

# **Einstieg in die Berufsausbildung – Probleme der Auszubildenden und Handlungsbedarf in den Kernberufen des Einzelhandels**

**KURZFASSUNG:** Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist eine entscheidende Weichenstellung in der Entwicklung der Jugendlichen. Die damit verbundenen Anforderungen und von den Jugendlichen zu erbringenden Integrationsleistungen sind erheblich. Das gilt nicht nur für den Prozess der Berufswahl und Berufsfindung, sondern auch für die daran anschließende Phase des Berufseinstiegs und der Eingliederung in den Betrieb. Die Eingangsphase der Berufsausbildung ist für die Ausbildungs-Novizen mit Problemen und Belastungen verbunden, die nicht selten zum Abbruch der Berufsausbildung führen. Um die Anzeichen der Auflösung von Ausbildungsverträgen möglichst frühzeitig erkennen und präventiv wirksam werden zu können, ist es wichtig, die Probleme und Belastungen, so wie sie von den Jugendlichen in der Eingangsphase erlebt werden, näher zu untersuchen. Hierbei spielen die beruflichen Kontexte eine wichtige Rolle. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf Interviews und eine standardisierte Befragung mit Auszubildenden in den Kernberufen des Einzelhandels und diskutiert Maßnahmen, die dazu beitragen könnten, den Berufseinstieg zu erleichtern und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

**ABSTRACT:** The transition from school to company-based vocational training within the dual system is a crucial turning point in the development of young people. The challenges posed to them and the required integration efforts are considerable. This is true not only for the process of selecting a career and the search for a training place, but also for the subsequent phase of career entry and integration into the company. For training novices; the initial training phase is associated with problems and stress that frequently lead to their discontinuation of the training. To recognize the signs of a premature termination of the training contract and take effective preventive measures as early as possible, it is important to investigate more closely the problems and pressures as they are experienced by the young adults in the initial phase. The conditions specific to the individual occupations play an important role. This paper refers to a standardized questionnaire and interviews with trainees of recognized occupations in the retail sector and discusses measures that could help to facilitate career entry and avoid drop-outs.

## **1. Problemstellung**

Den Einstieg in die Berufsausbildung und die damit verbundenen Anforderungen an die Ausbildungs-Novizen kann man in Anlehnung an ROBERT J. HAVIGHURST (1972) als berufliche „Entwicklungsaufgabe“ bezeichnen (GRUSCHKA/KUTSCHA 1983; KUTSCHA 2011). Nicht wenige Auszubildende scheitern daran. Im BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 wird für das Jahr 2009 bei insgesamt 561 171 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen eine durchschnittliche Vertragslösungsquote von 22,1 % ermittelt (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2011, S. 179 ff.). Auffällig ist, dass rund die Hälfte aller Vertragslösungen innerhalb des ersten Ausbildungsjahrs erfolgt. Dies deutet darauf hin, dass die Berufseinstiegsphase mit besonderen Problemen belastet ist. Sie können in ihrer Gesamtheit und Komplexität zur vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverträgen führen (Beinke 2011; Bohlinger 2006; Deuer 2006).

Grund genug, die Probleme der Auszubildenden während der Eingangsphase der Berufsausbildung bei näherer Betrachtung der Besonderheiten einzelner Ausbildungsberufe bzw. Berufsgruppen genauer unter die Lupe zu nehmen. Dies geschieht hier in Bezug auf die beiden Kernberufe des Einzelhandels: Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel. Zum Stichtag 30.09.2010 wurden für den Kaufmann/die Kauffrau im Einzelhandel 29 740 neue Ausbildungsverträge registriert, für den Ausbildungsberuf Verkäufer/Verkäuferin waren es 27 527 Neuabschlüsse. Beide Ausbildungsberufe zählen seit Jahren zu den zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufen. Die Quote der Vertragslösungen weist einen deutlichen Unterschied zwischen beiden Berufen auf. Sie betrug im Jahr 2009 bei dem Kaufmann/der Kauffrau im Einzelhandel leicht unterdurchschnittlich 20,9% und bei dem Verkäufer/der Verkäuferin weit überdurchschnittlich 27,1% (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2011, S. 187).

Um herauszufinden, wie Auszubildende die Berufseinstiegsphase der Einzelhandelsberufe erleben und bewältigen, wurde im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen in den Jahren 2006 bis 2009 das Forschungsprojekt „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE“ durchgeführt (vgl. KUTSCHA/BESENER/DEBIE 2009). Im Zentrum der Untersuchung standen folgende Leitfragen:

- Mit welchen Anforderungen werden die Auszubildenden in der Berufseinstiegsphase konfrontiert?
- Welchen Problemen und Belastungen sehen sich die Auszubildenden bei der Bewältigung der Anforderungen im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule gegenübergestellt?
- Wie versuchen die Auszubildenden ihre Probleme zu bewältigen?
- Welche Unterstützung erwarten und erhalten die Auszubildenden, und in welcher Hinsicht könnten Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen zur Problembewältigung beitragen?

## 2. Forschungsdesign

### 2.1 Forschungsansatz und Theoriebezüge

Forschungskonzept und Forschungsergebnisse des ProBE-Projekts verstehen sich als Beitrag zu der an BRONFENBRENNER (1981) angelehnten ökologischen Berufsbildungswissenschaft (KELL 2005). Gegenstand der Untersuchungen sind nicht die „objektiven“ Ausbildungsbedingungen, Arbeitsanforderungen und –aufgaben im Einzelhandel<sup>1</sup>, gefragt wird vielmehr danach, wie Auszubildende ihre Ausbildungsumwelt

1 Vgl. dazu SCHERB/ANTONI (2011). Das von den Autorinnen entwickelte und validierte Instrument zur Analyse der kundenbezogenen Arbeitsanforderungen von Verkäuferinnen berücksichtigt über die Perspektive des Verkaufspersonals hinaus auch die der Vorgesetzten und Kunden. Das Instrument wurde unter Bedingungen von drei Vertriebsformen (Warenhaus, Supermarkt, SB-Warenhaus) getestet. Konfirmatorische Faktorenanalysen ergaben eine gute Modellanpassung für ein Drei-Faktorenmodell: Ermitteln von Kundenaufträgen, Beziehungsaufbau zum Kunden und Umgang mit Reklamationen. Über darauf bezogene objektivierbare Arbeitsanforderungen lassen sich bei den Probanden der ProBE-Befragung keine Aussagen machen.

während der Eingangsphase erleben und wie sie sich den neuen „Lebensräumen“ des Berufsalltags anpassen bzw. wie sie sich mit den Anforderungen in Berufsschule und Betrieb auseinandersetzen. Damit sind zugleich Fragen der Ausbildungsqualität aus Sicht von Auszubildenden (BEICHT/KREWERTH 2010; QUANTE-BRANDT/GRABOW 2008; RAUSCH 2011) sowie berufspädagogische Gestaltungsaspekte zur Verbesserung der Ausbildungseingangsphase unter besonderer Berücksichtigung der Vermeidung unerwünschter Ausbildungsabbrüche angesprochen.

Nach Auswertung der einschlägigen Forschungsliteratur zur Berufsausbildung im Einzelhandel ließen sich folgende Anforderungsdimensionen des Berufseinstiegs als „Entwicklungsaufgabe“ klassifizieren:

- Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und Bewältigung der beim Abschluss des Ausbildungsvertrags noch nicht gelösten Probleme der Berufswahl
- Bewältigung berufstypischer Handlungsanforderungen in unterschiedlichen vertriebsformenspezifischen Segmenten des Einzelhandels
- Bewältigung divergierender Rollenanforderungen und Entwicklung einer identitätstiftenden Berufsrollenperspektive
- Anpassung an die berufsüblichen Arbeitszeiten und an den Zeitrhythmus des betrieblichen Arbeitsalltags

Die Ausführungen in den Teilen 4 bis 7 des vorliegenden Forschungsberichts gehen auf die hier genannten Anforderungskomplexe näher ein.

## 2.2 Stichproben und Erhebungsinstrumente<sup>2</sup>

Im Rahmen des ProBE-Forschungsprojekts wurden zwei Erhebungswellen durchgeführt. Die erste fand in Form problemzentrierter Interviews statt (vgl. BESENER 2011) und umfasste insgesamt 65 Interviews mit einer durchschnittlichen Dauer von 45 bis 60 Minuten. Auf der Grundlage dieser Interviews wurde eine standardisierte Erhebung vorbereitet (Fragebogenentwicklung, Pretests) und in den Berufskollegs des Niederrheinischen Industrie- und Handelskammerbezirks durchgeführt, und zwar als Vollerhebung aller Auszubildenden, die zum Beginn des Ausbildungsjahrs 2006/07 eine Berufsausbildung als Verkäuferin/Verkäufer bzw. Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel begonnen haben. Von insgesamt 599 Auszubildenden in betrieblichen Ausbildungsverhältnissen (1. Ausbildungsjahr) nahmen 514 (86%) an der Befragung teil.

Der eingesetzte Interviewleitfaden entspricht weitgehend den Prinzipien problemzentrierter Interviews nach WITZEL (1989) und orientiert sich hinsichtlich seiner konzeptuellen Rahmung an einem für das ProBE-Projekt ausgearbeiteten heuristischen „Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (MEBE; siehe KUTSCHA/BESENER/DEBIE 2009, S. 2 ff.). Erkenntnisse u. a. der Übergangsforschung, der Copingforschung und der Critical Incident Research sind in den Interviewleitfaden und dessen Anwendung eingeflossen. Die Interviews wurden vollständig transkribiert, mit Hilfe des Programms MAXQDA computerunterstützt codiert und

2 Erhebungsinstrumente (Interviewleitfaden, standardisierter Fragebogen) sowie Interviewprotokolle und Abschlussbericht stehen im Internet unter folgender URL zur Verfügung: <http://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/>. Die digitalisierten Interviewtranskripte werden auf Anfrage für Forschungszwecke bereit gestellt. Zur Datenerhebung und Datenauswertung siehe BESENER (2011) und DEBIE (2011).

in Anlehnung an das von STRAUSS (1998) vorgeschlagene Codierungskonzept ausgewertet. Als Ergebnis liegt ein empirisch gesättigtes Codesystem vor, über das sich Problembereiche und Probleme der Interviewten erschließen und analysieren lassen (hierzu BESENER 2011, S. 71 ff.).

Mit der standardisierten Befragung wurde im Sinne der Triangulation quantitativer und qualitativer Sozialforschung (LAMNEK 1995, S. 245 ff.) angestrebt, die Ergebnisse der Interviewphase bezüglich der von den Auszubildenden angesprochenen und dargelegten Probleme zu überprüfen sowie noch nicht erfasste Problembereiche und Belastungen zu erschließen, daraus Hypothesen abzuleiten und diese mit Hilfe des statistischen Datenauswertungsprogramms SPSS zu testen (DEBIE 2011, S. 45 ff.). Neben der explorativen Untersuchung möglicher Verbindungen zwischen den berücksichtigten Variablen wurden auch statistische Zusammenhänge überprüft (zum Beispiel zwischen Schwierigkeiten im Berufsfindungsprozess, Problemhaltigkeit der Eingangsphase und Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung).

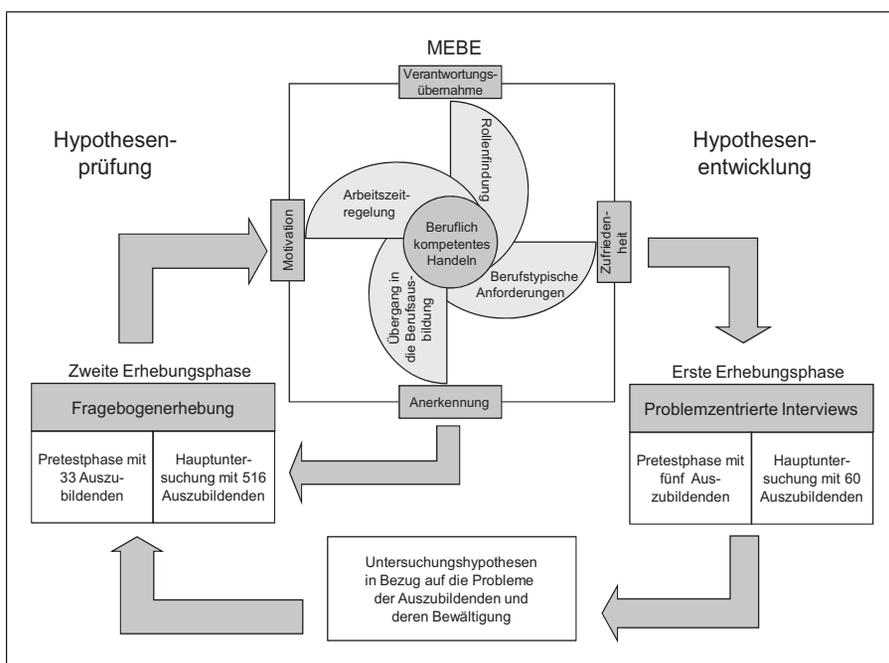


Abb. 1: Forschungsdesign des ProBE-Projekts

### 3. Probleme und Belastungsaspekte in der Eingangsphase – Gesamtüberblick

Als *Probleme* der Auszubildenden sind im Rahmen des ProBE-Projekts solche Arbeitsbedingungen und Situationen erfasst worden, die die interviewten und schriftlich befragten Personen (in unterschiedlichem Grade) als belastend kennzeichneten. Dabei handelte es sich entweder um unerwünschte, als „negativ“ bezeichnete Sachverhalte (zum Beispiel Konflikte mit Vorgesetzten) oder um das Ausbleiben

„positiv“ bewerteter Ereignisse (zum Beispiel das Ausbleiben positiver Rückmeldungen). Für die standardisierte Erhebung wurden nach Auswertung der arbeits- und berufswissenschaftlichen Literatur insgesamt 37 potenziell belastende Aspekte der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Einzelhandel identifiziert, davon 27 „negative“ und 10 „positive“ im oben spezifizierten Sinne. Die hierzu im Fragebogen als „Aussagen“ vorgegebenen Items sollten von den Probanden dahingehend beantwortet werden, wie häufig der genannte Sachverhalt zutrifft (Ereignishäufigkeit) und wie belastend er empfunden wird (Belastungsintensität). Hierbei standen in Kombination vier Häufigkeits- und drei Intensitätsgrade zur Wahl, wie in Tabelle 1 am Beispiel der Frage 21 zur körperlichen Belastung demonstriert ist (zum Fragebogen der standardisierten Erhebung siehe DEBIE 2011, S. .294 ff.)<sup>3</sup>

Tab. 1: Ereignishäufigkeit und Belastungsintensität, hier: körperliche Belastungen

21. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre körperliche Belastung bei der Arbeit?  
Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an!  
Geben Sie bitte auch an, wie belastend die jeweilige Situation für Sie ist!

| Aussagen  | Wie sehr trifft diese Aussage zu? |                             |                             |                       | Wie sehr belastet Sie das? |                          |                           |
|---|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------------|
|   | 1<br>trifft<br>immer<br>zu        | 2<br>trifft<br>häufig<br>zu | 3<br>trifft<br>selten<br>zu | 4<br>trifft<br>nie zu | belastet<br>mich<br>sehr   | belastet<br>mich<br>kaum | belastet<br>mich<br>nicht |
| Ich muss schwer heben oder tragen.  |                                   |                             |                             |                       |                            |                          |                           |
| Ich werde durch ständiges Stehen oder Sitzen einseitig körperlich belastet.                                       |                                   |                             |                             |                       |                            |                          |                           |
| Ich bin an meinem Arbeitsplatz extremen Temperaturen ausgesetzt (z.B. in Kühlhäusern, im Bereich von Kühltheken). |                                   |                             |                             |                       |                            |                          |                           |

Die hierarchische Clusteranalyse des Datenmaterials (Debie 2011, S. 68 ff.) ergab für die 27 negativen Ausbildungsaspekte eine optimale Clusterzahl von sieben. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt. Das Cluster 7 mit der höchsten Ereignis- und Belastungshäufigkeit betrifft die negativen Aspekte „geringe Freizeit“ und „Angst, davor Fehler zu machen“: 438 Befragte von insgesamt 514 (85,2%) empfanden die geringe Freizeit als problematisch, davon 216 (49,3%) als „sehr belastend“. Angst davor, Fehler zu machen, hatten insgesamt 350 (68,1%) der Befragten, für fast die Hälfte war dies ebenfalls „sehr belastend“. Darauf wird an anderer Stelle dieses Berichts näher eingegangen.

Die Ergebnisse bezüglich der 10 positiven Ausbildungsaspekte, also jener, die zu Belastungen führen, wenn sie nicht bzw. nur selten zutreffen, enthält Tabelle 3. Sie ließen sich in vier Cluster gruppieren. Zum Cluster mit der höchsten Belastungshäufigkeit gehören der geringe Spaß an der Arbeit und die seltene bzw. gänzlich fehlende Anerkennung im Betrieb. Allerdings sind dies diejenigen Merkmale, die die geringsten Ereignishäufigkeiten aufweisen. Anders formuliert: Nur ein Fünftel der Befragten konstatierte ein Anerkennungsdefizit, empfand dies allerdings als „sehr belastend“.

- 3 Als Basis für die Belastungshäufigkeiten wird nicht die Gesamtstichprobe herangezogen, sondern die Zahl der Auszubildenden, für die ein negativer Aspekt immer, häufig, selten oder nie zutrifft bzw. für die ein positiver Aspekt nie oder nur selten auftritt.

Tab. 2: Negative Ausbildungsaspekte: Ergebnisse der Clusteranalyse

| Charakterisierung der Cluster anhand der Ereignishäufigkeit und der Belastungshäufigkeit   | Ausbildungsaspekte und Belastungshäufigkeit bei der Ausprägung „sehr belastend“   |
|--|---|
| Cluster 1:<br>Aspekte, die am seltensten zutreffen (Ereignishäufigkeit 10,9% bis 21,4%) und eine geringe bis mittlere Belastungshäufigkeit besitzen. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung (23,2%)</li> <li>• Umtausch wegen falscher Kundenberatung (17,6%)</li> <li>• Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung (16%)</li> <li>• Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte (15,5%)</li> </ul>  |
| Cluster 2:<br>Aspekte mit mittlerer Ereignishäufigkeit (52,9% bis 68,7%) und der geringsten Belastungshäufigkeit.                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langweilige Tätigkeiten (15,3%)</li> <li>• Überforderung (11,4%)</li> <li>• Unterforderung (10,7%)</li> <li>• Erhalt zeitlicher Vorgaben (9,9%)</li> <li>• Probleme bei der Kundenberatung (8,3%)</li> <li>• Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung (7,2%)</li> </ul>   |
| Cluster 3 und 4:<br>Aspekte mit mittlerer Ereignishäufigkeit (41,6% bis 79,4%) und mittlerer Belastungshäufigkeit.                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiter Arbeitsweg (29,4%)</li> <li>• Unsicherheit bei der Aufgabenausführung (28,1%)</li> <li>• Überstunden (27,2%)</li> <li>• Einseitige körperliche Belastungen (26,7%)</li> <li>• Erhalt widersprüchlicher Anweisungen (26,1%)</li> <li>• Fehlende Warenkenntnisse (23,8%)</li> <li>• Zeitdruck während der Arbeit (21,8%)</li> <li>• Kontrolle durch Andere (20,8%)</li> <li>• Extreme Temperaturen (20,6%)</li> </ul> |
| Cluster 5 und 6:<br>Aspekte mit hoher Ereignishäufigkeit (81,5% bis 94%) und mittlerer Belastungshäufigkeit  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lage der Arbeitszeit (31,2%)</li> <li>• Fehler bei der Aufgabenausführung (24,8%)</li> <li>• Stress durch hohes Kundenaufkommen (23%)</li> <li>• Schweres Heben oder Tragen (21,4%)</li> <li>• Fehlendes Fachwissen (20%)</li> <li>• Fehlende Detailkenntnisse (19,6%)</li> </ul>  |
| Cluster 7:<br>Aspekte mit mittlerer bis hoher Ereignishäufigkeit (68,1% bzw. 85,2%) und der höchsten Belastungshäufigkeit.                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geringe Freizeit (49,3%)</li> <li>• Angst davor, Fehler zu machen (48,9%)</li> </ul>   |

## 4. Übergang als riskante Statuspassage

### 4.1 Untersuchungsbefunde

Die Eingangsphase der Berufsausbildung kann gewissermaßen als zweite Sequenz des Übergangs von der Schule in den Betrieb interpretiert werden. Dynamisch betrachtet ist der Übergang nicht zeitpunktfixiert, sondern eine „Passage“. Sie umfasst als „Statuspassage“ Ereignisse, die vor und nach Eintritt in die Berufsausbildung mit dem Wechsel des sozialen Status vom Schüler zum Auszubildenden verbunden sind. In dieser Statuspassage betreten die Auszubildenden ein komplexes Feld neuartiger sozialer Beziehungen. Sie stehen unter dem Druck, den beruflichen Anforderungen gerecht werden zu müssen. Und zugleich sind viele Ausbildungsanfänger mit Anpas-

Tab. 3: Positive Ausbildungsaspekte: Ereignis- und Belastungshäufigkeit bei seltenem und fehlendem Zutreffen

| Positive Ausbildungsaspekte                            | Ereignis-<br>häufigkeit<br>(Trifft selten oder nie zu) |               | Belastungs-<br>häufigkeit<br>(Sehr belastend) |   |
|--|--|---------------|---|---|
|  | Anzahl   | %<br>von 514  | Anzahl  | % von<br>„Trifft selten<br>oder nie zu“ |
| Selbstständigkeit:<br>Zeitpunkt der Aufgabenausführung | 364  | 70,8 %        | 37  | 10,2 %                                  |
| Erhalt zeitnaher Anerkennung                           | 254  | 49,4 %        | 38  | 15,0 %                                  |
| Ausführen anspruchsvoller<br>Tätigkeiten               | 245  | 47,7 %        | 24  | 9,8 %                                   |
| Tätigkeiten sind abwechslungsreich                     | 236  | 45,9 %        | 49  | 20,8 %                                  |
| Selbstständigkeit:<br>Art der Aufgabenausführung       | 216  | 42,0 %        | 28  | 13,0 %                                  |
| Anerkennung in der Berufsschule                        | 206  | 40,1 %        | 30  | 14,6 %                                  |
| Mitbestimmungsmöglichkeiten                            | 203  | 39,5 %        | 36  | 17,7 %                                  |
| Anerkennung von Kund(inn)en                            | 141  | 27,4 %        | 6   | 4,3 %                                   |
| Spaß an der Tätigkeit                                  | 113  | 22,0 %        | 36  | 31,9 %                                  |
| Anerkennung im Betrieb                                 | 108  | 21,0 %        | 45  | 41,7 %                                  |
| <b>Gesamtdurchschnitt</b>                              | <b>209</b>   | <b>40,7 %</b> | <b>33</b>                                     | <b>15,8 %</b>                           |

sungsproblemen belastet, die daraus resultieren, dass sie die von ihnen anvisierte Berufsbiografie neu zu „konfigurieren“ haben. Übergänge dieser Art können Folge wie Anstoß wünschenswerter Entwicklungsprozesse sein. Unter ungünstigen Bedingungen führen sie zu Entwicklungsstörungen und –verzögerungen. Das ist etwa dann der Fall, wenn Person-Umwelt-Konstellationen vom Auszubildenden insgesamt negativ oder in Einzelheiten als unstimmig und belastend wahrgenommen werden.

Für viele Jugendliche in der Eingangsphase der Berufsausbildung sind die Schwierigkeiten der Berufsfindung weiterhin virulent und die damit verbundenen Probleme eine erhebliche Belastung für den Berufsstart und die Integration in den Betrieb (BESENER/DEBIE/KUTSCHA 2008, S. 104 ff.; BEINKE 2011). Von den im ProBE-Projekt interviewten und befragten Probanden gaben nur rund 40% der Auszubildenden an, dass der Einzelhandelsberuf ihr Wunschberuf gewesen sei. Der größere Teil der Befragten hingegen hatte andere Berufswünsche oder bezeichnete den Einzelhandelsberuf als lediglich eine von mehreren denkbaren Alternativen, die im Verlauf des Berufsfindungsprozesses in Betracht gezogen wurden. Als Grund dafür, dass sie ihren Wunschberuf nicht hatten realisieren können, nannten 42,7% der davon Betroffenen, dass es keine freien Ausbildungsplätze gegeben habe. Hervorzuheben ist, dass der größte Teil der befragten Jugendlichen sich beruflich flexibel verhielt. Die Ausbildungsanfänger in den Einzelhandelsberufen hatten bei ihren Bewerbungen unterschiedliche Ausbildungsberufe berücksichtigt. Nur wenige hielten am Wunschberuf fest und erhöhten die Zahl der Bewerbungen, um das Ziel „Hauptsache eine Ausbildungsstelle“ zu verwirklichen.

Generell lässt sich aus den Daten des ProBE-Projekts ableiten, dass Auszubildende, die sich mit dem Abschluss des Ausbildungsvertrags als Kaufmann/Kauffrau

im Einzelhandel oder Verkäufer/Verkäuferinnen ihren Berufswunsch erfüllten, tendenziell weniger Probleme in der Eingangsphase hatten als Auszubildende, die auf ihren Berufswunsch verzichten mussten. Ausgeprägte statistische Zusammenhänge bestehen zum Beispiel darin, dass die Jugendlichen, die ursprünglich einen anderen Berufswunsch als den des vertraglich vereinbarten Ausbildungsberufs hatten, schon in einer sehr frühen Phase der Ausbildung überdurchschnittlich häufig an den Ausbildungsabbruch dachten (siehe Tabelle 4, DEBIE 2011, S. 101 ff.).<sup>4</sup> Auch bei Betrachtung der Anzahl und der Art der einzelnen erlebten Probleme zeigt sich, dass sich die Nichterfüllung des Berufswunsches negativ auswirkt. Die davon betroffene Gruppe der Auszubildenden erlebte signifikant mehr Probleme und empfand zum Beispiel die körperlichen Anforderungen oder die Arbeitszeitbedingungen überdurchschnittlich häufig als belastend. Zusätzlich machte denen, die den Berufswunsch nicht realisieren konnten, die Arbeit weniger Spaß, und sie schätzten die zu erledigenden Tätigkeiten als wenig abwechslungsreich und langweilig ein.

Tab. 4: Wunschberufsaussagen und Problemhaltigkeit der Eingangsphase: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests

| Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase | Übergangsaspekt<br>Wunschberufsaussagen |            |
|---|---|------------|
|   | $\chi^2$ (df)                           | Cramer's V |
| Gedanken an einen Ausbildungsabbruch                    | 56,054 (6) <sup>***</sup>               | 0,235      |
| Konflikte während der Tätigkeitsausführung              | 24,166 (2) <sup>***</sup>               | 0,219      |
| Zufriedenheit mit den auszuführenden Tätigkeiten        | 71,160 (8) <sup>***</sup>               | 0,265      |
| Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt              | 97,709 (8) <sup>***</sup>               | 0,310      |
| Erlebte Probleme in der Eingangsphase:                  |   |            |
| • Schweres Heben oder Tragen                            | 24,722 (2) <sup>***</sup>               | 0,221      |
| • Einseitige körperliche Belastungen                    | 11,787 (2) <sup>**</sup>                | 0,152      |
| • Extreme Temperaturen                                  | 13,388 (2) <sup>***</sup>               | 0,162      |
| • Fehler bei der Aufgabenausführung                     | 9,254 (2) <sup>**</sup>                 | 0,135      |
| • Zeitdruck während der Arbeit                          | 6,484 (2) <sup>*</sup>                  | 0,113      |
| • Überstunden   | 11,314 (2) <sup>**</sup>                | 0,149      |
| • Lage der Arbeitszeit                                  | 21,640 (2) <sup>***</sup>               | 0,206      |
| • Geringe Freizeit                                      | 8,225 (2) <sup>*</sup>                  | 0,127      |
| • Tätigkeiten sind abwechslungsreich                    | 15,225 (2) <sup>***</sup>               | 0,173      |
| • Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung         | 10,578 (2) <sup>**</sup>                | 0,144      |
| • Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung   | 19,068 (2) <sup>***</sup>               | 0,194      |

4 Damit korrespondieren Befunde des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2003): Befragt wurden bundesweit 2300 Frauen und Männer, bei denen im Ausbildungsjahr 2001/2002 ein Ausbildungsvertrag aufgelöst wurde. Für jede(n) Dritte(n) stand der Abbruch in engem Zusammenhang mit der Berufswahl und der beruflichen Orientierung. Jede(r) Zweite, die/der diesen Grund anführte, gab an, dass der Ausbildungsberuf nicht dem Wunschberuf entsprochen habe. Eine aktuelle Datenanalyse liefert die Abbrecherstudie von BEINKE 2011.

| Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase | Übergangsaspekt<br>Wunschberufsaussagen |            |
|---|---|------------|
|   | $\chi^2$ (df)                           | Cramer's V |
| • Unterforderung  | 9,344 (2)**                             | 0,136      |
| • Überforderung   | 9,862 (2)**                             | 0,139      |
| • Spaß an der Tätigkeit                                 | 27,016 (2)***                           | 0,231      |
| • Langweilige Tätigkeiten                               | 16,638 (2)***                           | 0,181      |
| • Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten                 | 8,994 (2)*                              | 0,133      |
| • Erhalt widersprüchlicher Anweisungen                  | 11,477 (2)**                            | 0,150      |
| • Mitbestimmungsmöglichkeiten                           | 11,370 (2)**                            | 0,150      |
| • Anerkennung im Betrieb                                | 13,022 (2)***                           | 0,160      |
| • Erhalt zeitnaher Anerkennung                          | 7,027 (2)*                              | 0,118      |

#### 4.2 Was tun? – Anfangssituationen planvoll gestalten und Übergänge nachhaltig unterstützen

Die Diskrepanz von Berufswunsch und Einmündung in die Berufsausbildung als Verkäufer/Verkäuferin bzw. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, wie sie bei vielen Auszubildenden der ProBE-Stichprobe festzustellen ist, scheint nach den vorliegenden Interview- und Befragungsergebnissen nicht *primär* eine Frage mangelnder Berufsorientierung zu sein. So wichtig die Projekte und Maßnahmen zur „Berufsorientierung“ im Sinne einer umfassenden Vorbereitung auf das Gelingen von schulischen Abschlüssen und Übergängen sein mögen (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU/MAHL/STOLZ 2010; BALS/EBBINGHAUS/TENBERG 2011), so wenig ist damit die Problemlage jener Jugendlichen tangiert, die trotz intensiver Berufsberatung, Ausbildungsmarktorientierung und individueller Ausbildungsreife aufgrund marktbedingter Benachteiligungen keine Ausbildungsstelle haben finden können, der ihren Berufsneigungen und –wünschen entsprochen hätte.

Davon auszugehen, dass unter *quantitativ* ausgeglichenen Ausbildungsmarktbedingungen eine *qualitative* Übereinstimmung zwischen Berufsangebot und Berufsnachfrage erzielt werden könnte, muss schon aus Gründen permanenter Veränderungen der betrieblich nachgefragten Ausbildungsprofile ein „frommer Wunsch“ bleiben. Hierbei ist zu konstatieren, dass das Zustandekommen von Ausbildungsverhältnissen im dualen System dem Grundsatz der Vertragsfreiheit unterliegt und die Chancen der Berufsausbildung primär den Einflüssen von Arbeits- und Ausbildungsmarktentwicklungen unterworfen sind. Es gelten mithin die Gesetze des Marktes. Dies kann zur Folge haben, dass auch nach derzeit geltenden Maßstäben ausbildungsreife, leistungsfähige und lernmotivierte Schulabgänger entweder keine Möglichkeit erhalten, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden oder ihre Berufspräferenzen zu realisieren (hierzu DOBISCHAT/KÜHNLEIN/SCHURGATZ 2012).

Speziell für die Eingangsphase der Berufsausbildung stellt sich der Berufsbildungspraxis wie auch der Berufsbildungsforschung mithin das Problem, Auszubildende mit prekären Berufswahlverläufen und Berufseinstiegen während der Berufseinstiegsphase darin zu unterstützen, ihre Berufsausbildung als berufsbiografisches Projekt

anzunehmen und dieses als „Entwicklungsaufgabe“ zu bearbeiten. Ausbildungsparitätenschaften und professionelle Berufseinstiegsbegleitung (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012) können dabei unter bestimmten Voraussetzungen hilfreich sein. Dies schließt gegebenenfalls auch eine Vertragslösung nicht aus, wenn sich für die betroffenen Auszubildenden keine Perspektiven innerhalb des bestehenden Ausbildungsverhältnisses entwickeln lassen.

Vordringliche Aufgabe des betrieblichen und schulischen Bildungspersonals sollte es sein, unüberlegte und persönlich destruktiv wirksame Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Dabei handelt es sich weniger um eine Aufgabe berufs- und betriebspädagogischer Instruktionen und Interventionen im herkömmlichen Sinne. Zielführend scheinen nach den vorliegenden Interviewauswertungen (BESENER 2011, S 76 ff.) „weiche Faktoren“ zu sein, zum Beispiel wie die der Schaffung eines günstigen Ausbildungs- und Arbeitsklimas, der Pflege vertrauensstiftender Kommunikationsformen und der respektvollen Zusammenarbeit. Diese Bedingungen sind – was im Einzelnen zu prüfen wäre – wichtige Voraussetzungen dafür, persönliche Aspekte im Zusammenhang mit dem Berufsfindungsprozess und den damit einhergehenden persönlichen Problemen bei der Integration in den Ausbildungsberuf und Ausbildungsbetrieb anzusprechen und im vertrauensvollen Gespräch Problemlösungen zu erörtern. Das Verhältnis zwischen Struktur und Handeln, in dem sich das Übergangsgeschehen und der Einstieg in den Beruf als Interaktion zwischen Ausbildungspersonal und Auszubildenden vollzieht, folgt weder allgemeinen Gesetzmäßigkeiten noch bloßen Zufällen. An der fallweisen Prüfung der Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf den Berufseinstieg als biografisches Projekt geht kein Weg vorbei, wobei festzuhalten bleibt, dass es letztlich in der Zuständigkeit der jungen Erwachsenen liegt, Unterstützung anzunehmen und sich Personen anzuvertrauen, die ihnen eine subjektiv sinnvolle Form von Hilfe anbieten (WALTHER/WALTER/POHL 2007, S. 126 f.).

## **5. Was Ausbildungsnovizen im Einzelhandel können sollen, aber nicht wissen können – Das Alice-Syndrom**

### **5.1 Untersuchungsbefunde**

„Man wird am Anfang sehr viel allein gelassen. Das heißt: Man wird auf die Kunden losgelassen, ohne wirklich Ahnung zu haben ...“ So ein Auszubildender der ProBE-Interviewstichprobe.

Viele der Ausbildungsanfänger im Einzelhandel, die im Rahmen des ProBE-Projekts befragt wurden, befanden sich in einer ähnlichen Lage wie Alice im Wunderland. Sie wurden mit Situationen konfrontiert, auf die sie nicht vorbereitet waren, und unterlagen dem Zwang zum Handeln, ohne zu wissen, was auf sie zukommt. Die Auszubildenden standen von Beginn an in komplexen Handlungssituationen, die sie zum Teil ohne Hilfe bewältigen mussten. Ihnen wurden Kompetenzen und Leistungen abverlangt, für die sie noch nicht ausgebildet waren.

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 (zum Beispiel in Baumärkten) standen die Auszubildenden vor dem Problem, dass sie noch keinen Überblick über das gesamte Warensortiment besaßen und in Folge dessen auch nur begrenzt in der Lage waren, Kundenanfragen zum Artikelstandort souverän

zu beantworten. Damit waren schon in scheinbar wenig problemhaltigen Anforderungssituationen Misserfolgsenerlebnisse und Stressbelastungen in einer Phase vorprogrammiert, in der es eigentlich darum gehen sollte, Unsicherheiten abzubauen und die Auszubildenden zu stabilisieren. Was aus Sicht der Kunden oder des erfahrenen Verkaufspersonals eine Selbstverständlichkeit sein mag, kann für die Ausbildungsnovizen schon ein kleines Desaster sein, wie zum Beispiel dieser Auszubildende berichtet:

„... wenn der Kunde rein kommt in die Sanitärabteilung und sagt: „Ich brauch jetzt ein Kugelhahnventil ¾-Zoll!“ Man steht da, man weiß ungefähr was ¾-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 man überhaupt keine Ahnung hat, wo man jetzt hingreifen muss, ja, dann steht man vor dem Kunden ein bisschen bloß da. Man fühlt sich 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 Frage des Artikelstandorts kann also für den Auszubildenden in einem Fachmarkt oder einem Warenhaus durchaus eine Herausforderung sein. Gleichwohl lässt sich das „Wissen wo“ in der Regel relativ leicht am Standort erlernen, da es sich hierbei – ähnlich wie im Fall der Aneignung von Kenntnissen über warenspezifische Artikelcodes – um deklaratives Wissen handelt. Die Schwierigkeit resultiert hierbei während der Eingangsphase vor allem aus der überwältigenden Menge an neuen Informationen, mit denen die Auszubildenden konfrontiert sind. Sie müssen nicht nur viele neue Kenntnisse im Kopf „speichern“, sondern diese Kenntnisse bei Bedarf in konkreten Handlungssituationen abrufen können. Fehlendes Wissen ist dabei nicht als solches das entscheidende Problem, sondern die Tatsache, dass die Auszubildenden vielfach noch nicht in der Lage sind, mit den eventuell daraus resultierenden Folgeproblemen umzugehen, zum Beispiel auf Verärgerungen des Kunden angemessen zu reagieren.

Komplexere Probleme stellen sich, wenn nicht nur deklaratives Wissen gefordert ist („Wissen dass“, zum Beispiel, dass der Artikel x im Regal n liegt und mit y gekennzeichnet ist), sondern vom Auszubildenden in der Verkaufssituation Auskünfte auf der Ebene prozeduralen Wissens („Wissen wie“, zum Beispiel, wie ein Kaffeeautomat bedient wird) oder explanativen Wissens („Wissen warum“, zum Beispiel, warum das Mineralwasser x teurer ist als y) erwartet wird. Hierzu müssen nicht nur detaillierte Informationen zu einem bestimmten Artikel bekannt sein, sondern u. a. auch Produkteigenschaften miteinander verglichen und Vorteile herausgearbeitet, Verwendungszwecke erfragt, Kundenansprüche erschlossen und mögliche Missverständnisse kommuniziert werden. Erschwerend kommt hinzu, dass die Auszubildenden, deren Durchschnittsalter bei 19 Jahren liegt, nicht ohne weiteres als „Anfänger“ zu erkennen sind und seitens der Kunden Erwartungen an sie gerichtet werden, denen sie noch nicht zu entsprechen vermögen.

Der folgende Fall demonstriert die Vielschichtigkeit des fehlenden Fachwissens im Kundenkontakt am Beispiel einer Reklamation. Es handelt sich bei der Probandin um eine Auszubildende, die in einem Lederwaren-Fachgeschäft zur Verkäuferin ausgebildet wurde. Im Verlauf des Interviews äußerte die Auszubildende, dass sie ungenügend Reklamationen annehme, und führte hierfür folgende Begründung an:

„Weil ich immer denke, es hat ja auch mit Garantiefragen zu tun oder mit Flugschäden bei Koffern, so dass ich mir selber wirklich unwohl bin, weil ich nicht weiß, was da auf mich zukommt – was der Kunde mir erklärt. Ob das glaubhaft ist, ob das jetzt richtig

angenommen wurde, ob das noch unter Garantie läuft, ob das eingeschickt werden kann oder nicht.“

Es wird deutlich, dass es sich bei der Reklamationsannahme für die Auszubildende um einen komplexen und anspruchsvollen Vorgang handelte. Da ihr hierbei bereits schon einmal ein Fehler unterlaufen war, fühlte sie sich überfordert und verunsichert. Auf die Frage, wie sie im Verlauf der weiteren Ausbildung mit derartigen Situationen umgegangen sei, antwortete sie:

„Wenn jetzt zum Beispiel, wenn ich schon jemanden sehe, der mit einem Koffer bei uns in den Laden herein kommt, gehe ich ganz schnell nach hinten in den Laden. ... Damit eine andere Kollegin das dann eventuell übernehmen könnte. Die dann auch frei steht. ... Und wenn sie dann im Begriff ist, die Reklamation zu übernehmen, dann stelle ich mich ganz dezent daneben und schau zu.“

Dieser Fall veranschaulicht nicht nur, wie komplex die Problematik fehlenden Fachwissens sein kann, sondern macht auch deutlich, wie hilfreich der Kontakt zum erfahrenen Verkaufspersonal ist. Wichtig scheint zu sein, dass man als Auszubildende am Arbeitsplatz nicht auf sich allein gestellt ist, sondern durch Lernen mit teilnehmender Unterstützung seitens der Kollegen und Kolleginnen erfährt, wie sich Probleme konkret lösen lassen. Auf die Frage „Welche Aussage trifft zu, wenn Sie in einem Verkaufsgespräch etwas nicht wussten?“ antworteten die befragten Auszubildenden:

- „Ich lerne am besten, wenn ich einen Kollegen dazu hole und beobachte, wie er das Verkaufsgespräch weiterführt.“ (52,4 %).
- „Ich lerne am besten, wenn ein Kollege mir direkt im Anschluss hilft.“ (26,7 %).
- „Ich lerne am besten, wenn ich mir das fehlende Wissen selbst zu Hause aneigne.“ (7,8 %).

Wie aber ist es aus Sicht der Auszubildenden mit der Unterstützung durch Kollegen und Kolleginnen im Arbeits- und Ausbildungsalltag bestellt? Ungefähr die Hälfte der Befragten holte erfahrenes Personal hinzu, wenn in einem Verkaufsgespräch die erforderlichen Produktkenntnisse fehlten. Immerhin ebenso viele gaben an: „Verkaufsgespräche muss ich immer oder häufig allein bewältigen.“

Eng mit der Problematik des fehlenden Arbeitsprozesswissens verbunden ist die Angst, Fehler zu machen. Wie bereits oben im Gesamtüberblick (Teil 3) quantifiziert, gehört die Angst, Fehler zu machen, mit deutlichem Abstand vor anderen Problem-Aspekten mit zu den stärksten Belastungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Auszubildenden vielfach mit der selbständigen Wahrnehmung von Aufgaben betraut sind, für die sie sich noch nicht hinreichend qualifiziert fühlen.

## 5.2 Was tun? – Systematische Schulung und aus Fehlern lernen

Ausbildungspädagogisch betrachtet, bieten sich insbesondere zwei Möglichkeiten an, die Problematik der Angst, aufgrund von Wissensdefiziten Fehler zu machen, durch gezielte Maßnahmen zu entschärfen: Reduzierung der Fehlerhäufigkeit durch systematische Schulung der Auszubildenden auf der einen Seite und konstruktiver Umgang mit Fehlern auf der anderen.

Nicht erwartet war das Ergebnis, dass keinerlei statistisch nachweisbare Zusammenhänge zwischen Belastungen durch Wissensdefizite einerseits und Vertriebs- bzw. Bedienformen der Ausbildungsbetriebe andererseits bestehen. Ob die Ausbildung in einem Fachmarkt oder zum Beispiel in einem Lebensmitteldiscounter absolviert wird, ob im Ausbildungsbetrieb hauptsächlich Selbstbedienung oder beratungsintensive Bedienung durchgeführt wird, ob es sich um Klein-, Mittel- oder Großbetriebe handelt, all das hat keinen signifikanten Einfluss darauf, wie die Befragten ihre Belastungen in Folge von Wissensdefiziten einschätzten.

Nachgegangen wurde der Frage, ob systematische Schulungen, zum Beispiel durch Lieferanten und Hersteller, unabhängig von betriebspezifischen Prädiktoren einen Einfluss darauf haben, dass Auszubildende sich durch Wissensdefizite belastet fühlen oder nicht? Im standardisierten Fragebogen ist sowohl die von den Ausbildungsbetrieben ermöglichte „Teilnahme an Schulungen (zum Beispiel durch Lieferanten und Hersteller)“ abgefragt als auch um die Einschätzung gebeten worden, wie wichtig solche Maßnahmen aus Sicht der Befragten seien. Die Datenauswertung erbrachte folgenden Befund (DEBIE 2011, S. 137 ff.): Wenn gänzlich auf Schulungsmaßnahmen im Betrieb verzichtet wurde und die Auszubildenden sich die benötigten Kenntnisse ausschließlich im Rahmen der täglichen Arbeitserledigung aneignen mussten, traten starke Belastungen überdurchschnittlich häufig auf. Hersteller- oder Lieferantenschulungen sowie die Durchführung von betriebsinternem Unterricht trugen dazu bei, dass es nach Aussagen der befragten Auszubildenden zu weniger Fehlern am Arbeitsplatz kam und entsprechende Belastungen reduziert werden konnten. Wurden Kenntnisse ausschließlich im Rahmen der täglichen Arbeit erworben, so hatte jeder vierte der Betroffenen (25,6%) Probleme mit den Warenkenntnissen. Bei Ergänzung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung durch Schulungsmaßnahmen sank der entsprechende Anteil auf 13,9%. Von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen an Lieferantenschulungen hatte lediglich ein Anteil von 14,4% sehr belastende Situationen wegen fehlenden Fachwissens erlebt; bei den Befragten ohne Lieferantenschulungen beträgt dieser Anteil hingegen 21,9%.

Mit diesen Befunden wird die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung selbstverständlich nicht in Frage gestellt. Entscheidend für eine erfolgreiche Ausbildung sind jedoch nicht allein die Praxiserfahrungen am Arbeitsplatz (RAUSCH 2011), es kommt auch darauf an, wie diese arbeitsplatzgebundenen Erfahrungen durch Lernangebote ergänzt und unterstützt werden, die eine vertiefte und systematische Verarbeitung und Ergänzung kasuistischen Lernens ermöglichen, sei es durch betriebliche Schulungsmaßnahmen, wie hier erörtert, oder im Berufsschulunterricht, über den in anderen ProBE-Veröffentlichungen berichtet wurde (KUTSCHA/BESENER/DEBIE 2009, S. 70 ff., BESENER 2011, S. 234 ff., DEBIE 2011, S. 203 ff.)

Wie gut auch immer es gelingt, Wissensdefizite und dadurch bedingte Angst, Fehler zu machen, durch ergänzende Ausbildungsmaßnahmen zu reduzieren, es bleibt ein typisches Problem beim Einstieg in die Berufsausbildung, dass den Ausbildungsneulingen bei der Arbeit Fehler unterlaufen. Pädagogisch betrachtet, kommt es in der Eingangsphase der Berufsausbildung nicht primär darauf an, völlig zu verhindern, dass Auszubildende Fehler machen. Überspitzt formuliert: Nicht Fehler sollen eliminiert, wohl aber die Belastungen vermieden werden, die für die Auszubildenden mit Fehlern verbunden sind. Für die Bewältigung der Einstiegsphase gilt es, eine Fehlerkultur zu entwickeln, die den Auszubildenden die Angst

vor Fehlern nimmt. Angst erzeugt den Teufelskreis der Fehlerspirale, die – wie die ProBE-Auswertungsergebnisse belegen – für die Auszubildenden mit besonders hohen Belastungen verbunden ist. Stattdessen sollte für den Berufseinstieg das Motto gelten: Wer Neuland betritt, macht Fehler. Sollte Fehler machen dürfen! Aus ausbildungspädagogischer Sicht geht es darum, Fehler in konstruktive Lernprozesse umzuwandeln (hierzu BESENER 2011, S.146 ff.). Ein solcher Anspruch ist unter dem Stress der alltäglichen Arbeitsbedingungen nicht immer unverzüglich und situationsgerecht umzusetzen. Hilfreich sind Reflexionsphasen in stressfreien Arbeitssituationen, in denen Fehler nachträglich aus zwar größerer Distanz, dafür umso sachlicher und weniger emotionsgeladen besprochen werden können. Auch sollte der Berufsschulunterricht ergänzend zur betrieblichen Ausbildung vermehrt auf Fehler eingehen, mit denen es die Auszubildenden zu tun haben, und sich nicht auf fehlerfreie Standardsituationen konzentrieren.

Diese allgemeinen Hinweise dürfen allerdings nicht davon ablenken, dass es keine Patentrezepte für den Umgang mit Fehlern gibt und dass empirisch fundierte Aussagen über Lehren und Lernen mit und aus Fehlern noch eher spärlich sind (vgl. WEINGARD, M. 2004). Die Untersuchungen im Rahmen des ProBE-Projekts können hierzu keine empirischen Befunde anbieten. Neuere Untersuchungen und Forschungsansätze im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zielen darauf ab, die Bedingungs- und Einflussfaktoren pädagogisch wirkungsvollen Umgangs mit Fehlersituationen am Arbeitsplatz zu erschließen, daraus lernwirksame Strategien abzuleiten und zu prüfen und schließlich die dazu erforderlichen Kompetenzen für das professionelle Ausbildungspersonal zu entwickeln (hierzu insbesondere: MINDNICH, A./WUTTKE, E./SEIFRIED, J. 2008; SEIFRIED, J./BAUMGARTNER, A. 2009; WUTTKE, E./SEIFRIED, J. 2011). Im Hinblick auf die Frage „Was tun?“ sei verwiesen auf SEIFRIED/BAUMGARTNER (2009, S. 9), wonach folgende Erfordernisse als Bausteine professioneller „Fehlerdidaktik“ zu beachten sind:

„(1) *Kenntnisse über mögliche Fehlerarten*: Lernerfehler müssen zunächst vom Ausbildungspersonal als solche erkannt werden. Es ist zu klären, welcher Fehler dem Lernenden unterlaufen ist und inwiefern die entsprechenden Situationen als Lerngelegenheiten nutzbar zu machen sind. Dies ist nur dann möglich, wenn der Ausbilder im Arbeitsprozess „erforscht“, wo die Ursachen für den Fehler zu suchen sind.

(2) *Verfügbare Handlungsstrategien/Ausbilderreaktionen*: Hat ein Ausbilder den Fehler eines Lernenden erkannt, dann ist es an ihm, diesem in „angemessener“ Art und Weise zu begegnen. Hierfür muss er über zielabhängige Handlungsalternativen verfügen.

(3) *Das Vorhandensein von zielführenden Sichtweisen bezüglich des Nutzens einer Auseinandersetzung mit Lernerfehlern*: Hier lässt sich – grob gesprochen – eine so genannte Fehlervermeidungsdidaktik (Fehler sind möglichst zu vermeidende Missgeschicke, die den ideal zu konzipierenden und umzusetzenden Prozess der Produktion bzw. Wertschöpfung beeinträchtigen) einem konstruktiven Fehlermanagement (Fehler sind prinzipiell nicht vollständig vermeidbar. Sie stellen eine willkommene Lerngelegenheit und Entwicklungsmöglichkeit dar, indem sie Mängel im bisherigen Vorgehen aufzeigen und Ausgangspunkte für Innovationen bieten) gegenüberstellen.“

## 6. Störungen im Prozess der beruflichen Rollenfindung – Konflikte und Anerkennungslücken

### 6.1 Untersuchungsbefunde

Mit dem Übergang in die Berufsausbildung müssen Auszubildende lernen, ihre eigene Berufsrolle zu finden, den Rollenerwartungen der neuen Bezugspersonen zu entsprechen und im Spannungsfeld von Fremderwartungen und eigenen Ansprüchen eine tragfähige Balance zu finden. Dafür sind in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen kaum explizite Anhaltspunkte für Ausbildungsmaßnahmen zu finden. Die Bewältigung der neuen Rollenanforderungen bei gleichzeitiger Entwicklung einer identitätsstiftenden Berufsperspektive geschieht vorherrschend in Modalitäten impliziten Lernens und entzieht sich weitgehend der Ausbildungs- und Unterrichtsplanung.

Umso schwerwiegender sind die Konsequenzen bei Störungen und Fehlentwicklungen, nicht zuletzt als Folge unzureichender Kommunikation zwischen Auszubildenden und an betrieblichen Interaktionen beteiligten Rollenträgern. Dies findet insbesondere in Konflikten ihren Ausdruck und darin, dass speziell Konflikte mit Vorgesetzten für die Auszubildenden der häufigste Grund für Abbruchgedanken sind.<sup>5</sup> So die Befunde aus dem ProBE-Projekt. Viel spricht für die These, dass sich die Auszubildenden in Konflikten mit Vorgesetzten und betrieblichem Personal aufgrund ihrer nachgeordneten sozialen Rolle, wie es die meisten Auszubildenden empfinden, in einer „Verliererrolle“ sehen und „das Feld räumen“, bevor sie negative Sanktionen hinnehmen müssen. Das Sanktionspotenzial der Vorgesetzten hat besonderes Gewicht. Hiermit korrespondiert der Befund, dass Konflikte mit Kunden die Auszubildenden weniger belasten als Konflikte mit dem betrieblichen Personal und im letzteren Fall Konflikte in dem Maße belastender sind, je höher die Statusrolle der Konfliktpersonen in der Unternehmenshierarchie angesiedelt ist (Debie 2011, S. 153 ff.).

Konflikte müssen sich nicht zwangsläufig negativ auf die Integration in den betrieblichen Arbeitszusammenhang auswirken. Entscheidend ist, ob die Art und Weise der Konfliktbewältigung für die Auszubildenden akzeptabel ist und sie sich auch bei berechtigter Kritik persönlich respektiert sehen. Hierfür von ausschlaggebender Bedeutung – nicht zuletzt im Hinblick auf die berufliche Rollenfindung – ist Anerkennung, die die Auszubildenden im Ausbildungsalltag durch Vorgesetzte, Ausbildungspersonal und Kunden erfahren. Durch sie können Auszubildende wahrnehmen, wie ihre Fortschritte in der Berufsausbildung und ihr Verhalten im Betrieb eingeschätzt werden.

Anerkennung scheint in der Ausbildung eher dem Zufall überlassen zu sein. Zwar mussten die Auszubildenden in der Eingangsphase nicht ganz auf Anerkennung verzichten (Besener 2011, S. 206 ff.), allerdings zeichnete sich in den Interviewge-

5 Dies betrifft nicht allein den Einzelhandel. Einer Studie des Westdeutschen Handwerkskammertags zufolge sind Ausbildungsabbrüche in 72% der Fälle das Ergebnis von Konflikten. 74% der betroffenen Auszubildenden und 69% ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder geben an, dass der Ausbildungsabbruch vermeidbar gewesen wäre. Dabei zeige sich, dass in der Regel nicht der eigentliche Konflikt das Problem gewesen sei, sondern der Umgang damit (KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (KWB) 2010, S. 67).

sprächen ab, was KROPF (2005, S. 167 ff.) in ihrer Studie über Anerkennungsbeziehungen in Unternehmen als „Anerkennungslücke“ bezeichnet und in Anlehnung an Honneth (1994) mit Fragen der Leistungsgerechtigkeit in Verbindung bringt. Dies ist etwa der Fall, wenn Lob und Tadel als „ungleichgewichtig“ erfahren werden, was wiederum eine Quelle für Konflikte im latenten „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1994) sein kann. Eine Auszubildende drückte dies im Interview weniger dramatisch so aus:

„... weil, wenn man etwas gut macht, dann erwartet man schon etwas. Man muss ja jetzt nicht übertreiben, aber dass man schon irgendetwas dazu sagt, erwartet 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.“

Die zum Thema Anerkennung erhobenen Daten der standardisierten Befragung sind dem Operationalisierungsschema in Tabelle 5 zu entnehmen (DEBIE 2011, S. 177). Je weniger Leistungen aus Sicht der Auszubildenden anerkannt werden, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass dies als „sehr belastend“ empfunden wird. Der entsprechende Chi<sup>2</sup>-Test zeigt, dass dieser Zusammenhang höchst signifikant und der Assoziationswert (nach Cramer's V) sehr stark ist. blieb Anerkennung im Ausbildungsbetrieb nach Aussagen der Auszubildenden ständig aus, so war dies für 90 % der davon Betroffenen „sehr belastend“. Dabei unterschieden die Auszubildenden sehr genau zwischen den Anlässen der Anerkennung und den Rollenträgern, von denen sie Anerkennung erhielten. Anerkennung von betrieblichen Mitarbeitern, Kunden und Lehrern wurden deutlich weniger als wichtig eingeschätzt als die von Vorgesetzten.

Dafür gibt es auch inhaltliche Gründe. Vorgesetzte wurden als kompetente Einzelhandelskaufleute erlebt und als Vorbilder für die eigene berufliche Kompetenzentwicklung dargestellt. Die interviewten Auszubildenden bewunderten die Leistungen der Vorgesetzten und drückten damit selbst Anerkennung gegenüber dieser Personengruppe aus. Zwar mussten die Auszubildenden in der Eingangsphase nicht ganz auf Anerkennung verzichten. Doch wenn in relativ seltenen Fällen die Leistungen durch Vorgesetzte gewürdigt wurde, erfolgte dies den Aussagen der Befragten zufolge häufig zeitverzögert und unspezifisch. Es wurde zum Beispiel nicht unmittelbar für eine herausragende Leistung gelobt, sondern – wie die Interviewteilnehmer(innen) berichteten – erst zum Teil Tage später, als sie sich kaum noch an die besondere Leistung erinnern konnten. Oder es wurde Lob für eine Leistung geäußert, die aus Sicht der Auszubildenden keiner ausdrücklichen Würdigung bedurfte.

Kundenlob kann Anerkennung durch Vorgesetzte und Ausbilder nicht ersetzen. Fehlende Anerkennung durch Kunden belastete die Auszubildenden relativ wenig; sie wurde nicht als negative Sanktion interpretiert. Gleichwohl wurde Anerkennung, wenn sie denn durch Kunden erfolgte, durchweg positiv wahrgenommen. Dies muss nicht ausdrücklich in explizit verbaler Form geschehen. So berichtete eine Auszubildende im Interview, dass bereits nach wenigen Monaten in der Berufsausbildung „alteingesessene Handwerker“ sich von ihr beraten ließen, die noch in den ersten Wochen ihrer Berufsausbildung das Beratungsgespräch bei erfahrenen Kollegen oder Kolleginnen gesucht hatten. Die Übertragung qualifizierter Tätigkeiten in Verbindung mit Autonomie in der Arbeitsgestaltung scheint ein probates Mittel zu sein, Anerkennung und Wertschätzung zum Ausdruck zu bringen (KROPF 2005, S. 226 ff.).

Tab. 5: Ausbildungssdimension „Anerkennung“: Indikatoren und Items

| Fragebogenoperationalisierung zum Bereich der Anerkennung |  |  |
|---|--|--|
| Dimensionen   | Indikatoren                                      | Items und Antwortvorgaben  |
| Anerkennung   | Bedeutung von Anerkennung für die Auszubildenden | <p><b>58. Welche Bedeutung hat die Anerkennung der in Schule und Betrieb erbrachten Leistungen für Sie?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Anerkennung der in der Berufsschule erbrachten Leistungen ist für mich ...</li> <li>Die Anerkennung der im Betrieb erbrachten Leistungen ist für mich ...</li> </ul> <p>Sehr wichtig; Wichtig; Unwichtig; Ganz unwichtig</p> <hr/> <p><b>62. Beurteilen Sie bitte, wie wichtig Ihnen Lob von den folgenden Personen ist!</b></p> <p>Von anderen Auszubildenden; Von Kollegen; Von Lehrern; Von Vorgesetzten/ Ausbildern; Von Kunden; Von Familienangehörigen/Freunden</p> <p>Sehr wichtig; Wichtig; Unwichtig; Ganz unwichtig</p>   |
|   | Belastungen durch nicht erhaltene Anerkennung    | <p><b>59. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf Ihre Ausbildungssituation?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Meine Leistungen im Betrieb werden von den Vorgesetzten/Ausbildern/ Kollegen anerkannt.</li> <li>Meine Leistungen in der Berufsschule werden von den Lehrern anerkannt.</li> <li>Ich bekomme Lob von meinen Kunden.</li> <li>Wenn ich etwas gut gemacht habe, dann lobt man mich direkt im Anschluss dafür.</li> </ul> <p>Trifft immer, häufig, selten oder nie zu<br/>Belastet mich sehr, kaum oder gar nicht</p>  |
|   | Art und Zeitpunkt von Anerkennung im Betrieb     | <p><b>60. Auf welche Weise werden Ihre Leistungen im Betrieb anerkannt?</b><br/>(Mehrfachnennungen möglich)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Gar nicht.</li> <li><input type="checkbox"/> Durch Prämien oder Ähnliches.</li> <li><input type="checkbox"/> Durch ausgesprochenes Lob.</li> <li><input type="checkbox"/> Durch die Übertragung anspruchsvoller Tätigkeiten.</li> <li><input type="checkbox"/> Ich darf schon mal früher nach Hause gehen.</li> <li><input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar:</li> </ul> <p><b>61. Wann sollten Sie aus Ihrer Sicht gelobt werden?</b><br/>(Mehrfachnennungen möglich)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Der Zeitpunkt ist egal.</li> <li><input type="checkbox"/> Insbesondere dann, wenn ich anspruchsvolle Tätigkeiten ausgeführt habe.</li> <li><input type="checkbox"/> Insbesondere dann, wenn ich selbstständig gearbeitet habe.</li> <li><input type="checkbox"/> Insbesondere dann, wenn ich eine Tätigkeit aus meiner Sicht sehr gut ausgeführt habe.</li> <li><input type="checkbox"/> So oft wie möglich.</li> <li><input type="checkbox"/> Ich muss überhaupt nicht gelobt werden.</li> </ul> |

## 6.2 Was tun? – Konflikte konstruktiv bewältigen und positive Anerkennungsverhältnisse entwickeln

Ziel professioneller Ausbildung sollte es sein, Konflikte konstruktiv zu bewältigen. Dazu gehört, auch bei schwierigen Auseinandersetzungen mit Auszubildenden diese als Gesprächspartner ernst zu nehmen und gegebenenfalls Vertrauenspersonen als Mediatoren einzubeziehen.

Alles in allem deuten die Daten der Abbruchforschung darauf hin, dass Ausbildungsabbrüche häufig aus „multiplen Problemlagen“ resultieren und das Ergebnis unbearbeiteter eskalierter Konflikte sind, die ihren Ursprung sowohl in der betrieblichen und der schulischen als auch in der privaten Sphäre haben können (vgl. MAHLBERG-WILSON/MEHLIS/QUANTE-BRANDT 2009, S. 13). Unter diesem Gesichtspunkt

verdienen Lösungsansätze Beachtung, die – wie es bei dem mehrjährigen Projekt „Ausbildung – bleib dran“ der Fall war – konzeptionell auf frühzeitiges Erkennen und auf Prävention unter Einbeziehung aller Beteiligten angelegt sind. Als wesentliche Bestandteile dieses Konzepts werden genannt (MAHLBERG-WILSON/MEHLIS/QUANTE-BRANDT 2009, S. 13f.):

- „Vermittlung (Mediation) bei akuten Ausbildungskonflikten,
- Information und Beratung aller beteiligten Personen – Auszubildende, AusbilderInnen, BerufsschullehrerInnen – an den Lernorten Schule und Betrieb zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen,
- Fortbildungen zum Themenfeld ‚Konflikte und Konfliktbearbeitung in der Ausbildung‘ für LehrerInnen und AusbilderInnen,
- Entwicklung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zum Thema ‚Konflikte und Konfliktbearbeitung‘,
- Intensivierung und Verbesserung der Lernortkooperation,
- Herausgabe von Materialien, Durchführung von Fachtagungen und Wissenstransfer.“

Der destruktive bzw. konstruktive Ausgang von Konflikten ist nicht allein und vielleicht nicht einmal primär abhängig vom Gegenstand der Auseinandersetzung (zum Beispiel über die korrekte Ausführung von Arbeitsaufgaben), sondern immer auch ein Beziehungsproblem und eine Frage der wechselseitigen Anerkennung. Erst die nähere Untersuchung der den Konflikten zugrunde liegenden Anerkennungsverhältnisse erlaubt Rückschlüsse darauf, wie mit Konflikten umgegangen wird und welche Folgen sie auslösen können. Hypothetisch kann angenommen werden: Auszubildende, die im Betrieb ein hohes Maß an Anerkennung erfahren, fühlen sich in ihrer Arbeit als nützlich, was wiederum eine wesentliche Bedingung für Selbstachtung ist. Sie verfügen dementsprechend über Ressourcen, die ihnen die Bewältigung von Konflikten erleichtern und es ihnen ermöglichen, auch Kritik anzunehmen. Was empirisch zu prüfen wäre!

Der hier in Anlehnung an Honneth (1994) verwendete Begriff „Anerkennung“ geht weit über das hinaus, was in der verhaltenstheoretischen Literatur mit „Rückmeldung“ gemeint ist. Anerkennung kann verstanden werden als ein grundlegendes Medium sozialer Integration und der Konstitution von Identität. Sie entwickelt sich intersubjektiv. Menschen erkennen einander an, sehen sich selbst durch die Augen der jeweils anderen, antizipieren deren Reaktionen und orientieren ihr Handeln daran. Wird Auszubildenden Anerkennung versagt, ist davon nicht nur ihr persönliches Wohlbefinden betroffen, sondern eine unverzichtbare Dimension sozialer Integration und beruflicher Identifikation und möglicherweise eine basale Ursache unterschiedlichster Konflikte tangiert (HOLTGREWE 2003).

Anerkennung impliziert Wertschätzung, sei es durch die unterschiedlichen Rollen-träger im betrieblichen Arbeitsprozess oder durch die Arbeit selbst. Dies wirft die Frage auf, für welche Leistungen die Auszubildenden überhaupt Anerkennung erfahren und welche Bedeutung ihrer individuellen Leistung im Rahmen der unternehmensinternen Arbeitsteilung zukommt. Nicht jedes Lob ist Anerkennung! Die Interview- und Befragungsbefunde aus dem ProBE-Projekt legen nahe, dass es „Zeit für Anerkennung“ ist, wenn eine relativ anspruchsvolle Aufgabe von Auszubildenden durchgeführt wurde, ein hohes Maß an Selbständigkeit gegeben war und das Ergebnis nach Ermessen der Auszubildenden auch als gut eingeschätzt wurde. Es ist mithin nicht damit getan, hin und wieder Lob zu spenden.

Das Thema Anerkennung sollte fester Bestandteil jeder Ausbildungskonzeption und insbesondere auch der Ausbilder(innen)qualifizierung zur Konfliktbewältigung sein (GROTESOHN/WAXWEILER 2010). Dies könnte eine wirksame Maßnahme sein zu vermeiden, dass sich unterschwellig systematische Anerkennungslücken in den Ausbildungsalltag einschleichen. In dem Maße, wie Einzelhandelsunternehmen im Zuge erhöhter Subjektivitätsanforderungen (u.a. Selbstständigkeit, Flexibilität der Arbeitszeiten, Verkauf als Emotionsarbeit) den vollen Einsatz des „ganzen Menschen“ erwarten, liegt es in ihrem eigenen Interesse, die besonderen Ressourcen der Anerkennung als Quelle von Leistung und Loyalität zu pflegen und weiterzuentwickeln (hierzu KROPF 2005, S. 229 ff.).

Es ist zu vermuten, dass es enge Zusammenhänge zwischen Konfliktsituationen im Ausbildungsalltag und der Gestaltung von Anerkennungsbeziehungen in Unternehmen gibt. Im Kontext des ProBE-Projekts konnte zwar auf deskriptiver Ebene und insbesondere im Rahmen der problemzentrierten Interviews die Relevanz der Anerkennungsproblematik für die Auszubildenden eruiert werden (BESENER 2011, S. 206 ff.), indes ist die theoriebasierte Hypothesenentwicklung und die daran orientierte Entwicklung komplexerer Erhebungs- und Auswertungsinstrumente für die empirische Hypothesenprüfung auf diesem Gebiet nach wie vor ein Desiderat der Berufsbildungsforschung.

## 7. Betriebliches Arbeitszeitregime auf dem Prüfstand – Belastungen der Auszubildenden durch Planungsunsicherheit und Entwertung der freien Zeit

### 7.1 Untersuchungsbefunde

Die Anpassung an Dauer, Zeithrhythmus und Flexibilität beim Einstieg in die Berufsausbildung verändert den gesamten Lebenszusammenhang der Auszubildenden und wird dementsprechend als besonders starke Belastung empfunden. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass negativ empfundene Arbeitszeitbedingungen nach den Befragungsergebnissen des ProBE-Projekts zu den meistgenannten Gründen für Abbruchgedanken gehören. Hierbei gibt es einen engen statistischen Zusammenhang zwischen arbeitszeitbedingten Abbruchgedanken und den zugrundeliegenden Komponenten der Arbeitszeitgestaltung (siehe Tabelle 6, DEBIE 2011, S. 194).

Tab. 6: Abbruchgedanken und Gründe für Unzufriedenheit mit den Arbeitszeitregelungen: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests

| Gründe für Unzufriedenheit mit den Arbeitszeitregelungen | Abbruchgedanken aufgrund der Arbeitszeiten |            |
|--|--|------------|
|  | $\chi^2$ (df)                              | Cramer's V |
| Unregelmäßige Arbeitszeiten                              | 1,136 (1)                                  | 0,113      |
| Kurzfristige Arbeitszeiten-Einteilung                    | 0,261 (1)                                  | 0,054      |
| Lage der Arbeitszeiten                                   | 9,371 (1)**                                | 0,324      |
| Häufige Überstunden                                      | 3,902 (1)*                                 | 0,209      |
| Keine Mitbestimmung                                      | 3,033 (1)                                  | 0,185      |

Als Gründe für die Unzufriedenheit wurden vorwiegend Aspekte angeführt, die damit zusammenhängen, dass die Auszubildenden die ihnen zur Verfügung stehende Freizeit nicht frühzeitig planen und somit nicht gemeinsam mit Freunden und Familienangehörigen nutzen konnten. Neben der mangelnden Mitbestimmungsmöglichkeit bei der Arbeitszeitplanung und einer vielfach sehr kurzfristigen Arbeitseinteilung wurden häufig die Lage der Arbeitszeit (zum Beispiel in den späten Arbeitsstunden) und zu leistende Überstunden als Gründe für Unzufriedenheit genannt. Von den befragten Auszubildenden hatten mehr als die Hälfte wechselnde Arbeitszeiten. Davon gaben zwei Drittel der Betroffenen an, nur sehr kurzfristig (1 bis 7 Tage) über die kommenden Arbeitszeiten informiert worden zu sein.

Die frei zur Verfügung stehenden Zeiten in den Morgenstunden oder lange Mittagspausen stellten aus Sicht der Befragten entwertete Freizeit dar. Denn sie konnten nicht für soziale Kontakte genutzt werden. Dass die *Dauer* der Arbeitszeit wesentlich seltener als Grund für Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung angegeben wurde als die *Lage* der Arbeitszeit, deutet darauf hin, dass die Anpassung an die Beanspruchung durch Arbeit besser gelang als die Gewöhnung an die Schwierigkeit, Privatleben und Beruf miteinander zu vereinbaren. Hierzu die Interviewäußerung eines Auszubildenden:

„Ja, ist schon schwierig ... Bei Frühschichten geht das so ab fünf. Aber wenn ich Spätschicht habe und abends bis acht arbeite, komme ich nach Hause und habe dann keine Lust mehr, großartig etwas zu machen. Und ja, morgens vor elf trifft man sich nicht oder die anderen sind halt alle arbeiten.“

Tab. 7: Zufriedenheit mit den Arbeitszeitregelungen und Gedanken an Ausbildungsabbruch: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests

| Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung (AZ) |   | Gedanken an einen Ausbildungsabbruch |                 |                 |       | Gesamt |
|--|---|--------------------------------------|-----------------|-----------------|-------|--------|
|  |   | Ja, sehr häufig                      | Ja, schon öfter | Ja, aber selten | Nein  |        |
| (Sehr) zufrieden                               | Anzahl                                    | 3                                    | 6               | 38              | 185   | 232    |
|  | % von „Zufriedenheit mit der AZ-Regelung“ | 1,3%                                 | 2,6%            | 16,4%           | 79,7% | 100,0% |
|  | Standardisierte Residuen                  | -2,5                                 | -3,1            | -2,5            | 3,4   |        |
| Im Großen und Ganzen zufrieden                 | Anzahl                                    | 4                                    | 17              | 36              | 81    | 138    |
|  | % von „Zufriedenheit mit der AZ-Regelung“ | 2,9%                                 | 12,3%           | 26,1%           | 58,7% | 100,0% |
|  | Standardisierte Residuen                  | -1,1                                 | 1,5             | 0,4             | -0,5  |        |
| Eher unzufrieden                               | Anzahl                                    | 18                                   | 21              | 50              | 51    | 140    |
|  | % von „Zufriedenheit mit der AZ-Regelung“ | 12,9%                                | 15,0%           | 35,7%           | 36,4% | 100,0% |
|  | Standardisierte Residuen                  | 4,3                                  | 2,6             | 2,7             | -3,9  |        |
| Gesamt   | Anzahl                                    | 25                                   | 44              | 124             | 317   | 510    |
|  | % der Gesamtzahl                          | 4,9%                                 | 8,6%            | 24,3%           | 62,2% | 100,0% |

$\chi^2$ (df) nach Pearson: 84,338 (6)\*\*\*; Cramer's V: 0,288

0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale Häufigkeit ist 6,76.

Warum es gerade in der Eingangsphase der Berufsausbildung so wichtig ist, die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Arbeitszeitregelung zu beachten, zeigt ein Blick auf die angeführten Gründe der Auszubildenden für Gedanken an einen

Ausbildungsabbruch. Je unzufriedener die Auszubildenden mit den Arbeitszeit-Regelungen sind, desto häufiger wird an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht. Der entsprechende Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstest indiziert einen ausgeprägten und höchst signifikanten Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit den Arbeitszeiten und dem Gedanken an den Ausbildungsabbruch der Befragten (Tabelle 7, DEBIE 2011, S. 194).

## 7.2 Was tun? – Tragfähige Kompromisse zwischen Flexibilisierung und sozial verträglichen Arbeitszeiten anstreben

Bei den von den Auszubildenden thematisierten Schwierigkeiten der Anpassung an die neuen Arbeitszeiten sind die branchenspezifischen, durch den Strukturwandel bedingten Probleme zu unterscheiden von den „hausgemachten“ zeitorganisatorischen Problemen der einzelnen Ausbildungsbetriebe. Bereits nach wenigen Wochen hatten sich die Auszubildenden an den neuen Zeitrhythmus im Rahmen der branchenüblichen Arbeitszeiten gewöhnt. Am Wochenende und in den Abendstunden arbeiten zu müssen, wurde von den meisten Auszubildenden zwar als unangenehm empfunden, aber in der Mehrzahl der Fälle akzeptiert. Anders verhält es sich mit den unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten und kurzfristigen Arbeitseinteilungen. Sie wurden von den Auszubildenden zum Teil als willkürlich und unverträglich mit der privaten Lebensgestaltung empfunden. Die Auszubildenden erwarteten, dass ihre persönlichen Belange bei der betrieblichen Arbeitseinteilung respektiert werden.<sup>6</sup> Diesem Anliegen könnte durch mehr Mitsprachemöglichkeiten bei der Arbeitszeitplanung Rechnung getragen werden. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Befunde der Arbeitszeitforschung: Je variabler die Arbeitszeit, desto deutlicher fallen die Beschwerden bei den Beschäftigten aus. Moderiert wird dieser Effekt durch die Beeinflussung der Variabilität. In den Fällen, in denen die Beschäftigten hohe Einflussmöglichkeiten haben, sind die Beeinträchtigungen geringer (BEERMANN 2009, S. 24).

Studien zum Strukturwandel der Erwerbsarbeit machen deutlich, „dass nicht nur die Anforderungen der Unternehmen an ihre Mitarbeiter sich in Richtung eines subjektiven Zugangs zu Problemlösungen verändern, sondern dass auch die Subjekte selber vermehrt Ansprüche an ihre Erwerbsarbeit geltend machen, die deren Selbstverwirklichungsaspekte betonen“ (KROPF 2005, S. 229). Von solchen Entwicklungen bleibt auch die Berufsausbildung nicht unberührt. Unter verschärftem Wettbewerbsdruck durch aggressive Preiskämpfe, Flächenexpansion und verstärkte Konzentration sind Arbeitsbelastungen und Leistungsdruck für Arbeitnehmer nicht zuletzt in Folge der Flexibilisierung von Arbeitszeiten enorm gestiegen (vgl. STOCK/BOGUS/STOWASSER 2004; ZÜLCH/STOCK/STOWASSER 2005). Staatliche Deregulierung der Arbeitszeiten durch Änderungen des Gesetzes über den Ladenschluss hat den Flexibilisierungstrend weiter verstärkt.

Diese Entwicklungen stoßen inzwischen zunehmend auf Widerspruch der Beschäftigten und ihrer Vertretungsorgane bzw. -organisationen. Ähnlich wie bei

6 Eine Studie der Technischen Universität Clausthal weist einen Zusammenhang zwischen fehlender Work-Life-Balance und ausgeprägter Abbruchneigung von Auszubildenden nach. Hierzu wurden 300 Auszubildende befragt (DEUER 2010).

Schichtarbeit zeigen sich unter bestimmten Formen flexibler Arbeitszeiten gesundheitliche und psychosoziale Beeinträchtigungen. Dies gilt insbesondere dann, wenn zu sozial wertvollen Zeiten gearbeitet werden muss oder arbeitsfreie Zeiten anfallen, die wegen ihrer Lage sozial nicht nutzbar sind (JANSSEN/NACHREINER 2006, S. 370 f.; JANSSEN/NACHREINER 2004). Die Daten aus dem ProBE-Projekt bestätigen diesen Befund aus Sicht der Auszubildenden. Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, Lösungsansätze nur im Bereich ausbildungsorganisatorischer und pädagogischer Maßnahmen zu suchen. Die Arbeitszeitbelastungen der Auszubildenden sind Teilaspekt eines übergreifenden Problemzusammenhangs; er betrifft die Gestaltung der Flexibilisierung von Arbeitszeiten schlechthin und wirft letztlich erneut die Frage nach der Rolle des Subjekts in der Erwerbsarbeit auf (vgl. KROPF 2005, S. 71 ff.).

## 8. Schlussbemerkungen

Trotz aller Probleme, mit denen die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel belastet waren, deuten die Befunde der ProBE-Studie darauf hin, dass die interviewten und befragten Probanden in einem hohen Maße bereit und in der Lage waren, den Einstieg in die Berufsausbildung als ihr persönliches „Projekt“ in Angriff zu nehmen, das auch bei größeren Schwierigkeiten nicht so schnell abgebrochen wurde. Die Auszubildenden schienen sich beim Berufseinstieg der neuen Herausforderungen durchaus bewusst und auch bereit zu sein, ein gewisses Maß an Problemen zu tolerieren. Es wurden Einschränkungen im Bereich der Freizeitgestaltung hingenommen, Konflikte ertragen, Ängste ausgehalten etc. Traten potenziell belastende Sachverhalte jedoch wiederholt oder sogar gehäuft auf, war die Fortsetzung der Berufsausbildung tendenziell gefährdet; die Auszubildenden dachten (signifikant) vermehrt über den Abbruch der Berufsausbildung nach.

Die Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung sind als entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher zu sehen. In diesem Zusammenhang sei auf die Forschungsergebnisse von MANSEL und HURRELMANN (1992) verwiesen: In der frühen Phase eines Statusübergangs erlebte Misserfolge führen nach deren Studie 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).

Welche Probleme mit mehr oder weniger großer Wahrscheinlichkeit tatsächlich zur Auflösung des Ausbildungsvertrags führen, bedarf weiterer und genauerer Untersuchungen. Wohl aber lassen sich auf der Datengrundlage der ProBE-Untersuchungen Problembereiche benennen, die von Seiten der Auszubildenden als besonders belastend empfunden werden und nach Aussagen der Befragten Abbruchgedanken nahelegen. Das sind insbesondere Angst, bei der Arbeit Fehler zu machen, fehlendes Fachwissen bei der Kundenberatung, Konflikte mit Vorgesetzten und dem Ausbildungspersonal sowie Belastungen, die aus den Arbeitszeiten im Einzelhandel resultieren. Der konstruktive Umgang mit Konflikten und Fehlern scheint ein wichtiger Ansatzpunkt zu sein, Auszubildende während der labilen Phase zu Beginn der Ausbildung zu stabilisieren. Und ebenso bleibt festzuhalten, dass die Auszubildenden es nach den Befunden des ProBE-Projekts als außerordentlich positiv erlebten, von ihren Bezugspersonen am Arbeitsplatz und hierbei

insbesondere von ihren Vorgesetzten anerkannt und speziell in der Anfangsphase der Berufsausbildung unterstützt zu werden. Mit diesen Befunden korrespondieren die Ergebnisse der ebenfalls auf die Berufsausbildung im Einzelhandel bezogenen Untersuchungen zum Erleben und Erlernen am Arbeitsplatz von RAUSCH (2011). Danach konstatieren sowohl Auszubildende als auch hauptberufliche Ausbilder(innen) und ausbildende Fachkräfte die Verfügbarkeit von Ansprechpartnern, die Schaffung eines guten Arbeitsklimas sowie das Engagement und Interesse der betreuenden Personen einheitlich als Merkmale guter Betreuung am Arbeitsplatz. Dies geschah aus Sicht vieler Auszubildenden, die im ProBE-Projekt interviewt und befragt wurden, bedauerlicherweise nicht immer in wünschenswertem Maße.

Die Auflösung eines Ausbildungsverhältnisses seitens der Auszubildenden ist mithin in nicht geringem Maße eine Frage der Gestaltung des Berufseinstiegs seitens der Betriebe. Dies zu betonen, würde sich erübrigen, wenn nicht anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse Defizite zum Vorschein treten, deren Ursache nicht zuletzt in der „Unterbelichtung“ des Berufseinstiegs bei der Ausbildung von Ausbildern und Lehrern an Berufsschulen zu liegen scheint. Allein schon das genauere, auf einzelne Ausbildungsberufe bzw. Berufsbereiche ausgerichtete und empirisch gesicherte Wissen über Probleme des Berufseinstiegs aus Sicht der Auszubildenden könnte ein wichtiger Schritt sein, sich den damit verbundenen berufspädagogischen Fragen und Schwierigkeiten zu stellen.

Fachliche und ausbildungsdidaktische Aspekte des Lehrens und Lernens, so diskussionsanregend sie im professionellen Diskurs sein mögen, erschließen nicht die Komplexität des Berufseinstiegs als *Entwicklungsaufgabe* im *subjektiven* Bildungsgang der Auszubildenden (vgl. Kutscha 2011). Die geltende Ausbilder-Eignungsverordnung nimmt darauf Bezug, indem sie Ausbilder und Ausbilderinnen u.a. verpflichtet, „die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken“ (AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG 2009). Doch die näherungsweise Einlösung dieses hohen pädagogischen Anspruchs bedarf in der Praxis wie auch in der praxisbegleitenden berufsbildungswissenschaftlichen Forschung noch erheblicher Anstrengungen.

## Literatur

- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (2009). In: Bundesgesetzblatt Jg. 2009, Teil I Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 30.01.2009.
- BALS, TH./EBBINGHAUS, H./TENBERG, R. (Hrsg.) (2011): Übergänge in der Berufsausbildung nachhaltig gestalten: Potentiale erkennen – Chancen nutzen. Paderborn: Eusl-Verlags-gesellschaft mbh.
- BEERMANN, B. (2009): Verdichtung, Verlängerung und Flexibilisierung. (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (baua). Download: <http://www.fes.de/wiso/pdf/aq/2009/150609/beermann.pdf>. (Zugriff: 01.02.2012).
- BEICHT, U./KREWERTH, A. (2010): Qualität dualer Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 : Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 222–235.
- BEINKE, L. (2011): Berufswahlschwierigkeiten und Ausbildungsabbruch. Frankfurt am Main: Lang Verlag.

- BESENER, A. (2011): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Eine empirisch-qualitative Analyse. Essen: Universität Duisburg-Essen (Diss.). Download: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=26047> (Zugriff: 01.02.2012).
- BESENER, A./DEBIE, S. O./KUTSCHA, G. (2008): Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiografie. In: MÜNK, D./RÜTZEL, J./SCHMIDT, Ch. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 104–117.
- BOHLINGER, S. (2002): Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen: Forschungsstand, Forschungsdefizite und neue Forschungsfelder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, Heft 3, S. 405–420.
- BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2003): Vertragslösungen bedeuten keinen Ausbildungsabbruch. In: BIBB forschung. Informationsdienst des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2012): Berufseinstiegsbegleitung – die Möglichmacher. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- DEBIE, S. O. (2011): Belastungen beim Einstieg in das Berufsleben – Eine empirisch-quantitative Analyse von Problemen der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel. Essen: Universität Duisburg-Essen (Diss.). Download: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=23998> (Zugriff: 01.02.2012).
- DEUER, E. (2006): Früherkennung von Ausbildungsabbrüchen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im baden-württembergischen Einzelhandel. Mannheim: Universität (Diss.).
- DEUER, E. (2010): Work-Life-Balance von Auszubildenden und Ausbildungsabbrüche: „Ein hochsignifikanter Zusammenhang“. In: Personalführung, Heft 10, S. 60–61.
- DOBISCHAT, R./KÜHNLEIN, G./SCHURGATZ, R. (2012): Ausbildungsreife. Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Eine Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf. Essen-Dortmund.
- GROTENSOHN, V./WAXWEILER, Th. (2010): Ausbilderqualifizierung in Konfliktsituationen. In: KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (KWB) (Hrsg.): Ausbildung 2015: Strategien zur Kompetenzentwicklung und Fachkräftesicherung. Bonn: KWB.
- 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, 29, Heft 6, S. 877–891.
- HAVIGHURST, R. J. (1972): Developmental Tasks and Education. 3. Aufl., New York: David McKay Company.
- HOLTGREWE, U. (2003): Anerkennung und Arbeit in der Dienst-Leistungs-Gesellschaft. Eine identitätstheoretische Perspektive. In: Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. 2. Aufl., München-Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 211–234.
- HONNETH, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- JANSSEN, D./NACHREINER, F. (2004): Flexible Arbeitszeiten. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW; Verlag für neue Wissenschaft GmbH.
- JANSSEN, D./NACHREINER, F. (2009): Flexibilisierung und Verlängerung der Arbeitszeiten. Gesundheitliche Risiken und Gestaltungsempfehlungen. In: Der Personalrat, Heft 9, S. 370–373.

- KELL, A. (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, Heft 3, S. 437–444.
- KROPF, J. (2005): Flexibilisierung – Subjektivierung – Anerkennung. Auswirkungen von Flexibilisierungsmaßnahmen auf die Anerkennungsbeziehungen in Unternehmen. München: Biblion Verlag.
- KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (KWB) (Hrsg.): Ausbildung 2015: Strategien zur Kompetenzentwicklung und Fachkräftesicherung. Bonn: KWB.
- KUTSCHA, G. (2011): Berufsausbildung als Bildungsgang und Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe im Einzelhandel. In: Ausbilder-Handbuch, 130. und 131. Erg.-Lfg., Kap. 5.7.3. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- KUTSCHA, G./BESENER, A./DEBIE, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (Abschlussbericht). Essen: Universität Duisburg-Essen. Download: <http://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/> (Zugriff: 01.02.2012).
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 1: Methodologie, 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, P./MAHL, F./STOLZ, I. (2010): Berufsorientierung. Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- MAHLBERG-WILSON, E./MEHLIS, P./QUANTE-BRANDT, E. (2009): Dran bleiben ... Sicherung des Ausbildungserfolgs durch Beratung und Vermittlung bei Konflikten in der dualen Berufsausbildung. Eine empirische Studie. Bremen: Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen.
- MANSEL, J./HURRELMANN, K. (1992): Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen. Eine Längsschnittstudie zu psychosomatischen Folgen beruflicher Veränderungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 21, Heft 5, S. 366–384.
- MINDNICH, A./WUTTKE, E./SEIFRIED, J. (2008): Aus Fehlern wird man klug? Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen. In: LANKES, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 153–163.
- QUANTE-BRANDT, E./GRABOW, TH. (2008): Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- RAUSCH, A. (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHERB, E./ANTONI, C. H. (2011): Kundenbezogene Arbeitsanforderungen und –aufgaben von Verkäuferinnen: Konstruktion und Validierung eines neuen Analyseinstruments. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 55, Heft 4, S. 180–196.
- SEIFRIED, J./BAUMGARTNER, A. (2009): Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1–20. Download: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/17/seifried-baumgartner/> (Zugriff: 01.02.2012).
- STOCK, P./BOGUS, TH./STOWASSER, S. (2004): Auswirkungen flexibler Arbeitszeitmodelle auf den Personaleinsatz und die Belastungen des Personals. Aachen: Shaker Verlag.
- STRAUSS, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München: UTB Wilhelm Fink Verlag.
- WALTHER, A./WALTER, S./POHL, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“ – Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: STAUBER, B./POHL, A./WALTHER, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim-München: Juventa Verlag, S. 97–127.

- WEINGARD, M. (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- WITZEL, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Asanger, S. 227–256.
- WUTTKE, E./SEIFRIED, J. (Eds.) (2011): Learning from errors at school and at work. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 95–110.
- ZÜLCH, G./STOCK, P./STOWASSER, S. (2005): Flexible Arbeitszeiten im Einzelhandel. Bonn: BGE Berufsgenossenschaft für den Einzelhandel.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Günter Kutscha, Rott 111, 47800 Krefeld. Email: guenter.kutscha@uni-due.de;  
Homepage: <http://www.uni-due.de/berupaed/kutscha.shtml>  
Dr. Andreas Besener, Am Mühlenberg 15, 47669 Wachtendonk. Email: andreas.besener@uni-due.de  
Dr. Sven Oliver Debie, Weinstraße 19, 47669 Wachtendonk. Email: sven.debie@uni-due.de