an, dass sie Lob auch nicht unbedingt von Kollegen und Vorgesetzten benötigt. Quelle für Anerkennung sind für BK05 insbesondere die Kunden. In Kundengesprächen bekommt sie häufig die Rückmeldung, eine kompetente Verkäuferin zu sein. Sie zeigt an einigen Stellen des Interviews eindrucksvoll, welche Arten von Anerkennung besondere Wirkung bei ihr haben. Z. B. sieht sie es als besondere Anerkennung, dass sich inzwischen eingefleischte Handwerker und Stammkunden gern von ihr beraten lassen.

Berufsschule:

Die Berufsschule fordert BK05 nicht heraus. Ihre Einschätzung ist aber, dass in der Schule bisher für die Ausbildungspraxis wichtige Dinge angesprochen wurden. Ihre Angaben zum Bereich Berufsschule zeichnen sich durch ein

hohes Reflexionsvermögen aus. Problematisch sieht sie allerdings am Unterricht der Berufsschule, dass Auszubildende aus unterschiedlichen Branchen zusammen lernen. Unterschiedliche Warensortimente machen ein gemeinsames Lernen zuweilen schwierig.

Probleme der Auszubildenden:

Umgang mit fehlendem Fachwissen (siehe „Berufstypische Anforderungen“).

Problem, die Rolle als Auszubildende zur Kauffrau im Einzelhandel anzunehmen. Nach abgebrochenem Studium, eine Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel (war nicht der Wunschberuf) zu beginnen, führte zu einem lang anhaltenden Konflikt zwischen BK05 und ihren Eltern. BK05 stellt in vielen Bereichen dar, dass ihre Eltern die Ausbildung zur Bankkauffrau wahrscheinlich eher hätten akzeptieren können, als die jetzige Berufsausbildung. Das geringe Ansehen des Ausbildungsberufs Kauffrau im Einzelhandel scheint aber nicht nur für ihre Eltern ein Problem zu sein, sondern auch für sie selbst. Die Ausbildung in einer Bank nun endlich beginnen zu können, erscheint wie eine Erlösung und wird als gute Alternative zum Studium dargestellt.

Fehlende Planbarkeit der Freizeit und zu wenig Freizeit führt BK05 im Interview immer wieder als belastende Probleme an. Entscheidend ist dabei, dass BK05 keinen Einfluss auf die Planung der Arbeitszeiten hat und sie den Eindruck hat, dass die Wünsche der fest Angestellten höhere Priorität haben, als die der Auszubildenden.

In den ersten Wochen wurde BK05 immer wieder mit fehlendem Fachwissen konfrontiert. Daraus wurde keine dauerhafte Belastung. Die Erzählsequenzen dazu sind sehr ausführlich und zeigen, dass BK05 in den ersten Wochen schon darunter „zu leiden“ hatte. Sie hat das Problem sehr schnell bewältigt und fühlt sich jetzt in vielen Bereichen kompetent und von den Kunden als Fachberaterin akzeptiert.

Weitere, weniger zentrale Themen: Konflikt mit Vorgesetztem wegen angeblich nicht erstellter und zur Unterschrift vorgelegter Berichtshefteinträge; Körperliche Belastung (Heizkörper tragen); Routinearbeiten (Putzen).

Besonders gut bewältigte Situationen/Probleme. Was fiel leicht?

In ihrem Betrieb ist jeder, der eine Reklamation annimmt für diesen Prozess bis zum Schluss zuständig. Die Berufsschultage führten dazu, dass ein Kunde gern über den Stand der Reklamation von BK05 etwas erfahren hätte, sie aber nicht anwesend war. Der Kunde kam an zwei Tagen in die Filiale, ohne dass ihm jemand hätte weiterhelfen können. Er beschwerte sich beim Vorgesetzten. BK05 war das eine Lehre. Sie traf daraufhin Vereinbarungen mit Kollegen, dass diese in Abwesenheit von BK05 deren Reklamationen mit betreuen. Im Gegenzug übernahm BK05 dann in Abwesenheit der Kollegen deren Reklamationsbetreuung. Darüber hinaus hat sie zur Vereinfachung der Arbeitsabläufe beigetragen: Die Suche im Lager fiel ihr aufgrund der Größe des Lagers sehr schwer. Da BK05 nicht jedes Mal aufwändig im Lager suchen wollte, hat sie einen Lageplan entwickelt. Dieser wurde laut BK03 sofort akzeptiert und soll in Zukunft gepflegt werden.

Abbruchgedanken:

BK05 hat die Berufsausbildung bereits abgebrochen und beginnt in 8 Wochen die Ausbildung zur Bankkauffrau.

9.5.4 Transkript zum Fall BK05

Dateiname: BK05_11.05.06_A.mp3

Ausbildungsberuf: Kauffrau im Einzelhandel

Interview wurde durchgeführt von: Andreas Besener am 11.05.06

[00:00:02]

B: So, das Gerät ist jetzt eingeschaltet und das Interview beginnt damit. Das Erste, worüber ich mich freuen würde, wenn Sie darauf antworten würden, wenn Sie mir mal einen typischen Arbeitstag in Ihrem Betrieb beschreiben könnten.

[00:00:19]

I: Der fängt unterschiedlich in der Zeit an, d. h. wir haben Zeiten von 7 Uhr bis 12 Uhr, wann wir anfangen und dann geht es erst mal in den Umkleide-raum. Jeder von uns zieht dann halt seine Weste an. Mit Namensschildchen versehen und überprüft halt noch mal, ob die Kleidung wirklich sauber ist. Geht dann runter zur Stempeluhr, stempelt sich ein und geht dann erst mal in Richtung Info. Guckt dann da, ob neue Notizen da liegen oder fragt Mitarbeiter, was bei der Morgenbesprechung gewesen ist, sofern man die nicht selber mitbekommen hat. Ja, macht dann den so genannten Morgenrundgang. Geht durch die Abteilung, schaut, ob Ware gekommen ist, ob irgendwie Ware beschädigt worden ist. Räumt halt erst ein bisschen auf. Im Laufe des Tages dann kommt entweder Ware, die man dann verräumen muss, oder es kommen Aufträge von der Geschäftsleitung, was man zu erledigen hat. Es kann sein, dass man irgendwelche Baderäume zu putzen oder Glühbirnen auszuwechseln hat. Ganz banale Dinge einfach. Zwischendurch kommen natürlich immer wieder Kunden, die man halt bedient, berät. Aufträge schreibt und ja die üblichen Pausen dazwischen und ansonsten nichts Besonderes.

[00:01:46]

B: Ja, gibt es denn, wenn Sie so an Ihre ersten Monate denken, Probleme die häufig aufgetreten sind. Gerade auch in der Anfangszeit, wo Sie in Ihrer Ausbildung gemerkt haben >Oh, das ist aber ganz schön schwierig.<

[00:02:04]

I: Man wird am Anfang sehr viel auch schon alleine gelassen. Das heißt, man wird auf die Kunden losgelassen, ohne wirklich Ahnung zu haben. Weil man erst wirklich in den Bereich hinein kommt, wenn man halt – wir haben eine so genannte first week –, die absolviert man dann mit mehreren Azubis zusammen in einer großen Niederlassung und da wird man dann halt eingewiesen in die verschiedenen Bereiche. Man kann sich das alles angucken. Wenn man halt Glück hat, kann man sich den Bereich aussuchen, in dem man später arbeitet. Wenn man Pech hat, wird man irgendeinem Bereich zugewiesen. Man bekommt aber vorher in dieser first week halt keine richtigen Warenkenntnisse, sondern einfach nur vermittelt, worum es halt in diesem Bereich geht. Wie gesagt, man wird dann einfach auf die Kunden losgelassen, hat selber keine Ahnung. Die Kunden wissen dann teilweise schon eher was man will. Man steht dann einfach da und weiß nicht weiter. Möchte einen Mitarbeiter befragen, aber der hat dann keine Zeit, keine Lust, wie auch im-

mer. Äußert sich da nicht weiter zu, und da muss man eben lernen sich selber zu helfen.

[00:03:13]

B: Ja. Diese first week, die Sie da angesprochen haben, können Sie die etwas genauer beschreiben, was haben Sie da...

[00:03:17]

I: Also ich habe die ganz ehrlich gesagt gar nicht mitgemacht, weil ich erst einen Monat später dazu gestoßen bin. Ich weiß aber jetzt von der Theorie her, dass alle Azubis die halt in einem bestimmten Umkreis Ihre Ausbildung anfangen bei uns dahin eingeladen werden. Erst einmal ein bisschen über unsere Firmenstruktur und Firmentheorie, Firmenphilosophie vermittelt bekommen. Dann wird denen halt wie gesagt mal die Kasse gezeigt, der Wareneingang, dann die verschiedenen Bereiche die wir abdecken. Kann ich das jetzt so frei sagen welche das sind? (ja sicher).

Ach so. Eben Sanitär, auch im Garten oder im Holzbereich oder wie auch immer. Was einem da am besten gefällt. Man ist dann halt jeweils einen Tag oder einen halben Tag in dieser Abteilung. Lernt die Mitarbeiter da kennen. Die erzählen einem so ein bisschen was. Was man da macht, mit wem man es dort hauptsächlich später zu tun hat. Man bekommt halt so einen Schnuppere Einblick in die ganze Geschichte, in jede Abteilung. So dass man hinterher vielleicht so seine Wahl treffen kann.

[00:04:20]

B: Und die haben Sie jetzt nicht mitgemacht. Wie haben Sie das dann kompensiert, hat dann jemand Sie an die Hand genommen?

[00:04:23]

I: Nein. Also das war wirklich der Stoß ins kalte Wasser, wie man so sagt. >Bitteschön ihr neuer Azubi, kümmern sie sich drum.< Ja, die guckten mich alle von oben bis unten an, tach.

[00:04:38]

B: Wer ist denn da für Sie dann zuständig >Hier ihr neuer Azubi!<?

[00:04:39]

I: Es gibt so genannte Paten bei uns. Die sind dann halt dafür zuständig, dass der neue Azubi halt ein bisschen an die Hand genommen wird, dass man ihm ein bisschen was zeigt. Warenkenntnisse vermittelt. Aber auch z. B. sagt, wie Pausen einzuhalten sind. Wie das mit der Stempeluhr funktioniert. Da gibt es einen Trainingspass bei uns. Da stehen dann halt wirklich so die ganzen Sachen, die man wissen muss am Anfang, aber nicht wissen kann drin.

Wie z. B. Stempeluhr, wo die Aufenthaltsräume sind, wo die Feuerlöscher sind, wo die Notausgänge sind. Normalerweise sollte die jeder Azubi absolvieren. Da wird dann hinten dann so ein Häkchen gemacht, wenn das besprochen wurde bzw. wenn einem das gezeigt wurde. Eigentlich kümmert sich da aber keiner drum. Da ist also keiner wirklich hinter her (in der Filiale) in der Filiale der jetzt sagt >So jetzt aber mal hier wir gucken mal heute da steht das, und das hast du noch nicht gemacht.< Zum Beispiel hier Brand-

sicherheitstipps oder so. Und selbst, wenn man selber hin geht und sagt >Hör mal Trainingspass.< >Ach brauchst du nicht.< Da wird dann also sehr locker mit umgegangen. Eigentlich schon fast abfällig.

[00:05:50]

B: Sie haben vorhin beschrieben einmal dadurch, dass Sie diese first week nicht miterlebt haben, dass der Anfang für Sie sehr schwer war, weil Sie da so in das kalte Wasser geworfen wurden. Können Sie mir so ein paar Situationen beschreiben, wo Sie sich vielleicht noch daran erinnern, wo das für Sie so ganz auffällig wurde? So richtig mal Beispiele.

[00:06:12]

V. Ja. Also am Anfang war das ja, dass die Kunden einfach nur fragen, wo finde ich das und das und wo liegt das und das. Z. B., wo liegen hier die Ketensägen? Ja man selber weiß überhaupt noch nicht ganz genau wo die Sachen überhaupt sind und muss sich dann bei anderen Mitarbeitern durchfragen, um halt zu erfahren, für den Kunden die Information zu erfahren, die man ihm weitergeben möchte. Aber auch dann wirklich ganz spezielle Sachen. D.h. wenn der Kunde rein kommt in die Sanitärabteilung und sagt >Ich brauch jetzt ein Kugelhahnventil 3/4 Zoll.< Man steht da, man weiß ungefähr was 3/4 Zoll sind und wie ein Kugelhahnventil aussieht, aber wenn man dann vor einer Wand mit ungefähr 1000 Artikeln steht, wo jeder dritte Artikel ein Kugelhahnventil ist und überhaupt keine Ahnung hat, wo man jetzt hin greifen muss, ja dann steht man vor dem Kunden ja so ein bisschen bloß. Man fühlt sich halt einfach so, ja unwissend, wie man ja auch ist. Der Kunde lässt einen dann auch merken, dass er einen halt, ja teilweise für bescheuert hält. Die Fragen dann >Warum arbeiten Sie denn hier, wenn Sie das nicht wissen.< Dann erklärt man ihnen in einem sachlichen Ton, dass man halt Azubi ist und gerade erst angefangen hat. Viele zeigen dafür Verständnis. Aber gerade so die alteingesessenen Handwerker, die zu uns kommen oder auch Stammkunden, die schütteln dann mit dem Kopf und verlangen dann halt, dass man jemand anderen holt und brummeln sich dann halt was in den Bart, was halt dann nicht sehr nett klingt.

[00:07:45]

B: Ist das für Sie zu einer persönlichen Belastung geworden, dass da solche Situationen häufig auftreten?

[00:07:50]

I: Nein. Weil mittlerweile habe ich mir auch durch Freunde die in dem Bereich arbeiten eine Warenkenntnis angeeignet, die ich relativ für profund halte. Wo mir auch von den Kollegen attestiert wird, dass das für einen Azubi im ersten Jahr schon sehr weit ist. Deswegen komme ich selten in die Situation, dass ich irgendetwas nicht weiß. Aber am Anfang war es halt schon so ein bisschen, ja eine doofe Situation wie man so sagt. Dass man halt gesagt hat >Was mache ich hier eigentlich?< Mir erklärt keiner etwas, und ich soll anderen Leuten was weitergeben. Also die ersten drei vier Wochen waren wirklich heftig.

[00:08:26]

B: Wie kann es denn aus Ihrer Sicht überhaupt dazu kommen, dass Sie da so losgelassen werden und dann einfach mal machen müssen.

[00:08:36]

I: Schocktherapie würde ich dazu sagen. Dass einfach man dem Azubi, bei uns zumindest ist es so, vermitteln will, dass er einen Anreiz hat, zu lernen. Dass man ihm sagt, so du weißt nichts, das sind die Artikel, die du kennen musst, die du erklären können musst und siehe zu, dass du mit den Mittel die dir zur Verfügung stehen, die wir dir bieten, relativ schnell eben zu recht kommst. Dass du den Kunden das erklären kannst, was sie wissen möchten.

[00:09:07]

B: Das sagt man Ihnen auch so, dass das dieses System ist, was da dahinter steht, aber haben Sie das einfach mal so erkannt?

[00:09:16]

I: Das habe ich für mich so jetzt beschlossen, dass es so ist. Ich denke, ich weiß nicht, ob man da wirklich so drüber nachgedacht hat, wenn man mit den Azubis so umgeht, aber, ja, ich kann mir auch nicht wirklich vorstellen, dass sich da einer wirklich so Gedanken macht, weil das ist bei uns einfach so. Die Leute leben in den Tag hinein. Ist egal, was morgen ist. Die machen heute ihre Arbeit und ob morgen ein neuer Azubi kommt oder ein neuer Mitarbeiter oder sonst wer, das wird dann morgen gemacht und genauso geht man halt mit den Leuten da um. Ja, du bist da, schön für dich. Wir gucken mal, ob wir was für dich finden oder wie wir dann mit dir weitermachen

[00:09:56]

B: Wer ist denn aus Ihrer Sicht – vielleicht kann man das so bezeichnen – Schuld, dass eine solche Situation überhaupt eintreten kann, dass Sie da so völlig unvorbereitet vor Kunden stehen?

[00:10:07]

I: Ich denke mal, das ist eigentlich von unserer Firmenleitung oder Unternehmensleitung her ganz anders geplant ist, weil die kümmern sich von oben herab eigentlich ganz gut um die Azubis. Die schicken uns die Auszubildenden-Beauftragte relativ häufig ins Haus. Nur meistens zu dem Zeitpunkt, wenn die Azubis nicht da sind, wenn sie in der Schule sind. Das sind aber nur Kommunikationsfehler in der Firma. Unser Chef ist einfach nur darauf bedacht, dass die Azubis arbeiten, arbeiten, arbeiten und den interessiert eigentlich wenig, wie es denen dabei geht oder was sie dabei lernen. Es wird zwar sporadisch mal nachgefragt, aber wenn man jetzt wirklich zu einer Erklärung ansetzen würde oder einfach mal sagen würde >Nein, ich habe hier noch nicht viel gelernt<, würde er das mit einer Floskel abtun >Ja das kommt schon noch.< Also, das ist wirklich auf unserer Führungsebene in der Niederlassung so, aber von oben anders strukturiert, anders gewollt.

[00:11:04]

B: Das sind aber sozusagen Ihre Erkenntnisse, die Sie im Verlauf der ersten Monate da irgendwo gewonnen haben. Das hat Ihnen jetzt nicht irgend jemand mal vermittelt und gesagt >So machen wir das hier, und da musst du dich mit abfinden!<, sondern Sie haben das tatsächlich nach den ersten knapp acht Monaten irgendwo für sich irgendwo herausbekommen,

[00:11:26]

I: Ja, richtig. Also es wurde nie so gesagt aber man erfährt ja hinten herum auch teilweise schon mal Sachen, oder man denkt sich da seinen Teil dazu. Also offen, nein gar nicht, nach außen hin ist es so, dass es wirklich heile, heile Welt gemacht wird, und wir haben ganz tolle Azubis, und wir bringen auch viel bei, aber in der Firma selber ist es halt so, dass da halt darüber geschwiegen wird teilweise, und man halt gar nichts dazu sagt. Man muss sich wirklich seinen Teil dazu denken, oder sich selber fragen woher kommt das, wieso ist das so, und warum werde ich hier so behandelt.

[00:12:05]

B. Diese Beratungssituation in den ersten Wochen, waren Sie denn da tatsächlich auch zuständig? Also, Sie hatten dann Ihren, wie haben Sie das genannt, haben Sie Kittel gesagt, wahrscheinlich nicht? (Weste) Weste, Entschuldigung. Also das sollte nicht abfällig sein. Sie haben dann Ihre Weste an, sind also erkenntlich als Mitarbeiterin des Hauses und dann sind sie tatsächlich dafür zuständig und müssen Kunden beraten in allen Bereichen?

[00:12:31]

I: Ja. Also wir haben als Azubis, bekommen wir eine Abteilung zugewiesen. D.h., dass wir also nicht durch den ganzen Baumarkt rennen und wirklich vom Garten bis hin zu Tapeten über alles mögliche die Kunden beraten müssen, aber bei uns ist es so, dass jede einzelne Abteilung ungefähr zwanzigtausend Artikel umfasst, wenn man Pech hat. Es gibt Abteilungen, die sind definitiv kleiner, dann werden aber für den Azubi zwei Abteilungen zusammengelegt, in denen man die Ausbildung dann macht. Man kommt auf gut zwanzigtausend Sachen, mit denen man sich auseinandersetzen muss. Natürlich mit dem einen mehr und mit dem anderen weniger, aber ist wirklich eine Masse, die da auf einen zukommt. Man ist also vom ersten oder sag mal vom zweiten Tag an wirklich für die Kunden zu erkennen. Man trägt diese Weste, die ist auffällig rot, dass man auch schön zu sehen ist zwischen den Regalen. Ganz unten steht auch drauf >Ich helfe Ihnen.< Das heißt, der Kunde ist einfach dazu animiert, jemanden anzusprechen.

[00:13:35]

B: Wenn dann mal so eine Situation eingetreten ist, Sie hatten vorhin gesagt da sind dann die alteingesessenen Handwerker, die kennen sich gut mit den Produkten aus, die wissen, was sie wollen, finden es aber unter Umständen gerade nicht. Wenn da solche Situationen geschehen und er sagt >Ruf mal deinen Vorgesetzten oder ruf mal einen Mitarbeiter!< müssen Sie sich für solche Situationen auch rechtfertigen, dass das so eingetreten ist.

[00:13:55]

I: Nein. Am Anfang war das wirklich nicht so. Diese ersten drei vier fünf Wochen, die man da hat, da haben viele noch Verständnis dafür gezeigt. Und haben gesagt >Ja, das konntest du ja nicht wissen.< Hinten herum gab es dann auch wieder so einen Rüffel >Musst du besser lernen, musst du besser gucken.< Dann hat man halt so Aufgaben übertragen bekommen, wie >Nimm dir das Regal vor, schütte die ganzen Sachen aus und räume sie wieder ein!< oder so. Das waren dann wirklich so, ja ich sag mal Hiwi-Aufgaben, die man dann erledigen sollte. Einfach nur, um einerseits geneckt zu werden und andererseits wirklich Wissen vermittelt zu bekommen. Dass man halt weiß, was ein Bogen ist und was ein Winkel ist, ja wie man die aus-

einander hält und einfach auch nur einordnen zu können, wo welche Größe liegt und welcher Artikel wie ungefähr aussieht.

[00:15:09]

B: Vor wem mussten Sie sich dann rechtfertigen bzw. wer hat Ihnen dann nachträglich diese Aufgabe übertragen?

[00:15:14]

I: Das war eigentlich immer einer der festangestellten Mitarbeiter. Das hatte jetzt nichts damit zu tun, dass der Chef das gesagt hatte oder so, das waren die Mitarbeiter dieser Abteilung. Durchaus auch schon mal der Pate, den man zugewiesen bekommen hat, aber es war eigentlich immer einer von den vier Leuten, die da sonst noch rumspringen.

[00:15:31]

B: Ist der Pate dann auch der Ausbilder bzw. die Ausbilderin?

[00:15:36]

I: Nein. Der Ausbilder ist zumindest im IHK-Vertrag unser Geschäftsleiter und der überträgt die Ausbildungsinhalte größtenteils auf die Mitarbeiter in der Abteilung. Von denen erwirbt man sein Warenwissen und auch halt so die Grundsachen, was Kundenfreundlichkeit betrifft und wie man halt mit den Kunden spricht oder wo man sie hinschicken kann oder wie man mit einer Reklamation umgeht oder so. Es gibt betriebsinterne Schulungen, die sind ein Mal im Monat und gehen ungefähr eine Stunde. Da erfährt man dann halt so ein bisschen das theoretische Wissen darüber. Aber alles was wirklich auf die Praxis bezogen ist, findet in der Abteilung statt.

[00:16:19]

B: Was haben Sie in der Situation als, oder in den Situationen wo dann wirklich einer da stand und gesagt hat >Was du mir hier sagst, das reicht mir gerade nicht aus, ich brauche eine bessere Beratung!< Was haben Sie in den Situationen als erstes gemacht, wie haben Sie da reagiert?

[00:16:41]

I: Wie reagiert man da? Eigentlich immer nur gesagt >Ja, ist kein Problem, ich hole ihnen gerne noch einen weiteren Mitarbeiter, der ihnen das dann erklären kann oder noch einmal zeigen kann.< Für mich war das eigentlich kein Frustrationseffekt, weil ich ja wusste, dass ich es noch nicht wissen kann.

[00:17:00]

B: Hat man Ihnen denn vorher gesagt wie Sie sich in solchen Situationen verhalten sollen oder gab es da keine Informationen?

[00:17:08]

I: Nein. Es ist einfach nur gesagt worden, dass ich einen von den anderen rufen soll, wenn ich etwas nicht weiß, es kommt schon jemand.

[00:17:18]

B: Haben Sie, wenn Sie da tatsächlich mal jemanden gerufen haben und nachher war der Kunde auch zufrieden, haben Sie dann auch schon mal ein

Lob erhalten das man gesagt hat >Das war gut, dass du mich geholt hast!< oder irgendetwas in dieser Art?

[00:17:34]

I: Ja. Lob weniger. Also nichts gesagt ist gelobt genug, ist bei uns glaube ich so eher die Devise. Es geht bei uns sehr hektisch zu und da fallen auch schon mal unschöne Worte gegeneinander. Ja ich musste dann da auch erst mit umgehen lernen. Ich habe halt immer erfahren, wenn man halt etwas gut gemacht hat oder wirklich etwas Innovatives gemacht oder ja, sich gut verhalten hat in einer Situation, wurde man gelobt oder hat zumindest dann darüber gesprochen. Solche Sachen finden halt bei uns sehr, sehr selten statt. Da wird dann höchstens beim Chef mal irgendwann gesagt >Ich habe sie mal belauscht bei ihrem Gespräch, das hörte sich schon recht gut an, aber sie können an der oder der Stelle vielleicht noch ein bisschen mehr erzählen oder vielleicht noch freundlicher sein!<. Aber wie gesagt, ein reines Lob gibt es wirklich sehr, sehr selten.

[00:18:32]

B: Ja gut. Da möchte ich vielleicht gleich noch einmal darauf zurückkommen. Sie hatten vorhin, wo ich gefragt hatte, welche Probleme so im Alltag da auftreten so im Berufsalltag auftreten, vor allen Dingen in den ersten Wochen, ersten Monaten dieses eine genannt, dass Sie wenig Fachwissen hatten. Sie kannten sich in Ihrer Abteilung nicht aus. Vielleicht sagen Sie ganz kurz welche Abteilung das ist.

[00:18:59]

I: Das ist eine Sanitärabteilung.

[00:19:02]

B: Sanitärabteilung. Gibt es denn noch weitere Dinge, wo Sie am Anfang richtig mit zu kämpfen hatten, was so richtig schwierig war?

[00:19:10]

I: Die Gewöhnung an die Arbeitszeiten war sehr schwierig. Weil ich kannte das halt nur eben vormittags zu arbeiten, bis nachmittags vielleicht, aber nicht bis in den späten Abend, dass man halt erst um viertel nach acht das Geschäft verlässt oder so. Auch das ich nicht mitbestimmen kann, wann ich frei habe. Bei uns ist das so, dass man sich nicht an den Tarifvertrag hält. Man teilt die Mitarbeiter zu jedem Samstag zur Arbeit ein. D. h. normalerweise müssten ja eigentlich drei Samstage maximal im Monat gearbeitet werden und ein Samstag sollte frei sein. Und bei uns ist es halt so, dass wir jeden Samstag arbeiten müssen, und das habe ich schon halt als einen Einschnitt in meine Privatsphäre empfunden. Wir bekommen dafür aber einen Ausgleichstag innerhalb der Woche, den wir aber auch nicht frei wählen können. D.h., ich weiß erst immer am Samstag, wann ich in der Woche darauf arbeiten muss und weiß auch dann erst, wann ich in der nächsten Woche einen freien Tag habe. D.h., ich kann mit Freunden nichts planen, mit Familie selten was planen. Sondern nur sehr, sehr spontan sein und das ist wirklich am Anfang noch schwieriger gewesen. Man hat sich jetzt halt so ein bisschen daran gewöhnt, aber das Nonplusultra ist es halt nicht.

[00:20:32]

B: Ja. Das, was Sie jetzt sagen bezieht sich ja insbesondere auf die Wochenarbeitszeit einmal und auf die, ja Zeitstruktur nenne ich das mal. Also, dass Sie wechselnde Arbeitstage haben in der Woche. Mal abgesehen von den Berufsschultagen, die ja feststehend sind. Müssen Sie nach der Berufsschule noch in den Betrieb?

[00:20:54]

I: Nein. Bei uns ist das so geregelt, dass wir nach der Berufsschule nicht in den Betrieb müssen. Die Stunden, die uns dadurch im Prinzip fehlen, werden einfach auf Wochentage umgelegt. D.h., wir müssen dann in der Woche evtl. mal einen Tag mal eine Stunde länger arbeiten. Dass wir das halt ausgleichen können.

[00:21:12]

B: Ja. Gibt es öfter mal eine Situation, wo sie auch Überstunden machen müssen?

[00:21:18]

I: Wir hatten jetzt einen sehr großen Umbau und eine Neueröffnung der Filiale. Da haben wir sehr viele Überstunden gemacht, weil halt gesagt wurde, dass wir nicht mit dem Terminplan konform gehen, aber unbedingt im letzten Jahr noch die Neueröffnung schaffen mussten. Das war auch heftig. Wir haben teilweise auch Sonntag gearbeitet. Sind natürlich dann im Zeitkonto ausgeglichen worden und haben auch eine Entschädigung dafür bekommen. Ansonsten fallen Überstunden für Azubis sehr selten an bei uns. Also ein Azubi kann freiwillig Überstunden machen, wenn er sagt ich möchte mir ein Zeitpolster schaffen, um vielleicht mal einen Tag Urlaub länger zu machen oder so, aber es ist von der Geschäftsleitung nicht gerne gesehen, dass man Überstunden macht.

[00:22:08]

B: Ja. Aber so zeitlich flexibel können Sie schon das mal organisieren, dass Sie mal einen Tag so raus arbeiten oder ist das auch so eine Sache, wo man von der Geschäftsleitung sagt >Ne, das geht auch nicht.<

[00:22:20]

I: Doch, das ist möglich. Also ein Tag wird mit siebeneinhalb Stunden gerechnet und bei zehn Überstunden wird dann halt schon mal gesagt >Hör mal, kannst du nicht mal frei nehmen?< Derzeit ist ja die Situation folgende. Bei uns in der Abteilung ist ein Mitarbeiter krank und wir sind zwei Azubis und drei Vollzeitkräfte, was hinten und vorne nicht ausreicht. Deswegen wurde uns teilweise der freie Tag gestrichen, d.h. wir bauen massig Überstunden auf und andererseits hat man uns auch jetzt in den Osterferien den Azubis den Urlaub verwehrt, ohne wirklich eine Begründung dafür zu geben. Es hieß einfach nur Personalstruktur und betrieblicher Grund. Man hat sich da wirklich uns gegenüber nicht hundert-prozentig geäußert und es läuft jetzt darauf hinaus, dass drei Azubis gleichzeitig Urlaub haben wollen, was aber auch nicht geht. Die Zeitstruktur bzw. Planung bei uns ist einfach vollkommen daneben.

[00:23:25]

B: Sind Sie davon betroffen mit dieser Urlaubsplanung, oder sind andere Auszubildende betroffen?

[00:23:30]

I: Nein. Also mir wurde mein Ostseeurlaub gestrichen, die zwei Wochen, die eigentlich fest eingeplant waren und man sagte mir so ganz sporadisch >Ach die können sie in den Sommerferien anhängen.< Jetzt ist es aber mittlerweile so zugespitzt, dass zwei Azubis in den Osterferien zwei Wochen Urlaub haben, aber die beiden Azubis dürfen nicht zusammen in den Urlaub gehen.

[00:23:56]

B: Sind Sie denn eine der Azubis? Was passiert jetzt, haben Sie da schon eine Lösung gefunden?

[00:24:02]

I: Nein. das wurde auf die Mitarbeiter an der Abteilung abgewälzt das Problem zu lösen, weil da auch noch zwei andere Väter sind, die auch halt gerne zumindest zwei Wochen mit den Kindern in den Ferien hätten oder wegfahren wollten. Es sieht jetzt, es läuft alles darauf hinaus, dass die Azubis wahrscheinlich ihren Kopf durchsetzen müssen und die Väter hinten an gestellt werden. Aber, ob das ganze funktioniert, steht immer noch in den Sternen.

[00:24:30]

B: Ja. Ich möchte noch mal auf so diese, auf einen Arbeitstag zu sprechen kommen. Ist es bei Ihnen häufig so, dass tatsächlich Zeitdruck entsteht und dass Sie da wirklich unter Hochdruck arbeiten müssen?

[00:24:47]

I: Ja. Es kommt ja häufig vor, dass sehr viel Ware auf einmal rein gefahren wird. Wir sprechen jetzt hier nicht von drei Paletten, sondern von so einer Zahl um die zwanzig, vierundzwanzig Paletten und dann kann das auch schon mal passieren, dass ein Azubi alleine die Heizkörper, die pro Stück mal dreißig, vierzig Kilo wiegen, alleine abräumen muss oder ja einer hohen körperlichen Belastung ausgesetzt ist, weil einfach die Massen es erfordern, wirklich schnell zu arbeiten und auch sehr viel auf einmal zu arbeiten, weil es die Geschäftsleitung nicht sehr gerne sieht, wenn hinten in dem Gang wo die Sachen rein gefahren werden lange Zeit Paletten stehen oder Ware steht.

[00:25:38]

B: Also kommt es eher vor, dass Sie wirklich unter Zeitdruck arbeiten als dass mal Leerlaufzeiten sind. Oder gibt es so etwas auch bei Ihnen?

[00:25:44]

I: Dadurch, dass wir vormittags, wenn die Ware kommt relativ viel und schnell arbeiten müssen, haben wir am Nachmittag mehr Zeit für die Kundenberatung. Wenn die Kundenfrequenz dann aber nicht entsprechend hoch genug ist, dann entstehen auch Leerlaufzeiten und dann muss man sich halt irgendwie beschäftigen. Dann fängt man halt an, Lieferscheine zu sortieren oder Kunden anzurufen, die benachrichtigt werden müssen. Man telefoniert z. B. mit Außendienstmitarbeitern und wenn gar nichts mehr geht, dann werden wir auch mit Putzarbeiten beschäftigt oder eben Verpackungen wieder

repariert. Muster austauschen. Das sind dann Kleinigkeiten, die dann in der Zeit erledigt werden müssen.

[00:26:28]

B: Kommt so etwas häufiger vor, dass so Leerlaufzeiten sind und dass Sie dann solche Dinge übernehmen wie Reinigungsarbeiten etc.?

[00:26:36]

I: Es sind in der Woche vielleicht drei oder vier Stunden, wo man wirklich Leerlauf hat, wo man diese Sachen dann erledigen muss.

[00:26:43]

B: Ist das eine unangenehme Situation für Sie oder ist das kein Problem?

[00:26:48]

I: Es kann sein, dass diese drei Stunden teilweise wirklich an einem Tag sind und man kommt sich echt vor teilweise wie eine Putzfrau und fragt sich, was der Putzdienst dann macht, weil man denkt sich halt >Wofür mache ich die Ausbildung, ich will Einzelhandelskauffrau werden und nicht Putzfrau.< Ja man fühlt sich dann wie so ein Hilfsarbeiter eigentlich, weil in den Ferien oder teilweise auch zwischendurch werden dafür eigentlich Hilfskräfte auch angestellt, die wirklich nur für solche Arbeiten da sind. Die werden dann halt wenn keiner da ist auch auf die Azubis abgewälzt.

[00:27:28]

B: Ich möchte noch mal auf eine Sache zurückkommen. Sie haben vorhin beschrieben, dass die Arbeitszeiten Ihnen doch ganz am Anfang gehörige Probleme bereitet haben. Können Sie das noch etwas genauer erklären? Sie haben gesagt mit Freunden, mit Eltern wäre das nicht mehr so ganz möglich. Haben Sie dann, können Sie mir da Beispiele nennen, wo es wirklich mal zu einem richtigen Problem auch gekommen ist deswegen?

[00:27:51]

I: Ich bin Mitglied der freiwilligen Feuerwehr in XY und eigentlich immer gewohnt gewesen, meine Dienstabende, die fangen um 19 Uhr an, mitzumachen, da auch Dienste teilweise zu übernehmen, vorzubereiten und mich einfach dann zu engagieren. Mittlerweile schläft das Ganze so ein. Das hat dazu geführt, dass ich halt, wenn ich spät arbeiten musste und das meistens an den Abenden der Fall war, konnte ich halt nicht hingehen oder später kommen. Das hat wirklich zu einem Zerwürfnis mit den Freunden bzw. Kollegen dort geführt, so dass ich halt wirklich im Moment vor der Entscheidung stehe, kann ich dieses Hobby oder diese Berufung weiter betreiben oder muss ich mich ganz meinem Beruf aufgeben?

[00:28:44]

B: Ja. Wie kann es aus Ihrer Sicht denn dazu erst kommen, dass Sie da so eingespannt sind, dass Sie diese Aufgaben oder diese ehrenamtliche Tätigkeit gar nicht mehr übernehmen können?

[00:29:00]

I: Das liegt an der gestörten Kommunikation bei uns. Es ist ein Mitarbeiter, der halt diesen Wocheneinsatzplan macht und der nimmt keine Rücksicht

darauf, was man für Wünsche hat. Mittlerweise haben wir ihn soweit, dass wir zumindest sagen können >Ich hätte gerne evtl. nächste Woche Montag frei wenn das möglich ist.< Ja, wenn er einen guten Tag hat, hält er sich daran, wenn er einen schlechten Tag hat nicht. Und teilweise versucht er halt auch gezielt über diesen Wocheneinsatzplan jemanden zu motivieren mehr zu arbeiten, besser zu arbeiten, effizienter zu arbeiten und ärgert denjenigen halt dadurch. Wenn man halt sagt >Du an dem Tag wäre ganz gut, wenn ich da um 18 Uhr gehen könnte, weil ich um 19 Uhr noch etwas vorhabe.< dann ignoriert er das halt und trägt einen dann erst recht bis 20 Uhr ein. Man kommt dann halt zu nichts.

[00:30:01]

B: Also würden Sie sagen, dass er schon eine Teilschuld an der Situation hat, dass Sie bei der Feuerwehr nicht mehr so Ihren Einsatz zeigen können, wie Sie es eigentlich gerne wollten, wie es theoretisch ja auch möglich wäre, wenn er Ihre Wünsche berücksichtigen würde.

[00:30:13]

I: Weil, es handelt sich da um einen Termin in der Woche und ich finde, dass man gerade noch einen Azubi die Möglichkeit geben sollte, diesen Beruf auch irgendwo gut zu finden, oder sich mit dem Beruf zu identifizieren. Das muss ich ganz ehrlich sagen, hat man mir da leidlich versaut auf gut deutsch gesagt.

[00:30:39]

B: Was haben Sie denn, ich sag mal nach den ersten Situationen wo das eingetreten ist gemacht, als man Ihnen gesagt hat >Nein heute kannst du nicht die Stunde oder die zwei Stunden eher gehen< oder bzw. ist natürlich auch eine Frage, wann Ihre Schicht dann beginnt. Das kann man ja sicherlich irgendwie timen. Was haben Sie denn da zunächst gemacht, als das dass erste Mal eingetreten ist?

[00:31:00]

I: Also ich habe da dann die Diskussion gesucht. Ich habe gefragt warum, ob es nicht möglich wäre, zu tauschen, und bin dann mit der Begründung abgespeist worden, dass es halt nicht anders möglich wäre und das andere halt auch Anfragen gestellt haben, das wäre jetzt nun mal so und da müsste ich mich mit abfinden.

[00:31:25]

B: Haben Sie sich damit abgefunden?

[00:31:28]

I: Am Anfang nicht. Ich habe am Anfang wirklich versucht zu kämpfen, wirklich meinen Kopf da durchzusetzen bzw. es handelt sich da nur um zwei Stunden. Die kann man vorverlegen, die kann man irgendwo dranhängen oder irgendwie anders umlegen, und das verstehe ich halt heute auch immer noch nicht, wie man einfach so sein kann. Ja, ich habe mich mittlerweile so ein bisschen damit arrangiert, indem ich aber auch mich einfach bei diesem Mitarbeiter einschleime, muss ich ganz ehrlich sagen, um halt meinen freien Tag auf den Tag zu legen, wie ich ihn brauche. Zumindest Arbeitszeiten so anzugeben, dass ich vielleicht auch mal etwas früher rauskomme.

[00:32:08]

B: Haben Sie vielleicht auch schon mal darüber nachgedacht, was das auch für Folgen haben könnte so gegenüber Ihren Kolleginnen und Kollegen, wenn Sie sich da jetzt dem anbietern und da versuchen etwas raus zuschlagen?

[00:32:24]

I: Ich sag mal dadurch, dass das alle anderen auch machen, fühle ich mich jetzt da eigentlich nicht so als Kameradenschwein oder so. Es ist da einfach so. Da herrscht eine Ellbogenmentalität, die ist ohne Grenzen. Da gibt es Mitarbeiter, die haben so etwas wie ein Bestandsrecht. Die haben jeden Mittwoch frei, wenn Sie ihren Mittwoch frei haben möchten. Die gehen auch immer nur auf die Frühschicht, die sind nie bis 20 Uhr da und vom Chef aus wird das dann kommentiert mit >Ja, das ist halt so.< Wenn man da weiter nachfragt, bekommt man keine Antwort, man wird einfach abgewimmelt. Wenn man dann wirklich hartnäckig die Konfrontation sucht, heißt es einfach nur >Ach Azubis, die diskutieren immer so viel.< Er geht dann der Konfrontation aus dem Weg, in dem er einfach den Raum verlässt.

[00:33:15]

B: Ja. Werden Sie zukünftig weiter so handeln, dass Sie versuchen da irgendwie was raus zuschlagen, ich sag mal dieses anbietern?

[00:33:29]

I: Ich muss ganz ehrlich sagen ich hab in dem Betrieb ungefähr nur noch acht Wochen zu arbeiten, ich habe mich auf eine andere Stelle beworben. (Ach so). Weil, das ist mir wirklich so an die Nieren gegangen und hat auch meiner Beziehung sehr geschadet, dass ich wirklich gesagt habe >So kann es nicht weitergehen!< und habe mich beworben bei einer Bank und die haben mich auch auf Anhieb genommen. Ich muss sagen, ich gehe jetzt mit dem Gefühl da hin >In acht Wochen ist eh alles vorbei.< Wie es wäre, wenn ich das nicht hätte? Ich glaube, dann würde ich irgendwann entweder ausrasten, was eher meinem ja ich würde sagen Naturell entspricht oder vielleicht auch resignieren. Das kann ich jetzt so nicht sagen, wie ich mich da entscheiden würde.

[00:34:20]

B: Gut. Sie haben eine Sache gerade angesprochen, die ich noch mal ganz wichtig finde, dass Sie jetzt eine andere Ausbildungsstelle haben. Also haben Sie ja nicht nur an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht, sondern Sie brechen ja diese Berufsausbildung ab.

[00:34:43]

I: Ja. Das hatte sich so zugetragen, dass ich glaube, ich habe so fünf oder sechs Bewerbungen geschrieben im letzten Jahr. Unter anderem auch zu dem Arbeitgeber bei dem ich jetzt bin. Der hatte mich als erstes zurückgerufen und mich zum Test eingeladen, zum Vorstellungsgespräch und man hat mir eigentlich so den Mund wässrig gemacht. Das hörte sich alles am Anfang um einiges besser und schöner an, als es sich nachher entpuppte. Die anderen Bewerbungen liefen ja logischerweise weiter und die Bewerbung bei der Bank bezog sich halt erst auf das jetzige Jahr. Ich hatte halt da auch Einstel-

lungstest, Vorstellungsgespräch und diesen ganzen Werdegang zurückzulegen. Das habe ich alles nebenher gemacht in der normalen Ausbildung und da war dann halt immer schon dieser Hintergedanke >Wenn das klappt, wechsle ich auf jeden Fall!< ja deswegen habe ich mich dann im Endeffekt so sehr gar nicht auf diese negative Seite davon eingelassen. Obwohl ich dann doch gemerkt habe >Die hat mich mehr angegriffen als ich eigentlich wollte.<

[00:35:57]

B: Hängt das auch evtl. damit zusammen, Sie haben ja auf dem Kurzfragebogen angegeben, dass die Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel gar nicht Ihr Wunschberuf ist oder war. Sondern Sie haben hier angegeben, dass Sie sich wirklich gewünscht hätten Bankkauffrau zu werden.

[00:36:12]

I: Ja. Es war so gewesen, ich musste mein Studium abbrechen. Das hatte studieninterne Gründe. Ich bin mit gewissen Klausuren in Verzug gekommen und hätte dann komplett von vorne noch mal anfangen müssen, was aber dann doch nicht mein Ding war. Ich habe dann einfach mal nachgeschaut, ob ich halt für dieses Jahr, also für 2005, noch einen Ausbildungsplatz bekommen könnte, weil ich halt nicht einfach ein Jahr rumhängen wollte, nicht auf der Straße stehen wollte. Dadurch, dass ich drei Bewerbungen zur Bankkauffrau geschrieben habe und zwei oder drei für den Einzelhandel, was halt noch übrig war.

[00:36:55]

B: Was heißt noch übrig war?

[00:36:58]

I: Ich habe mich sehr spät entschlossen. Das war im Juni, da kann man sich vorstellen, dass dann eigentlich die begehrten Ausbildungsplätze alle schon weg sind. So kam es auch, dass diese Bankkauffrau-Geschichte erst für dieses Jahr war, alle anderen aber noch für 2005 liefen. Ich habe mir dann gedacht, dann sammle lieber ein Jahr Berufserfahrung und vielleicht gefällt es dir ja auch ziemlich gut da, oder du siehst irgendwo Aufstiegsmöglichkeiten nach der Ausbildung, dass du dich damit arrangieren kannst. Als dann aber die Zustimmung von der Bank kam, ja, waren dann eigentlich die ganzen Gedanken verflogen, weil für mich ist das eigentlich eine ganz andere Welt und entspricht auch eigentlich dem, oder mehr dem, was ich früher also immer so an Gedanken hatte, als ich die Schule verlassen habe.

[00:37:55]

B: Als sie das Gymnasium verlassen haben (ja richtig). Meinen Sie, wenn diese Berufsausbildung etwas günstiger verlaufen wäre, Sie haben ja schon einige Problem beschrieben, die Ihnen so auf den Nägeln brennen, was Ihnen überhaupt missfällt. Meinen Sie, wenn das alles gut geklappt hätte, dass Sie dann doch im Einzelhandel geblieben wären, oder hätten Sie in jedem Falle gewechselt? So wie ich Sie verstehe, haben Sie das ja schon so eingestellt. Sie wollten ja eigentlich eine Ausbildung im Bankenbereich machen. Dadurch, dass Sie aber relativ spät erst sich beworben haben, haben Sie auch eine Bewerbung oder zwei drei Bewerbungen für Einzelhandelsbetriebe dabei gehabt.

[00:38:40]

I: Ich denke mal, wenn das wirklich so gelaufen wäre, wie man mir am Anfang das erzählt hat, dann wäre mir die Entscheidung sehr, sehr schwer gefallen. Weil, ich bin ein Mensch, wenn ich etwas fest in der Hand habe, dann lasse ich es eigentlich nicht los. Und diese Ausbildung war mir eigentlich, also im Einzelhandelsbetrieb ist mir ja sicher. Wenn die mir wirklich den Spaß gemacht hätte, von dem ich ausgegangen bin, dann wäre mir die Entscheidung sehr schwer gefallen. Höchstwahrscheinlich wäre ich doch zur Bank gegangen. Weil das auch mehr dem Bild entspricht, was meine Familie und meine Freunde von mir haben. Die waren anfangs wirklich sehr entsetzt. Ich habe wirklich sehr lange gebraucht um meinen Eltern zu erklären, dass ich jetzt eine Ausbildung angefangen habe, dass ich mein Studium geschmissen habe, dass ich künftig auf mich selbst gestellt sein möchte. Mit der Ausbildung kam auch der Auszug von zu Hause. Ich habe mich da wirklich mit meinen Eltern gestritten. Da gab es ein Zerwürfnis, das war wirklich fast über einen halbes Jahr nicht zu kitten. Ja, weil auch meine Eltern dann wussten, dass ich mich auch bei der Bank beworben habe, war das für sie so eine Sache mich da vielleicht auch ein bisschen so hinzudrängen. Ich habe halt eigentlich immer nur positive Erfahrungen gemacht, wenn ich mich von meinen Eltern so ein bisschen habe leiten lassen. Ich habe ein gutes Gefühl dabei zu sagen >Ich gebe auch diese Art von Ausbildung jetzt auf< und mache wirklich einen Strich darunter und fange bei der Bank eine vernünftige Ausbildung an. Ja, komme da vielleicht auch besser zurecht als jetzt.

[00:40:25]

B: Eine vernünftige Ausbildung. Würden Sie sagen, dass denn die Ausbildung im Einzelhandel zur Kauffrau im Einzelhandel keine vernünftige Berufsausbildung ist?

[00:40:36]

I: So, wie ich sie kennen gelernt habe nicht. Weil das Bild, was man da bekommt, das entspricht weder einem Kaufmann im Einzelhandel noch dem was man klassisch als Verkäufer/Verkäuferin kennt. Das ist wirklich Dienstmädchen für alles eher zu nennen. Man ist, wie ich schon gesagt habe, Putzfrau, Berater irgendwo her auch. Aber dann teilweise auch, ja Disponent. Ja, man macht so viele Sachen, die eigentlich mit dem Kaufmännischen an und für sich viel weniger zu tun haben, als es in dieser Berufsbezeichnung und auch in den Berufsbild drinnen steckt, was man so vermittelt bekommt. Ich habe mir damals von der Agentur für Arbeit das Berufsbild mal angesehen. Es gibt ja da diese Internetseite, wo man sich das anschauen kann, und ich habe das wirklich nach drei Monaten als Fazit verglichen. Wie sehe ich das und wie sieht das da aus. Ich muss sagen, die Übereinstimmung lag vielleicht bei 30 %.

[00:41:47]

B: Ja. Was hat denn übereingestimmt?

[00:41:49]

I: Das waren die negativen Sachen. Man hat wirklich teilweise Stress mit langen Arbeitszeiten. Was übereingestimmt hat war, dass auch z. B. Warenpflege vorgenommen werden muss. Dass aber diese Beratungstätigkeiten

oder auch ja wirklich dieses Warenwirtschaftssystem im Vordergrund stehen, so wie es da halt vorgegeben war. Das kann ich so nicht bestätigen.

[00:42:17]

B: Aber Kundenberatung haben Sie ja gesagt, ist ja ab dem ersten Tag für Sie ein wichtiger Punkt gewesen.

[00:42:24]

I: Ja natürlich. Aber man ist auch von der Geschäftsleitung gehalten, die Kunden relativ schnell abzufertigen, um dann wieder den Sachen nachzugehen, ja so diese Schickimicki-Ausstellung auf Hochglanz zu polieren. Ja halt wirklich von dieser Beratungstätigkeit, dass die zwar für den Kunden im Vordergrund steht, dass der Kunde sich da wirklich als König fühlt und dass der Kunde zufrieden ist. Man ist aber wirklich gehalten, alles unter einen Hut zu bringen. Dadurch, dass diese Beratungstätigkeiten ja eher einzugrenzen sind als Waren verräumen und Warenpflege. Es kommt schon vor, dass man da jemanden abwürgen muss.

[00:43:08]

B: Sie haben jetzt schon dargestellt, dass der Ausbildungsberuf Ihren anfänglichen Erwartungen überhaupt nicht entspricht. Sie haben sich da informiert über die Bundesagentur für Arbeit. Wie war es denn mit dem Betrieb, hatten Sie da so etwas erwartet, oder sind Sie alleine durch das Vorstellungsgespräch und das was man Ihnen da so ganz am Anfang gesagt hat, sehr euphorisch da rein gegangen. Oder hatten Sie schon befürchtet durch andere Kontakte, da könnte auch was anderes verborgen sein?

[00:43:41]

I: Ja eigentlich. Ja man weiß ja, wenn man selber in den Baumarkt geht, wie man da behandelt wird und was da auf gut deutsch gesagt so abgeht. Dadurch, dass ich da zufällig jemanden getroffen hatte, einen Mitarbeiter, den ich irgendwann einmal von der Grundschule kannte, hatte ich ja auch Jemanden der mir so ein bisschen auch Insider-Erfahrungen vermitteln konnte. Ja dadurch hat man schon relativ schnell einen Einblick bekommen. Da war ich immer noch so relativ euphorisch und habe gedacht >Ja das kann ja was für dich sein, das ist alles irgendwie praktisch, technisch. Zwar nicht, was du irgendwann Mal machen wolltest, da kannst du dich vielleicht aber irgendwie mit arrangieren.< Aber wie gesagt, die Erfahrung hat es im Endeffekt gezeigt, dass es das nicht ist.

[00:44:36]

B: Aber ich möchte noch mal zusammenfassen. Sie haben Ihr Studium abgebrochen, weil Sie da mit den Klausuren in Verzug gekommen sind und das hätte Sie sehr viele Anstrengungen gekostet, das wieder in Gang zu bringen, dass Sie da wieder in der Regelstudienzeit sind oder waren das andere Probleme während des Studiums, oder habe ich das falsch verstanden?

[00:45:01]

I: Das war, das trug sich so zu, das ich halt die Klausuren, ich war im ersten Semester noch, die Klausuren des ersten Semesters nicht mitschreiben konnte, weil ich den Einschreibungs- nicht Einschreibungstermin aber. Wie soll ich das erklären? Bei uns war das so. Wir hatten einen Prof. bei dem

mussten wir unterschreiben, dass wir uns für alle Klausuren gleichzeitig anmelden. Das war also nicht so, dass man sich für jede Klausur einschreiben musste und ja ich schreib jetzt dieses Semester. Es gibt ja auch noch Studiengänge, da sagt man, die schreibe ich erst nächstes Semester. Bei uns war das nicht möglich, weil wir schon fast wie ein FH-Studiengang strukturiert waren. Das sollte alles so in Massenabfertigung, möglichst wenig Aufwand geben. Durch Krankheit habe ich eben diesen Termin verpasst und nämlich, ja, da hätte ich unterschreiben müssen. Dann hatte sich das auch durch Abwesenheit des Professors so verzogen, dass ich in diesem Semester die Klausuren hätte gar nicht schreiben können. Habe dann das zweite Semester noch mitgemacht, allerdings ohne Klausuren schreiben zu können. Ja, wurde dann vor die Wahl gestellt, entweder komplett noch mal von vorne anzufangen, noch mal als Erstsemester und dann wirklich die Klausuren mitzuschreiben oder nachträglich innerhalb von drei oder vier Wochen die Nachschreibklausuren alle in Anspruch zu nehmen. Weil man mir das aber erst nach einem halben Jahr gesagt hatte, stand ich dann da und bin völlig unvorbereitet in diese Situation gekommen. Ich habe dann mit meinem Freund darüber gesprochen, weil mir auch der Studiengang an sich nicht hundertprozentig gelegen hat. Als ich damals mich über den Studiengang informiert hatte, hieß es, es müsste kein Mathe-Schein gemacht werden, kein Physik-Schein und plötzlich hieß es, ihr müsst einen Mathe-Schein machen, Physik-Schein, Informatik und was da noch alles auf uns zu gekommen wäre. Irgendwie hat man sich da auch so ein bisschen veräppelt gefühlt. Das hat dann auch dazu geführt, dass ungefähr 60 % meiner Kommilitonen abgebrochen haben, weil einfach die Anforderungen höher waren, als irgendwann gesagt wurde. Ich habe mich dann von der Masse auch mitreißen lassen und habe dann auch gesagt >Das Kapitel ist für mich beendet.< Von meinen Eltern aus war es, was heißt nicht möglich? Die hatten halt die Einstellung >Du studierst nur ein Mal und nur eine Sache und nicht zwei oder drei Studiengänge, irgendwie nur weil dir das eine gerade nicht gefällt oder dir da einer mit einer krummen Nase gegenüber steht< oder so. Da hätte ich also nicht kommen können und sagen können >Ja ich habe mir das anders überlegt, ich möchte jetzt doch gerne auf Lehramt studieren< oder so. Das wäre vom Elternhaus aus nicht möglich gewesen. Zu dem Zeitpunkt war ich noch nicht gewillt mich ganz auf eigene Beine zu stellen, also habe ich mir dann den Weg in die Ausbildung gebahnt.

[00:48:00]

B: Aber das Studium stand schon an ganz erster Stelle, auch so von Ihren Eltern so vorgegeben? Nach dem Gymnasium oder vielleicht auch schon vorher, ich weiß nicht, waren Sie durchweg am Gymnasium oder sind Sie..?

[00:48:14]

I: Ja ich war so der so genannten Homo[] in der Familie. Ich war die erste die Abitur gemacht hat überhaupt. Es war in der weiter entfernten Familie schon jemand ein paar Leute (ich mache mal ganz kurz die Fenster zu, so ist es etwas ruhiger) danke. Wo war ich stehen geblieben.

[00:48:50]

B: Sie waren die erste, die Abitur gemacht hat.

[00:48:53]

I: Ja. Meine Eltern hatten halt großzügig dann immer gesagt >Wenn du möchtest, kannst du auch studieren, finanziell ist es keine Frage, nur von der inneren Einstellung musst du auch komplett dahinter stehen.< Ja, das war dann leichter gesagt als getan weil, wie ich das gerade erläutert habe, die Umstände waren dann halt andere als die, die man sich so ausmalt oder von denen man meint, dass sie eintreffen würden, wenn man gerade da als frischgebackener Abiturient da steht und sich seines Lebens freut.

[00:49:24]

B: Ja. Dann war also, ich hatte ja versucht vorhin das so ein bisschen zusammenzufassen, damit ich das auch richtig verstehe. Also das waren studienorganisatorische Gründe, es waren aber auch zum Teil Anforderungen, die an Sie gestellt wurden im Studium, wo Sie gesagt haben >Das entspricht gar nicht so meinen Erwartungen< und dann haben Sie auch u. a. mit zum Anlass genommen als viele abgebrochen haben auch zu sagen, o.k. das Studium das war es einfach nicht und haben sich dann was Neues gesucht, eine neue Orientierung. Ist das so richtig?

[00:49:56]

I: Das ist richtig.

[00:49:59]

B: Gut. Und dann ging das vermutlich Knall auf Fall, wenn ich Sie so verstehe. Das musste ja relativ schnell gehen. Wann haben Sie das Studium abgebrochen, wann haben Sie sozusagen die Exmatrikulation in die Hand bekommen?

[00:50:12]

I: Das war ein fließender Übergang. Ich habe gesagt >Wenn ich es nicht schaffe, in diesem Jahr noch an einen Ausbildungsplatz zu kommen, egal was es ist<. Ich war einfach nur gewillt, arbeiten zu gehen und wirklich eine Struktur auch in meinen Tag zu bekommen. Weil, ich kenne das von anderen Studenten, von Kommilitonen oder auch von befreundeten Studenten. Die leben dann einfach so in den Tag hinein und wissen dann auch nicht so ganz, was sie machen sollen, und ich habe dann gesagt >Nein so will ich irgendwie jetzt erst mal nicht enden, auch sei es nur für ein halbes Jahr oder für drei Monate, ich suche mir jetzt eine Beschäftigung.< Ich habe dann einfach die Rückmeldung ausgesetzt. D.h. ich bin zum 1.9. in den Betrieb gegangen und dann, ich glaube im Oktober, kam dann die Exmatrikulationsbescheinigung. D.h., ich habe mir doch die Hintertür aufgehalten. Ich hätte dann auf eigene Faust weiter studiert. Hätte mich dann irgendwie finanziell absichern müssen. Ich glaube, meine Eltern hätten mir dann auch an der Stelle den Geldhahn zugekehrt. Ich hätte dann auf Lehramt weiter studiert. Aber wie gesagt, dadurch, dass es dann mit der Berufsausbildung geklappt hat, war für dann das Thema Uni gegessen, für den jetzigen Zeitraum erst Mal.

[00:51:35]

B: Mich würde immer noch so ein bisschen interessieren, wie Sie an diese beiden Ausbildungsberufe dann gekommen sind. Also, wenn Sie den Übergang sehen von der Schule ins Studium. Festgestellt, das ist es nicht, und dann sucht man sich ja weitere Perspektiven. Sie haben gesagt, Sie wollen

Geld verdienen. Sie wollen auch unabhängig werden und hatten noch darüber hinaus das Problem mit Ihren Eltern, was ja wohl sehr schwerwiegend war. Haben Sie die willkürlich ausgesucht oder haben sich da länger auch noch darauf vorbereitet, was Sie dann machen wollen?

[00:52:03]

I: Ich muss das eine jetzt mal klarstellen. Meine Eltern hätten mich nie rausgeschmissen, die hätten auch nie wirklich gesagt >Wir enterben dich jetzt< oder sonst irgendetwas. Die waren eigentlich immer sehr liberal. Die wollten halt, dass ich einen Weg gehe, der halt irgendwo straight ist, der auf irgendetwas hinführt und einfach nicht in den Tag hinein lebe. Ja, das hat halt eben zu dieser ganzen Situation geführt, und ich habe einfach irgendwann eines Tages komplett verzweifelt im Internet so ein bisschen gegoogelt halt und dann auch auf der Seite von der Agentur für Arbeit geschaut, was dieses Jahr noch läuft. Ich habe mir die Sachen raus geschrieben, mir die entsprechenden Berufsbilder dazu angeschaut und ja, wie gesagt Bankkauffrau war einfach so die Sache, wenn es mit dem Studienplatz nicht geklappt hätte, hätte ich das eh gemacht, weil mich das immer schon fasziniert und interessiert hat und dadurch das mein Freund auch in dem Bereich tätig ist, hatte ich da schon einen relativ guten Einblick und hätte da auch definitiv sagen können >Das ist was für mich.< Habe mich daraufhin beworben. Zur Kauffrau im Einzelhandel bin ich wirklich nur gekommen, weil diese Stellenanzeige da war. Das Anforderungsprofil entsprach ungefähr dem, was ich mitgebracht habe oder auch, ja von mir auch sagen konnte. Das war eine ganz spontane Geschichte. Das war keine Herzensangelegenheit, das war eine reine Kopfentscheidung.

[00:53:36]

B: Gut. Ich muss mich mal ganz kurz ein bisschen orientieren (kein Problem) Was sagen Sie oder wie stehen Sie zu der Aussage jetzt, nachdem Sie den Einblick in den Ausbildungsberuf haben wenn ich sagen würde >Verkaufen kann doch jeder.< Ich glaube, Sie hatten dieses Zitat selbst vorhin schon einmal vorgebracht.

[00:54:15]

Ja. Weiß ich jetzt gar nicht. Ich weiß nicht. Das hängt von der Persönlichkeit ab. Man muss schon Interesse für die Sache mitbringen. Zumindest für das Verkaufen an sich. Selbst bei der Bankkauffrau. Man verkauft den Leuten ja auch immer etwas. Sei es jetzt Devisen oder irgendwelche Bausparverträge. Man muss schon irgendwo dahinter stehen, dass man den Leuten teilweise was verkaufen muss oder will, was die überhaupt nicht brauchen. Die einfach zu dem Preis überteuert sind. Das kann wirklich nicht jeder. Von der inneren Einstellung her. So sich auf den Flohmarkt zu stellen und da irgendetwas zu verkaufen, was man nicht mehr braucht, das kann wirklich jeder. Aber sich richtig in den Laden reinzustellen, Verkaufsargumente zu finden, sich mit der Ware auseinanderzusetzen, das liegt glaube ich nicht jedem. Da muss man nicht für geboren sein, aber das Interesse, und ich sag mal so, das Händchen dafür muss auch da sein.

[00:55:26]

B: Sie haben gerade eine Sache angesprochen, dass man u. U. auch mal beraten muss. Man hat da ein Produkt wo man eigentlich selbst so gar nicht

wirklich von überzeugt ist oder wo man weiß, um die Ecke bekommt man es 10 € billiger. Aber das gehört zum Verkaufen dazu. War das für Sie ein Problem schon mal?

[00:55:42]

I: Ganz am Anfang habe ich mir einfach zur gedacht >Oh Gott was machst du hier?< Aber man denkt sich dann im Endeffekt immer >Hallo, da verdiene ich mein Geld mit.< Ich drehe dem Kunden im Prinzip ja keinen Schrott an. Wenn der Kunde nicht in der Lage ist, selber Preise zu vergleichen oder einen Preisvergleich einzuholen oder sich einfach mit der Thematik so auseinandersetzt, dann muss er halt an mich den Preis bezahlen, weil ich mich damit auseinandergesetzt habe. Also im Prinzip blutet der Kunde dafür, dass ich halt das Warenwissen darüber erworben habe. Ich sehe das nicht als mein Problem an, ich habe da kein schlechtes Gewissen.

[00:56:21]

B: Also gehört das aus Ihrer Sicht auch dazu wie man einen Kunden bedienen sollte durchaus?

[00:56:27]

I: Ja natürlich sollte man schon auf die Bedürfnisse des Kunden das ganze zurechtschneiden. Ich kann natürlich hingehen und dem Kunden ein WC für 11,90 € verkaufen, was da im Angebot steht oder eins von einer Markenfirma für 135 €. Man wird ja auch so ein bisschen dazu angespornt, die teuren Sachen zu verkaufen. Ist logisch, will jeder. So dann nennt man natürlich da ein paar Vorteile mehr, die es auch wirklich hat und versucht den Kunden so ein bisschen auch zu lenken. Ja, ich weiß nicht, ich finde da auch wirklich nichts Schlimmes bei. Es klingt verwerflicher, als es meiner Ansicht nach eigentlich ist. Der Kunde ist ja wirklich mündig und trifft seine Entscheidung ja zum Schluss selbst. Ich pack ihm das ja nicht in den Wagen und schieb es zur Kasse.

[00:57:16]

B: Aber für Sie gehört schon dazu, zu einer guten ausführlichen Kundenberatung, dass man auch mal die teuren und besseren Produkte ins Spiel bringt und auch versucht ihn dahin zu bringen, so etwas zu kaufen?

[00:57:29]

I: Ja klar. Wenn ich sehe, dass der Kunde ja so das Potential mitbringt so etwas kaufen zu wollen eventuell. Wenn er denn nur genug Gründe dafür hat. Natürlich, wenn ich jemanden sehe, der da in abgerissenen Trainingshosen ankommt und mir vorjammert er hätte bei seinem Vermieter das Klo zerdeppert, ja gut, da geh ich jetzt nicht hin und sage >Komm Junge nimm das für 135 €.< Wie man sich so arrangiert. Wenn man halt merkt, dass ein Kunde, der halt betucht ist, der schon in Designerklamotten da ankommt, warum soll ich da nicht versuchen auch meinen Profit zu machen.

[00:58:08]

B: Sie haben viel schon zu der betrieblichen Situation gesagt, aber so zum Anfang, vielleicht können Sie da noch mal beschreiben wie es, ist es Ihnen schwer gefallen auch ganz zu Beginn in diesen Betrieb hineinzuwachsen?

[00:58:23]

I: Jetzt, ja von den Mitarbeitern her weniger. Die waren eigentlich alle sehr aufgeschlossen, sehr freundlich mir als Person gegenüber. Jetzt von den Ausbildungszeiten her hatten wir ja vorhin schon gesagt, dass es etwas schwierig war am Anfang. Aber man hat mir sofort das Du angeboten zumindest ein Großteil der Mitarbeiter. Die älteren Mitarbeiter so Mitte fünfzig die siezt man dann halt einfach, weil das die ältere Generation ist, da sagt man nicht einfach Du zu. Aber so alles was so bis vierzig ist oder so hat man das Du angeboten bekommen und ist auch locker ins Gespräch gekommen. Allerdings dieses Unternehmensstruktur an sich, wer da wirklich wem was zu sagen hat und ja der ganze Arbeitsalltag, weil man kannte ja wirklich nur Schule und Uni vorher, das war wirklich schwierig am Anfang. Sich darauf einzustellen ich muss heute um acht arbeiten morgen um zehn übermorgen um zwölf und darauf den Tag um sieben oder so. Das war schon wirklich ein bisschen schwierig am Anfang.

[00:59:27]

B: Gibt es Personen mit Vorbildfunktionen in diesem Betrieb wo sie jetzt noch sind?

[00:59:28]

I: Nein. Definitiv nicht.

[00:59:34]

Niemand. Gibt es denn Tätigkeiten, die Sie übertragen bekommen die Sie dann auch weitgehend selbständig ausführen, die vielleicht auch relativ komplex sind?

[00:59:51]

I: Ja, ich sag mal so, jeder Mitarbeiter, selbst die Azubis bei uns nach einer gewissen Zeit können selbständig z. B. Ware ordern. Ab dem zweiten Tag lernt man eigentlich einen Lieferschein zu schreiben, und es kann dann auch sein, dass man wirklich eine umfangreiche Beratung machen muss, wo ein Kunde dann sein ganzes Haus sanieren möchte und sagt >Ich fang bei den Heizungsrohren an, ich möchte gerne eine Zentralheizung haben und hier noch einen offenen Kamin, und Badezimmer soll so und so aussehen<, da muss man dann wirklich eine komplette Beratung machen, und das ist dann ein Auftrag der beläuft sich dann z. B. auf zehn- bis fünfzehntausend Euro und mischt sich dann aber keiner der anderen Mitarbeiter ein und sagt >Komm lass mich das mal machen, ich habe das schon oft gemacht<, sondern man sagt >Wenn du Fragen hast, wende dich an uns so weit wie möglich oder nötig.< Wenn man spezifische Fragen hat, kann man ja auch die Hersteller anrufen, aber da ist das Vertrauen schon doch so groß, dass man diesen Kunden dann doch von der ersten Planung bis zur Auslieferung so betreut, dass er auch rundum zufrieden ist.

[01:01:00]

B: Das haben Sie auch schon gemacht, so einen großen Umfang, also zehntausend Euro ist ja, das ist ja schon mal eine Hausnummer?

[01:01:06]

I: Das, ja ist schon sehr hoch. Also ich sag mal so, zwei- dreitausend Euro das hat man wirklich schon so ein- zweimal im Monat aber ich sag mal so die

etwas dickeren Fische die kommen also sehr selten vor. Ich hatte bis jetzt diesen Zehntausend-Euro-Auftrag erst ein Mal.

[01:01:21]

B: Aber das haben Sie dann auch wirklich komplett selbständig abwickeln dürfen und haben dann an den Stellen, wo es einfach nicht weiter ging nachgefragt bei Herstellern und auch bei Mitarbeitern?

[01:01:29]

I: Ja richtig.

[01:01:34]

B: Werden Sie denn dabei auch kontrolliert oder?

[01:01:37]

I: Nein. Eine Kontrolle findet so gesehen nicht statt, es kann natürlich sein, dass irgendwie eine Ware falsch bestellt wurde. Das fällt aber dann spätestens im Kassensbüro auf oder eben, wenn ich halt von mir aus sage >Können wir den Auftrag noch mal durchgehen, mir kommt da irgendwas spanisch vor.< Dann wird natürlich kontrolliert aber so, dass wirklich ein Mitarbeiter hinter mir steht und hinterher mit dem Finger wackelt und sagt >Du, das hast du aber verkehrt gemacht<, das nicht. Ich bin dann auch für meine Fehler selber verantwortlich. Es kann dann echt passieren, wenn ich einen Fehler begangen habe, z. B. eine Information nicht weitergeleitet habe oder eine falsche Ware geordert habe, dass ich mich dann auch vor dem Chef dafür verantworten muss. Dass er mich dann zur Rede stellt. Natürlich nicht mit Konsequenzen droht oder so, aber dann halt erläutert welche Konsequenzen sich für ihn daraus ergeben und man dann schon da steht und sich denkt >Ja gut, hätte ich vielleicht schon ein bisschen besser aufgepasst.<

[01:02:38]

B: Ist das schon passiert?

[01:02:40]

I: Das war erst ein Mal so. Da ging es um eine Reklamation, die ich bearbeitet habe. Dadurch, dass man nur drei Tage im Betrieb ist durch die Schule bedingt, hat man nicht ganz so den Überblick, wann die Informationen eintreffen. Dadurch, dass ich halt in der Schule war und dann anhängend einen freien Tag hatte, hat es sich so ergeben, dass ich dem Kunden erst eine Woche später sagen konnte, was mit seiner Reklamation passiert ist. Inzwischen hatte sich der Kunde aber beim Chef beschwert. Über mich, als auch über die Ware. Das konnte man dann irgendwie hinbiegen und den Kunden dann zufrieden stellen. Der Chef war halt sauer darüber gewesen, dass ich mich nicht so darum gekümmert hatte, wie er es gerne gehabt hätte.

[01:03:24]

B: Waren Sie denn für diese Reklamation ursprünglich auch zuständig oder?

[01:03:28]

I: Bei uns ist das so, derjenige der den Kunden anspricht bzw. vom Kunden angesprochen wird und eine Reklamation entgegennimmt, ist auch dafür zuständig. Der bearbeitet diese von Anfang bis Ende. Der hört sich vom Kun-

den die Argumente an, warum er sagt das ist kaputt oder das möchte ich nicht mehr haben. Setzt sich mit der Firma auseinander. Tauscht entweder die Ware sofort um oder schickt einen Außendienstmitarbeiter raus oder so und wartet halt bis zu dem Punkt, wo es heißt >Ja Kunde ist zufrieden, die Sache ist abgeschlossen.<

[01:04:06]

B: Und da sind Sie dann auch rechtlich so informiert gewesen, was Sie da machen können, welche Handlungsspielräume es da gibt oder?

[01:04:12]

I: Bei uns ist eigentlich die Devise >Wir tauschen alles um, egal ob es von uns ist oder von einem Mitbewerber ist, ob es wirklich defekt ist, ob der Kassenbon da ist oder nicht.< Wir haben da wirklich einen Spielraum der fast grenzenlos ist. Ich tausche jetzt nichts um, wo ich genau sehe das es 25 Jahre alt ist und einfach eine Verschleißerscheinung. Wir sind echt dazu gehalten wirklich einfach alles entgegenzunehmen und den Kunden möglichst mit einem Grinsen wieder rauszuschicken. Natürlich kommt jetzt eine Kunde nicht mit einer kompletten Dampfduschkabine zurück, die 2500 € gekostet hat und stellt die uns da hin. Da möchte er dann schon erst eine telefonische Beratung und halt auch einen Außendienstmitarbeiter sehen, aber auch darum kümmern wir uns dann persönlich.

[01:05:12]

B: Einen kleinen Augenblick noch..... Was würden Sie zukünftig machen, wenn da noch mal so etwas passiert. Reklamation angenommen, Berufsschultage dazwischen, Wochenende?

[01:05:22]

I: Mittlerweile habe ich mir angeeignet, einem Kollegen halt einen Zettel hinzulegen bzw. einen Kollegen anzusprechen. Ich habe die und die Reklamation, schreibe mir den Namen auf, den Sachverhalt in Stichpunkten und eine Telefonnummer und bitte dann einen Kollegen, den ich für zuverlässig halte, sich darum zu kümmern. Da habe ich auch in den letzten Wochen sehr gute Erfahrung mit gemacht. Das ist dann einfach weitergeführt worden und ich konnte dann an dem Tag, wo ich wieder da war dann übernehmen und sagen, ich kümmere mich jetzt wieder darum für die nächsten zwei drei Tage, weil eine Reklamation dauert normalerweise, die meisten Reklamationen sind sofort fertig. Wenn es aber wirklich eine längere Geschichte ist, bin ich dann halt immer in Kontakt mit einem anderen Mitarbeiter, der mich dann auch zwischendurch auch mal anruft und fragt >Hör mal, so und so ist es gewesen, das und das ist jetzt weiter passiert, was würdest du machen, oder soll ich den Kunden schon mal anrufen?< Der sagt mir dann auch Bescheid, wenn sich die Sache erledigt hat während ich nicht da war

[01:06:23]

B: Haben Sie Anweisungen wie Sie sich in solchen Fällen verhalten sollen, also bei Reklamationen gibt es da irgendwie Vorgaben oder mal abgesehen davon, dass Sie fast alles wieder zurücknehmen, also vom Prozess her wie das auch ablaufen sollte?

[01:06:36]

I: Nein. Man sollte einfach nur dem Kunden freundlich gegenüberstehen. Sich wirklich nur anhören, was er zu sagen hat, den wirklich erst mal Luft ablassen und damit der wirklich erst mal versteht >Da ist jemand der hört mir auch zu.< Dann einfach nur freundliche nachfragen wenn noch Klärungsbedarf besteht und ansonsten einfach nur umtauschen und damit den Kunden glücklich machen.

[01:07:02]

B: Hat man denn Ihnen schon auch mal irgendwie ausgedrückt jetzt durch dieses neue System was Sie da für sich gefunden haben, dass Sie das dann an einen Mitarbeiter weitergeben, dass die Kunden dann auch wirklich gut betreut sind, hat man Ihnen da mal irgendwie auch schon mal Anerkennung ausgesprochen und gesagt >Finde ich gut?<

[01:07:19]

I: Also am Anfang war es sogar so, dass die Mitarbeiter sogar dagegen waren und gesagt haben >Das ist dein Kram, kümmere dich da selber drum<, aber nachdem halt diese Sache war, dieser Vorfall, den ich gerade erwähnt hatte, dass der Chef mich da zu sich zitiert und gefragt hat, was da los gewesen sei, danach hat man dann gesehen, dass es einfach nicht geht einen Azubi der drei Tage nur im Betrieb ist mit solchen Sachen dann wirklich alleine zu lassen. Wie gesagt, ich habe jetzt einen Mitarbeiter gefunden, dem ich diese Sachen dann immer zuspielden kann. Der hat dann auch gesagt, dass es besser so ist, dann kann ich dir auch meine Sachen geben, wenn ich mal nicht da bin und er sagte, das ist ein besseres System als das, so wie es vorher war. Dass halt jeder für sich und keiner wusste, was der andere da so treibt. Aber sonst ein generelles Lob oder das als generelle, diese Vertretungsfunktion für alle gültig zu machen, das hat man nicht in Betracht bezogen.

[01:08:17]

B: In der Situation, in der Sie da zum Chef zitiert wurden, wie haben Sie sich denn da gefühlt, können Sie sich da noch daran erinnern?

[01:08:22]

I: Ja das ist immer ein sehr beklemmendes Gefühl, weil dieser Mann hat eine sehr donnernde Stimme und anstatt den Mitarbeiter selbst zuzugehen oder ihn persönlich anzurufen, wird er dann über die Hausanlage ausgerufen. Wenn man dann schon hört >Herr XY zum GL-Büro oder Frau XY<, ja dann steht man da, atmet tief durch und hat so ein komisches Gefühl in der Magengegend und denkt sich >Was habe ich jetzt schon wieder falsch gemacht?< Weil man ganz genau weiß, wenn der einen nach oben ruft hat das immer irgendwie eine negative Behaftung.

[01:08:57]

B: Wurden Sie häufiger herausgerufen oder nur das eine Mal?

[01:09:00]

I: Ich wurde gerade gestern noch mal nach oben zitiert. Und zwar hat man mir da vorgeworfen, ich hätte meine Ausbildungsberichte nicht vorgelegt, weil, bei uns gilt die Absprache, die Ausbildungsberichte jeden ersten Samstag im Monat vorzulegen, sowie die Fachberichte. Ich hatte das in diesem

Monat schon angekündigt, dass ich das zum ersten nicht schaffe. Dadurch, ich war krank gewesen und habe dann gesagt, >Ich schaffe das alles nicht wegen der Zeit einfach nur<, weil wir diese Woche auch dann Überstunden hatten und dann sagte er mir >Ja, ja ist in Ordnung, dann gibst du das nächste Woche ab<, also das wäre jetzt Samstag und man wollte mir dann erzählen, ich hätte sie wiederholt nicht abgegeben. Man hatte auch schon eine Aktennotiz für mich angefertigt, die dann in die Personalakte kommen sollte. Legte mir die vor und fragte mich >Ja, was halten sie denn davon?< Ja und dadurch, dass ich nicht wirklich auf den Mund gefallen bin, was so etwas betrifft habe ich erst mal gesagt >Nichts.< Ja das hat mein Chef dann nicht verstanden und mich dann erst mal argumentieren lassen, bis er dann nachher so weit war, dadurch, ich hatte Recht gehabt. Ich hatte meine Ausbildungsberichte vorgelegt, die hat sich nur niemand angeguckt. Die sind einfach irgendwo, in irgendeinem Untergrund verschwunden und mir dann irgendwann wieder in die Hände gefallen. Waren auch nicht unterschrieben und auch nicht durchgelesen, es hat keinen interessiert. Das habe ich ihm halt so dargelegt. Ich lege die immer vor und bekomme sie ununterschrieben zurück. Ja und irgendwann war er dann so weit, dass er diese Aktennotiz zerrissen hat. Ja dieses anfängliche Gefühl, was man da im Bauch hat, diese >Oh mein Gott, was will er jetzt schon wieder, oder was will er?< Man merkt das schon an der Stimme, das heißt nichts Gutes. Wenn man dann aber mit einem positiven Gefühl so wie gestern rausgeht, dann denkt man sich >Gut, ich habe mir nichts zu Schulden kommen lassen, war ja halb so schlimm.< Aber es ist erst mal immer so eine Schocksituation.

[01:11:00]

B: Ja..... Ich muss mich noch mal orientieren, weil, wir haben jetzt den größten Teil abgearbeitet, aber zwei Sachen habe ich noch. Und zwar, sie haben, ich habe Sie vorhin schon einige Male so zwischendurch zu einigen spezifischen Situationen zu Anerkennung gefragt. Das war wirklich auch auf die Situation gebunden. Wenn Sie jetzt mal so die letzten Monate Revue passieren lassen, gibt es denn, oder können Sie feststellen wenn Sie etwas gut oder falsch gemacht haben, dass dann generell Lob oder Tadel kommen?

[01:11:39]

I: Wie ich schon sagte. Bei uns ist eigentlich mehr so nichts gesagt ist gelobt genug. Aber für so kleine Sachen wie zum Beispiel >Ja war eine gute Idee, dass du das so und so gelöst hast< oder >Das du da und da nachgefragt hast.< Das schon. Oder wenn man zum Beispiel Arbeitsabläufe erleichtert. Das war zum Beispiel eine Erstellung von einem Plan, wo welche Waren im Lager liegen. Das war einfach nur so, weil ich habe mich da jedes Mal doof gesucht und habe dann gesagt >Warum mache ich mir nicht ein Mal einen Plan, dass ich weiß, wo die Sachen sind<, weil andere da auch immer gesucht haben. Da hat man mich dann für gelobt. Man hat gesagt >Ja das hast du gut gemacht, das haben wir jetzt kapiert und das werden wir so immer wieder vervollständigen.< Eben Tadel, halt die Geschichte mit dem Chef. Aber ansonsten ist eigentlich mehr Schweigen als wirklich da auch mal zu Zeigen das man einen Fortschritt irgendwo gemacht hat.

[01:12:35]

B: Fehlt Ihnen das dann auch so ein bisschen oder?

[01:12:37]

I: Nein, ich weiß, wie gut ich bin. Klingt jetzt überheblich aber, mittlerweile merke ich es an den Kunden, also an den Mitarbeitern weniger, aber an den Kunden, dass ich denen freundlicher gegenüber bin, und dass sie meine Arbeit schätzen. Dass sie meine Beratung gut fanden, das sagen auch viele. >Vielen Dank für die freundliche Beratung< oder >Ach sie sind ja so nett< und >Klappt immer alles so gut, wenn wir hier hin kommen.< Das halt wirklich auch schon Stammkunden, die nur zu mir kommen auch schon sagen >Nein ich möchte nur zu der Frau.< Ja, dann finden sie das auch ganz toll.

[01:13:12]

B: Das wäre sowieso ein Punkt gewesen, den ich jetzt noch angesprochen hätte. Anerkennung muss ja nicht nur von den Mitarbeitern oder dem Chef sein. Also bei den Kunden klappt das gut, da bekommen Sie auch gesagt dass Sie das toll gemacht haben?

[01:13:26]

I: Ja. Da auf jeden Fall. Also wir haben wirklich Kunden. Wir haben wirklich sehr, sehr nette Kunden häufig auch. Die einem dann auch schon mal so verbal auf die Schultern klopfen oder auch echt schon mal zum Chef gehen und sagen >Hören sie mal, da haben sie aber eine nette Auszubildende< oder ja, die halt auch so Positives mit sich bringen. Das ist auch der Grund warum ich gesagt habe >Der kaufmännische Bereich an sich liegt mir irgendwo, das Verkaufen.< Die Kunden, die sind gar nicht so schlimm, es ist einfach nur die Arbeitsstelle und deswegen habe ich auch gesagt möchte ich gerne in diesem Bereich bleiben Kauffrau aber eben in einer anderen Branche.

[01:14:05]

B: Ja. Gut... Was wir bisher noch gar nicht angesprochen haben ist sozusagen der schulische Bereich. Sie grinsen und lachen (ach, Schule ist schön). Gibt es in der Schule vielleicht irgendwelche Dinge wo Sie sagen >Das hat mit aber besonders herausgefordert, oder das ist besonders schwierig?<

[01:14:29]

I: Nein. Dadurch dass ich Abitur habe und meines Erachtens auch ein relativ gutes Allgemeinwissen, habe ich in der Schule überhaupt keine Probleme. Bis jetzt habe ich fast jede Klausur mit eins geschrieben. Ich glaube eine Sache in Politik habe ich mal verhauen, das war dann eine drei. Das ist dann bei mir dann schon verhauen. Die Inhalte sind sehr interessant. Die werden sehr interessant vermittelt. Aber wie gesagt, einfach zu verstehen. Für mich zumindest.

[01:15:05]

B: Gibt es in der Schule Inhalte wo Sie auch denken >Das ist gut, dass wir das jetzt hier machen<, weil Sie das im Betrieb anwenden können?

[01:15:14]

I: Was auf jeden Fall gut ist, ist dieses Fach KUS, Kundenkommunikation und Service. Da haben wir wirklich noch mal über die Grundsätze. Da wurden noch mal Kommunikationsgrundlagen zum Beispiel die von Paul Wazlawik oder so wiederholt. Für mich wiederholt, für andere waren sie neu. Das

war wirklich so eine Sache, da hat man dann noch mal drüber nachgedacht, wie gebärde ich mich eigentlich dem Kunden gegenüber, oder wie höre ich dem Kunden richtig zu. Das war wirklich so eine Sache, da habe ich dann in der Anwendung auch noch mal wirklich drüber nachgedacht. Was weniger Beachtung findet ist zum Beispiel Warenbezogene Prozesse. Was wir jetzt zumindest machen, Gestaltungsgrundsätze und so. Das wird bei uns alles vorgegeben. Da hat man also kaum so einen Spielraum selber irgendetwas zu machen.

[01:16:13]

B. Aber bei den Verkaufsgesprächen, da ist es in der Tat so, dass Sie da Modelle die Sie in der Schule besprochen haben auch angewandt haben, bewusst angewandt haben und haben Sie dann auch in dem betrieblichen Alltag gemerkt >Das hilft mir hier auch weiter, dass ich da noch mal diese Information bekommen in der Schule?<

[01:16:30]

I: Ja. Besonders zum Beispiel bei der Warenvorlage. Wie ich das mache zum Beispiel dem Kunden in die Hand zu geben. Das sind Sachen, da kommt man mal drauf. Aber wenn man die sich bewusst einschleift oder dieses antrainiert dem Kunden die Ware in die Hand zu geben oder ja mit den Sinnen zu erfahren. Das ist wirklich hier vermittelt worden. Wie gesagt dieses Training einfach nur also wirklich drauf zu achten.

[01:16:58]

B: Gibt es noch weitere Beispiele wo das so gut geklappt hat oder gibt es vielleicht auch Negativbeispiele wo sie sagen, dass Sie das im Betrieb überhaupt nicht brauchen?

[01:17:08]

I: Natürlich ist das in der Schule alles immer sehr theoretisch. Man bekommt so Inhalte vermittelt, wie man ein Gespräch aufbaut. Aber teilweise ergibt sich schon aus einer Kundenfrage eine ganz andere Situation. Der hat dann direkt eine fachspezifische Frage dazu und die muss man dann beantworten. Da kann man dann nicht anfangen >So ich zeige ihnen jetzt mal das ganze Spektrum an Kugelhahnventilen das ich habe<, wenn er nach einem dreiachtel Zoll Kugelhahnventil fragt, lege ich ihm das dann vor. Dadurch, dass auch branchenübergreifend hier gearbeitet wird, wir haben auch Klassenkameraden aus dem Textilbereich, aus dem Handybereich und eigentlich von überall her, muss man das natürlich in der Schule auch ein bisschen verallgemeinern. Es gibt Sachen, die kann ich gar nicht anwenden bei uns (und zwar?). ja eben diese Warenvorlage, wenn zum Beispiel jemand bei den Heizungen steht, kann ich dem nicht zeigen >Das haben wir alles< wenn der sich nur für eine Sache interessiert oder ja, wenn für den nur eine Sache infrage kommt. Dann ist es schön, dass man das ein Mal gemacht hat oder das man ihm die Vielfalt auch zeigen kann und dann auch mit Fachwissen glänzen kann, aber wie gesagt in machen Situationen gibt es das einfach nicht her Das haben wir auch in der Schule schon mit unserem Lehrer so besprochen, dass er sagte, dass er selber weiß, wie es ist im Einzelhandel. Er muss halt diese Inhalte, ja irgendwie mit Leben auch füllen, so dass wir dann für uns selber entscheiden, ob das eine Situation ist, wo ich mein geballtes Wissen einsetzen kann, oder ist es eine Situation, wo ich dem Kunden einfach nur zeigen

kann, da liegt es und gut ist es in diesem Fall. Also diese Unterscheidung hat er uns auch nahe gelegt.

[01:18:55]

B: Gut. Also mit Blick auf die Zeit, ich guck nur noch einmal kurz über den Fragebogen.....So ich denke, dass wir das jetzt komplett abgearbeitet haben. Ich danke Ihnen für die die offenen Antworten und beende jetzt damit das Interview.

I: Gerne geschehen.

9.5.5 Interviewprotokoll zum Fall BV07

*Berufswahl/Übergang:*¹¹⁶

BV07 ist eine 18-20 jährige Auszubildende zur Verkäuferin im Einzelhandel in einem Supermarkt. Bedienungsform: Selbstbedienung und beratungsin-
tensive Bedienung. Sortiment: Lebensmittel. Letzte besuchte Schule: Haupt-
schule. Höchster erreichter Schulabschluss: Hauptschulabschluss nach
Klasse 10. Der Wunschberuf seit der Kindheit: Altenpflegerin. Begründung:
Pflege der Uroma durch ihre Oma, BV07 leistete Unterstützung dabei. Sons-
tige praktische Erfahrung: Praktika in Altenheimen und ehrenamtliche Tätig-
keit in Pflegeheimen. BV07 schrieb 20 Bewerbungen für eine Ausbildungs-
stelle als Altenpflegerin, ihr Schulabschluss reichte allerdings nicht aus (FOR
wird benötigt) und sie erhielt daher nur Absagen. Neben diesen Berufen be-
warb sich BV07 auch zweimal als Floristin und siebenmal als Krankenpflege-
helferin. Im Beruf der Krankenpflegehelferin hätte BV07 eine Stelle in Bayern
antreten können, wollte dieses jedoch wegen ihres Freundes nicht auf sich
nehmen. Aufgrund der Tatsache, dass sich BV07 eine eigene Wohnung su-
chen musste, da ihre Mutter wegziehen wollte, brauchte sie einen Ausbil-
dungsplatz. Um Geld zu verdienen, bewarb sie sich so in 50 Bäckereien, Su-
permärkten und Drogerien. Sie informierte sich im Voraus in welchem
Bereich gesucht würde. Die Bewerbungen schrieb BV07 aus eigenem An-
sporn, da sie bereits die 10. Klasse der Hauptschule schleifen ließ und so
wenigstens das Ziel erreichen wollte, einen Ausbildungsplatz zu finden.
Überbrückung zw. Hauptschule und Ausbildung: Berufsgrundschuljahr bei
einer Organisation der katholischen Jugendgemeinde in ihrer Heimatstadt.
Dort erhielt sie gleichzeitig einen Arbeitsplatz. Zuerst im Gesundheitsbereich,
was ihr viel Freude bereitete. Als ihr allerdings klar wurde, dass eine Ausbil-
dung im Altenpflegebereich für sie nicht zu erreichen ist, wechselte sie in die
Verkaufsklasse. Diesen Entschluss fällte BV07 allein und teilte ihn ihrer Bera-
terin mit, die sie darin bekräftigte. Nach dem BGJ: Ausbildung in ihrem jetzi-
gen Betrieb. Unterstützung durch die Familie und Kontakt nur zur Schwester
und zum Bruder.

Berufstypische Anforderungen:

Aufgaben: Einräumen und Auspacken der eingehenden Waren, Auffüllen und
Nachfüllen der Regale im Verkaufsraum, Leerung des Leergutcontainers,
sowie Aushilfe an der Fleischtheke. Hauptaufgabe ist Tätigkeit in der Obst-

¹¹⁶ Das Interviewprotokoll zum Fall BV07 wurde im Zusammenhang mit dem ProBE-Projekt von Deborah Simshäuser verfasst.

und Gemüseabteilung: Ware aus dem Kühlhaus fahren, säubern, Überprüfung der Ware und Anordnung in der Auslage. Außerdem hat der Betrieb einen eigenen Bereich für Waren aus dem Sonderwaren-Sortiment. Weitere Aufgabe: Verkaufsräume nach Ladenschluss mit einer Putzmaschine säubern. Während der Öffnungszeiten bedient und berät BV07 die Kunden. Die Beratungstätigkeit rückt eher in den Hintergrund, da meist nur Stammkunden einkaufen. Ausnahme: Tätigkeit an der Fleischtheke, da dort „Vollbedienung“. Aushilfstätigkeiten an der Kasse stellen für BV07 eine Ausnahme dar, die entweder auf sie zukommt, wenn nur eine Kassierern vor Ort ist und diese ihre Pause macht oder wenn zu hohes Kundenaufkommen die Öffnung einer zweiten Kasse erfordert. Weitere Anforderung: Freundlicher Umgang mit dem Kunden bei der Bedienung des Kunden, erst durch ihre Erfahrungen an der Fleischtheke erlernt. Sie berichtet, dass für sie das Wichtigste ist zuvorkommend, hilfsbereit und freundlich zu sein (auch bei Beschwerden).

Anpassung an den Zeitrhythmus:

Arbeitstage dienstags, mittwochs und donnerstags von 7 Uhr bis 19 Uhr, 12 Stunden mit Pause von 45 Minuten. Samstags: 7 Uhr bis 16 Uhr. Montags und freitags: Berufsschule. Zuerst danach kein Einsatz im Betrieb. Mittlerweile (bedingt durch Entlassungen) auch nach der Berufsschule, was sehr stressig für sie ist, da ihr zwischen Schule und Betrieb nur wenig Zeit bleibt. Überstunden gelegentlich, bedingt durch langwierige Aufgaben, die nach Ladenschluss erledigt werden müssen. Dafür erhält sie keine zusätzliche Vergütung. Gelegentlich auch Einsatz in ihrer Freizeit durch Anruf des Chefs gefordert. BV07 gibt an, dass ihr die Arbeitszeit und der damit verbundene Verlust von Freizeit nicht schwer falle, sie scheint sich mit diesen Regelungen arrangiert zu haben. Kritisch: Eventuelle Einführung von Ladenschlusszeiten bis 22 Uhr. Arbeiten unter Zeitdruck: Lieferung von neuer Ware, die sie einräumen muss, gleichzeitig hohes Kundenaufkommen und Lieferung von Ware für den Sonderwaren-Stand. Großes Problem: Leerlaufzeiten, wenn bereits alle Aufgaben erledigt sind. Sie kommt sich dann überflüssig vor und weiß nicht wie sie mit der Langeweile umgehen soll.

Rollenfindung:

BV07 beschreibt, dass ihr die Tätigkeiten einer Verkäuferin im Einzelhandel Spaß machen und sie ihre Entscheidung, eine Ausbildung zu machen, um ihren Schulabschluss aufzubessern, nicht bereut, denn so habe sie wenigstens „etwas vorzuweisen“. Außerdem ist sie der Meinung, dass Verkaufen nicht so einfach ist, wie viele sich diesen Beruf vorstellen. Hilfsbereitschaft, zuvorkommender Umgang und Fachwissen gehören dazu, um eine Beratung als „gut“ bezeichnen zu können, diese Eigenschaften habe nicht jeder. Situation in ihrem Ausbildungsbetrieb (siehe „vermutete kritische Ereignisse“ und „zentrale Themen/Probleme“) und schlechtes Verhältnis zu ihrem Chef erzeugen, dass sie sich in dem Betrieb und in Ihrer Rolle als Auszubildende hilflos und alleingelassen vorkommt. Beruf der Verkäuferin nicht ihr Wunschberuf: Traum ist Altenpflegerin. Außerdem Verrichtung von Tätigkeiten, die nicht zu ihren Ausbildungsinhalten gehören (Putzen). Ergebnis ist Frustration darüber, dass sie bald in das zweite Lehrjahr kommt und nach ihrer eigenen Einschätzung noch nicht viel erlernt hat. Falsche Betriebswahl, nicht falsche Berufswahl. **Anfängliche Erwartungen:** Erwartungen an den Beruf haben sich nahezu erfüllt. Sie beschreibt auch, dass eine Freundin diesen Beruf

erlernt und sie daher wusste, welche Tätigkeiten sie erwarten. **Zukunftsperspektive:** Aufbesserung ihres Schulabschlusses durch Ausbildung. Ziel: FOR. Im Anschluss: Bewerbung um Ausbildungsplatz im Altenpflegebereich. Ansonsten Weiterbeschäftigung als Verkäuferin in einem anderen Betrieb.

Ausbildungszufriedenheit:

Frustration über die fehlenden Weiterentwicklungsmöglichkeiten und das fehlende Interesse bzw. Verantwortungsbewusstseins ihres Chefs. BV07 macht sich Sorgen, dass sie für ihre Abschlussprüfung gewisse Tätigkeiten erlernt und Ausbildungsinhalte kennengelernt haben muss, dieses aber in ihrem Betrieb nicht möglich ist. Unterstützung: Persönlicher Kontakt zu ausgelern-tem und mittlerweile entlassenen Auszubildenden. Mittlerweile Informationsbeschaffung über weitere Tätigkeiten bei den anderen Mitarbeitern, z. B. über Bestellungen.

Anerkennung:

BV07 erhält seitens ihres Chefs keinerlei Anerkennung für ihre erledigte Arbeit. Keine Situation, in welcher ihr Chef lobende Worte gefunden hätte. Unterstützung und Lob: durch die übrigen Mitarbeiter und ihren Ausbilder, der allerdings entlassen wurde.

Berufsschule:

Abschluss der Ausbildung: Aufbesserung ihres Schulabschluss (FOR). Keine Probleme in der Berufsschule. Ziel: Aufbesserung ihrer Noten. Inhalte der Berufsschule bezüglich Kommunikation und Umgang mit Kunden sind sehr hilfreich. Umsetzung im Betrieb möglich. Insgesamt: Inhaltlich ist der Berufsschulunterricht hilfreich und eine Unterstützung im Betrieb.

Vermutete kritische Ereignisse:

Während der Arbeitszeit waren aufgrund von Krankheit drei ihrer Kollegen ausgefallen. Übernahme und Erledigung der zusätzlichen Aufgaben allein durch BV07. Sie habe „den Laden allein geschmissen“. Dieser Arbeitstag stellte für BV07 eine Stresssituation dar, in der sie keine Unterstützung von ihrem Chef erhalten habe. Er zeigte kein Interesse daran, ob sie die Aufgaben bewältigen konnte. Gefühle: Hilflosigkeit und Angst, die anfallenden Arbeiten nicht allein bewältigen zu können.

Eine andere Situation: BV07 sei nach der Berufsschule gerade erst im Betrieb eingetroffen, habe sich einen Kittel angezogen und sei in den Verkaufsraum getreten. Dort lag eine Weintraube auf dem Boden im Gang. Ihr Chef habe sie in aggressiver und lauter Weise dafür verantwortlich gemacht und getadelt, dass die Weintraube auf dem Boden liege. Obwohl vier weitere Mitarbeiter im Laden tätig waren und BV07 aus ihrer Sicht dafür nicht verantwortlich sein konnte.

Ein weiteres Beispiel für eine solche Situation mit dem Chef ist: BV07 sortierte im Kühlhaus Ware für den nächsten Tag. Hohes Kundenaufkommen erforderte die Öffnung einer zweiten Kasse. Ihr Chef müsse mehrmals nach „einer zweiten Kasse“ gerufen haben, so BV07. BV07 wäre es allerdings nicht möglich gewesen, die Rufe im Kühlhaus zu hören. Sie habe aber die Tür vorbeugend offen gelassen, um eventuelle Rufe des Chefs hören zu können. Obwohl eine zweite Person im Verkaufsraum gewesen wäre, die die Kasse hätte eröffnen müssen. BV07 „joggte“ zur Kasse. Während des Kas-

sierens im Beisein der Kunden: Lautstarke Zurechtweisung durch den Chef: „Sie sei nicht gerannt sondern gejoggt“. Konsequenz: Chef wollte sie nach Hause schicken. Gefühle: BV07 sei in Tränen ausgebrochen, sei „fix und fertig“ gewesen, habe allerdings ausgeharrt und sei nicht nach Hause gegangen. Sie befürchtete sonst „alles zu verlieren“. Sie dachte endlich einmal alles richtig gemacht zu haben, und so trafen sie die Anschuldigungen völlig unvorbereitet. Unterstützung: durch damaligen Mitarbeiter, der die gleichen Probleme gehabt habe und bestärkte sie, wie toll es sei, dass sie in diesen Situationen die Nerven behalte.

BV07 schildert eine weitere Situation, in der sie allerdings wirklich einen Fehler gemacht habe. Umtausch eines Produktes allerdings bei Kauf mit EC-Karte. Überforderung, keine Hilfe durch Mitarbeiter möglich, Chef befand sich in einer Besprechung. BV07 schickte den Kunden vorerst nach Hause. In dieser Situation hätte BV07 ihren Chef aus der Besprechung holen sollen, was dieser ihr im Nachhinein vorhielt. Umtausch wurde am nächsten Tag abgewickelt.

Probleme/Zentrale Themen:

Schwerwiegendstes Problem, daher zentrales Thema: Verhältnis zu ihrem Chef. Veränderung des Verhaltens nach ihrer Probezeit. Er habe „sein wahres Gesicht“ gezeigt. Während der Probezeit: Hilfsbereitschaft bei der Integration in den Betrieb. Ausbildungszeit entwickelt sich zur Belastung. BV07 vermittelt den Eindruck, dass ihr Chef sich in keinster Weise für die Belange der Auszubildenden sowie für die Belange der gesamten Mitarbeiter interessiere. Mittlerweile drohe dieser damit, das Ausbildungsverhältnis zu kündigen. Darstellung des Chefs als aggressiven und respektinflößenden Mann: Kleine, unbedeutende Fehler würden in unangemessener Weise, in einem sehr aggressiven und lauten Ton, kommentiert. Hierbei sei es ihm gleichgültig, in welcher Situation sie sich befände. Auch in Gesprächen mit Kunden sei es bereits zu einem „verbalen Angriff“ gekommen. Gefühle: BV07 sei hilflos, enttäuscht, geschockt und verletzt über die Heftigkeit der Anschuldigungen. Angst vor Verlust ihres Ausbildungsplatzes, daher „lasse sie alles über sich ergehen“. Konsequenz: Ignorieren des Chefs in diesen Situationen. Verschlechterung der Situation durch den schlechten Umsatz, Schuld daran sei die Belegschaft.

Weitere Probleme: Fehlendes Fachwissen oder Handlungswissen, beispielsweise bei Umtausch mit einer EC-Karte oder die Durchführung von Bestellungen. BV07 bereitet es Sorge, dass sie bereits in das zweite Lehrjahr kommt und bisher nur wenig gelernt hat. Beschäftigungssituation im Laden: Entlassung von fünf Mitarbeitern, die zu den Unterstützern von BV07 zählten. Beispielsweise die Vertretung des Chefs, der gleichzeitig Ausbilder von BV07 war. Dieser hat sich für die Auszubildenden eingesetzt und dafür Sorge getragen, dass sie etwas lernen. BV07 beschreibt ihn als Bezugsperson, an welche sie sich gewendet hat, wenn sie ein Problem hatte. Die Ausbildertätigkeit ist nach Entlassung dieses Mitarbeiters auf ihren Chef übergegangen. Alle entlassenen Mitarbeiter rieten BV07 bereits direkt nach Abschluss des Ausbildungsvertrages von einer Ausbildung in diesem Betrieb ab.

Besonders gut bewältigte Situationen/Probleme. Was fiel leicht?

Besonders gerne hilft BV07 an der Fleischtheke aus, da dort die Beratungsintensität sehr hoch ist, was ihr Freude bereitet.

Abbruchgedanken:

BV07 stellt ganz fest, dass sie die Ausbildung aufgrund der schwerwiegenden Probleme jederzeit abbrechen würde. Allerdings muss sie zusammen mit ihrem Freund eine eigene Wohnung finanzieren, dieser ist ebenfalls Auszubildender, und so benötigen sie das Einkommen von beiden. Erste Abbruchgedanken: bereits nach fünf Monaten, als sich die Situation mit ihrem Chef zu häufen begannen. Mittlerweile würde BV07 jeden zweiten Tag von ihrem Chef verbal angegriffen. **Abbruchrisiko:** Ja.

9.5.6 Transkript zum Fall BV07

Dateiname: BV07_19.05.06_A.mp3

Ausbildungsberuf: Verkäuferin im Einzelhandel

Interview wurde durchgeführt von: Andreas Besener am 19.05.06

Teil 1: [00:00:02]

B: So, das Gerät ist eingeschaltet und die Aufnahme beginnt damit. Und das erste, was ich gerne von Ihnen hören möchte, wäre, dass Sie mir mal einen typischen Arbeitstag beschreiben.

Teil 1: [00:00:12]

I: Ich fange morgens um sieben an. Wenn wir Ware kriegen bin ich bis abends meistens da, bis sieben, also 12 Stunden, hab eine Stunde 45 Minuten Pause; Ware einräumen, zweite Kasse, alles was anfällt, alles.

Teil 1: [00:00:38]

B: Können Sie das vielleicht so beschreiben, was Sie da wirklich machen? Obst und Gemüse: Was müssen Sie da machen? Müssen Sie da irgendwas aus dem Kühlhaus holen?

Teil 1: [00:00:45]

I: Auffüllen, Obst und Gemüse waschen, also das das nicht anfängt irgendwie eingedötscht zu werden, aufschneiden Melonen, da wir eher supermarktmäßig sind; mithelfen, wenn es in der Metzgerei zu voll wird.

Teil 1: [00:01:00]

B: Da müssen Sie auch an die Fleischtheke?

Teil 1: [00:01:01]

I: Ja. Zweite Kasse, wenn die Kassen zu voll sind. XY, wenn einer Zigaretten haben will, weil wir das selber gar nicht verkaufen. Da haben wir extra vorne noch einen Bereich. Unseren Leerflaschencontainer leeren. Ja, das ist eigentlich so. Ja, Putzmaschine abends fahren. Das ist eigentlich so das, was den ganzen Tag so anfällt.

Teil 1: [00:01:25]

B: Was ist mit den Kunden?

Teil 1: [00:01:27]

I: Ja, die müssen wir auch bedienen.

Teil 1: [00:01:30]

B: Bedienen – auch beraten?

Teil 1: [00:01:32]

I: Beraten, ja, wenn Sie Fragen haben natürlich. Aber ansonsten ist das bei-
des so, weil, wir haben ja die Metzgerei. Da ist klar Bedienung, Vollbedie-
nung. Ja und ansonsten, die meisten, das sind alles Stammkunden, die bei
uns einkaufen. Meistens. Und die wissen, wo alles steht. Schon. Ja, wenn
Sie dann Fragen haben, beraten wir auch.

Teil 1: [00:01:49]

B: Wenn Sie jetzt so den, den typischen Arbeitstag sehen: Was machen Sie
denn da wirklich hauptsächlich also so auch von der Zeit gesehen? Was ma-
chen Sie am meisten?

Teil 1: [00:02:00]

I: Obst, Gemüse bin ich meistens. Dann zwischendurch auch mal in der [Wo-
che?] in der Metzgerei komplett. Also, dass ich den ganzen Tag hinter stehe.
Putzmaschine meistens, zwei-, dreimal die Woche fahren. Ja und wenn Wa-
re kommt halt einräumen.

Teil 1: [00:02:15]

B: Ja. Ok. Wenn Sie mal an die ersten Wochen und Monate denken: Gab es
da häufig Probleme die da so aufgetaucht sind? Können Sie sich an die
Probleme noch erinnern, mir die erklären?

Teil 1: [00:02:35]

I: Die kamen nach den ersten drei Monaten, (und zwar?) nach Ende meiner
Probezeit. Da hat sich unser Chef echt drastisch verändert hat. Da hat er mal
sein Gesicht gezeigt: Dass wir dem eigentlich sozusagen scheiß egal waren.
Ist bis heute noch. Also der hat sich absolut nicht geändert.

Teil 1: [00:02:53]

B: Was heißt das?

Teil 1: [00:02:56]

I: Den interessiert das nicht, was wir machen. Der sieht das nicht, dass wir
Fortschritte machen z. B. ist das ja mein erster Lebensmittelladen gewesen.
Der hat mich einem mit verglichen, der schon seit jetzt sieben Jahren hier
arbeitet und das kann ich nicht. Was einer sieben Jahren macht, was ich
dann innerhalb von einem halben Jahr drauf haben sollte. Man wird nie ge-
lobt, nie. Das ist echt. Und wenn man kleine Fehler macht, wird man total
angeschrien. Also nicht jetzt hier mal so klein, bestimmt dann schon eine
halbe Stunde. Ja und das war das schlimmste, was danach, nach den drei
Monaten zum Vorschein kam.

Teil 1: [00:03:32]

B: Ja ähm. Sie haben jetzt eine ganze Menge schon angesprochen, was da
danach passiert ist. Also die ersten drei Monate waren aber völlig unkompli-
ziert und da hat man

Teil 1: [00:03:44]

I: Unkompliziert; der hat sich um uns gekümmert. Also mich bzw. gekümmert, hat mir den Laden erklärt und danach kam dann eben.

Teil 1: [00:03:53]

B: Und das war aber wirklich ganz plötzlich?

Teil 1: [00:03:57]

I: Ja. Ich kannte den ja. Ich habe davor auch nicht da gearbeitet, nur Praktikum gemacht gehabt und da war er auch noch so.

Teil 1: [00:04:05]

B: Ich möchte auf die zwei Dinge hier noch mal eingehen. Sie haben gesagt, Sie werden nie gelobt. Und können Sie mir sagen, wie kann das überhaupt dazu kommen? Sie sagen ja, Sie haben Fortschritte gemacht, das sieht keiner. Wie kann es dazu kommen, dass nicht mal irgendjemand sagt, dass hast du aber gut gemacht?

Teil 1: [00:04:19]

I: Ja, Mitarbeiter schon, aber vom Chef her ist dem das eigentlich scheiß egal, ob wir in unserer Ausbildung weiter kommen. Also der, wir könnten den abbrechen, das würde den nicht interessieren. Wir könnten alles machen. Der wäre glaube ich noch froh, wenn wir weggehen würden. Hat er uns auch schon angedroht, uns beiden Auszubildenden, dass der uns kündigt, egal wie, hat er auch schon gesagt gehabt.

Teil 1: [00:04:42]

B: Das wäre Ihnen aber wichtig, mal irgendwie zu hören von Ihrem Chef (ja, doch.). Und von den anderen ist Ihnen das egal oder freut sie das auch?

Teil 1: [00:04:48]

I: Ja klar, baut auf zwischendurch. Aber wenn man dann gelobt wird und man läuft um die Ecke rum und man sieht dann schon wieder den Chef mit einem roten Kopf stehen, der nur am schreien ist, dann hat man schon [gar?] keine Lust mehr.

Teil 1: [00:05:02]

B: Wenn Ihr Chef da so rum schreit, sind Sie dann meistens alleine mit dem oder sind da noch die Kollegen dabei?

Teil 1: [00:05:08]

I: Dem ist das egal, der schreit auch vor den Kunden rum. (Ja?) Ja.

Teil 1: [00:05:12]

B: Und der hat sich also wirklich noch nie dazu hinreißen lassen mal zu sagen, dass hast du aber gut gemacht?

Teil 1: [00:05:16]

I: Nein.

Teil 1: [00:05:21]

B: Ich muss noch mal ganz kurz mich hier orientieren. Gibt es Situationen, wo Sie sagen, da hätte ich aber wirklich auch mal von ihm ein Lob erwartet, wo Sie was besonders gut aus Ihrer Sicht gemacht haben.

Teil 1: [00:05:40]

I: Ja. (Können Sie mal ein Beispiel nennen?) Letzte Woche Mittwoch z. B., da waren drei Leute, sind während der Arbeitszeit krank geworden. Ich war eigentlich dann im Laden, musste aber dann in die Metzgerei rein, weil da nur noch eine Kollegin war. Dann war eine von unserer Moprotheke auch noch krank geworden mittags also von unseren Molkereiprodukten, von unserer [...?], die ist auch tags besetzt, komplett das da einer ist. Ja und dann bin ich heute meinen Chef durch den ganzen Laden gerannt und habe den ganzen Laden geschmissen und der hat sich hinterher im Büro verkrochen.

Teil 1: [00:06:13]

B: Da hat er sich überhaupt nicht für interessiert, was Sie da machen?

Teil 1: [00:06:17]

I: Gar nicht. Der kam nicht gucken, ob ich das überhaupt schaffe mit der Metzgerei, mit dem Pausen ablösen, mit die Kassen ablösen, XY, Obst, Gemüse, Zeitungen vorziehen, da hat er sich überhaupt nicht für interessiert, ob ich das überhaupt auf die Reihe kriege. Zwei Mal kam er wohl gucken, hat gesagt >Ja, geht ja.< und ist wieder rein gegangen.

Teil 1: [00:06:32]

B: Haben Sie dieses >Geht ja< denn vielleicht schon positiv aufgenommen oder (ja)? Das war für Ihn schon (wie ein Lob) wie ein Lob. Aber die Kassen sind dann schon besetzt. Also da sind dann an der Kasse – muss ja jemand sitzen.

Teil 1: [00:06:47]

I: Eine Person. Aber die muss ja auch mittags, wenn die erst mittags anfangen, haben die – steht denen ja auch eine halbe Stunde Pause zu und dann müssen wir dann auch noch an die Kasse in der halben Stunde.

Teil 1: [00:06:55]

B: Aber das mit dem Kassieren ist schon getrennt. Also Kassieren ist nicht Ihre Haupttätigkeit, das hatten Sie vorhin?

Teil 1: [00:07:02]

I: Nein. Mache ich nicht so. Ich löse meistens die Pausen ab. Wo ich an der Kasse angelernt wurde, war ich wohl eine ganze Woche immer dran.

Teil 1: [00:07:14]

B: Wenn, was Sie vorhin ja schon dargestellt hatten, Ihr Chef ähm da mal etwas lauter wird und Sie ja dann auch tadelt, er wird ja irgendwas dann zu bemängeln haben, wie reagieren Sie denn dann?

Teil 1: [00:07:28]

I: Am Anfang habe ich einfach immer weiter gearbeitet, habe den gar nicht so getan als wenn ich den nicht beachten würde, weil das doch schon sehr weh tut, wenn man da immer nur jeden Tag runter gemacht wird. Mittlerweile höre ich ihm zu und denke einfach: Der kann mich mal. Das geht im einen Ohr raus und ist mir dann egal, was der zu sagen hat, weil, den interessiert das nicht, ob ich den Fehler gemacht habe oder andere. Also der fragt sich gar

nicht, wer da war. Also ich komme um die Ecke, der sieht mich da, der hat einen Fehler gesehen, dann bin ich direkt dran Schuld.

Teil 1: [00:07:59]

B: Aber es gibt schon dann irgendeinen Grund dafür? Der schreit also nicht irgendwie einfach nur so los? Das er-

Teil 1: [00:08:05]

I: Doch ist auch schon vorgekommen, wenn er schlechte Laune hatte.

Teil 1: [00:08:10]

B: Aber es gibt häufig irgendeinen Grund, was dann der Anlass ist.

Teil 1: [00:08:12]

I: Ja. Da lag auch mal eine Weintraube im Gang. Ich war fünf Minuten auf der Arbeit, habe nach der Schule angefangen. Kam gerade aus dem Pausenraum runter, wo ich mir meinen Kittel angezogen habe. Da kam der direkt zu mir und hat mich angeschrien, obwohl [ich?] weiß nicht, da noch vier Leute im Laden rum gelaufen sind und mich schreit er dann an.

Teil 1: [00:08:27]

B: Wie kann es denn aus Ihrer Sicht dazu kommen, dass er in solchen Situation dann wirklich direkt Sie an – anpfeift?

Teil 1: [00:08:37]

I: Wir sagen nichts. Wir sagen – Wir haben viel zu viel Angst da jetzt unsere Ausbildungsstelle zu verlieren, deshalb sagen wir dazu nichts. Wir lassen uns das einfach über uns ergehen. Machen ein paar auch, aber sind auch schon viele Leute was gesagt haben und dadurch gekündigt worden sind.

Teil 1: [00:08:52]

B: Also Sie sagen wir, dass sind die Auszubildenden? Ihre Kollegin und Sie? Und Sie meinen, dass das schon der Grund ist, dass er Sie häufiger da richtig anmacht. Jetzt haben Sie schon die Weintraube z. B. genannt, die da im Gang lag. Gibt es noch andere Situationen an die Sie sich erinnern können, wo das mal passiert ist, dass er Sie so angepflaumt hat?

Teil 1: [00:09:15]

I: Ja, an der Kasse. Ich habe unserem Kühler, Gemüse-Kühler haben wir morgens immer einen Container morgens drin stehen. Den packen wir hinterher natürlich ab mit die Resten, die wir noch nicht brauchten. Und dann hört man natürlich nicht, wenn einer zweite Kasse ruft. Aber war ja auch noch eine zweite Person im Laden. Also habe ich gesagt, ich gehe jetzt den Container [..?] packen [...?]. Ja, dann habe ich das aber gehört, dass zweite Kasse gerufen worden ist, weil ich die Tür aufgelassen hatte vom Kühlhaus. Bin dann da zur Kasse gejoggt. Kurz danach durfte ich mir anhören, ich hätte Kunden provozierend angeguckt und warum ich jogge und nicht renne. So was z. B. Also.

Teil 1: [00:09:51]

B: Was haben Sie in der Situation als erstes gemacht, wie haben Sie da reagiert?

Teil 1: [00:09:55]

I: Ich habe erst mal weiter kassiert, weil der das auch vor den Kunden gesagt hat. Das fand ich schon ziemlich scheiße. Und hinterher ist er mir hinter mir hergekommen, hat mich im Kühlhaus noch weiter angeschrien. Und dann hat er gesagt, ich soll nach Hause gehen. Dann wollte er mich schon um halb elf nach Hause schicken. Ja, da habe ich angefangen zu weinen. Da war ich fix und fertig. Ich dachte, jetzt habe ich alles verloren. Ja und dann bin ich aber einfach da geblieben.

Teil 1: [00:10:26]

B: Sie haben vor ihm begonnen zu weinen?

Teil 1: [00:10:27]

I: Nein. (Ach so, ich dachte) Ne und wenn dann interessiert den das auch nicht.

Teil 1: [00:10:32]

B: Ist das auch schon vorgekommen?

Teil 1: [00:10:34]

I: Ja, bei meiner Kollegin. Die hat auch schon vor dem geweint und das interessiert den überhaupt nicht.

Teil 1: [00:10:42]

B: Gibt es denn, wenn so was vorkommt, also dass das ein hoher, ein hohes Kundenaufkommen ist und es muss eine zweite Kasse geöffnet werden, Sie haben ja alle Ihre Tätigkeiten dann. Sie haben gerade gesagt, Sie sind im Kühlhaus, gibt es denn da irgendwie eine Anweisung, wie Sie handeln sollen? Hat man da-?

Teil 1: [00:10:59]

I: Alles stehen und liegen lassen und zur Kasse rennen.

Teil 1: [00:11:02]

B: Das ist-, das hat er so auch mal gesagt (ja): Rennen.

Teil 1: [00:11:05]

I: Ne. Rennen hat er nicht gesagt. Also zweite Kasse einfach aufmachen.

Teil 1: [00:11:09]

B: Aber so schnell wie eben möglich. Also er rennt zur Kasse. Wir sollen ihm nachmachen am besten.

Teil 1: [00:11:15]

B: Er rennt wirklich zur Kasse?

Teil 1: [00:11:16]

I: Ja. Er macht das.

Teil 1: [00:11:21]

B: Was, was waren denn die Gründe für Ihr Verhalten? Also Sie haben ja da hinten die Türe z. B. aufgehalten. Gab es da irgendwie einen Grund für oder war das Zufall?

Teil 1: [00:11:31]

I. Ne. Das war irgendwo schon-, ich hatte schon einen Grund. Ich habe meinen Chef morgens um sieben Uhr >Guten Morgen< gesagt. Daran merke ich immer, ob er schon schlechte Laune hat. Dann sagte er gar nichts zurück. Dann weiß man schon Bescheid. Und wenn ich den dann in XY sehe, dann kriegt er, wenn er sauer ist, einen richtig roten Kopf immer. Und dann weiß ich sofort. Und dann habe ich gesagt, lass mal heute lieber die Türe auf.

Teil 1: [00:11:50]

B: Warum?

Teil 1: [00:11:51]

I: [War trotzdem dann ein Fehler?]. Aber sonst kommt er auch und schreit mich an.

Teil 1: [00:11:55]

B: Also, wenn die Türe auf ist eher deswegen, damit er Sie nicht anschreit, weil es dann alle hören oder?

Teil 1: [00:12:02]

I: Ne. Ich habe die Türe auch aufgelassen, damit ich die zweite Kasse hören kann, falls gerufen wird; damit der keinen Grund hat mich [..?] anzuschreien.

Teil 1: [00:12:14]

B: War Ihnen bewusst als Sie da nur relativ langsam gejoggt sind, wobei das ja unter Umständen ja schon schneller gewesen sein könnte, dass das irgendwelche Folgen haben könnte?

Teil 1: [00:12:30]

I: Ja, nachdem er gesagt hat, dass ich nach Hause gehen sollte, dachte ich erst, ich hätte die Ausbildung komplett verloren.

Teil 1: [00:12:36]

B: Das war auch zusammenhängend mit der Situation. Aber dem Augenblick, wo Sie da gejoggt sind, haben Sie da gesagt, ich mache hier alles super richtig. (Ja, klar habe ich das gedacht). Was hat denn aus Ihrer Sicht zur Lösung des Problems geführt? Sie sind ja jetzt noch da?

Teil 1: [00:12:54]

I: Ja, ich habe gar nicht mehr mit ihm geredet so an dem Tag überhaupt nicht mehr mit ihm geredet. Ich bin einfach da geblieben. Ich bin nicht nach Hause gegangen.

Teil 1: [00:13:02]

B: Obwohl er es Ihnen gesagt hat?

Teil 1: [00:13:02]

I: Ja, obwohl er es mir gesagt hat. Ja. Jetzt rede ich nur noch was bei der Arbeit mit dem und wenn er mich anschreit geht das mittlerweile rein und raus.

Teil 1: [00:13:17]

B: Hat er denn dafür, dass Sie doch da geblieben sind und weiter gearbeitet haben nachher mal irgendwie gesagt äh-

Teil 1: [00:13:22]

I: Ne, der hat gar nichts dazu gesagt. Also das war dem scheiß egal. Ich hätte nach Hause gehen können und da bleiben können, das war dem egal.

Teil 1: [00:13:22]

B: Hat denn jemand anderes vielleicht gesagt, ich finde super, dass du da Nerven behalten hast oder so?

Teil 1: [00:13:33]

I: Ja, der Auszubildende. Der hat auch vor einem Jahr seine Ausbildung beendet gehabt und der hatte genau die gleichen Probleme auch und er hat gesagt, fand, fand er auch super und er hat mir das dann gesagt gehabt.

Teil 1: [00:13:50]

B: Wie würden Sie denn zukünftig in solchen Situationen handeln?

Teil 1: [00:13:56]

I: Ignorieren. Einfach da bleiben, ignorieren, weitermachen, womit ich aufgehört habe.

Teil 1: [00:14:10]

B: Gab es irgendwie eine Unterstützung dabei? Sie haben gerade schon gesagt, der Azubi im dritten Lehrjahr, der hat Ihnen mal zugehört oder er hat mal was gesagt.

Teil 1: [00:14:15]

I: Ja, das ist eine große Unterstützung für uns, weil der hat das auch zwei Jahre so gemacht, weil er das dritte Jahr auch nicht mehr ausgehalten hat. Dann hat er noch einen Jahresvertrag gekriegt. Den hat mein Chef jetzt übrigens auch entlassen. Ja und das war eine große Unterstützung. Mit dem habe ich jetzt auch Kontakt noch, telefonieren jeden Tag, weil, der war echt; weiß ich nicht. Der hat sich auch alles für den gemacht, wie wir eigentlich auch. Wir rennen echt wie die bekloppten darum und der sieht das überhaupt nicht.

Teil 1: [00:14:47]

B: Wie hilft er Ihnen denn?

Teil 1: [00:14:50]

I: Mit Ratschlägen, sagt dass das bald nur noch ein Jahr ist. Das wir das schaffen.

Teil 1: [00:15:00]

B: Gibt der andere Tipps noch, wie man mit Ihrem Chef am besten umgeht.

Teil 1: [00:15:03]

I: Der hat auch immer ignoriert hinter her nur noch. Anders kann man das nicht. Wenn man das zu persönlich nimmt, fängt man andauernd an zu heulen, weil, der wird auch beleidigend.

Teil 1: [00:15:12]

B: In welcher Form?

Teil 1: [00:15:13]

I: Der hat schon gesagt, bei ihm arbeiten alles nur Arschlöcher. Am besten alle entlassen. Eine Trinkhalle aufmachen. Und so was eben.

Teil 1: [00:15:28]

B: Noch mal zu der Situation, wo Sie an der Kasse saßen. Da haben Sie ja wahrscheinlich mit nichts gerechnet, dass da überhaupt was kam 'ne. Was waren Ihre ersten Gedanken? Können Sie sich da noch dran erinnern?

Teil 1: [00:15:37]

I: Ja, sehr gut. Ich so, was will der Blödmann jetzt. Weil ich habe wirklich gedacht, dass ich alles endlich mal richtig gemacht habe, so wie ich eigentlich oft denk'. Wenn ich Fehler habe, stehe ich auch dazu. Ich bin auch schon [dahin?] gegangen, habe gesagt, dass ich einen Fehler gemacht habe. Ja. (Und dann?) Ja, dann habe ich den Fehler wieder gerade gebügelt, habe ich ja selber gemacht, hat er ja nichts mit zu tun.

Teil 1: [00:16:03]

B: Welcher Fehler war das?

Teil 1: [00:16:08]

I: Ja, da habe ich einen Umtausch wollte ein Kunde und der hat mit EC-Karte bezahlt und der wollte das Umtauschen. Jetzt wusste ich nicht, wie das läuft. Und ich habe den Kunden weggeschickt, weil mein Chef in einer Besprechung saß und keiner in dem Laden wusste, wie das läuft. Dann habe ich gefragt, ob der Kunde morgen wiederkommt. Und das war natürlich ein Fehler. Ich hätte meinen Chef aus der Besprechung holen sollen.

Teil 1: [00:16:29]

B: Hat er nachher gesagt?

Teil 1: [00:16:31]

I: Ja.

Teil 1: [00:16:33]

B: Und was hat der Kunde nachher gemacht. (Kam der wieder?) Ja, der kam wieder.

Teil 1: [00:16:38]

B: War der dann auch noch sauer auf Sie?

Teil 1: [00:16:40]

I: Ja, zwei Tage lang. So was meine ich, müsste man in der Ausbildung erklärt kriegen. Eben, wenn ich schon an der Kasse saß und ich weiß nicht, wie das läuft, wenn Umtausch mit einer EC-Karte ist.

Teil 1: [00:17:00]

B: Gibt es mehr Situationen, wo Sie, wo Sie gerade auch in den ersten Wochen oder Monaten oder vielleicht jetzt auch noch einfach an Ihre Grenzen kommen, wo Sie einfach nicht wissen, wie es geht?

Teil 1: [00:17:08]

I: Nein. Also doch. Bestellungen annehmen. Also wenn jetzt Getränke kommen, wurde mir nicht erklärt. Bestellungen haben wir noch nicht gelernt. Das hat der Auszubildende vor uns schon nach sieben Monaten gehabt oder sechs Monaten schon. Und wir haben das bis jetzt noch nicht gehabt. Das sind alles so Sachen, wo wir dann kneifen müssen. Wo wir sagen, können wir noch nicht.

Teil 1: [00:17:33]

B: Ist das denn ein Problem für Sie?

Teil 1: [00:17:34]

I: Auf jeden Fall, weil ich sage mal, das zweite Lehrjahr ist jetzt bald, ist nicht mehr lang', fängt im August an und dann haben wir dienstags und donnerstags Schule, genau wenn bei uns die Hauptfuhr kommt. Also dann können wir auch nicht bestellen. Da ist es auch schon zu spät eigentlich und ich find' das gehört in eine Ausbildung rein.

Teil 1: [00:17:51]

B. Ja, das in jedem Fall. Das ist auch Ausbildungsinhalt. Ich muss noch mal ganz kurz gucken. Noch mal zurück zu der Situation an der Kasse. Ähm, Sie sind dann aber auch wirklich dafür zuständig, wenn jemand ruft >Zweite Kasse<, dann müssen Sie sofort alles stehen und liegen lassen oder?

Teil 1: [00:18:15]

I: Alle im Laden eigentlich.

Teil 1: [00:18:17]

B: Wer zuerst da ist, macht es dann. Also rennen alle zugleich los.

Teil 1: [00:18:22]

I: Oder es sei denn, ich bin jetzt oben, vorne an der Obst-/Gemüsetheke oder bin an XY einräumen. Dann mache ich natürlich. Wenn die anderen an den Tiefkühltruhen sind, dauert das viel zu lange. Dann sage ich Bescheid, dass ich auf zweite Kasse achte.

Teil 1: [00:18:33]

B: Ach so, dass sagen Sie dann direkt? (Ja.) Und wenn Sie da hinten im Kühlhaus sind, dass ist ja dann wahrscheinlich noch weiter entfernt von den Kassen oder?

Teil 1: [00:18:42]

I: Ja, also das hört man vor allen Dingen auch schlecht. So weit ist das nicht. Das ist an unserer Obst-/Gemüsetheke direkt. Nur dann haben wir einen Vor-

raum, wo wir unsere ganzen leeren Getränkeboxen für den [..?] (für den?) [..?] Leerflaschencontainer. Und danach kommt eben immer dieses Kühlhaus, wo man eben nicht viel hört außer die Kühlung.

Teil 1: [00:19:09]

B: Vorhin haben Sie schon einige Probleme genannt, die Sie jetzt auch näher beschrieben haben. Sie haben gesagt, dass Sie nie gelobt werden, das ist für Sie schwierig, dass-, da haben Sie schon was zu gesagt. Sie haben gesagt, dass auch kleine Fehler häufig zu führen, dass Ihr Chef da richtig ausrastet. Das haben wir ja, das haben Sie mir jetzt auch gut erklärt. Gibt es noch weitere Dinge, wo wirklich für Sie auch Probleme daraus geworden sind.

Teil 1: [00:19:41]

I: Ja. Der hat jetzt fünf Mitarbeiter entlassen: Einmal seine Vertretung und danach die Vertretung mit ihm folgen ja immer dann. Die hat er jetzt alle entlassen. Das waren die [paar?] Mitarbeiter. Also das waren die besten, die wir überhaupt im ganzen Laden hatten. Die haben auch zu uns gehalten, vor allen Dingen die Vertretung vom Chef. Der hat uns das erklärt. Der hat uns auch gelobt, wenn wir was richtig gemacht haben. Das war dann noch am Anfang, ging es dann noch bis Anfang dieses Jahres, wo er dann entlassen wurde.

Teil 1: [00:20:20]

B: Also [wird?] das auch für die ersten drei Monate? War der da eher für Sie Ansprechpartner oder war der da noch gar nicht da?

Teil 1: [00:20:25]

I: Doch, der war-, ist schon seit, der war schon seit fünf Jahren jetzt da (ach so, ja) und der hat auch da die Ausbildung gemacht gehabt, hat mir auch nachdem ich den Ausbildungsvertrag unterschrieben habe, davon abgeraten wie jeder andere mir davon abgeraten hat. Aber da habe ich ihn ja schon unterschrieben gehabt. Ja, der war eher für uns da. Also, wenn wir Fragen hatten, Probleme hatten, vor allen Dingen, wenn man [Ausbildungsplatz?] war und ich noch nie im Lebensmittelladen war, war das da schon [der?] Ansprechpartner.

Teil 1: [00:21:01]

B: Aber Ausbilder ist schon Ihr Chef?

Teil 1: [00:21:04]

I: Ja. Eigentlich war das die Vertretung. Mein Chef darf auch ausbilden also. Jetzt macht das mein Chef, aber der macht nichts.

Teil 1: [00:21:10]

B: Was steht denn, wenn Sie auf den Ausbildungsvertrag schauen? Da steht ja irgendwie ein Ausbilder benannt, das muss ja nicht unbedingt Ihr Chef sein. War das der? (Ja, das war der Herr A.). Ach so, der Vertreter. Und jetzt ist er sozusagen übergegangen auf Ihren Chef. Jetzt muss ich noch mal ganz kurz zu dem Laden fragen, ist das denn der Inhaber, der Chef? Ist das so bei Ihrem Betrieb? Oder ist das auch nur ein Angestellter?

Teil 1: [00:21:35]

I: Also nein. Das, der Grundstück ist also unser Grundstück ist nur gemietet. Wir haben nur den Namen von XY angenommen. Also deshalb heißt der Laden ja auch XY also mit Nachnamen von meinem Chef noch (ach so) und dass das eben sein ist. Also es ist sein, nur der – wir kriegen die Ware geliefert von XY.

Teil 1: [00:21:54]

B: Aber es ist anders als so ein großer Supermarkt in, weiß ich nicht, ich jetzt vor Augen habe?

Teil 1: [00:22:03]

I: Ja, ist sowas wie ein XY, nur eben supermarktmäßig.

Teil 1: [00:22:10]

B: Gut. Also dass das jetzt kein Ansprechpartner für Sie ist, das ist für Sie auch wirklich zur Belastung geworden, dass gerade so – (ist ja jetzt gar keiner mehr für uns da) niemand mehr? Also auch unter den Kollegen haben Sie da keinen Halt mehr?

Teil 1: [00:22:24]

I: Die haben sich alle gegeneinander, weil ich glaube, den Mitarbeitern wurde viel zu viel vorgeworfen, die jetzt entlassen worden sind. Der kommt auch immer mit Aufhebungsverträgen. Also das finde ich schon mal eine ganze linke Nummer. Und der jetzt zuletzt entlassen wurde, hätte angeblich am 29.04. geklaut gehabt. 26,05 Euro. Was will man mit fünf Cent noch. Da hätte ich schon ein bisschen mehr genommen. Vor allen Dingen [...?]. Also finde ich das ein bisschen albern von meinem Chef.

Teil 1: [00:23:11]

B: Wollen wir noch mal zu Ihrer eigentlichen Tätigkeit zurückkommen. Wenn Sie so da äh die auch für Ihren Ausbildungsberuf typischen Arbeiten verrichten, z. B. an der Kasse, das gehört ja in jedem Fall dazu und auch die Warenpräsentation ne, wenn Sie da an Obsttheke arbeiten oder auch die Beratung, wenn Sie da an der Fleischtheke arbeiten. Das sind ja alles Teile des Verkäuferberufs. Gibt es denn da Arbeiten, die Ihnen leicht fallen?

Teil 1: [00:23:42]

I: Ja, ich bin eigentlich sehr gerne in der Metzgerei. Also wir haben da Fleisch, Wurst und Käse. Da bediene ich sehr gerne. Ja, da hat auch, da kennt' mein Chef [sich nicht aus?], da kann er nicht rum schreien, das ist schon mal ein Vorteil, obwohl er da auch manchmal rein kommt. Ja und ganz gerne bin eigentlich noch an Obst- und Gemüse. Das mache ich auch total gerne. Also Kasse sitze ich eher nicht so, weil da fühlt man sich immer von meinem Chef so beobachtet, wenn er im XY steht, weil da kann man direkt rüber gucken und der stiert dann auch direkt rüber und [das?] finde ich nicht so angenehm. (XY, also das ist so ein Stand, das meinen Sie, wenn – oder wo steht der da) Ja, wir haben da eine einzelne also noch eine Kasse für, da verkaufen wir Zigaretten. Wir haben auch Artikel von XY, weil wir [in den Lebensmitteln?] und innendrin keine Anziehsachen verkaufen, haben wir da extra noch mal-. Wir haben auch eine Post im Laden. Die gehört auch noch dazu.

Teil 1: [00:24:41]

B: Die bedienen Sie aber nicht? Da haben Sie nichts mit zu tun?

Teil 1: [00:24:43]

I: Nein, [will oder habe?] ich gar nicht.

Teil 1: [00:24:45]

B: Ist denn da ein Postmitarbeiter oder?

Teil 1: [00:24:47]

I: Nein, sind auch unsere Mitar – also von uns die Mitarbeiter sind da angestellt.

Teil 1: [00:24:54]

B: Gibt es Situationen, wo Sie auch mal wirklich überfordert sind?

Teil 1: [00:25:01]

I: Ja. Und dann sagt der einfach >Können Sie das machen<, wenn er mal im Laden dann ist und auch wirklich guckt und brummt der uns Sachen auf, die überhaupt nicht zu packen sind.

Teil 1: [00:25:15]

B: Welche z. B.?

Teil 1: [00:25:17]

I: Wir sollen erst mal Kassen dann ablösen mittags. Dann müssen wir die ganzen Aufbauten kontrollieren. Das ist aber normal, das machen wir sowieso. Und letzte Woche meinte der, ich sollte im ganzen Laden die Scannerleisten, wo die Artikel, Preisartikelschilder sind, abstauben, abwischen und sollte ich die Sockel von den Regalen alle abwischen. Dann sollte ich durch den gehen, da sollte ich die ausverkauften Artikel streichen und ich fange erst um halb drei an und wir haben auch nur bis sieben Uhr auf. Und um sechs ist dann ja schon wieder Schicht: Eine halbe Stunde Kassenablösung.

Teil 1: [00:25:53]

B: Haben Sie es geschafft?

Teil 1: [00:25:53]

I: Nö, zeitlich nicht so wirklich. (Und dann?) Also ich kam später aus dem Laden und musste ich länger machen.

Teil 1: [00:25:59]

B: Ach so, dass erwartet der dann auch, dass Sie da Überstunden machen? Haben Sie schon mal daran gedacht, Ihre Ausbildung abzubrechen?

Teil 1: [00:26:10]

I: Ja. Bin ich ganz ehrlich: Habe ich schon ganz oft sogar dran gedacht. Würde ich auch jederzeit machen. Nur, ich habe eine eigene Wohnung. Ich lebe zwar mit meinem Freund zusammen, aber der macht auch eine Ausbildung und da reicht das Geld nicht aus von allen und deshalb arbeite ich weiter da.

Teil 1: [00:26:34]

B: Wann haben Sie das erste Mal daran gedacht, alles hinzuschmeißen?

Teil 1: [00:26:37]

I: Nach den ersten fünf Monaten schon, weil da wurde das zu viel. Da wurdest du jeden zweiten Tag vom Chef einfach nur angeschrien, ob er einen Grund hatte, ob er keinen Grund hatte. Er hat einfach nur noch rumgeschrien gehabt. Ja und nach Weihnachten wurde das dann ganz schlimm.

Teil 1: [00:26:49]

B: Warum?

Teil 1: [00:26:55]

I: Ja unser Laden läuft nicht mehr so besonders und das belastet den, kann ich auch verstehen, aber das ist kein Grund uns die Schuld dafür zu geben, weil er dann auch [macht?] wir wären das Schuld. Na und das finde ich nicht ok.

Teil 1: [00:27:13]

B: Aber es gibt ja wahrscheinlich weitere Gründe für Sie, dass Sie sagen, ich möchte die Ausbildung abbrechen. Das wird ja wahrscheinlich nicht nur oder ist es so, dass das insbesondere der Kontakt zu Ihrem Chef ist, der da so schwer ist. (Ja, ja) Das ist das Zentrale?

Teil 1: [00:27:25]

I: Ja. Das ist der Hauptgrund.

Teil 1: [00:27:29]

B: Alles andere, so wie Tätigkeiten, das ist alles in Ordnung?

Teil 1: [00:27:30]

I: Das ist alles kein Problem. Das schaffe ich. Das ist nur mit meinem Chef [..?].

Teil 1: [00:27:36]

B: Und die Tätigkeit macht Ihnen auch Spaß ansonsten oder?

Teil 1: [00:27:38]

I: Ja. Doch.

Teil 1: [00:27:45]

B: Gut ähm. Sie hatten vorhin schon mal in unserem Vorgespräch gesagt als wir den Kurzfragebogen besprochen haben eine Sache angedeutet, was Sie auch auf dem Kurzfragebogen angegeben haben, dass ja der Ausbildungsberuf zur Verkäuferin im Einzelhandel nicht Ihr Wunschberuf ist. (Ja) Sondern? Was war Ihr Wunschberuf?

Teil 1: [00:28:07]

I: Altenpflegerin.

Teil 1: [00:28:09]

B: Können Sie mir noch mal das skizzieren, erklären was Sie vorhin alles gesagt haben. Wie es dazu überhaupt gekommen ist, dass Sie sich diesen Beruf wünschen. Können Sie mir das kurz erklären?

Teil 1: [00:28:21]

I: Ich habe mehrere Praktikas im Altenheim und im Krankenhaus gemacht, die mir sehr gut gefallen haben. Deshalb war ich vorher noch nie im Lebensmittelladen. Ja, dafür hat aber mein Abschluss nicht gereicht. Dann habe ich mich eben in sämtlichen Supermärkten, Bäckereien überall beworben bis nach Mönchengladbach sogar. Ja und dann bin ich an unseren Betrieb gekommen.

Teil 1: [00:28:44]

B: Mit welchem Hintergrund haben Sie sich da beworben? Also Sie haben sich da beworben? Sie haben auch gesagt, hier geschrieben, dass Sie 70 Bewerbungen geschrieben haben, alle zum Einzelhandel oder?

Teil 1: [00:28:51]

I: Nein. 20 davon gingen zur Altenpflege.

Teil 1: [00:28:54]

B: Ja. Und 50 zum Einzelhandel. (Ja.) Und warum haben Sie dann überhaupt, also Ihr Wunschberuf ist die Alten – ist der Ausbildungsberuf zur Altenpflegerin, aber Sie haben dennoch 50 Ausbil – äh Bewerbungen zum Ausbildungsberuf zur Verkäuferin, vielleicht auch zur Kauffrau versandt. Welchen Hintergrund hatte das? Können Sie mir das noch mal erklären?

Teil 1: [00:29:18]

I. Ja, ich brauchte meine eigene Wohnung, weil meine Mama nach Mönchengladbach ziehen wollte. Und daher brauchte ich so schnell wie möglich was. Und da ich gemerkt habe, dass ich mit meiner Altenpflegerin besseren Abschluss bräuchte, um das überhaupt zu erlernen, ja, bin ich dann einfach auf Verkäuferin gegangen.

Teil 1: [00:29:41]

B: Und Sie haben ja nicht direkt die Ausbildung begonnen zur Verkäuferin, sondern Sie haben zwischen der Hauptschule und der Ausbildung noch was anderes gemacht. Können Sie mir das auch noch mal erklären, was Sie kurz?

Teil 1: [00:29:51]

I: Ja, ich war in der Duisburger Werkkiste, einer katholischen Jugendgemeinde. Die machen berufsvorbereitende Lehrjahrs. Man kann die Hauptschulabschlüsse 9 und 10 nachholen (ja also Berufsgrundschuljahr hieß – kann das so heißen haben?). Ja. Ja, man hat sogar Geld verdient, das war schon mal schön für zwei Tage arbeiten, zwei-, also 37,5 Stundenwoche hatte man da trotzdem. Ja und das hat eigentlich auch Spaß gemacht. Ich wäre gerne länger da geblieben.

Teil 1: [00:30:20]

B: In welchem Bereich war das denn?

Teil 1: [00:30:20]

I: Anfangs direkt in dem Bereich Gesundheit. Aber als ich gemerkt habe, dass das irgendwie keinen Sinn hat mit meinem Abschluss, bin ich dann in den Verkauf gewechselt. Also habe ich da auch schon Verkaufen gelernt so ein bisschen.

Teil 1: [00:30:39]

B: Hat man Ihnen denn dazu geraten irgendwie zu wechseln oder haben Sie das von sich aus ent-?

Teil 1: [00:30:43]

I: Habe ich von sich, von mir aus gemacht gehabt. Bin dann noch zu meiner Beraterin hingegangen, hab' da direkt gesagt, [...] hat sie gesagt, wäre besser so.

Teil 1: [00:30:55]

B. Also, wenn ich das noch mal zusammenfassen darf: Sie wünschen sich nichts mehr als Altenpflegerin zu werden, das ist richtig ne? Und um diesen Wunsch erfüllen zu können, haben Sie festgestellt, da fehlt mir aber der richtige Schulabschluss (ja). Sie haben den Hauptschulabschluss und Sie brauchen die Fachoberschulreife. So und dann sind Sie eben um überhaupt auch eine Ausbildungsstelle zu bekommen, erst mal in diese karitative Einrichtung gegangen und haben dann da ein Jahr, das war wohl ein Berufsgrundschuljahr, so wie Sie es vorhin gesagt hatten, absolviert und haben dann da auch beide Bereiche kennen gelernt, einmal Gesundheit und einmal Verkauf. Und so, jetzt machen Sie die Ausbildung und wollen hier am Berufskolleg Mitte mit der Ausbildung auch Ihren allgemein bildenden Abschluss sozusagen aufbessern und wollen die Fachoberschulreife kriegen (ja). So, das habe ich jetzt richtig verstanden, ne? (Ja) Gut. Und ähm was ist denn, wenn Sie Ihre Ausbildung beendet haben und wenn Sie das geschafft haben? Wie geht es dann weiter?

Teil 1: [00:32:05]

I: Ich glaube, dann werde ich mir direkt wieder Bewerbungsbögen holen und direkt bewerben als Altenpflegerin.

Teil 1: [00:32:24]

B: Gut, wenn Sie, also Sie sind ja jetzt in den Einzelhandel gegangen um einmal den Abschluss nachzuholen, aber gab es da vielleicht auch noch andere Gründe dafür, dass Sie gesagt haben, ja das passt mir dann vielleicht noch am nächsten oder war das wirklich nur Augen zu und durch, ich will den Abschluss?

Teil 1: [00:32:39]

I: Ne, ich habe schon geguckt, was mir am nächsten passt und wo auch eigentlich gut gesucht wird.

Teil 1: [00:32:50]

B: Ich muss das noch mal zusammenfassen. Sie hätten ja auch einfach an eine Berufsfachschule oder an, an eine Fachoberschule um den Abschluss nachzuholen. Sie haben das aber nicht gemacht, weil Sie Geld verdienen müssen um mit Ihrem Freund mit dem Sie ja in, in einer festen Beziehung leben, ich guck gerade mal, haben Sie ja auch hier angegeben, dass Sie das alles finanziert kriegen, das ist so der Begründungszusammenhang für das alles (ja). Ist das denn für Sie noch ein besonderes Problem, dass Sie jetzt da eine Ausbildung machen, die Ihnen so gar nicht passt inhaltlich oder stimmt das gar nicht, was ich jetzt gerade sage oder ist es doch so, dass Ihnen aufgefallen ist, es macht doch Spaß.

Teil 1: [00:33:36]

I: Das macht schon Spaß. Nur das Problem ist, ich komme mit meinem Chef absolut nicht klar und das ist das Grundproblem. Ja und-

Teil 1: [00:33:48]

B: Lassen wir noch mal den Chef außen vor, auch wenn das schwierig für Sie ist. Aber Sie haben sich doch sicherlich vor Ihrer Ausbildung mal Gedanken gemacht, was passiert da so im Einzelhandel. Sie hatten ja Erwartungen. Können Sie die schildern? Wie war das? Was haben Sie so gedacht, was man da so machen muss?

Teil 1: [00:34:08]

I: Dasselbe was ich jetzt mache. Eine Bekannte hat schon vor mir eine also Ausbildung angefangen und die hat mir das dann auch schon geschildert. Von daher wusste ich das schon so, was auf mich zukommt.

Teil 1: [00:34:21]

B: Also das war für Sie jetzt nichts Neues. Sie wussten auch, dass Sie mal zwischendurch putzen müssen mit dieser Putzmaschine da durch die Gegend fahren. Das gehört für Sie auch dazu (ja). Was ist denn, wenn das nicht klappt mit der Ausbildung zur Altenpflegerin, was machen Sie dann in Zukunft? Wollen Sie dann mit der Ausbildung noch was machen?

Teil 1: [00:34:41]

I: Ja. (Und zwar?) Vielleicht hänge ich das dritte Jahr noch dran danach, versuchen als Einzelhandelskauffrau oder arbeite eben als Verkäuferin.

Teil 1: [00:34:41]

Was von den beiden Alternativen wäre Ihnen ein wichtigeres Ziel?

Teil 1: [00:34:58]

I: Also erst mal sowieso die Altenpflege, dass ich das schaff'. Und danach würde ich glaube ich einfach als Verkäuferin arbeiten. Ich glaube, danach habe ich keine Lust mehr.

Teil 1: [00:35:06]

B: Würden Sie auch sicherlich nicht in dem Betrieb machen? (Ne.) – die Ausbildung weiter zur K-

Teil 1: [00:35:12]

I: [...] Ne, von vorne herein hat mein Chef gesagt zwei Jahre. Vor allem, wenn wir das dritte Jahr nicht schaffen, haben wir gar nichts, weil mit den zwei Jahren, hat er gesagt, sind eher dran und deshalb wir könnten uns danach noch entscheiden das dritte Jahr zu machen, aber das wollen beide Auszubildende nicht.

Teil 1: [00:35:32]

B: Ok. Ich muss mich noch mal ganz kurz orientieren. Ich weiß jetzt schon viel über Ihre, über Ihren eigentlichen Wunschberuf und über das, was Sie jetzt machen. Aber wenn Sie noch mal so ein bisschen in die Schulzeit zurückdenken, jeder hat doch schon, ich sag mal relativ früh schon, irgendeine Vorstellung, was er machen möchte, auch wenn es manchmal auch Phanta-

sien sind. Wie war das bei Ihnen, können Sie mir das erklären, wie das bei Ihnen so ablief, welche Wünsche Sie hatten?

Teil 1: [00:36:02]

I: Ja, Wunsch war eigentlich Altenpflegerin von vorne herein, (Schon ganz?) weil ja, meine Uroma war krank und die wollten wir nicht im Altenheim geben. Also hat Sie bei meiner Oma gewohnt gehabt. Und da haben wir die immer gepflegt. Und dann habe ich direkt zu Beginn des [..?] Praktikums im Altenheim gemacht. Also in der achten Klasse schon. Das hat mir Spaß gemacht. Dann habe ich da auch ehrenamtlich gearbeitet sonntags immer. Ja und daher kam das.

Teil 1: [00:36:27]

B: Und das war für Sie wirklich schon, also dann ab der achten Klasse zumindest absolut sonnenklar, dass das mal draus werden soll. (Ja) Und da gab es nie irgendwas anderes? Das ist ja gut, wenn man so Ziele hat, dann bin ich mir auch sicher, dass Sie das schaffen. So ähm. Sie hatten mir schon was gesagt, dass Sie sich auf andere oder für andere Ausbildungsberufe auch beworben hatten. Das waren? Können Sie die noch mal ganz kurz nennen?

Teil 1: [00:37:02]

I: Zweimal als Floristin habe ich mich beworben, sieben Mal als Krankenpflegerhelferin, weil da brauche ich ein Jahr und in das Jahr könnte ich auch mein [..?] machen, hätte ich aber nur eine Stelle in Bayern haben können und die habe ich ja dann abgesagt, erstens weil ich noch 17 war, zweitens weil ich bei meinem Bruder schon zu der Zeit gewohnt habe, weil meine Mama da ja schon weggezogen ist. Ja und wegen meinem Freund. Ja und der Rest war alles Lebensmittel und Drogeriemärkte.

Teil 1: [00:37:36]

B: Also schon relativ weit gefächert. Und dass das eine, helfen Sie mir noch mal auf die Sprünge, was Sie da in Bayern hätten beginnen können, die Stelle – wie hieß das? (Krankenpflegehelferin) Krankenpflegehelferin, Entschuldigung. Das wäre natürlich sehr gut für Sie gewesen (ja). Und das hat hier nirgendwo geklappt? (Nein) Wie sind Sie denn überhaupt an die ganzen Adressen gekommen? Das ist ja eine Menge: 70 Bewerbungen (Internet). Haben Sie sich selbst hingestellt (ne, ich war im Internet) oder hat Ihnen da jemand mal einen Tritt in den Hintern sozusagen gegeben, gesagt, jetzt mach mal, komm mal aus den Schuhen?

Teil 1: [00:38:15]

I: Ne, das kam einfach. (Und wie, welche Gründe gab es dafür?) Weil ich ja schon die zehnte Klasse so schleifen hab' lassen auf der Hauptschule. Da wollte ich das zumindest erreichen, dass ich wenigstens eine Ausbildung habe und dann habe ich mich einfach hinter geklemmt.

Teil 1: [00:38:30]

B: Also eine Ausbildung ist Ihnen schon sehr wichtig? (Ja.) Gut. Jetzt komme ich noch mal zu Ihrem jetzigen Ausbildungsberuf zurück. Sie haben bestimmt schon mal von irgendjemanden gehört, wenn Sie sich wahrscheinlich auch

mal privat getroffen haben, dass da jemand so rum posaunt, ja verkaufen kann doch jeder. Wie stehen Sie dazu? Sagen Sie das ist so?

Teil 1: [00:38:51]

I: Nein. (Warum nicht?) Bin ich nicht der Meinung. Ich habe mich auch schon des Öfteren mit mehreren dadurch in der Wolle gehabt (ja?). Ja mit Kollegen, die meinten, was machst du denn da? Lern' mal auf dem Bau, geh' doch schleppen. Also bei meinen Kisten und so tagsüber schleppen, ist auch nicht gerade einfach. Und ich bin nicht der Meinung, dass jeder kassieren kann, nur weil du kannst den Kunden ja, wenn der, sage ich mal, frech wird, nicht zurück beleidigen oder auch frech werden. Da musst du ja trotzdem immer freundlich bleiben. (Und das ist schwierig?) Ja. Schon gerade bei so provokativen Kunden. (Ja?) Doch.

Teil 1: [00:39:35]

B: Sind das die einzigen Gründe oder sehen Sie noch andere schwierige oder schwierige Dinge in der Ausbildung, wo Sie sagen, das muss man einfach lernen und dann kann man erst verkaufen oder sind das die einzigen Sachen: schwierige Kunden und auch schweres Heben?

Teil 1: [00:39:49]

I: Klar, muss man Sachen lernen. Also vom Bedienen hatte ich vorher auch nicht so wirklich die Ahnung, musste das auch erst mal in der Fleischerei lernen. Ich wusste nicht, wie ich mit den Kunden umgehen sollte.

Teil 1: [00:40:00]

B: Wer hat Ihnen das denn beigebracht?

Teil 1: [00:40:02]

I: Die Mitarbeiter hinter den Theken. (Ja?) Die haben mir immer Tipps gegeben. Ich habe auch gefragt gehabt. Ja, das muss man auf jeden Fall schon erlernen.

Teil 1: [00:40:16]

B: Wie sollte man denn aus Ihrer Sicht einen Kunden bedienen?

Teil 1: [00:40:18]

I: Freundlich, zuvorkommend, auch hilfsbereit sein.

Teil 1: [00:40:30]

B: Wenn es jetzt mal um ein Produkt geht, sagen Sie mal eins, was Sie häufiger verkaufen? Was macht man da so an der Fleischtheke?

Teil 1: [00:40:33]

I: Ja, z. B. irgendeinen Schweinebraten und wenn den Kunden dann zu viel Fett dran ist, dann schneiden wir das Fett noch mal ab. Dann schneiden wir daraus noch Schmetterlingsschnitzel aus dat Stück. Also tun echt alles Menschenmögliche, damit der Kunde zufrieden nach Hause geht.

Teil 1: [00:40:54]

B: Aber würden Sie denn eher dazu tendieren, dem Kunden auch mal zu sagen, ach nimm doch nicht den Schweinebraten für Sonntag, sondern hier

haben wir die Filetsteaks liegen. Nimm die mal, weil wir da besser dran verdienen?

Teil 1: [00:41:03]

I: Nein. Das kann ich schon wieder nicht.

Teil 1: [00:41:07]

B: Das ist für Sie auch nicht eine gute Kundenbedienung oder?

Teil 2: [00:00:00]

B: So jetzt beginnt der zweite Teil der Aufnahme, nachdem ich die Batterien gewechselt habe und kommen wir noch mal zu der Frage zurück wie die, wie es Ihnen, also, ob es Ihnen schwer gefallen ist, sich in den Betrieb einzugeöhnen.

Teil 2: [00:00:15]

I: Nein, die Mitarbeiter waren von Anfang an für einen da, haben bei Fragen sofort einen Rat gehabt, also Antworten direkt immer parat. Man konnte sie sogar telefonisch von zu Hause erreichen. Nach dem zweiten Tag habe ich von jedem die Telefonnummer schon gehabt. Das fand ich schon super. Also man wird aufgenommen wie in eine Familie eigentlich so in den ersten drei Monaten. Ja und nach Weihnachten ging das dann immer nur jeder für sich jetzt.

Teil 2: [00:00:41]

B: Und ähm, das ist insbesondere deswegen so schwer geworden und macht Ihnen auch sozusagen jetzt die Zeit schwer, weil die alle weg sind, die sind alle verschwunden, mit denen Sie da ein gutes im Prinzip-

Teil 2: [00:00:55]

I. Ja, da sind auch noch ein paar andere, die machen jetzt jeder für sich, weil sie auch Angst haben, dass da irgendwie was kommt und (ok).

Teil 2: [00:01:04]

B: Identifizieren Sie sich mit Ihrem Beruf? Also, wenn jemand Sie fragt, was machst du, was sagen Sie dann?

Teil 2: [00:01:09]

I: Verkäuferin.

Teil 2: [00:01:11]

B: Sagen Sie das gerne oder ist Ihnen das unangenehm?

Teil 2: [00:01:15]

I: Unangenehm ist es mir nicht, weil, ich habe wenigstens was im Vergleich zu weiß ich nicht wie viel anderen Leuten. Also kann man schon stolz drauf sein- (Ja, absolut.) bin ich der Meinung. Aber trotzdem würde ich lieber sagen, dass ich Altenpflegerin wäre; würde ich trotzdem lieber sagen. (Ja, das kann ich mir vorstellen, nachdem Sie- was Sie mir da so alles dargestellt haben).

Teil 2: [00:01:37]

B: Mit dem Betrieb, mal abgesehen davon, dass jetzt da wirklich diese Probleme, diese gravierenden Probleme mit dem Chef bestehen – aber ist Ihnen wichtig, auch sagen zu können, ich arbeite bei XY?

Teil 2: [00:01:47]

I: Nein. (Das ist Ihnen ganz egal?) Ja. Ich würde nie in meinem Leben [in dem Laden?] arbeiten.

Teil 2: [00:01:58]

B: [Wie jetzt?] Wegen des Chefs oder auch weil, weil Ihr Betrieb nicht so würde, würde-

Teil 2: [00:02:01]

I: Der Laden läuft nicht so gut, man muss andauernd Angst haben, dass wir pleite gehen könnten, weil-

Teil 2: [00:02:07]

B: Aber wenn Sie doch mal an X denken, dann ist das doch ein Unterschied zum Beispiel zu X und X. Sie haben ja schon mehr Beratung, wenn Sie an die Fleischtheke denken. So wie Sie es gerade dargestellt haben, dass Sie doch schon mal dann auch versuchen, wirklich jeden Wunsch zu erfüllen. Da Schmetterlingsdings schneiden und wirklich auch ganz, ganz darauf bedacht sind, den Kunden zufrieden zu stellen. Das ist ja auch ein bisschen anders als in dem Discounter ne und das ist ja bei Ihrem Betrieb typisch, dass da doch eher auch mal jemand ist, der einem helfen kann und so weiter? Ist Ihnen das wichtig oder sagen Sie, das ist völlig wurscht?

Teil 2: [00:02:48]

I: Ist eigentlich gleichgültig. Also mir ist es gleichgültig, weil das ist sowieso nicht mein Wunschberuf also, ob ich das bei X machen würde oder bei X. (Ok, das ist klar.)

Teil 2: [00:03:00]

B: Wenn Sie da so arbeiten und Tätigkeiten übertragen bekommen haben, gibt es denn da auch welche dabei, wo Sie wirklich selbständig etwas ausführen können, wo Sie selbständig etwas entscheiden können?

Teil 2: [00:03:00]

I: Ja, doch. Wenn Kunden persönliche Bestellungen haben wollen, bestellen wir das. Mache ich auch selber. Also bestelle ich schon. Doch, da wird uns das nicht, dass wir das nicht machen dürfen oder so.

Teil 2: [00:03:29]

B: Und da dürfen Sie dann aber auch wirklich selbst Entscheidungen treffen. (Ja) Werden Sie denn dabei kontrolliert? (Nein) Aber, wenn dann ein Fehler passiert, dann-

Teil 2: [00:03:39]

I: [Kriegen wir die?] Arschkarte? Also dann kriegt er es raus – irgendwie.

Teil 2: [00:03:43]

B: Was sagt denn Ihre Familie zu dem Beruf? Ihre Mutter zum Beispiel, die Sie ja schon mehrfach [?] genannt haben?

Teil 2: [00:03:50]

I: Habe ich keinen Kontakt [mehr zu?] (Haben Sie überhaupt keinen Kontakt mehr zu?) Nein.

Teil 2: [00:03:56]

B: Gibt es denn noch weitere Familienangehörige?

Teil 2: [00:03:59]

I: Mein Bruder und meine Schwester.

Teil 2: [00:04:01]

Zu denen haben Sie Kontakt? Was sagen die dazu, dass Sie jetzt eine Ausbildung zur Verkäuferin im Außenhandel machen?

Teil 2: [00:04:04]

I: Von meinem Bruder halt die Freundin, die macht auch hier eine Ausbildung (Ach so). Ja und er findet das gut, dass wir durchhalten. Mein Freund kriegt das ja auch mit. Meine Schwester kriegt das mit, wie fertig ich manchmal am Anfang ich war. [Ja, die hätten mir?] das andere mehr gegönnt – die Altenpflege.

Teil 2: [00:04:28]

B: Gut, was sagen Ihre Freunde zu Ihrem Beruf?

Teil 2: [00:04:36]

I: Ja, jetzt bewerben Sie sich auch überall, weil ist schwer heutzutage überhaupt eine Ausbildung zu kriegen.

Teil 2: [00:04:42]

B: Aber die sagen, dass Sie eine Ausbildung zur Verkäuferin machen, das finde ich gut.

Teil 2: [00:04:47]

I: Doch. Hauptsache irgendetwas sagen die?

Teil 2: [00:04:49]

B:]Aber darauf, also das ist der Hauptaspekt, Hauptsache eine Ausbildung oder (ja).

Teil 2: [00:04:57]

I: Weil, wenn ich mich jetzt nur auf die Altenpflege fixiert hätte, hätte ich mit 27 Jahren vielleicht noch keine gekriegt.

Teil 2: [00:05:00]

B: Was ist denn, wenn da mal jemand sagt, ach komm, Verkäuferin, hör doch auf, das ist doch ein völlig blöder Beruf. Wie reagieren Sie denn dann?

Teil 2: [00:05:07]

I: Das ist mir eigentlich gleichgültig, was die anderen denken. Wenn Sie das noch nie mitgemacht haben, wie das eigentlich ist. Man kann nie einen Beruf runter machen. Man muss es selber versucht haben. [Dann?] kann man sich dazu äußern (ok).

Teil 2: [00:05:26]

B: So. Ich habe noch ein paar Dinge. Sie hatten vorhin schon mal angesprochen, dass Sie wechselnde Arbeitszeiten auch haben. Ich glaube, Sie haben mal von Dienstag gesprochen, wo Sie wirklich von sieben Uhr morgens bis sieben Uhr abends da sind mit ein drei viertel Stunde Pause. Ist das jeden Tag so?

Teil 2: [00:05:46]

I: Am Anfang war das drei Tage die Woche, montags und freitags haben wir Schule gehabt, danach hatten wir wenigstens frei. Einen Tag in der Woche hatten wir einmal frei. Ja und so bin ich dann dienstags, mittwochs, donnerstags von sieben bis sieben arbeiten gegangen oder von acht bis sieben, wenn ich in der Metzgerei war.

Teil 2: [00:06:03]

B: Und samstags auch?

Teil 2: [00:06:04]

I: Ja, samstags von sieben bis vier haben wir nur auf.

Teil 2: [00:06:12]

B: Wenn Sie diese Arbeitszeiten sehen, dann bleibt ja nicht mehr viel vom Tag übrig. Hat Ihnen das am Anfang Probleme bereitet?

Teil 2: [00:06:18]

I: Nein, eigentlich nicht, weil dafür hatten wir ja den Freitag dann und [..ist ?] schön, wenn der am Wochenende ist. [Wir haben?] wenigstens den Samstag schön frei. Und mittlerweile finde ich es schlimmer [..?], nachdem alle Leute weg sind nach der Schule arbeiten. Ist ganz schön stressig, wenn ich bis zwei Uhr hier bin und um halb drei auf der Arbeit sein muss und anfangen muss.

Teil 2: [00:06:43]

B: Also die Arbeitszeiten an sich, das es da wirklich einen zwölf Stunden Tag gibt, auch 'ne Pause und dass Sie samstags raus müssen, das ist für Sie kein großes Problem?

Teil 2: [00:06:52]

I: Ne, nein, nur [...?] wenn die jetzt alle bis zehn aufmachen würden und ich müsste von sieben bis zehn arbeiten, das würde dann schon kritischer werden.

Teil 2: [00:07:01]

B: Haben Sie denn noch genug Freizeit des-, deswegen oder fällt da schon mal was aus?

Teil 2: [00:07:07]

I: Fällt schon mal viel aus. Weil ich hatte schon ein paar Mal, dass mein Chef mich angerufen einfach hat, obwohl ich [hätte? oder den Tag?] eigentlich frei hätte, gefragt hat, ob ich arbeiten komme. Da sage ich nein und bin dann arbeiten gegangen.

Teil 2: [00:07:21]

B: Aber das, das sind Ausnahmen oder-? (Ja, Ausnahmen) Aber das andere ist ja regelmäßig. Das die wirklich, wann sind Sie denn dann zu Hause, wenn Sie bis sieben Uhr arbeiten (acht Uhr). Acht Uhr. Dann bleibt ja nicht mehr viel vom Tag übrig.(Ne) Aber das macht Ihnen gar nichts aus?

Teil 2: [00:07:40]

I: Nicht wirklich. [...?] geht schon mal so.

Teil 2: [00:07:43] Sie hatten vorhin schon gesagt, dass Sie auch mal Überstunden machen müssen, dieser eine Fall, den Sie beschrieben haben, wo der Chef Ihnen gesagt hat >Ja, hier, du musst kassieren und zwischendurch und< äh, was war das andere, da ging es-? (Rechnungen abhaken, [...-]Container leer machen), diese Regale abwischen. Da haben Sie Überstunden gemacht, ne? Ist das die Regel, dass Sie Überstunden machen?

Teil 2: [00:08:10]

I: Anfangs schon. Jetzt seitdem die Leute weg sind, haben wir nur noch genau 38 Stunden, können wir uns froh drum schätzen, weil am Anfang war immer schon 42, 43 Stunden Woche und haben dafür gar nichts gekriegt.

Teil 2: [00:08:26]

B: Und warum ist das jetzt anders?

Teil 2: [00:08:27]

I: Ja, weil der jetzt uns nach der Schule brauch, weil sonst hat der keinen im Laden. Weil die anderen Leute, die zwei, die zwei, die wir noch haben, die sind auch fest und die sind immer dann da, wenn Ware kommt, weil wir haben viele 400 Euro-Jobber bei uns.

Teil 2: [00:08:42]

B: Aber was ich jetzt nicht ganz verstehe, es sind weniger Leute da, aber Sie arbeiten auch weniger, das passt irgendwie noch nicht zusammen, das

Teil 2: [00:08:49]

I: Ja, weil, vorher hatten wir die ganzen Tage. Da hatte ich drei ganze Tage, das sind 10 1/2 Stunden und das sind ja schon 30 Stunden. Sieben Stunden freitags Schule, fünf Stunden montags Schule, sind wir schon bei 42 Stunden.

Teil 2: [00:09:04]

B: Ach so, die haben Sie jetzt mit zugezählt, die Schulzeit. (Ja sicher, [das soll man auch machen?]) . Ok, gut. Das hatte ich jetzt nur nicht verstanden. Ähm. Haben Sie häufiger mal so Zeitdruck, das wirklich viel machen müssen und meinen, das schaffen Sie gar nicht?

Teil 2: [00:09:22]

I: Ja, relativ häufig. Das gehört fast jeden Tag, wenn ich da bin dazu. Weil, wenn wir Ware kriegen, XY wurde vertagt, da kriegen wir morgens XY-Ware, müssen die einräumen. Da kriegen wir schon mittags um elf Uhr kommt dann schon die Hauptfuhrer und dann kommt man ganz schön durcheinander. Vor allem, wenn wir viel Ware kriegen, sind das so 34 Container, 35 Container. Dann ziehen wir die Container mittlerweile nicht mehr raus, wir packen die erst im Lager um. Also für jeden Gang einen eigenen Container, das dauert

natürlich auch. Können wir erst um vier, halb fünf mit anfangen. Ja und dann muss ich ja schon um zwanzig nach sechs anfangen mit der Putzmaschine.

Teil 2: [00:10:10]

B: Das machen Sie jeden Tag mit der Putzmaschine auch?

Teil 2: [00:10:02]

I: Nein, nur wenn Ware kommt und samstags eben.

Teil 2: [00:10:09]

B: Gibt es denn auch häufiger Zeiten, wo Sie im Laden stehen und denken, boa, hier passiert ja gar nichts äh?

Teil 2: [00:10:15]

I: Das habe ich meistens montags und freitags nach der Schule. Dann kann ich fünf Mal den Laden vorziehen. Manchmal hat man auch Stress, wenn dann kommen mit Rechnungen und so. Dann kann man fünf Mal den Laden vorziehen, weil, viel tut sich da nicht (Was heißt den Laden vorziehen?). Die Sachen wieder nach vorne oder wenn mal, was verkauft worden ist an den Tagen, ja, dann kann man sich schon freuen, wenn die Zeit herum geht.

Teil 2: [00:10:41]

B: Ist das ein Problem für Sie, dass dann die Zeit nicht vorbei geht? (Ja) Ist das ein besonders Problem für Sie? Also, dass das Sie auch so ein bisschen belastet?

Teil 2: [00:10:50]

I: Ja, das nervt mich total. [Immer?] würde ich am liebsten [einfach?] nach Hause gehen. [...?] schon keine Lust mehr hab', wenn ich den Laden vorgezogen hab', gucke auf die Uhr, [boa?] ist erst noch 15 Minuten um

und der ganze Laden steht schon. Und was mache ich dann immer danach, weil, ich bin ja alleine im Laden.

Teil 2: [00:11:06]

B: [...] War das auch schon mal ein Grund, wo Sie gesagt haben, ne, auf so was habe ich keine Lust, da höre ich auf oder-?

Teil 2: [00:11:12]

I: Ja doch, wenn es so langweilig wird, dann hat man schon gar keine Lust mehr, weil wir machen fast eh nur das gleiche, obwohl viel mehr Tätigkeiten dazu gehören, die wir noch nicht machen durften. Sonst immer nur das gleiche.

Teil 2: [00:11:28]

B: Das ist auch noch mal eine Sache, wo ich, ich gerne drauf zurückkommen möchte und dann habe ich nur noch einen Teil und dann sind wir auch fertig. Sie haben gesagt, dass, dass es keine systematische Anleitung gibt, dass Ihnen keiner richtig was zeigt. Das gab es in den ersten drei Monaten, aber jetzt nicht mehr. (Nein, gibt es nicht mehr.) Haben Sie-; Wie kann es überhaupt dazu kommen, dass auf einmal niemand sich mehr verantwortlich fühlt? Haben Sie da irgendwie eine Idee.

Teil 2: [00:12:01]

I: Ja, am Anfang hat er halt die Vertretung vom Chef gemacht. Der ist ja jetzt nicht mehr da schon. Und mein Chef will einfach nur, dass wir so arbeiten wie die anderen. Also dem ist das egal, ob wir was Neues dazulernen. Wir sollen einfach das machen, was die anderen machen und das heißt, Waren einräumen.

Teil 2: [00:12:16]

B: Ist der alleine Schuld an der Situation, dass, dass Ihnen keiner mehr was beibringt oder sehen Sie da noch irgendwo anders jemanden, der was dafür kann?

Teil 2: [00:12:25]

I: Ne, ich würde sagen, er alleine, weil wenn ich Auszubildende aufnehme, muss ich auch gucken, dass die eigentlich gut versorgt sind, das die alles mitnehmen in der Ausbildung, was sie mitnehmen können. Und das, darauf achtet der eben nicht. Also für mich ist eher seine Schuld.

Teil 2: [00:12:44]

B: Und Sie haben-, sehen sich da nicht irgendwo auch in der Verantwortung, dass Sie sagen, da muss ich mich dann vielleicht mal selbst drum kümmern?

Teil 2: [00:12:51]

I: Ja, aber sagen wir ich will-, sagen wir mal ich will eine Bestellung machen: So, wir haben ja nicht mehr soviel Leute, die mir das dann noch erklären müssen, weil wir haben jetzt eine Person, die schon sechs Abteilungen bestellt und das ist schon heftig und dann sollte man, hätte er vielleicht eher überlegen soll, dass er uns vorher die Bestellungen hätte lernen lassen können, damit wir auch bestellen können.

Teil 2: [00:13:15]

B: Für die Bestellungen sind Sie prinzipiell aber zuständig oder?

Teil 2: [00:13:18]

I: Eigentlich schon, [...?], weil wir können es nicht. Wir können nicht mit dem Gerät umgehen, weil uns das einfach nicht erklärt worden ist.

Teil 2: [00:13:31]

B: Als Ihnen das so das erste Mal aufgegangen ist, hier kommt nichts mehr, hier bringt mir keiner mehr was bei, wie haben Sie da reagiert?

Teil 2: [00:13:41]

I: Nun ja. [... eigentlich?] schon direkt an die Endprüfung. Da müssen wir ja auch eine mündliche, das müssen wir ja auch im Laden stehen und irgendwie so Kassenzettel ausfüllen. Und da habe ich gedacht, oh mein Gott, was machst du, wenn die was wollen, was du noch gar nicht in deiner Ausbildung hattest.

Teil 2: [00:13:56]

B: Haben Sie denn da auch irgendwie Anweisungen oder Informationen, dass Ihnen jemand gesagt hat, also wenn du nicht weiter weißt hier, dann musst du das und das machen? Hat Ihnen da mal jemand was gesagt? (Nein.) Gab es gar nichts? (Überhaupt nicht.) Und können Sie nochmal kurz

die Gründe nennen, warum Sie da nicht näher nachbohren, warum Sie so gehandelt haben, wie Sie es gerade beschrieben haben?

Teil 2: [00:14:16]

I: Wenn ich nachbohre, dann kommen, dann geht das sowieso voll, das geht, das macht einmal die Runde und der Chef kriegt alles mit. Ja und dann wird er kommen und wird er mir vorhalten, dass uns das erklärt worden ist. Macht der immer. Dabei wurde uns noch nicht erklärt.

Teil 2: [00:14:38]

B: Sie haben es gerade schon angedeutet, dass Sie schon an die Folgen gedacht haben, was passiert, wenn Sie jetzt quasi nicht gerade diese Tätigkeiten erlernen. Sie haben gesagt, schaffe ich das überhaupt mit der Berufsausbildung, mit dem Abschluss. Gibt es noch andere Dinge, die Ihnen da durch den Kopf gegangen sind?

Teil 2: [00:15:00]

I: Nein, das waren die einzigsten, [ob?] ich das wirklich schaff'.

Teil 2: [00:15:08]

B: Haben Sie eine Idee, was Sie zukünftig anders machen werden?

Teil 2: [00:15:13]

I: Ich suche mir keine einzelnen Betrieb mehr. Ich suche mir jetzt nur noch große Läden.

Teil 2: [00:13:17]

B: Ich meine auch in Bezug auf die Situation, dass Sie wissen, ich muss noch was lernen und hier könnte man es auch beibringen, aber es tut keiner. Haben Sie da sich irgendwie mal Gedanken gemacht, wie es weiter gehen soll da in dem Betrieb?

Teil 2: [00:13:28]

I: In dem Betrieb? Ähm, ich habe da jetzt eine Mitarbeiterin, die ich jetzt öfters, des Öfteren anspreche, die mir dann auch schon Tipps gibt und mir auch zeigt, wie was geht, wenn zum Beispiel, die hat mir jetzt gestern die Bestellung erklärt gehabt und das war schon mal ein Vorteil, obwohl ganz habe ich sie nicht mitgekriegt, weil man Chef dann kam und mich angeschrien, was ich denn da machen würde. Also war das auch schon wieder falsch.

Teil 2: [00:15:56]

B: Wie haben Sie sich denn in der Situation gefühlt mal gesehen bis dahin, wo der Chef noch nicht da war, dass Ihnen mal jemand was gezeigt hat?

Teil 2: [00:16:04]

I: Ja, da war ich eigentlich richtig froh, erleichtert und das tat gut, dass einem mal wieder was erklärt worden ist.

Teil 2: [00:16:21]

B: Ja, die eine Frage hatte ich schon beantwortet. So, die letzten Minuten noch ganz kurz: Die Berufsschule, die gehört ja genauso zu Ihrer Berufsausbildung. Gibt es in der Berufsschule Dinge, die inhaltlich besonders schwierig

sind? Ich habe mal das Schulbuch von Ihnen mitgebracht. Gibt es irgendwelche Sachen, wo Sie sagen, also da komme ich gar nicht mit?

Teil 2: [00:16:43]

I: Ne. Am Anfang hatte ich mit Mathe Schwierigkeiten, mit dem Verteilungsrechnen, wo ich das noch nie hatte. Aber jetzt klappt das. (Ja? In allen Fächern?) In allen.

Teil 2: [00:16:54]

B: Können Sie mal beschreiben, was Sie so machen in der Berufsschule? Also können Sie gerne selbst hier drin blättern, was Sie gerade machen z. B.

Teil 2: [00:17:00]

I: Wir machen gerade in Grundkommunikation hatten wir jetzt eigentlich Führung angesprochen schon. Die Kassen haben wir jetzt gemacht gehabt kurz. Kundeverträge, also Verträge, Kaufverträge im Allgemeinen. In Mathe machen wir im Moment Prozentrechnung. GL machen wir im Moment nicht so wirklich. (Was heißt das?) Gesellschaftslehre machen wir im Moment nicht so wirklich, weil das nur ein Nebenfach ist so. In Deutsch machen wir jetzt den Kundenbrief bzw. den Geschäftsbrief [..?]. In Religion haben wir Themen, die wir uns immer selber aussuchen durften. Das finde ich schon klasse.

Teil 2: [00:17:46]

B: Die Berufsschule hat ja auch eine besondere Bedeutung jetzt, weil Sie ja insbesondere darauf angewiesen sind, dass Sie die Fachoberschulreife erhalten. (Ja.) Und das klappt alles wunderbar? Haben Sie da so die-?

Teil 2: [00:17:54]

I. Ja doch. Ich habe jetzt noch Zeit um meine Noten noch etwas zu verbessern. (Aber Sie sind jetzt auch so, dass es klappen würde oder haben Sie da Bedenken?) Nein.

Teil 2: [00:18:05]

B. Wenn Sie an die Dinge denken, die Sie gerade auch schon aufgezählt haben. Sie haben davon gesprochen, dass Sie zum Beispiel über Kaufverträge gesprochen haben und gelernt haben, was überhaupt ein Kaufvertrag ist, wie man den abschließt vermutlich auch. Sie haben ja auch rechtliche, andere rechtliche Rahmenbedingungen kennen gelernt: Jugendarbeitsschutzgesetz vermute ich (ja) und Berufsbildungsgesetz; solche Dinge, die ja auch wichtig sind, was z. B. eine Ausbildungsordnung ist. Sie werden wahrscheinlich auch mal in Ihre Ausbildungsordnung reingeschaut haben, was da so drin steht. Das sind die einen Dinge und die anderen, die ja schon mehr so auch mit dem wirklichen Arbeiten in dem Laden zu tun haben. Sie haben gerade von dem Fach Kundenkommunikation gesprochen, wo es ja auch darum geht, wie man im Servicebereich Kasse agiert. Das hatten Sie gerade angesprochen und Sie hatten auch angesprochen, wie man bedient. Solche Dinge kann man die, die man in der Schule lernt, im Betrieb anwenden?

Teil 2: [00:19:05]

I: Ja, auf jeden Fall. Also die Berufsschule ist dabei sehr hilfreich, weil man fragt meistens den Kunden >Was kann ich für Sie tun?<. Im Buch hatten wir 20 verschiedene Sachen, die man den Kunden fragen kann und das ist hilfreich. Auf jeden Fall.

Teil 2: [00:19:20]

Haben Sie davon schon was aufgenommen? (Ja) Beispiel?

Teil 2: [00:19:25]

I: Kann ich Ihnen behilflich sein? Wünschen Sie sonst noch etwas? Also es sind schon mehrere Sachen, die man dann auch direkt behält.

Teil 2: [00:19:34]

B: Also, das sind jetzt eher auch so sprachliche Dinge, dass man da etwas eleganter vielleicht den Kunden bedient. Gibt es denn inhaltliche Dinge, z. B. das mit dem Kaufvertrag, wo Sie denken, wenn ich das in der Schule nicht mitgemacht hätte, dann hätte ich wirklich Probleme hier im Betrieb?

Teil 2: [00:19:52]

I: Ja, glaube ich schon. Also das war hilfreich, zumindest das wir das hier gemacht haben, weil unser Chef erklärt ja überhaupt nichts. Und das fand ich schon gut, dass wir den hier gemacht haben.

Teil 2: [00:20:06]

B: Ok. Gibt es denn noch Dinge, wo Sie denken, ja die kann man hier überhaupt nicht übernehmen? Also das, was ich in der Schule gemacht habe, ist für uns im Betrieb völlig egal, da kann ich nichts mit anfangen?

Teil 2: [00:20:14]

I: Ne, eigentlich nicht. Eigentlich sind alle Sachen, die wir hier so machen, hilfreich. Z. B. jetzt der Geschäftsbrief, der wird uns auf jeden Fall weiterhelfen. (Inwiefern?) Ja wir hatten mal eine, die hat gekündigt, von sich aus und hat dann die Kündigung an die falsche Seite geschrieben gehabt. Und da ist mein Chef auch ausgerastet. (Wo hat der? An die falsche?) An die falsche Seite, also die Daten vertauscht. Anstatt rechts z. B. links geschrieben hat Sie das Datum. Und da hat mein Chef sie angemault, warum Sie denn keinen richtigen Brief schreiben kann. Also kann schon hilfreich sein. (Ok, aber dafür haben Sie es jetzt nicht unbedingt lernen wollen, dass Sie Ihre Kündigung schreiben)

Teil 2: [00:20:57]

B: So die Zeit ist vorüber. Ich möchte nur noch mal ganz kurz gucken, ob ich alle Bereiche gefragt habe. Also ich danke Ihnen recht herzlich dafür, dass Sie so offen gesprochen haben und dass das mit der Batterie zwischendurch passiert ist, tut mir leid, aber das ist jetzt nun mal so. Ich beende jetzt das Interview.