



Fakultät für Bildungswissenschaften  
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung

# Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE

Günter Kutscha  
Andreas Besener  
Sven Oliver Debie

Günter Kutscha, Andreas Besener, Sven Oliver Debie

# Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE

Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt

Essen 2009

**Postanschrift**

Prof. Dr. Günter Kutscha  
Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Institut für Berufs- und Weiterbildung  
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung  
45117 Essen

**Download**

Der vorliegende Abschlussbericht sowie Erhebungsinstrumente, Interviewprotokolle und die quantitativen Daten der Randauszählung sind als Download unter <http://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/> abrufbar. Die ungekürzten anonymisierten Interviewtranskripte werden auf Anfrage beim Projektleiter für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt.

Durchgesehene und korrigierte Internetfassung (November 2009)

Druck: UDZ, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen 2009

ISBN: 3-922602-32-0

## Vorwort

Im Forschungsprojekt „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (ProBE) wurde untersucht, wie sich Ausbildungsanfänger der Berufe Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel und Verkäufer/Verkäuferin mit den Anforderungen an körperliche Belastbarkeit, an ungewohnte Zeitrhythmen, an berufliche Fachkompetenz und Rollenfindung auseinandersetzen und wie sie die damit verbundenen Belastungen „in den Griff“ kriegen bzw. daran zu scheitern drohen. Themen des Projekts sind u. a. folgende Forschungsfragen:

- Welchen Problemen und Belastungen sehen sich die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung gegenüber gestellt?
- Was „tun“ die Auszubildenden zur Bewältigung der von ihnen genannten Probleme?
- Auf welche Mittel und Strategien greifen sie dabei zurück?
- Wie verbreitet sind bei den Berufsanfängern Abbruchgedanken, und mit welchen Einflussfaktoren sind diese verbunden?

Forschungskonzept und Forschungsergebnisse des ProBE-Projekts verstehen sich als Beitrag zur empirisch-ökologischen Berufsbildungswissenschaft. Gegenstand der Untersuchungen sind nicht die „objektiven“ Ausbildungsbedingungen, gefragt wird vielmehr danach, wie Auszubildende ihre Ausbildungsumwelt während der Eingangsphase „erleben“ und wie sie sich den neuen Lebensräumen im Beruf „anpassen“ bzw. wie sie sich mit den Anforderungen in Berufsschule und Betrieb auseinandersetzen. Damit sind zugleich Fragen der Ausbildungsqualität aus Sicht von Auszubildenden sowie berufspädagogische Gestaltungsaspekte zur Verbesserung der Ausbildungsingangsphase unter besonderer Berücksichtigung der Vermeidung unerwünschter Ausbildungsabbrüche angesprochen. Der paradigmatische Anspruch der vorliegenden Studie besteht darin, den unterschiedlichen Phasen der Berufsausbildung und den damit verbundenen branchen- und domänenspezifischen Anforderungen durch empirische Forschung verstärkt Rechnung zu tragen, um auf dieser Grundlage berufsdidaktische Gestaltungsaufgaben in Angriff nehmen zu können. Dies könnte auch für andere Ausbildungsberufe mit anders gearteten Problemlagen der Eingangsphase von Bedeutung sein.

Das Projekt basiert auf problemzentrierten Interviews (n = 65) und einer standardisierten Erhebung (n = 514). Der eingesetzte Interviewleitfaden sowie der Fragebogen für die standardisierte Erhebung (unter Berücksichtigung erster Ergebnisse aus den problemzentrierten Interviews) wurden auf der Grundlage eines heuristischen Modells der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) entwickelt. Erkenntnisse u. a. der Übergangsforschung, der Copingforschung und der Critical Incident Research sind in MEBE eingeflossen. Die Fragebogenerhebung fand im Bezirk der Niederrheinischen Industrie- und Handelskammer als Gruppenbefragung im Klassenverband der beteiligten Berufsschulen statt und erreichte insgesamt 514 Ausbildungsanfänger.

Dies entspricht 86 % der im Kammerbezirk für das Ausbildungsjahr 2006 und die oben genannten Ausbildungsberufe gemeldeten neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge.

Die Interviews wurden vollständig transkribiert, in Fallbeschreibungen (Interviewprotokollen) zusammengefasst und mit Hilfe des Programms MAXQDA ausgewertet. Die Bestimmung der Schlüsselkategorien erfolgte in Form offenen Codierens in Anlehnung an den Ansatz der Grounded Theory. Als Ergebnis liegt ein empirisch gesättigtes Codesystem vor, über das sich die Problembereiche und Probleme der Probanden/Probandinnen im Rahmen ihrer beruflichen Eingliederung und Kompetenzentwicklung zu Beginn der Berufsausbildung erschließen und analysieren lassen.

Die in der standardisierten Befragung erhobenen Daten wurden mit Hilfe des Programms SPSS digitalisiert und so einer computerunterstützten statistischen Auswertung zugänglich gemacht. Neben der explorativen Untersuchung möglicher Verbindungen zwischen den erhobenen Variablen sind auch Hypothesenprüfungen durchgeführt und ausgewählte, auf der Basis der Interviewdaten vermutete Zusammenhänge, z. B. in Bezug auf die Einflussfaktoren der von den Auszubildenden geäußerten Gedanken an Ausbildungsabbruch, getestet worden.

Besonderer Wert wurde darauf gelegt, die forschungsmethodischen Arbeitsschritte so darzulegen, dass sie nicht nur für Forschungsexperten, sondern auch für Fachleute der Ausbildungspraxis nachvollziehbar sind. Die digitale Fassung des Abschlussberichts sowie Daten und Materialien zum Forschungsprojekt befinden sich auf der CD in der Anlage zum Abschlussbericht.

Die Durchführung des ProBE-Projekts wurde aus dem Innovationsfonds der Universität Duisburg Essen zum Zweck der Förderung empirischer Bildungsforschung finanziert. Die Mitarbeit an der Konzeptentwicklung sowie die Erhebung und Auswertung der Daten und schließlich die Erstellung des Abschlussberichts erfolgten in der fachlichen Zuständigkeit von Andreas Besener und Sven Oliver Debie. An der Durchführung der Interviews waren Anita Milolaza sowie im Rahmen einer Diplomarbeit Jeannette Zumschilde beteiligt. Die aufwendigen Auswertungs- und Korrekturarbeiten wurden unterstützt von Martha Kulikowski, Deborah Simshäuser und Anke Vischedyk; für das Design der CD-Version und die Formatierung der Abschlussdokumente war Marcus Elm zuständig. Allen Beteiligten danke ich für den Einsatz und das kooperative Engagement, das dazu beigetragen hat, dass das ProBE-Projekt zum Abschluss gebracht werden konnte. Nicht zuletzt sei den Berufskollegs gedankt, die die Durchführung der Interviews und Erhebungen ermöglichten, sowie der Niederrheinischen Industrie- und Handelskammer Duisburg-Wesel-Kleve und der Schulaufsicht bei der Bezirksregierung Düsseldorf, die die Durchführung des ProBE-Projekts mit ihren Empfehlungen unterstützten.

Prof. Dr. Günter Kutscha, Projektleiter

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>III</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>IX</b>
<b>Verzeichnis der Tabellen im Text</b> .....	<b>XI</b>
<b>1</b>	<b>Einleitung (Günter Kutscha).....1</b>
1.1	<b>Probleme und kritische Ereignisse aus Sicht Auszubildender in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Forschungsansatz des ProBE-Projekts.....1</b>
1.2	<b>Modellierung der Eingangsphase der Berufsausbildung als Bezugsrahmen für die Identifizierung von Problembereichen – Das MEBE-Konzept.....3</b>
1.3	<b>Datenbasis und angestrebte Ziele der Untersuchung .....7</b>
<b>2</b>	<b>Problemzentrierte Interviews (Andreas Besener) .....9</b>
2.1	<b>Qualitative Studie: Forschungsansatz, Stichprobe und Auswertungstechnik.....9</b>
2.1.1	Forschungsmethodischer Ansatz ..... 9
2.1.2	Datenerhebung: Erhebungs- und Auswertungsinstrumente..... 9
2.1.3	Stichprobe..... 13
2.1.4	Auswertung der Interviews – Problembereiche als Kategorisierung nach Prinzipien der Grounded Theory ..... 16
2.1.5	Auswertungstechnik: Auswertung mit MAXQDA..... 17
2.2	<b>Belastungen und Problembereiche in der Eingangsphase der Berufsausbildung.....19</b>
2.2.1	Problembereich: Übergang in die Berufsausbildung ..... 19
2.2.1.1	Theoretisches Verständnis des Übergangs ..... 19
2.2.1.2	Der Übergang in die Berufsausbildung als schwierige Phase der beginnenden Berufsbiografie ..... 20
2.2.1.3	Wunschvorstellungen und Kompromisse ..... 22
2.2.1.4	Mögliche Auswirkungen beruflicher Flexibilität ..... 24
2.2.2	Problembereich: Fehlendes Arbeitsprozesswissen..... 26
2.2.2.1	Fehlendes praktisches Wissen ..... 26

2.2.2.2	Fehlendes Fachwissen .....	28
2.2.3	Problembereich: Fehler und Angst .....	31
2.2.3.1	Fehler der Auszubildenden im fehlertheoretischen Kontext .....	31
2.2.3.2	Angst vor Fehlern und Unsicherheit bei der Arbeit .....	36
2.2.4	Problembereich: Probleme, die direkt mit den betrieblichen Tätigkeiten zusammenhängen .....	39
2.2.4.1	Physische Belastungen .....	39
2.2.4.2	Einfache Tätigkeiten und Routinearbeiten .....	41
2.2.5	Problembereich: Rollenfindung .....	42
2.2.5.1	Rollentheoretische Bezugspunkte für die Auswertung der Interviews .....	42
2.2.5.2	Konflikte .....	43
2.2.5.3	Intra- und Interrollenkonflikte .....	56
2.2.5.4	Fehlende Anerkennung .....	59
2.2.6	Problembereich: Anpassung an den Zeitrhythmus .....	62
2.2.6.1	Flexible Arbeitszeit .....	62
2.2.6.2	Entwertete Freizeit .....	63
2.2.6.3	Arbeit unter Zeitdruck .....	66
2.2.7	Problembereich: Berufsschule .....	70
2.2.7.1	Auf den ersten Blick „unproblematisch“ .....	70
2.2.7.2	Subjektive Präsenz der Berufsschulinhalte und transferbehindernde Bedingungen in der (schulischen) Berufsausbildung .....	70
2.2.7.3	Bedeutung der allgemeinbildenden Fächer und des kaufmännischen Rechnens für die Auszubildenden .....	73
2.2.7.4	Innere Differenzierung des Unterrichts und andere Qualitätsaspekte .....	74
<b>3</b>	<b>Fragebogenerhebung (Sven Oliver Debie) .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1</b>	<b>Quantitative Studie: Anlage der Erhebung und Stichprobe .....</b>	<b>78</b>
3.1.1	Forschungsmethodisches Vorgehen .....	78
3.1.2	Fragebogen: Aufbau und Operationalisierung .....	78
3.1.3	Datenerhebung und Datenorganisation .....	79
3.1.4	Stichprobe .....	83

<b>3.2</b>	<b>Belastungen und Problembereiche in der Eingangsphase der Berufsausbildung.....</b>	<b>87</b>
3.2.1	Belastende Ausbildungsaspekte .....	87
3.2.1.1	Einleitung .....	87
3.2.1.2	Thematisierte Ausbildungsaspekte und Fragebogenoperationalisierung.....	87
3.2.1.3	Fragebogenauswertung .....	91
3.2.1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	104
3.2.2	Problembereich: Übergang in die Berufsausbildung .....	106
3.2.2.1	Fragebogenoperationalisierung.....	106
3.2.2.2	Fragebogenauswertung zum Übergang in die Berufsausbildung ....	108
3.2.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	125
3.2.3	Problembereich: Wissensdefizite der Auszubildenden .....	128
3.2.3.1	Fragebogenoperationalisierung.....	128
3.2.3.2	Fragebogenauswertung zu den Wissensdefiziten .....	129
3.2.3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	136
3.2.4	Problembereich: Rollenfindung .....	138
3.2.4.1	Einleitung .....	138
3.2.4.2	Konflikte mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en und Kund(inn)en .....	138
3.2.4.3	Anerkennung.....	155
3.2.4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	159
3.2.5	Problembereich: Arbeitszeiten .....	160
3.2.5.1	Fragebogenoperationalisierung.....	160
3.2.5.2	Fragebogenauswertung zu den Arbeitszeitaspekten.....	162
3.2.5.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	171
<b>4</b>	<b>Schlussfolgerungen (Andreas Besener/Sven Oliver Debie) .....</b>	<b>174</b>
<b>4.1</b>	<b>Vorbemerkungen.....</b>	<b>174</b>
<b>4.2</b>	<b>Schwieriger Übergang in die Eingangsphase der Berufsausbildung...174</b>	
<b>4.3</b>	<b>Fehlendes Arbeitsprozesswissen/Wissensdefizite der Auszubildenden .....</b>	<b>176</b>
<b>4.4</b>	<b>Fehler und Angst .....</b>	<b>177</b>
<b>4.5</b>	<b>Konflikte und Anerkennung.....</b>	<b>180</b>



---

4.6	Anpassung an die Arbeitszeit.....	184
4.7	Berufsschule .....	185
4.8	Abschließende Bemerkungen .....	186
	Literaturverzeichnis.....	190
	Veröffentlichungen zum ProBE-Projekt .....	201
	Anhang.....	202
	Anlagenverzeichnis .....	203
	Anhang zu den problemzentrierten Interviews .....	204
	Anlage 1: Kurzfragebogen .....	204
	Anlage 2: Interviewleitfaden .....	206
	Anlage 3: Postskriptum .....	208
	Anhang zur standardisierten Erhebung .....	209
	Anlage 4: Fragebogen.....	209
	Anlage 5: Tabellenanhang .....	228

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE).....	4
Abbildung 2:	Verteilung der befragten Auszubildenden auf die Betriebsformen des stationären Einzelhandels.....	16
Abbildung 3:	Schulabschlüsse der Befragten .....	21
Abbildung 4:	Ausbildungsberuf und Schulabschlüsse .....	21
Abbildung 5:	Zuletzt besuchte Schule .....	22
Abbildung 6:	Durchschnittliche Anzahl der Probleme je Fall .....	24
Abbildung 7:	Zufriedenheit der Proband(inn)en in Abhängigkeit von der Wunschberufsaussage .....	25
Abbildung 8:	Ranking der 19 am häufigsten von Auszubildenden genannten Probleme .....	26
Abbildung 9:	Stufen der Fragebogenoperationalisierung .....	79
Abbildung 10:	Altersverteilung der Gesamtstichprobe .....	84
Abbildung 11:	Höchste Schulabschlüsse der Auszubildenden .....	85
Abbildung 12:	Betriebsformen der Ausbildungsbetriebe und angestrebte Berufsabschlüsse der Auszubildenden .....	85
Abbildung 13:	Beispielitem zur Erfassung der Ausbildungsaspekte .....	89
Abbildung 14:	Ereignishäufigkeit und Belastungshäufigkeit der positiven und negativen Ausbildungsaspekte.....	90
Abbildung 15:	Untersuchte Prädiktorvariablen.....	93
Abbildung 16:	XY-Diagramm der negativen Ausbildungsaspekte .....	96
Abbildung 17:	XY-Diagramm der positiven Ausbildungsaspekte.....	99
Abbildung 18:	Tätigkeiten der Auszubildenden nach Verlassen der allgemein bildenden Schule .....	113
Abbildung 19:	Zusammenhänge zwischen der Wunschberufsaussage und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase.....	116
Abbildung 20:	Problemhaltigkeit der Eingangsphase im Zusammenhang mit den beruflichen Plänen .....	117
Abbildung 21:	Zusammenhänge zwischen dem Übereinstimmen der anfänglichen Erwartungen mit der Ausbildungsrealität und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase .....	121
Abbildung 22:	Mittelwertvergleich zu den Auswirkungen von Konflikten auf die Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden .....	141

---

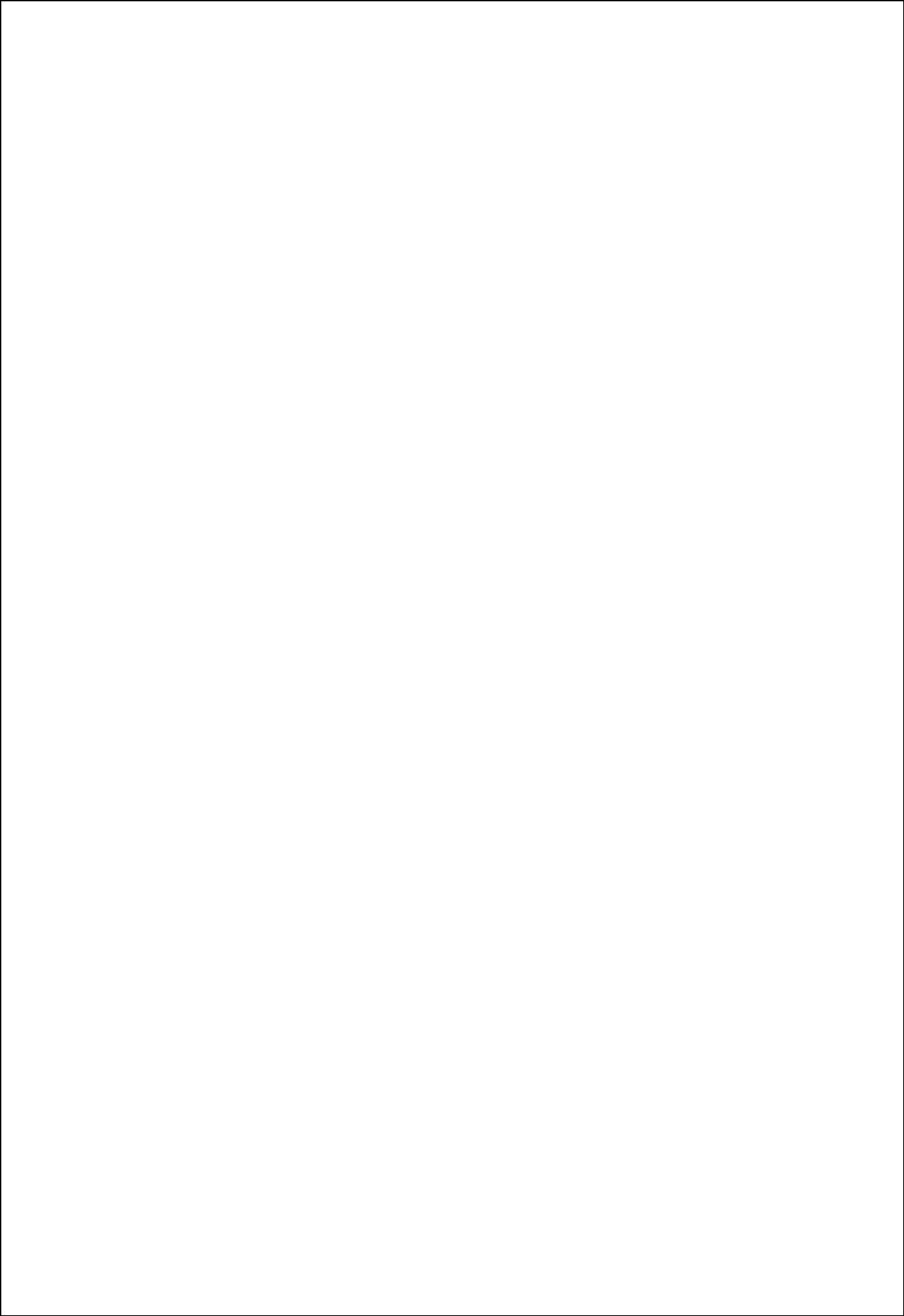
Abbildung 23: Bewältigungsstrategien der Auszubildenden im Konfliktfall (getrennt nach der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen) .....	145
Abbildung 24: Häufigkeitsverteilung zum Konfliktverhalten der Auszubildenden ....	147
Abbildung 25: Differenzierung des Bewältigungsverhaltens der Auszubildenden in Konfliktsituationen .....	148
Abbildung 26: Gedanken der Auszubildenden an den Ausbildungsabbruch (differenziert nach dem Verhalten in Konfliktsituationen) .....	149
Abbildung 27: Bedeutung der Anerkennung von verschiedenen Personengruppen für die Auszubildenden .....	157
Abbildung 28: Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben und Informationsvorlauf bei unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten (AZ) .....	163
Abbildung 29: Hervorgerufene Belastungen durch die einzelnen Arbeitszeitaspekte.....	168

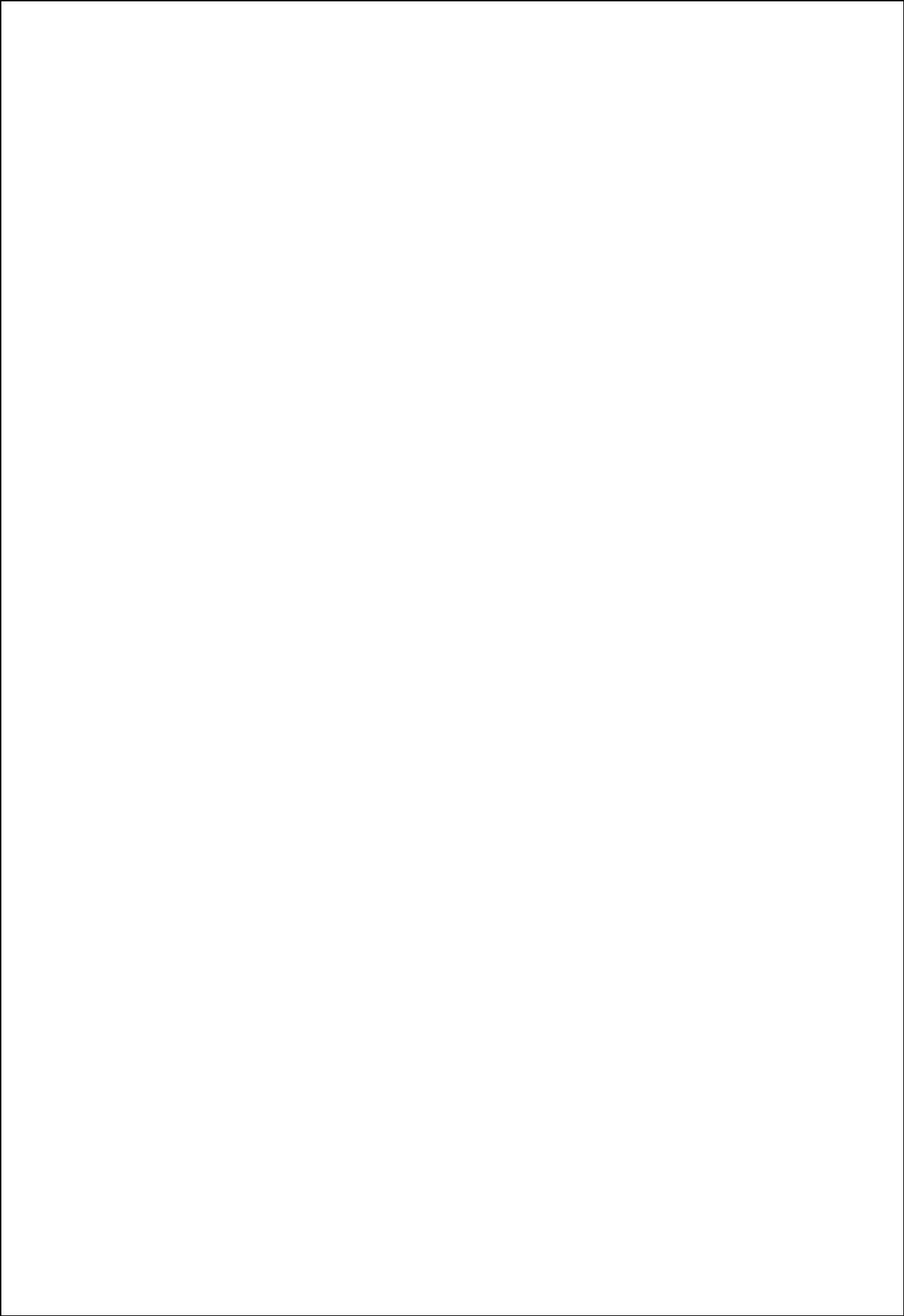
## Verzeichnis der Tabellen im Text

Tabelle 1:	Schwierigkeiten der Befragten, eine Ausbildungsstelle zu bekommen .....	23
Tabelle 2:	Beispiele für Gefühle und Reaktionen in Konflikten oder im Anschluss an Konflikte mit Vorgesetzten. ....	48
Tabelle 3:	Beispiele für Gefühle und Reaktionen in Konflikten oder im Anschluss an Konflikte mit Kund(inn)en.....	53
Tabelle 4:	Schulabschlüsse der in der Berufsschule unterforderten Auszubildenden.....	75
Tabelle 5:	Schulabschlüsse der in der Berufsschule überforderten Auszubildenden.....	75
Tabelle 6:	Thematisierte Ausbildungsaspekte .....	88
Tabelle 7:	Zutreffen der negativen Ausbildungsaspekte und die hervorgerufenen Belastungen .....	94
Tabelle 8:	Ergebnis der Clusteranalyse (negative Ausbildungsaspekte).....	97
Tabelle 9:	Nichtzutreffen der positiven Ausbildungsaspekte und die hervorgerufenen Belastungen .....	99
Tabelle 10:	Kontingenztafel und Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Betriebsform“ und dem Problem „Schweres Heben oder Tragen“ .....	102
Tabelle 11:	Operationalisierung zur Fragebogenkategorie Übergang in die Berufsausbildung.....	108
Tabelle 12:	Zusammenfassung der Übergangaspekte und der Indikatoren für die Problem-haltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel .....	109
Tabelle 13:	Häufigkeitsverteilungen zu den Zufriedenheitsaussagen .....	111
Tabelle 14:	Mittelwertvergleich zur Anzahl der in der Eingangsphase erlebten Probleme (Fallgruppenunterscheidung nach verschiedenen Übergangaspekten) .....	124
Tabelle 15:	Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Unabhängigkeitstests zwischen dem betriebsspezifischen Prädiktor Betriebsform und dem Zutreffen von Wissensdefiziten .....	130
Tabelle 16:	Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Unabhängigkeitstests zwischen potenziellen betriebs- und personenbezogenen Prädiktoren und dem Zutreffen von Wissensdefiziten .....	131
Tabelle 17:	Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Tests zwischen potenziellen Prädiktoren und den Problemen aufgrund von Wissensdefiziten .....	134
Tabelle 18:	Operationalisierung zum Fragebogenbereich Konflikte.....	139

---

Tabelle 19:	Kontingenztafel: Zusammenhang zwischen dem Erleben von Konflikten während der Tätigkeitsausübung und dem Entstehen von Abbruchgedanken .....	140
Tabelle 20:	Gruppenspezifische Unterschiede beim Auftreten von Konflikten und Ergebnisse der Zusammenhangsprüfung zwischen den Gruppierungsvariablen und dem Konfliktauftreten .....	142
Tabelle 21:	Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Zusammenhangsprüfung zwischen personen- und betriebsspezifischen Prädiktoren und dem Auftreten von Konflikten mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en und Kund(inn)en .....	143
Tabelle 22:	Kontingenztafeln und Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Untersuchungen: Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen und den Zufriedenheitsaussagen .....	150
Tabelle 23:	Operationalisierung zum Fragebogenbereich Anerkennung .....	155
Tabelle 24:	Kontingenztafel: Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Anerkennung durch Berufsschullehrer(inne)n und der Belastungen aufgrund der Nichtanerkennung in der Berufsschule .....	158
Tabelle 25:	Operationalisierung der Fragebogenkategorie Arbeitszeitaspekte ...	162
Tabelle 26:	Ergebnis der Chi <sup>2</sup> -Unabhängigkeitsprüfung zwischen der Arbeitszeitregelung im Betrieb und der Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung insgesamt .....	164
Tabelle 27:	Ergebnis der Chi <sup>2</sup> -Unabhängigkeitsprüfung zwischen der Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung und den Gedanken an den Ausbildungsabbruch .....	167
Tabelle 28:	Ergebnisse des Chi <sup>2</sup> -Unabhängigkeitstests zwischen den Arbeitszeiten als Grund für Abbruchgedanken und potenzielle Prädiktoren .....	167





# **1 Einleitung (Günter Kutscha)**

## **1.1 Probleme und kritische Ereignisse aus Sicht Auszubildender in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Forschungsansatz des ProBE-Projekts**

Den Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung kommt eine entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher zu. Dies gilt nicht nur für den Berufswahlprozess, sondern auch für die Eingangsphase der Berufsausbildung. Sie ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass bei der Bewältigung betrieblicher Anforderungen nicht ohne weiteres auf eingespielte Person-Umwelt-Konstellationen zurückgegriffen werden kann. Ob und wie die Auszubildenden die als problematisch empfundenen Anforderungen der Eingangsphase bewältigen und damit eine entscheidende Phase ihrer beruflichen Kompetenzentwicklung gestalten, ist wenig bekannt. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung hat sich vorrangig mit den didaktischen Fragen beruflicher Lehr-Lern-Prozesse unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung bzw. des Erwerbs von Fachkompetenzen befasst. Die für den erfolgreichen Verlauf der Berufsausbildung nicht minder relevanten Aspekte des nicht formalen Lernens bei der Integration in den Beruf während der Anfangsphase der Berufsausbildung und die dazu erforderlichen Integrationskompetenzen blieben weitgehend vernachlässigt; sie wurden in Hinblick auf eine entwicklungsfördernde Gestaltung der Eingangsphase in der Berufsbildungsforschung nur wenig beachtet.

Hier nun setzt das Konzept eines Forschungsprojekts an, das im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen unter dem Arbeitstitel „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (ProBE) durchgeführt wurde. Beim Einstieg in die Berufsausbildung handelt es sich nicht im engeren Sinne um Lernprozesse, die sich auf singuläre Anforderungen und daran orientierte fachliche Lernaufgaben mit exakt bestimmbareren Lösungsvarianten beziehen. Die Berufseingangsphase wird von uns als komplexe „Entwicklungsaufgabe“ (vgl. Havighurst 1948; 1974) im Sinne einer „developmental trajectory“ (Heymans 1994, S. 12) interpretiert, deren Bewältigung die Voraussetzung für die weitere fachliche Kompetenzentwicklung und berufliche Identitätsbildung im Rahmen des kontraktierten Ausbildungsberufs ist. Im Umkehrschluss zu Becks Definition des Begriffs „Ausbildungsabbrecher“ (Beck 1976, S. 266) zielt die Bewältigung der Eingangsphase der Berufsausbildung in besonderer Weise darauf ab, dass die Auszubildenden „Integrationsleistungen“ erbringen, die es ihnen ermöglichen, die bei Abschluss des Ausbildungsvertrags angestrebte Berufsausbildung erfolgreich zu Ende zu bringen.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen in diesem Zusammenhang die aus Sicht der Auszubildenden während der Eingangsphase subjektiv wahrgenommenen und erlebten Probleme und Belastungen. Sie sind Gegenstand der im ProBE-Projekt durchgeführten Interviews und Datenerhebungen sowie der entsprechenden Auswertungen.



Das genauere Wissen über „Probleme“ und „kritische Ereignisse“ während der Eingangsphase in der Berufsausbildung könnte dazu beitragen, das Risiko von Ausbildungsabbrüchen rechtzeitig zu diagnostizieren und diesen durch geeignete Interventionen vorzubeugen. Hierbei knüpfen wir im weitesten Sinne an den Ansatz der „Critical Incident Technique“ (CIT) an. 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/Lambrech/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/Lambrech/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 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 bestimmbar Weg zur Bewältigung der Arbeitssituationen eignet (vgl. Stitt-Gohdes/Lambrech/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 unserer Studien über Probleme der Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel wählen wir einen Ansatz, 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, muss in weiteren Untersuchungen geklärt werden. Wir gehen aber davon aus, dass die von uns mittels Triangulation qualitativer und quantitativer Untersuchungsverfahren erfassten Probleme und Belastungen eine forschungsmethodisch zweckmäßige Voraussetzung dafür ist, dem Untersuchungsgegenstand näher auf die Spur zu kommen. Überschneidungen und zum Teil Redundanzen bzw. Wiederholungen in den Teilen 2 und 3 des vorliegenden Forschungsberichts wurden dabei in Kauf genommen. Beide Teile können für sich gelesen werden; Bezüge sind deutlich kenntlich gemacht worden.

## **1.2 Modellierung der Eingangsphase der Berufsausbildung als Bezugsrahmen für die Identifizierung von Problembereichen – Das MEBE-Konzept**

Die Eingangsphase der Berufsausbildung und die damit verbundenen Integrationsleistungen werden im Rahmen unseres Projekts als berufliche Entwicklungsaufgabe angesehen, die jeder Auszubildende bewältigen muss, um in der Berufsausbildung voranzukommen. Zeitlich betrachtet beginnt diese Phase mit dem Eintritt in die Berufsausbildung; sie wird im Rahmen unserer Untersuchungen forschungstechnisch auf das erste Ausbildungshalbjahr begrenzt. Der Prozess der Berufswahl ist dem Berufseintritt selbstredend vorgelagert, was nicht zwangsläufig bedeutet, dass die Berufsfindung bei Eintritt in die Berufsausbildung schon abgeschlossen ist. Berufswahlprozess und Eingangsphase der Berufsausbildung sind nach unserem Verständnis zwei Phasen der Übergangspassage von der Schule in die Berufsausbildung. Berufsbiographisch betrachtet, sind diese Phasen zwar äußerlich deutlich zu unterscheiden, sie werden aber – wie unsere Befunde zeigen – von den Ausbildungsanfängern im jeweiligen Problemzusammenhang ihres individuellen Übergangsverlaufs von der Berufsfindungs- bis in die Eingangsphase wahrgenommen und interpretiert. Es zeigt sich, dass die Probleme der Berufswahl für viele der von uns interviewten und befragten Auszubildenden in die Eingangsphase der Berufsausbildung hineinwirken und dort aufgearbeitet werden müssen. Geschieht dies nicht, sind Abbruchrisiken „vorprogrammiert“.

Bei der Auswertung der Forschungsliteratur als Grundlage für die Entwicklung unseres Untersuchungsdesigns ließen sich in Hinblick auf die Bewältigung der Eingangsphase der Berufsausbildung folgende typische Anforderungsdimensionen identifizieren:

- Bewältigung des Übergangs in die Berufsausbildung,
- Berufstypische Handlungsanforderungen,
- Rollenfindung im Ausbildungsberuf,
- Anpassung an den Zeitrhythmus des Berufsalltags.

In diesen Dimensionen bündeln sich unterschiedliche Anforderungen an körperliche Belastbarkeit, kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Fähigkeiten und emotionale Kontrollfähigkeit. Die Bewältigung der Anforderungen wird zudem durch Einflussfaktoren wie empfundene Anerkennung und Zufriedenheit, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung sowie interne und externe Motivationskomponenten geprägt. Anforderungsdimensionen und Einflussfaktoren sind im „Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (MEBE) zusammengefasst (siehe Abbildung 1).

Das „Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (MEBE) diene als Bezugsrahmen für die Herleitung von Items für die von uns durchgeführten problemzentrierten Interviews und die daran anschließenden standardisierten schriftlichen Befragungen. Im Folgenden werden die Anforderungsdimensionen und Einflussfaktoren kurz erläutert. Es geht an dieser Stelle noch nicht um die theoretische

Konzeptualisierung oder um die Vorwegnahme der Untersuchungsbefunde, sondern lediglich um Verweise auf charakteristische Aspekte der MEBE-Komponenten:

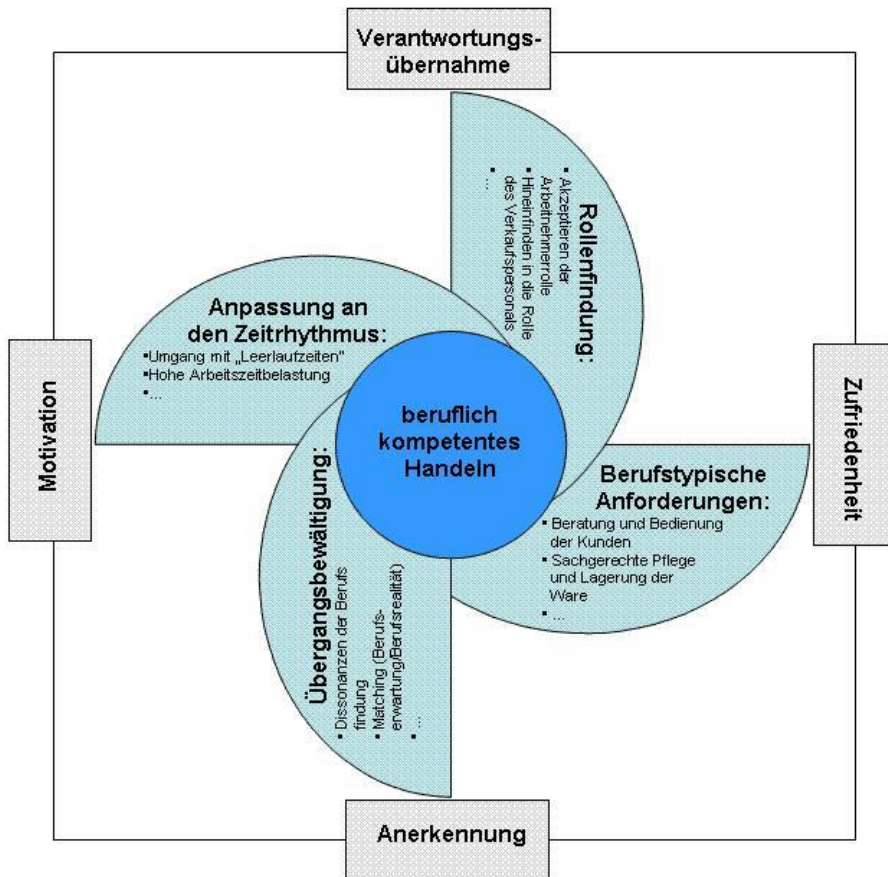


Abbildung 1: Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE)

Anforderungsdimensionen:

„Übergangsbewältigung“

Ältere Untersuchungsbefunde stützen die Vermutung, dass die beim Übergang in die Berufsausbildung noch unbewältigten Probleme der Berufsfindung eine wichtige Anforderungsdimension der Anfangsphase ist. Dies müsste anhand neuer Daten näher überprüft werden. Nach der Verkäufer-Studie des Landesinstituts Sozialforschungsstelle Dortmund Anfang der 1980er Jahre (Müller/Goldmann 1983) hatten sich von den befragten weiblichen Auszubildenden nur 27 % die Ausbildung als Wunschberuf ausgesucht; 45 % konnten sich während ihres Berufswahlprozesses vorstellen, eventuell Verkäuferin zu werden, und immerhin 28 % gaben an: „Das wollte ich nie werden.“ Auch in unserer Stichprobe waren Auszubildende häufig mit Anpassungsproblemen belastet, die daraus resultieren, dass sie sich gezwungen sahen, ihren Plan für die anvisierte Berufsbiografie (manchmal mehrfach) neu zu „konfigurieren“, was den Jugend-

lichen ein hohes Maß an personaler Kompetenz abverlangte. Abgesehen von den hier angesprochenen Diskrepanzen zwischen Berufswunsch bzw. Berufsvorstellungen und den realisierten Berufsentscheidungen sind die Auszubildenden in der Eingangsphase einer Komplexität von Übergangssituationen gegenübergestellt, in der alles mit allem zusammenhängt, wofür die Auszubildenden aber noch nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, sich handlungsstrategisch effizient zu verhalten. Als Ausbildungs-Novizen treten sie in ein vielschichtiges Feld neuartiger sozialer Beziehungen, und sie stehen häufig buchstäblich schon vom ersten Ausbildungstag an unter dem Druck, im Kontakt mit Kunden berufsfachlichen Anforderungen gerecht werden zu müssen.

#### „Berufstypische Anforderungen“ in der Eingangsphase

Nach den Ausbildungsrahmenlehrplänen für die Ausbildungsberufe Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel sollen bereits im ersten Ausbildungsjahr Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zum kunden- und dienstleistungsorientierten Verhalten sowie zur Kommunikation mit Kunden vermittelt werden. Häufig findet diese Ausbildung nur en passant statt, wobei die Auszubildenden nicht selten mit Situationen konfrontiert sind, für deren Bewältigung ihnen das dazu erforderliche Wissen fehlt. Viele der Ausbildungsanfänger im Einzelhandel befinden sich in einer ähnlichen Lage wie Alice im Wunderland (zum „Alice-Syndrom“ vgl. Kutscha 2007). Sie werden mit Situationen konfrontiert, auf die sie nicht vorbereitet sind, und unterliegen Handlungszwängen, ohne zu wissen, was auf sie zukommt.

#### „Rollenfindung“

Die mit dem Ausdruck „Rollenfindung“ umschriebene Anforderungsdimension knüpft an die Beobachtung an, dass die Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Einstellungen zum „gewählten“ Beruf ihre Ausbildung beginnen. Sie sind in ihren Einstellungen zum Teil noch sehr unsicher und wollen sich über die neue Rolle und die damit verbundene Zukunftsperspektive Klarheit verschaffen. Der Beginn einer Berufsausbildung konfrontiert die Auszubildenden mit einer Vielzahl neuer Anforderungen, die nicht nur im engeren Sinne die berufsfachliche Handlungskompetenz betreffen. Beispielsweise müssen sie sich innerhalb kürzester Zeit in die neue Rolle als Verkäufer/Verkäuferin hineinfinden. Befanden sie sich vor der Ausbildung in der Kundenrolle, wenn sie ein Einzelhandelsgeschäft betreten, so nehmen sie in der Ausbildungssituation von einem auf den anderen Tag die Rolle des Verkäufers/der Verkäuferin ein. 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 ihre neue Rolle entwickeln; sie erwarten dabei für ihre Leistungen rollenadäquate Anerkennung und müssen im Fall von Konflikten lernen, sich an Rollenerwartungen zu orientieren, aber auch die Kompetenz erwerben, im Rahmen betriebshierarchischer Strukturen die eigene Rolle zu finden und zu gestalten (role taking/role making).

### „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 kritisches Ereignis vermutet, das besondere Anforderungen an die Belastbarkeit der Auszubildenden stellt.

Einflussfaktoren:

#### „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; Fehlentscheidungen seitens der Auszubildenden können das Ansehen des Unternehmens in der Kundenwahrnehmung beeinträchtigen. Aus Sicht der Kunden wird vielfach nicht zwischen Auszubildenden und Fachpersonal differenziert. Die Zuweisung von Verantwortung an die Auszubildenden kann für diese mit hohen Belastungen verbunden sein, insbesondere wenn die dafür erforderlichen Kompetenzen noch nicht vorhanden bzw. noch nicht ausreichend entwickelt worden sind; sie kann von den Auszubildenden aber auch als Anerkennung erlebt werden und in hohem Maße motivierend für die Ausbildung sein.

#### „Anerkennung“

Anerkennung sehen wir – gewissermaßen komplementär zur Verantwortungsübernahme – im Rahmen unseres Modells als wesentliches Medium sozialer Integration der Auszubildenden an. Die Anerkennungsverhältnisse, denen die Auszubildenden in ihren neuen Umwelten Betrieb und Berufsschule begegnen, können von zentraler Bedeutung für ihre berufliche und auch persönliche Entwicklung sein. Die Auszubildenden befinden sich in neuen „Anerkennungsarenen“ 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 gekoppelt sind (Marktgängigkeit des betrieblichen Sortiments etc.) 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 Anerkennungs-lücken“ (Kropf 2004; 2005) wirksam werden, soll unter Bezugnahme auf das Konzept der Anerkennung (vgl. Honneth 1994; Holtgrewe/Voswinkel/Wagner 2000a; 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. Wir vermuten, dass die individuell empfundene Zufriedenheit das beruflich kompetente Handeln wie auch die Wahrnehmung von und die Auseinandersetzung mit Problemen beeinflusst.

#### „Motivation“

Motivation ist Resultat, aber auch Einflussfaktor beruflichen Handelns. Wie Motivationen im Kontext von Ausbildungsprozessen entwickelt und dann wiederum auf das berufliche Handeln rückwirken, ist empirisch bislang kaum erforscht worden. Unsere Interviews und Befragungen können darauf keine Antwort geben. Dennoch bleibt zu prüfen, inwieweit und in welchen Zusammenhängen Motivationsaspekte bei der Thematisierung von Problemen seitens der Auszubildenden eine Rolle spielen. Dabei wird sowohl auf individuelle Motivationsvariablen der Auszubildenden (z. B. Bedürfnisse, Ziele, Wertestrukturen, Wahrnehmungen, Fähigkeiten und Arbeitsleistung) wie auch auf die beruflichen, betrieblichen und schulischen Umweltfaktoren Bezug genommen, die auf die Motivation der Auszubildenden Einfluss nehmen (vgl. Weinert 1998, S. 197 f).

### **1.3 Datenbasis und angestrebte Ziele der Untersuchung**

Im Rahmen des ProBE-Projekts wurden zwei Erhebungsphasen durchgeführt, die dazu dienten, eine empirische Datenbasis bezüglich der dargestellten Fragestellungen zu sichern. Die erste der beiden Befragungen fand in Form problemzentrierter Interviews statt und ist im Juni 2006 abgeschlossen worden. Insgesamt wurden 65 Interviews ge-

führt. Auf der Grundlage dieser Interviews wurde eine standardisierte Befragung vorbereitet. Diese Befragung wurde in den Berufskollegs des niederrheinischen IHKBezirks durchgeführt, und zwar als Vollerhebung aller Auszubildenden, die zum Beginn des Ausbildungsjahrs 2006/07 eine Berufsausbildung als Verkäufer/Verkäuferin bzw. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel begonnen haben. Von insgesamt 599 Auszubildenden in betrieblichen Ausbildungsverhältnissen (1. Ausbildungsjahr) nahmen 514 Auszubildende (86 %) an der Befragung teil. Eine detaillierte Beschreibung der Stichproben sowie der Auswertungsverfahren erfolgt in den folgenden Berichtsteilen zur qualitativen und quantitativen Studie.

Das ProBE-Projekt zielt darauf ab herauszufinden, mit welchen Problemen die Auszubildenden während des ersten halben Jahres der Berufsausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin bzw. zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel konfrontiert sind, wie sie diese Probleme zu bewältigen versuchen und welche Hilfen sie dazu seitens des betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonals benötigen, um jene Integrationsleistungen erbringen zu können, die eine erfolgreiche Berufsausbildung ermöglichen. Wir interessieren uns dabei in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) primär für die Lernumgebung in Schule und Ausbildungsbetrieb, so wie sie von den Auszubildenden erlebt werden, und versuchen daraus zu erschließen, welche Erfahrungen von ihnen als besonders belastend erlebt werden. Schließlich streben wir an, auf der Grundlage unserer Untersuchungen einige aus unserer Sicht hilfreiche Handlungsempfehlungen für die betriebliche Ausbildungspraxis und den Berufsschulunterricht zur Diskussion zu stellen. Wir lassen uns dabei von dem berufspädagogischen Interesse leiten, unerwünschte Ausbildungsabbrüche möglichst zu vermeiden und Anregungen zu geben, wie die Anfangsphase so gestaltet werden kann, dass sie eine stabile Grundlage für eine erfolgreiche Berufsausbildung bietet.

Favorisiert wird hierbei ein ökologisch-systemischer Forschungsansatz der empirischen Berufsbildungswissenschaft. Wie Adolf Kell (2005) hierzu ausführt, regt die ökologische Perspektive dazu an, die Umwelten von Personen, die Wechselbeziehungen zwischen einer Person und seiner Umwelt und die Wechselbeziehungen zwischen Lernen und Arbeiten genauer zu betrachten und zu systematisieren, um Lern- und Arbeitsprozesse darauf hin analysieren und bewerten zu können, ob und inwieweit sich diese beiden Dimensionen personaler Entwicklungsprozesse als *Bildungsprozesse* interpretieren lassen. Dabei ist sicherlich von besonderer Bedeutung, wie das betriebliche Lehr- und Ausbildungspersonal als Teil der Umwelt von den Auszubildenden wahrgenommen wird und umgekehrt: von welchen Vorstellungen und Deutungsmustern in Hinblick auf Wahrnehmungen und Probleme Auszubildender sich Lehrer und Ausbilder leiten lassen. Empirisch fundiertes Wissen hierzu könnte – so unsere Vermutung – ein wichtiger Baustein für die Aus- und Fortbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals in Schulen und Betrieben und möglicherweise auch ein Beitrag zu einer mehrperspektivisch ausgerichteten Lernortkooperation sein.

## 2 Problemzentrierte Interviews (Andreas Besener)

### 2.1 Qualitative Studie: Forschungsansatz, Stichprobe und Auswertungstechnik

#### 2.1.1 Forschungsmethodischer Ansatz

Um den Problemen der Berufsausbildung in der Eingangsphase der Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden „auf die Spur“ zu kommen, wurde forschungsmethodisch zunächst der Einstieg über den Ansatz der qualitativen Interviews gewählt. Dies hatte nicht zuletzt seinen Grund darin, den Forschungsgegenstand so weit abzuklären, dass sich daran der Aufbau des Fragebogens für die standardisierte Erhebung anschließen ließ (siehe Teil 3). Im weitesten entspricht dieses Vorgehen dem Konzept der Triangulation, mit der eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten durch Inbeziehungsetzung von Forschungsdaten aus quantitativen und qualitativen Erhebungen angestrebt wird (vgl. Lamnek 1995, S. 245 ff.).

Was den qualitativen Teil des Forschungsprojekts betrifft, wurde hierfür das Verfahren der problemzentrierten Interviews gewählt. Es ist dem hier zugrunde liegenden Ansatz der ökologischen Berufsbildungswissenschaft insofern eng verbunden, als die theoretische Rahmenkonzeption des ProBE-Projekts (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).

#### 2.1.2 Datenerhebung: Erhebungs- und Auswertungsinstrumente

##### *Erhebungsinstrument: Problemzentrierte Interviews*

Das problemzentrierte Interview setzt auf die Gesprächsentwicklung durch die Interviewte/den Interviewten und auf die Erzeugung ausführlicher Narrationen. Aber im Gegensatz zum rein narrativen Interview, bei dem die Konzeptgenerierung der/dem Interviewten vollständig überlassen wird, setzt der Interviewer/die Interviewerin beim problemzentrierten Interview sein/ihr theoretisches Wissen über den zu untersuchenden Gegenstand gezielt zur Formulierung von Impulsen ein. Denn der Ausgangspunkt für problemzentrierte Interviews ist eine von der Forscherin/vom Forscher 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/Schulabsolventinnen 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 der/die Interviewende sein/ihr Vorwissen in das Interview einfließen lässt 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 mit 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 ihr 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 „Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (MEBE) stellt für diese Untersuchung den heuristischen Rahmen dar<sup>1</sup>. In ihm sind das Vorwissen über das Problemfeld und der theoretische Bezugsrahmen expliziert und in einen Zusammenhang gebracht worden. Es findet sich im Leitfaden für die problemzentrierten Interviews wieder und war darüber hinaus auch Ausgangspunkt für den Auswertungsprozess, also für die Bestimmung der Probleme und Problembereiche der Auszubildenden in der Anfangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel.

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 dem Anhang beigelegt.

---

<sup>1</sup> MEBE wurde bereits in anderen Publikationen zum Forschungsprojekt ProBE ausführlich dargestellt (vgl. Kutscha 2006).

*Kurzfragebogen: Aufbau und Einsatz*

In der qualitativen Untersuchung kam ein Kurzfragebogen zum Einsatz (siehe Anlage 1), 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 waren<sup>2</sup>,
- 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. 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 den Ausbildungsberuf im Einzelhandel. Darüber hinaus wurden mit dem Kurzfragebogen Informationen über die Ausbildungsbetriebe wie z. B. Bedienungsform oder Sortiment erfasst.

*Einsatz des Interviewleitfadens und vorliegendes Datenmaterial*

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 umgesetzt<sup>3</sup>, die einen thematischen Orientierungsrahmen in Form eines Interviewleitfadens (siehe Anlage 2), zur Hand hatten.

<sup>2</sup> Auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1 (sehr zufrieden) bis 5 (unzufrieden).

<sup>3</sup> Interviewer/innen waren: Andreas Besener, Sven Oliver Debie, Anita Milolaza und Jeannette Zumschilde.

Dem theoriegeleiteten Forschungsansatz entsprechend wurde der Interviewleitfaden auf der Basis des heuristischen MEBE und der diesem Modell zu Grunde liegenden theoretischen Bezugskonzepte entwickelt. Der in zwei Bereiche unterteilte Interviewleitfaden wurde in einer Pretestphase (fünf Interviews) erprobt und im Anschluss daran leicht modifiziert<sup>4</sup>. Im ersten Teil des Leitfadens waren nach Themengebieten sortierte Fragen aufgeführt, die zur Identifizierung der erlebten Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung dienen. 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 Antwortvorgaben 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. Es war dann die Aufgabe der Interviewenden die angesprochenen Situationen leitfadengestützt zu hinterfragen und so eine möglichst genaue Beschreibung der Problemsituationen aus Sicht der Auszubildenden zu erhalten. Dazu kam die bereits angedeutete Fragesequenz in Anlehnung an die critical incident technique (vgl. Flanagan 1954) zum Einsatz, die Fragen zur Situation (z. B.: Wie haben Sie sich in der Situation gefühlt?), zur

---

<sup>4</sup> Die Modifizierung des Interviewleitfadens fiel so moderat aus, dass die 5 geführten Interviews in die Gesamtauswertung einbezogen werden konnten.

Bewältigung des Problems (z. B.: Was haben Sie in der Situation als erstes gemacht? Wie haben Sie reagiert?) und zur erlebten Unterstützung enthielten.

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. Im Anschluss an jedes Interview füllten die Befragenden ein Postskript (siehe Anlage 3), aus, in dem 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. Zudem wurden zu jedem Interview 2- bis 3-seitige Interviewprotokolle erstellt, die zu bestimmten Themenbereichen (z. B. Berufswahl/Übergang, berufstypische Anforderungen, Anpassung an den Zeitrhythmus, Rollenfindung, Ausbildungszufriedenheit, Anerkennung...) Zusammenfassungen der Aussagen der befragten Auszubildenden enthalten. Eine Datei mit allen Interviewprotokollen ist der beigefügten CD zu entnehmen.

### 2.1.3 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 1995, S. 194). Vor dem Hintergrund bisher kaum verfügbarer Befunde zu den Problemen Auszubildender in der Anfangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel und

deren Beschaffenheit erschien der Einstieg in das Forschungsprojekt ProBE durch einen qualitativen Zugriff sinnvoll.

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Verfahren der bewussten Stichprobenziehung gewählt, und zwar in der 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.). Hierzu diente im ProBE-Projekt das Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) (vgl. Einleitung (Kutscha) und Kutscha 2006).

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/innen bestimmen zu können, müssen in der Regel „gate keeper“ (Türwächter) überwunden werden, die den Forscher(inne)n den Zugang zum sozialen Feld verschaffen (vgl. Merkens 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.

Die Bezirksregierung Düsseldorf (gate keeper 1) hat das im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung durchgeführte Projekt ProBE 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 zu 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 müsste. 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), um zusätzlich zum Einverständnis der Schulen und der Auszubildenden auch die Zustimmung der Betriebe sicherzustellen. Diese Restriktionen sprachen gegen die Auswahlstrategie des theore-

tischen Samplings nach Glaser/Strauss (2005, S. 53 ff.), 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 mit einbezogen. In persönlichen Gesprächen zwischen Wissenschaftler(inne)n und den beteiligten Lehrer(inne)n 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. Die Gefahr der Selektivität der Auswahlkriterien für gate keeper war 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 im Einzelhandel und 25 Verkäufer/innen
- 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 Befragten teilen sich auf die unterschiedlichen Betriebsformen wie folgt auf:

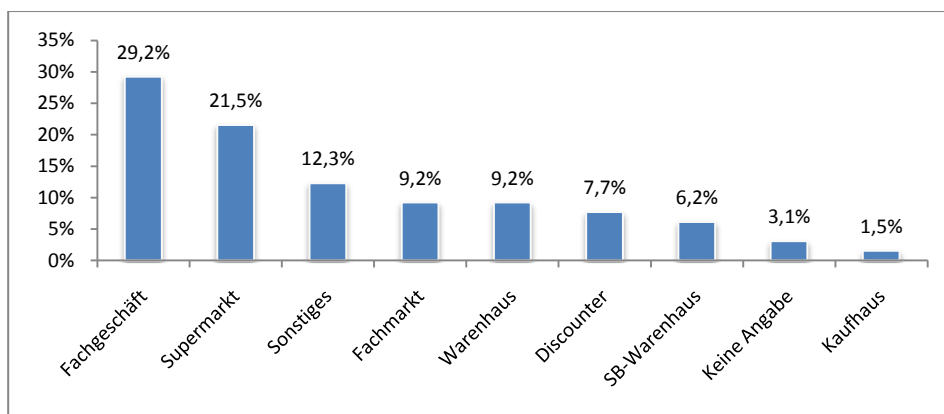


Abbildung 2: Verteilung der befragten Auszubildenden auf die Betriebsformen des stationären Einzelhandels.

Weitere Angaben zur Stichprobe der qualitativen Studie sind dem Kapitel 2.2.1 „Problemereich: Übergang in die Berufsausbildung“ (S. 19 ff.) zu entnehmen.

#### 2.1.4 Auswertung der Interviews – Problembereiche als Kategorisierung nach Prinzipien der Grounded Theory

Die Grounded Theory in ihrer frühen Version 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 stand bei ihr im Vordergrund des Interesses die induktive Entwicklung (Entdeckung) von Theorien aus empirischem Material. 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). Es ist vor allem zu kritisieren, 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. Aber genau davor müssen sich Forscher/innen laut Glaser und Strauss (2005, S. 31 ff.)<sup>5</sup> hüten. Denn die Auswertung des empirischen Materials mit theoretischem Vorwissen über den Forschungsgegenstand zu beginnen, könne die entstehende Theorie verfälschen. Diese Voraussetzung kann jedoch kaum erfüllt werden, da der Forscher/die Forscherin sein/ihr theoretisches Vorwissen nicht „auslöschen“ kann, bevor er/sie mit der Auswertung des Materials beginnt. 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/die Forscherin in der Datenmenge ertrinkt (vgl. Kelle 2007, S. 39).

<sup>5</sup> Bei diesem Werk handelt es sich um die deutsche Übersetzung des Originals von Glaser und Strauss (1967).

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 Gedanken<sup>6</sup>, die Forscher(inne)n bei der Analyse der Daten kommen (vgl. Strauss 1998, S. 51). Der erste Schritt – das offene Codieren – hilft, 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: Probleme von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel) hervor, aber auch deren Zusammenhänge, die letztendlich vielfältige Hinweise auf eine schlüssige Kategorie geben (vgl. Strauss 1998, S. 91). Das Vorgehen in der qualitativen Studie war nicht hypothesenprüfend, sondern theorieentwickelnd. Bei der Theorieentwicklung wurden jedoch Hypothesen formuliert, die Ausgangspunkt für die standardisierte Erhebungsphase im Forschungsprojekt ProBE waren (siehe Kapitel 3).

### 2.1.5 Auswertungstechnik: Auswertung mit MAXQDA

Die Auswertung problemzentrierter Interviews beansprucht je nach Auswertungszweck unterschiedliche Auswertungsverfahren. Um das Ziel zu erreichen, Aussagen über die Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel treffen zu können, wurde 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/der Forscherin (vgl. Kuckartz 2007, S. 18). Moderne QDA-Software bietet dabei eine Vielzahl an Funktion-

---

<sup>6</sup> Dabei ist mit Ordnen nicht gemeint, dass z. B. im Fall von Interviews Zusammenfassungen von interessierenden Passagen formuliert werden. Bei der Auswertung müssen die Forscher erreichen, sich vom eigentlichen Material zu lösen und Ideen auf dessen Grundlage zu formulieren.



en, wie. z. B. einfache und komplexe Text-Retrievals, automatische Codierung 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)<sup>7</sup>.

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 ist nämlich die Erreichung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses. 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.

---

<sup>7</sup> Die genannten Funktionen stellen nur eine Auswahl des Funktionsspektrums moderner QDA-Software dar. Weitere Hinweise zum Leistungsumfang von QDA-Software sind Kuckartz (2007, S. 18 ff.) zu entnehmen.

## 2.2 Belastungen und Problembereiche in der Eingangsphase der Berufsausbildung

### 2.2.1 Problembereich: Übergang in die Berufsausbildung

#### 2.2.1.1 Theoretisches Verständnis des Übergangs

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“. Dies trifft insbesondere zu, wenn die Person-UmweltKonstellation 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.“*

Auf die Frage, was BV17 so bedrückt habe, antwortete sie:

*BV17: „Alles war ungewohnt, direkt von der Schule arbeiten zu gehen. Da kannte ich keinen. Ich wusste gar nicht, was ich machen sollte, wie ich mich verhalten sollte und so was halt. Halt Angst, (...).“*

BV17 schilderte eine für sie schwierige Anfangssituation. Die Ablösung von der vertrauten Lernumwelt „Schule“ war noch nicht erfolgt und die Unsicherheit gegenüber der neuen Lernumwelt hatte für die Auszubildende eine bedrohliche Qualität. Für diese frühe Phase im Anschluss an den Übergang wird das Verständnis von Übergängen nach (Bußhoff) (2001) aufgegriffen. Er spricht immer dann von Übergängen, wenn jemand

*„außergewöhnliche Unstimmigkeiten in seinem Verhältnis zur sozialen und physischen Umwelt erlebt ... und sich herausgefordert fühlt, diese durch Anpassungs und Veränderungsleistungen zu reduzieren. Außergewöhnliche Unstimmigkeiten im Person-Umwelt-Verhältnis sind solche Diskrepanzen, die im Erleben des Betroffenen das normale Maß übersteigen und die Frage, wie es weitergehen soll, zum expliziten Gegenstand von Überlegungen werden lassen“ (Bußhoff 2001, S. 66).*

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.

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 nach 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).

#### 2.2.1.2 Der Übergang in die Berufsausbildung als schwierige Phase der beginnenden Berufsbiografie<sup>8</sup>

Die Verteilung der Schulabschlüsse (siehe Abbildung 3) 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 keiner der Befragten ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung übergang. Nur 16 der 65 Interviewten hatten zum Zeitpunkt der Befragung einen niedrigeren Schulabschluss als den der Fachoberschulreife.

---

<sup>8</sup> Die Daten stammen aus der Auswertung der Kurzfragebögen, die von den befragten Auszubildenden vor dem eigentlichen Interview ausgefüllt worden sind.

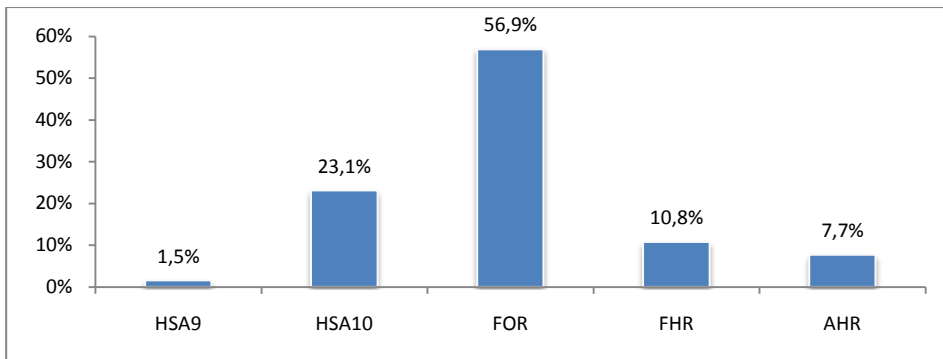


Abbildung 3: Schulabschlüsse der Befragten

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 4).

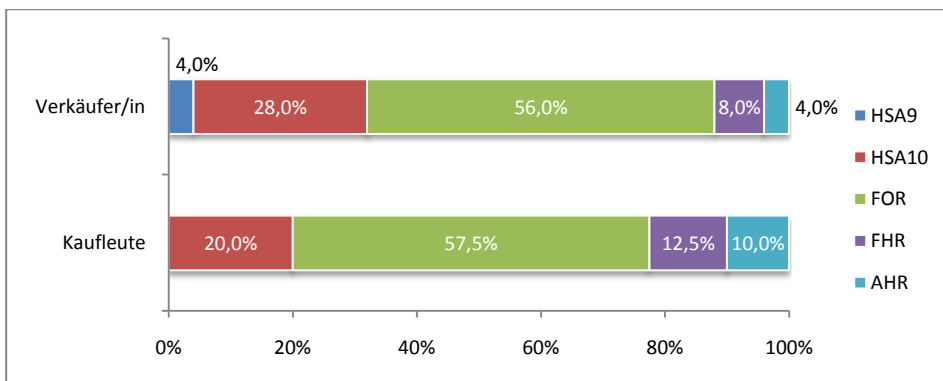


Abbildung 4: Ausbildungsberuf und Schulabschlüsse

Es ist allerdings davon auszugehen, dass nur ein Teil der befragten Jugendlichen die Fachoberschulreife bereits im allgemein bildenden Schulwesen erlangt hat. Wie Abbildung 5 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 haben<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Genauere Angaben sind an dieser Stelle nicht möglich, da im Kurzfragebogen nicht erhoben wurde, an welcher Schule der höchste Schulabschluss erworben wurde.

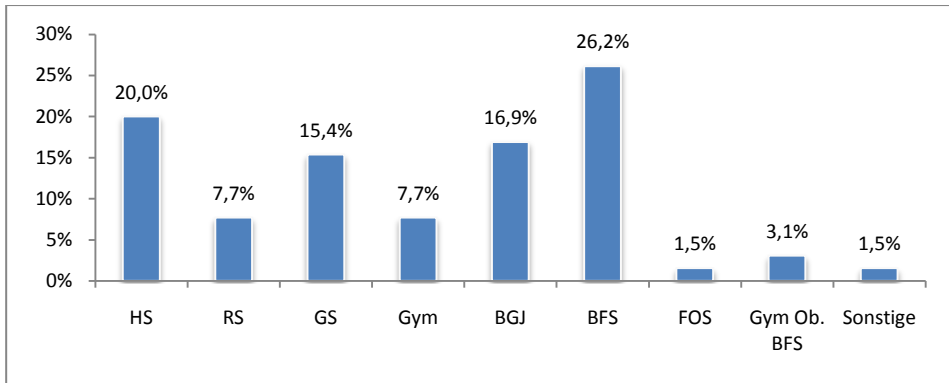


Abbildung 5: Zuletzt besuchte Schule

Die Auswertung der Interviews hat zudem ergeben, dass 70 % der 65 Befragten über Umwege in die Berufsausbildung im Einzelhandel einmündeten. Stationen auf dem Weg in die Berufsausbildung im Einzelhandel 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 die meisten der Befragten nicht ohne Hürden. Er beinhaltete zum Teil Stationen, die von den befragten Auszubildenden ursprünglich nicht eingeplant waren.

### 2.2.1.3 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 Kurzfragebogen zusätzlich angeben, welchen eigentlichen Wunschberuf sie ursprünglich hatten. Die Bandbreite der Antworten ist ziemlich groß: Sie reicht von kaufmännischen Berufen (z. B. Bankkaufmann/Bankkauffrau, Bürokaufmann/Bürokauffrau, Industriekaufmann/Industriekauffrau) bis hin zu nicht-kaufmännischen Berufen (z. B. Altenpfleger/in, Bestattungsfachkraft, Chemielaborant/in, KFZ-Mechatroniker/in, Holzmechaniker/in, Hebamme, Schauwerbegestalter/in). Die Liste mit den „eigentlichen“ Berufswünschen deutet darauf hin, dass die Ausbildung im Einzelhandel für einen Teil der Befragten eher eine Notlösung war. Auch wenn einige dieser nicht realisierten Berufswünsche eine gewisse Nähe zu den Ausbildungsberufen Kaufmann/Kauffrau und Verkäufer/in im Einzelhandel aufweisen, wie z. B. die Berufe Bankkaufmann/-frau, Bü-

rokaufmann/-frau oder Industriekaufmann/-frau, überwiegen doch die unerfüllten Berufswünsche, die dem technischen oder sozialen Bereich zuzuordnen sind.

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 in den Interviews immer wieder mit der schlechten Ausbildungsstellenmarktsituation, wenn sie eine Entscheidung gegen den eigentlichen Wunschberuf rechtfertigten. Sie erfuhren während des Berufsfindungsprozesses, wie schwer es ist, überhaupt eine Ausbildungsstelle zu finden:

ZK02:	<i>„Nur, ich habe ja eigentlich auch gemerkt, dass es eigentlich so gut wie unmöglich ist, da [Bestattungsfachkraft; A. B.] eine Ausbildungsstelle zu bekommen.“</i>
ZV12:	<i>„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 &gt;Machst du lieber das, als wie gar nichts.&lt;“</i>
BV10:	<i>„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.“</i>

Tabelle 1: Schwierigkeiten der Befragten, eine Ausbildungsstelle zu bekommen

Auch BK12 realisierte im Berufsfindungsprozess, dass sein Wunschberuf „Mechatroniker“ als Ausbildungsberuf unter Jugendlichen sehr gefragt war. Er bewies berufliche Flexibilität<sup>10</sup> und erweiterte das Spektrum der Ausbildungsberufe, für die er sich bewarb. Bewerbungen um Ausbildungsstellen zum Bäcker, Konditor, Glaser, Maurer, Lackierer und zum Verkäufer sowie zum Kaufmann im Einzelhandel kamen zu den Bewerbungen um eine Ausbildungsstelle als Mechatroniker hinzu.

Hervorzuheben ist, dass der größte Teil der befragten Jugendlichen ähnlich wie BK12 beruflich flexibel war: Mehrere Ausbildungsberufe wurden in Betracht gezogen und der eigentliche Berufswunsch wurde in vielen Fällen aufgegeben. Nur wenige der Befragten hielten am Wunschberuf fest und steigerten zur Erhöhung ihrer Chancen auf eine Ausbildungsstelle die Zahl der Bewerbungen. In den meisten Fällen 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“<sup>11</sup> verwirklichen zu können. 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

<sup>10</sup> Der Terminus der beruflichen Flexibilität wird in Anlehnung an Gerd Roppelt (1981) gebraucht. Roppelt spricht dann von Flexibilität, wenn bei der Berufswahl Bewerbungen für unterschiedliche Berufe vorliegen (vgl. Roppelt 1981, S. 140).

<sup>11</sup> Anfang der 1980er Jahre war dies das „Motto“ der von Walter Heinz u. a. befragten Hauptschüler (vgl. Heinz u. a. 1985).

2007), dann haben wir es hier augenscheinlich mit den Gewinner(inne)n im harten Kampf um Ausbildungsstellen zu tun.

Das grundsätzliche Interesse der Befragten an einer Berufsausbildung wurde durch die wahrgenommene schlechte Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt nicht aufgegeben. So scheint zumindest auf die interviewten Auszubildenden zuzutreffen, dass eine Berufsausbildung im dualen System zu den „begehrten“, anzustrebenden Optionen gehörte, die viele der befragten Jugendlichen Warteschleifen (z. B. im Übergangssystem) in Kauf nehmen ließ. Dass Jugendliche auch in Zeiten schlechter Ausbildungsmarktsituation der Berufsausbildung eine hohe Attraktivität attestieren, zeigen z. B. auch die Befunde der BIBB-Schulabgängerbefragung (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 65 ff.).

#### 2.2.1.4 Mögliche Auswirkungen beruflicher Flexibilität

Die befragten Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf einmünden konnten, die notgedrungen beruflich flexibel waren, hatten tendenziell mehr Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Vergleich zu den Auszubildenden, die eine Ausbildungsstelle im Wunschberuf erreichten (siehe Abbildung 6).

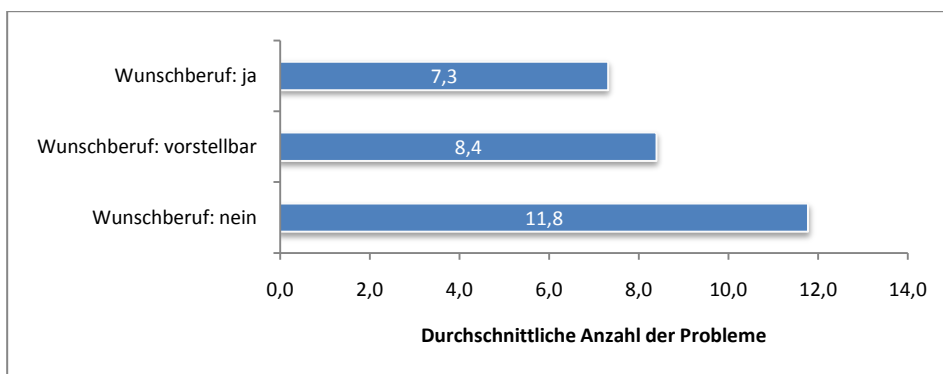


Abbildung 6: Durchschnittliche Anzahl der Probleme je Fall

Abbildung 7 ist zu entnehmen, dass die Auszubildenden, die in ihren Wunschberuf einmündeten, tendenziell „zufriedener“ mit der Berufsausbildung waren im Vergleich zu den Auszubildenden, die sich die Berufsausbildung im Einzelhandel nicht gewünscht hatten. 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 einmünden konnten, waren es „nur noch“ 17 % der Befragten, 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.

Dieses Ergebnis ist mit den Befunden von Mansel und Hurrelmann (1992) kompatibel, die eine Studie zur Untersuchung von Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen

durchführten. Wenn beim Statusübergang von der Schule in den Beruf die beruflichen Optionen revidiert werden müssen, weil sie nicht zu realisieren sind, und wird in Folge dessen ein anderer Ausbildungsweg angestrebt, kann 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.).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass der Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel Auszubildende dann belastungssensibler macht, wenn durch berufliche Flexibilität ein Ausbildungsberuf ergriffen wird, der nicht mit dem Berufswunsch deckungsgleich ist. Berufliche Flexibilität im Berufsfindungsprozess erhöht zwar nach den vorliegenden Befunden für die befragten Jugendlichen sehr wahrscheinlich die Chancen, überhaupt eine Ausbildungsstelle zu finden. Sind die Kompromisse bzgl. des Wunschberufs allerdings erheblich, kann dies negative Folgen für den Einstieg in die Berufsausbildung der „2. Wahl“ haben. In der vorliegenden Studie waren diese Auszubildenden unzufriedener mit der Berufsausbildung und erlebten durchschnittlich mehr Probleme zu Beginn der Berufsausbildung als die Auszubildenden, die in den Wunschberuf übergingen.

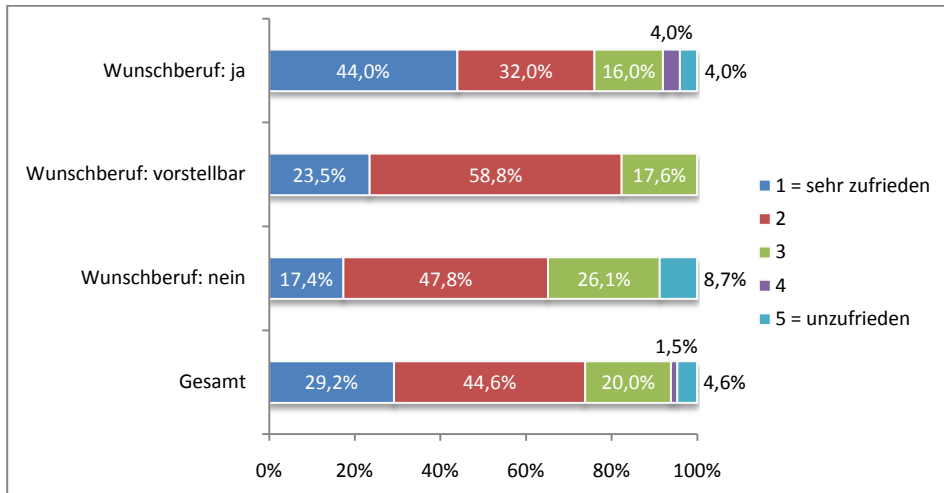


Abbildung 7: Zufriedenheit der Proband(inn)en in Abhängigkeit von der Wunschberufsaussage

Auch wenn die Jugendlichen mit erfülltem Berufswunsch tendenziell weniger Probleme zu Beginn der Berufsausbildung erlebten, war der Start im Ausbildungsberuf auch für sie nicht problemlos. Die Auswertung der Interviews hat insgesamt 60 unterschiedliche Probleme ergeben (die 19 häufigsten Probleme zeigt Abbildung 8), die die befragten Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung in den Ausbildungsberufen Verkäufer/in oder Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel erlebten.



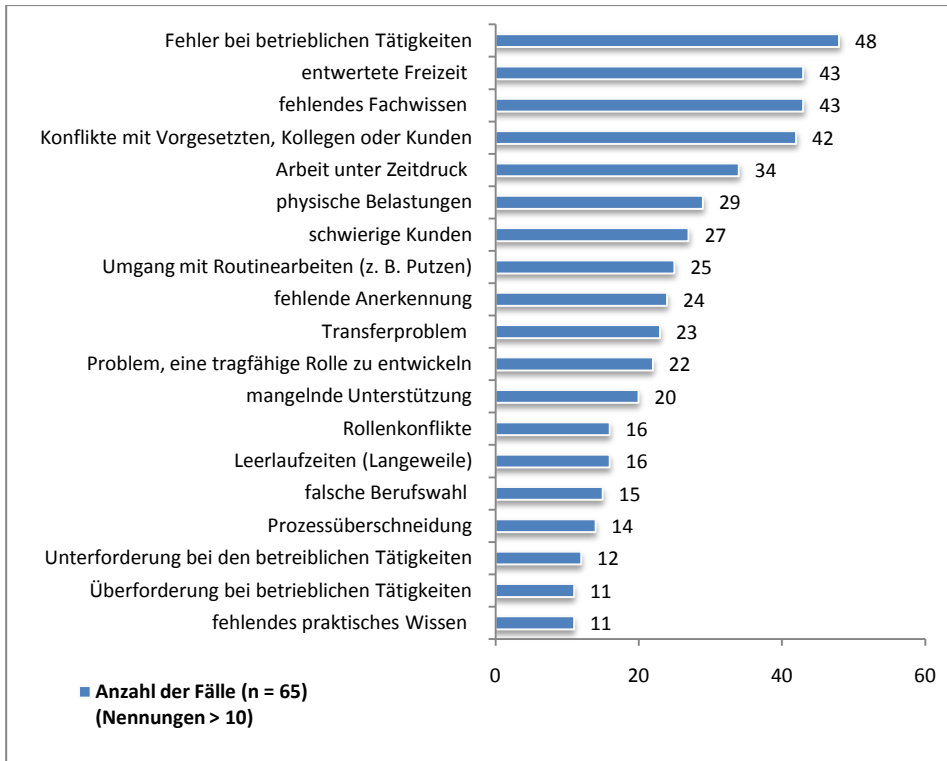


Abbildung 8: Ranking der 19 am häufigsten von Auszubildenden genannten Probleme

## 2.2.2 Problembereich: Fehlendes Arbeitsprozesswissen

### 2.2.2.1 Fehlendes praktisches Wissen

Berufliche Handlungsfähigkeit wird im novellierten Berufsbildungsgesetz in der Fassung vom 01.04.2005 als Anspruch<sup>12</sup> von Berufsausbildung formuliert, der mit bestandener Abschlussprüfung erfüllt sein soll. Die ganzheitliche Qualifizierung für einen Beruf wird damit einmal mehr unterstrichen. Wie der Begründung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zum § 1 des novellierten Berufsbildungsgesetzes von 2005 zu entnehmen ist, soll durch den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit.

<sup>12</sup> In der Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften 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 sei. 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 Dienstleistungssektor 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.).

*„... 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 diese 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. Auf den folgenden Seiten wird die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel unter dieser Fragestellung näher untersucht. Charakteristisch dürfte für diese frühe Phase der Berufsausbildung sein, dass die Auszubildenden in der Regel noch weit von dem im Berufsbildungsgesetz formulierten „Anspruch“ beruflicher Handlungsfähigkeit entfernt sind. Die Unfähigkeit bzw. die eingeschränkte Fähigkeit selbständig zu handeln, bestimmt vielmehr die ersten Wochen der Berufsausbildung, wie z. B. den Aussagen des Auszubildenden BK02 zu entnehmen war.

Der Auszubildende zum Kaufmann im Einzelhandel in einem Supermarkt BK02 fühlte sich in den ersten Wochen der Berufsausbildung hilflos. Er wusste nicht so recht, was er machen sollte. Obwohl er in seinem Ausbildungsbetrieb bereits als Aushilfe gearbeitet hatte, fehlte ihm das Wissen über die täglichen Arbeitsabläufe. Er stellte 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 gab an, dass ihm insbesondere die festen Zuständigkeiten und damit der genaue Arbeitsplan für einen Arbeitstag fehlten. In Folge dessen stand BK02 auch schon einmal „herum“. Er hatte keine festen Aufgaben, an denen er sich orientieren konnte und die er vor allen Dingen sicher beherrschte. BK02 stellte dar, dass er in den ersten Wochen der Berufsausbildung häufiger an einen Punkt kam, an dem er einfach nicht mehr weiter wusste, an dem er sich fragte, was ist der nächste Schritt?

BK02 verfügte wie viele weitere Befragte zu Beginn der Berufsausbildung noch nicht über Routinen, die sie zur Bewältigung der in den beschriebenen Situationen an sie gestellten Anforderungen benötigten. Um noch einmal den Bezug zur Formulierung zum Berufsbildungsgesetz herzustellen: Die Ausbildungsanfänger/innen waren zwar in der Lage, auf der Grundlage ihres noch sehr beschränkten Handlungsrepertoires, die Ziele für ihre berufstypischen Handlungen zu formulieren und diese aus der Situation heraus zu analysieren. Ihnen war es hingegen nicht möglich, selbstbewusst, flexibel und verantwortlich<sup>13</sup> in den ersten Wochen der Berufsausbildung zu handeln. Denn Selbstbe-

---

<sup>13</sup> 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 waren und sie betriebliche normative Standards noch nicht kannten, ist anzunehmen, dass der im Berufsbildungsgesetz

wusstsein, Flexibilität und Verantwortlichkeit im Handeln setzen im Sinne von beruflicher Handlungsfähigkeit eines voraus: Umfangreiches Wissen, auf dessen Grundlage Auszubildende Handlungsziele bestimmen, Handlungsalternativen abwägen, geeignete Handlungsmöglichkeiten auswählen und die durchgeführten Handlungen bewerten können. Der zur Demonstration gewählte Fall spricht ein Defizit im Bereich des so genannten praktischen Wissens an<sup>14</sup>. 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; Hervorhebungen im Original).

Eine ähnliche, wenn nicht sogar noch entscheidendere Bedeutung als dem soeben dargestellten praktischen Wissen kommt dem theoretischen Wissen (Fachwissen) und hier insbesondere den Warenkenntnissen für das beruflich kompetente Handeln zu, dessen Fehlen im folgenden Kapitel als weiteres Problem der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung behandelt wird. In einer Annäherung kann der Zusammenhang von praktischem und theoretischem Wissen als Arbeitsprozesswissen charakterisiert werden. 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 Auszubildenden den an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht werden.

#### 2.2.2.2 Fehlendes Fachwissen

„Mir erklärt keiner etwas und ich soll anderen Leuten was weitergeben. Also die ersten drei, vier Wochen waren wirklich heftig.“ – So kommentierte 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.

---

verwandte Terminus „berufliche Handlungsfähigkeit“ im Unterschied dazu eher eine genaue Abschätzung der prospektiven Verantwortlichkeit und darauf abgestimmte Handlungen meint.

<sup>14</sup> Benner (1994, S. 26 ff.) stellt die Unterschiede zwischen praktischem und theoretischem Wissen 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 Lernenden zwar durch theoriegeleitetes wissenschaftliches Lernen, aber auch durch die systematische Erfassung in der praktischen Ausübung einer Fachrichtung (vgl. Benner 1994, S. 26).

In den ersten Wochen der Berufsausbildung fiel es den Auszubildenden schwer, Kund(inn)en ohne (ausreichendes) warenbereichsbezogenes Fachwissen zu beraten. Sie waren häufig nicht einmal in der Lage, Kundenfragen nach einem Artikelstandort zu beantworten oder Eigenschaften eines Artikels zu benennen. Die bereits zitierte Auszubildende BK05 schilderte z. B. ausführlich ihre Erfahrungen in den ersten Wochen der Berufsausbildung, die gekennzeichnet waren durch zu geringe warenbereichsbezogene Fachkenntnisse in Beratungssituationen. Fehlendes Fachwissen war zu Beginn der Berufsausbildung zwar nicht nur auf Beratungssituationen beschränkt. Die computergestützte Auswertung der Interviews zeigte aber, dass von 43 Auszubildenden immerhin 32 Auszubildende fehlendes Fachwissen auf Beratungssituationen bezogen. Nur in 11 Fällen kamen die Auszubildenden nicht im Zusammenhang mit Beratungssituationen auf dieses Problem zu sprechen.

Professionelle Verkäufer/innen zeichnet hingegen aus, dass sie über Expertenwissen in Bezug auf die domänenspezifischen Artikel, die Institution und die Methoden zur Durchführung des Verkaufs- bzw. Beratungsgesprächs verfügen. Im Unterschied zu professionellen Verkäufer(inne)n konnten die Auszubildenden in den ersten Wochen der Berufsausbildung auf kein oder nur geringes warenbereichsbezogenes Fachwissen zurückgreifen. Sie waren gerade erst in Kontakt mit dem Betrieb getreten und hatten dementsprechend wenige Kenntnisse über betriebsspezifische Abläufe. Sie sahen sich gezwungen, Beratungsgespräche auf der Grundlage ihres Alltagswissens aufzubauen, sofern sie nicht über Praktika oder Ferienjobs im Ausbildungsbetrieb Erfahrungen sammeln und während dieser Tätigkeit Fachwissen aneignen konnten. BK14 stellte z. B. dar, dass sie zu Beginn der Berufsausbildung darauf angewiesen war, auf der Grundlage ihres Alltagswissens, Kund(inn)en beraten zu müssen. Dabei stellte sie schnell fest, dass dieses Wissen nur eine begrenzte Reichweite hat:

*BK14: „Ja, das war am Anfang einmal mit, mit einer Kaffeemaschine, wo ich einfach, also, von zu Hause her wusste ich ja, wie man eine Kaffeemaschine bedient oder so, 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. Dorfmueller (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 Kund(inn)en erheblich differieren können. Sie reichen von einem unsystematischen Wissen über Artikelbezeichnungen bis hin zum professionellen Fachwissen. Gerade im Einzelhandel haben Kund(inn)en die Möglichkeit, sich intensiv auf Beratungsgespräche vorzubereiten. Artikelinformationen können z. B. in der Freizeit erworben werden, da sie z. B. über das Internet leicht verfügbar sind. Rehbein (1985, S. 404) spricht in diesem Zusammenhang

vom „Praxiswissen“<sup>15</sup> der Ratsuchenden. Wendet sich ein Kunde/eine Kundin an einen Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung, ist die von Stiller (2006, S. 7) dargestellte asymmetrische Informationsverteilung zwischen Berater/in und Kund(inn)en zugunsten des Beraters/der Beraterin unwahrscheinlich. Im Extremfall kommt es zu Situationen, wie sie BK05 schilderte: Viele Kund(inn)en – vor allem Stammkund(inn)en und alteingesessene Handwerker – seien wesentlich besser über die Artikel informiert gewesen als sie selbst: „Die Kunden wissen dann teilweise schon eher was man will. Man steht dann einfach da und weiß nicht weiter.“

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

*Interviewer: „Können Sie sich an eine konkrete Situation zurückerinnern, in der ein Kunde eine Frage hatte und Sie sagten: >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, 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.“*

Andere Befragte 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), vor den Kund(inn)en bloß gestellt (BK05), es war ihnen peinlich (BV14), sie empfanden Wut (BK 15) oder sie hatten Angst (BV17).

Arbeitsprozesswissen ist ein wichtiges Element von beruflicher Handlungsfähigkeit oder beruflicher Handlungskompetenz. 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

---

<sup>15</sup> 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).

Bedeutung von Wissen bei der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel herausstellen. Denn die 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. 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 bedeutsames Problem der Auszubildenden im Einzelhandel betrachtet werden, das diese nicht ohne die Hilfe des an der betrieblichen Berufsausbildung beteiligten Personals in den Griff bekamen. Und das „Tückische“ daran ist, dass die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung in vielen Bereichen zwangsläufig unwissend sind, was sich nicht zuletzt an der Häufigkeit der Fälle äußert, bei denen fehlendes Fachwissen zu Beginn der Berufsausbildung als Problem ein Thema war.

### 2.2.3 Problembereich: Fehler und Angst

#### 2.2.3.1 Fehler der Auszubildenden im fehlertheoretischen Kontext

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 Prozesse 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. Zutreffen muss für einen Fehler demnach, 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/eine Jugendliche z. B. eine Ausbildungsstelle an und stellt sich dann in den ersten Wochen der Berufsausbildung heraus, dass er/sie mit dem Ausbilder/der Ausbilderin nicht zurechtkommt, die Berufsausbildung deswegen zu einer enormen Belastung wird und sich die Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung mehren, stellt sich die Frage, ob in diesem Zusammen-

hang 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, wo 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.

Vergaß aber DK17, ein Auszubildender in einem Lebensmittelgeschäft, Frischfleisch aus dem Bereich der Warenannahme ins Kühlhaus zu bringen, obwohl er es geplant hatte, und verdarb 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 hatte offensichtlich einen Fehler gemacht. Und genau Fehler dieser Art sind es, die den 43 von 65 befragten Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung passierten und die im Weiteren betrachtet werden sollen. Sie bleiben nicht nur theoretisches Konstrukt, sondern wurden 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/einer Pilotin, eines Chirurgen/einer Chirurgin oder eines Elektroniklers/einer Elektronikerin (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 bringt 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 (im Druck) definieren Fehler 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 (im Druck)). 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 (im Druck)). Sie grenzen solche Ereignisse damit aus guten Gründen 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).*

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 Auszubil-



denden noch recht begrenzt sein, und der Blick auf die Interviews bestätigt, dass auch die präzise Zielbestimmung des Handelns den Ausbildungsanfänger(inne)n recht schwer fällt. Es wird eher zutreffen, dass die Auszubildenden grundsätzlich wohlwollend im Interesse des Ausbildungsbetriebs handeln möchten. Die Bestimmung von Teilzielen z. B. für Beratungsgespräche, den Umgang mit Kolleg(inn)en 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 (im Druck) auf, dann sollte ein Auszubildender für Handlungsstörungen, die er nicht beeinflussen konnte, keine Verantwortung übernehmen müssen.

Zusätzlich zur Fehlersituation sollte die besondere Lage der Ausbildungsnovizen 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 Kapitel 2.2.2 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 Kund(inn)en beim Vorwahlsystem<sup>16</sup> anzusprechen sind, so wird man dieses Wissen bei einem Auszubildenden 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 Personal den Unterschied zwischen Fehler, Handlungsstörung und Irrtum kennen würde, um daran den Grad der Kritik aus-

---

<sup>16</sup> Das Vorwahlsystem ist eine Bedienform, bei der die Ware für den Kunden frei zugänglich ist. Der Kunde/die Kundin wählt selbstständig die Ware aus. Der Verkäufer/die Verkäuferin wird z. B. erst aktiv, wenn der Kunde/die Kundin explizit Beratung wünscht oder durch Mimik und Gestik erkennbar wird, dass der Kunde/die Kundin Hilfe benötigt. Den Zeitpunkt zu bestimmen, wann der Verkäufer/die Verkäuferin und vor allen Dingen wie er den Kunden/die Kundin anspricht, ist durchaus ein anspruchsvoller Vorgang für Ausbildungs-Noviz(inn)en.

richten 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/innen, Kolleg(inn)en, Lehrer/innen oder vielleicht auch Kund(inn)en. 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/innen zuzutreffen. So auch im Fall von BV17: Die Auszubildende hatte 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 hatte 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 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/der 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.

Grundsätzlich sollte für die Eingangsphase der Berufsausbildung folgendes Motto gelten: Wer Neuland betritt, macht Fehler, muss Fehler machen dürfen (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 Expert(inn)en, die in der Lage sind, Fehler zu erkennen, das gewünschte Verhalten und ggf. Alternativen darzustellen sowie fähig sein müssen, didaktisch sinnvoll mit Fehlern von Auszubildenden umgehen zu können. Die wenigen bisher angeführten Beispiele zeigen jedoch, dass Auszubildende gerade in der fehlerträchtigen Anfangszeit der Berufsausbildung auf eine systematische und „geeignete“ Betreuung bei Fehlern angewiesen sind.

### 2.2.3.2 Angst vor Fehlern und Unsicherheit bei der Arbeit

Auch wenn zu erwarten war, dass den Ausbildungs-Noviz(inn)en in der Phase des Übergangs in die Berufsausbildung Fehler unterlaufen, erstaunt doch, wie viele Auszubildende Fehler zu Beginn der Berufsausbildung erlebten und diese als besondere Belastung empfanden. Interessant ist auch, wie sehr sich einige der in den problemzentrierten Interviews Befragten in ihrer täglichen Arbeit durch Fehler und deren Folgen eingeschränkt fühlten.

Dem größten Teil der befragten Auszubildenden unterliefen Fehler bei der Arbeit. 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 unterliefen<sup>17</sup>. Und jedem/jeder 6. Befragten unterliefen sogar häufig Fehler bei der Arbeit.

Wenn es zu einem Fehler kam, 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 belasteten, und für jede Vierte/jeden Vierten resultierte aus Fehlern sogar eine hohe Belastung. – 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 entstand bei den befragten Auszubildenden eine Belastung. Angst davor, Fehler bei der Arbeit zu machen, hatte immerhin ca. ein Drittel der in der standardisierten Erhebung Befragten und das immer oder häufig. Das heißt, viele Auszubildende wurden zu Beginn der Berufsausbildung bei ihrer Arbeit von negativen Emotionen begleitet. Die Auswertung der standardisierten Befragung zeigt sogar, dass „Angst vor Fehlern“ eines der bedeutendsten Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ist (siehe Kapitel 3.2.1).

Die Auswertung der vorliegenden Interviews hat gezeigt, dass Angst vor Fehlern die Auszubildenden bei der Arbeit so stark beeinträchtigte, dass viele Tätigkeiten, die

<sup>17</sup> An dieser Frage beteiligten sich 506 der 514 befragten Auszubildenden.

durchzuführen waren, von einem Gefühl der Unsicherheit begleitet wurden. 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“ dachte, ob das, was sie machte, auch richtig war.

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

BV04 wurde z. B. schon beim Vorstellungsgespräch mitgeteilt, dass von den Auszubildenden Eigeninitiative gefordert wird. Eigeninitiativ zu werden, war für BV04 eine besondere Herausforderung. Denn in Situationen, in denen er selbst etwas entscheiden sollte bzw. konnte, die zudem ungewohnte Tätigkeiten von ihm verlangten, fragte sich BV04 ständig: Mach ich das jetzt auch richtig? Er war sich zusätzlich unsicher, wann bzw. ob er Kolleg(inn)en um Hilfe bitten sollte. Der Auszubildende sprach davon, dass seine Tätigkeiten sogar häufig von der Angst begleitet wurden, etwas falsch zu machen. Dies zeigte sich u. a. in einer gewissen Nervosität bei der Arbeit.

BV04 stellte ausführlich dar, welche Problematik sich für ihn insbesondere daraus ergab, dass er Anfänger im Einzelhandel war und dementsprechend zu Beginn der Berufsausbildung viele Tätigkeiten ungewohnt für ihn waren:

*BV04 „... 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 mach. Man hat mir erklärt, da sind ja halt die ganzen Informationen, die auf einen einwirken. Und da denk ich auch >Ja gut, hab ich das jetzt richtig gemacht? Hätt ich das vielleicht doch lieber anders machen sollen?<“*

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

*BV04: „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 mach 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 darstellte:

*BV17: „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!< (lachen) Ja. Dann war das halt nicht mehr so.“*

Es ist anzunehmen, dass die berufliche Kompetenzentwicklung und das beruflich kompetent 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 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 schilderte z. B., dass eine erfahrene Kollegin bald in Urlaub sein werde. In deren Abwesenheit könne auf BK14 u. U. zukommen, reklamierte Telefone entgegenzunehmen und diese zur Reparatur an den Hersteller zu senden:

*BK14: „... Also, ich, ich habe Angst, also, wenn meine Kollegin mal in Urlaub ist, dass das dann alles auf mich kommt, also, dass ich dann alles selber, selbständig 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 zeigte Angst ihre positive Seite, denn sie kann auch einen aktivierenden Effekt für das Leistungsverhalten des/der 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.).

#### 2.2.4 Problembereich: Probleme, die direkt mit den betrieblichen Tätigkeiten zusammenhängen

##### 2.2.4.1 Physische Belastungen

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 das normale Maß des subjektiven Belastungsempfindens überstieg. Die befragten Auszubildenden gaben an, dass sie nach einem Arbeitstag spüren, „was“ sie getan haben. ZK11 beschrieb dies wie folgt:

*ZK11: „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 sei, wie z. B. in Bauberufen. MK14 stellte aber heraus, dass in der Berufsausbildung im Einzelhandel durchaus schwere körperliche Arbeit zu verrichten sei:

*MK14: „... aber man sollte auch nicht in dem Irrglauben sein, dass Verkaufen einfach nur Rumlaufen 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, gehörten vor allen Dingen die körperlichen Belastungen durch langes Stehen, schweres Heben und Tragen sowie durch Zwangshaltungen wie Bücken oder Knien. Insbesondere das lange Stehen empfanden einige der Befragten zu Beginn der Berufsausbildung als sehr beanspruchend. Sie hatten nicht damit gerechnet, wie anstrengend es sein würde, annähernd acht 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:

*BV17: „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 seien:

*DK18: „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 sei 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 schwerwiegende 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 generell 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 empfanden viele der Befragten als große körperliche Beanspruchung. Gerade dann, wenn Ware – wie im Fall von BK16 – von hohen Paletten aus eingeräumt werden musste. Im Unterschied zum Stehen war das aber eine nur für einen kurzen Zeitraum anstrengende Tätigkeit, da Ware über den ganzen Tag verteilt eingeräumt wurde. Körperliche Beanspruchungen in der Eingangsphase der Berufsausbildung empfanden sowohl weibliche Befragte als auch männliche Befragte als Problem. – Auf der Grundlage der vorliegenden qualitativen Daten ist kein geschlechter-spezifischer Unterschied in Bezug auf dieses Problem festzustellen.

Nicht nur schweres Heben und Tragen oder langes Stehen waren körperliche Beanspruchungen, die für die befragten Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung als problematisch empfunden wurden. Eine Belastung entstand 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 empfand 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:

*BK16: „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 können (vgl. Zieschang 1999).

Ungewohnte körperliche Beanspruchungen führten bei den Befragten zu Beginn der Berufsausbildung vor allen Dingen zu Rückenschmerzen, schmerzenden 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 ungefähr 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 und BV17). 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 von Kolleg(inn)en zu heben. Die gegenseitige Unterstützung von Kolleg(inn)en 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 zweites Paar Schuhe ohne Absätze dabei. Schuhe mit Absatz tauschte sie gegen Schuhe ohne Absatz, wenn sich bei der Arbeit Rückenschmerzen oder schmerzende Beine bemerkbar machten.

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 vermutlich zu Langzeitschäden führen, die sich bei den befragten Auszubildenden 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 einstellte, der dazu führte, dass die physischen Belastungen nicht mehr als außergewöhnliche Beanspruchungen wahrgenommen wurden.

#### 2.2.4.2 Einfache Tätigkeiten und Routinearbeiten

Putzen und Ware einräumen waren Tätigkeiten, die einige der Befragten nur ungern erledigten. Vor allen Dingen in Supermärkten und Discountern gehörte das Packen von Ware zu den Routinetätigkeiten, die über einen Tag verteilt mehrfach durchzuführen



waren 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 empfanden diese Tätigkeiten ebenfalls als langweilig und BK05 fühlte sich degradiert zur Hilfsarbeiterin. Aber auch immer wiederkehrende Fragen von Kund(inn)en wurden als Routinetätigkeiten dargestellt, die zu einer individuellen Beanspruchung führten<sup>18</sup>. DV07 empfand es darüber hinaus als lästig, dass er immer wieder die „Unordnung“ beseitigen musste, die Kund(inn)en hinterließen.

Die Darstellungen der Befragten deuten aber darauf hin, dass einfache Tätigkeiten wie z. B. Putzen in den Zeiten von den Auszubildenden durchgeführt werden müssen, in denen nichts anderes zu tun ist. Insofern ist für die Gruppe der Befragten anzunehmen, dass sie nicht überwiegend mit ausbildungsfremden Tätigkeiten beschäftigt wurden, wie es z. B. bei einem Drittel der im Deutschen Gewerkschaftsbund-Ausbildungsreport 2006 Befragten der Fall war (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund – Bundesvorstand 2006, S. 18 ff.).

Häufig durchzuführende routinisierte Handlungen haben eine negative Beanspruchungswirkung (vgl. Wieland 1999, S. 203 ff.), das heißt, dass Belastungen durch Routinearbeiten in der Regel negativ wahrgenommen werden.

## 2.2.5 Problembereich: Rollenfindung

### 2.2.5.1 Rollentheoretische Bezugspunkte für die Auswertung der Interviews

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.

---

<sup>18</sup> Z. B. die Frage nach Artikelstandorten, deren Beantwortung in den ersten Wochen der Berufsausbildung selbst ein Problem gewesen ist.

Minimalkonsens besteht bzgl. des Rollenbegriffs zwischen unterschiedlichen rollentheoretischen Strömungen darin, dass soziale Rollen Bündel von Verhaltenserwartungen sind, die sich an das Verhalten von Positionsinhabern richten (vgl. Joas 2006, S. 146). Bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung im Einzelhandel bedeutet dies, dass sich angehende Verkäufer/innen und Kaufleute (Positionsinhaber/innen einer Ausbildungsstelle) an den Vorgaben orientieren müssen, die im betrieblichen Ausbildungsrahmenplan (Verhaltenserwartungen) festgehalten sind. Dieser ist wiederum (unter Berücksichtigung betrieblicher Bedürfnisse) sachlich und zeitlich abgestimmt auf die Mindestanforderungen der Ausbildungsordnung. Repräsentiert werden diese Normen auf betrieblicher Ebene durch das an der Ausbildung beteiligte Personal, das eingebettet ist in eine je spezifische Betriebskultur.

Kernbestandteil aller rollentheoretischen Konzepte ist die These, dass soziales Handeln als ein Gefüge von Verhaltensnormierungen betrachtet werden kann, deren wesentliche Funktion in der Stabilisierung sozialer Systeme – im weitesten Sinne der Gesellschaft – besteht (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 Sozialisationspraxen<sup>19</sup> erworben. Im vorliegenden Zusammenhang soll unter ‚beruflicher Sozialisation‘ das Erlernen einer Berufsrolle verstanden werden. Ziel des Abschnitts ist es, die mit dem Erwerb einer Berufsrolle aus 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.

#### 2.2.5.2 Konflikte

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 und belastend wahrgenommen wurden. Keine/r der Betroffenen konnte den erlebten Konflikten etwas Positives abgewinnen. 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 Kon-

<sup>19</sup> Dieser Begriff wird in Anlehnung an Grundmann (2006) verwendet.

flikts 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 gezogen<sup>20</sup>. 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“<sup>21</sup> 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.

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 erwähnt<sup>22</sup>. 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 Lehrer<sup>23</sup>. 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 waren<sup>24</sup>. 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 verbun-

---

<sup>20</sup> 8 Befragte aufgrund eines Konflikts mit Vorgesetzten und 4 Befragte aufgrund eines Konflikts mit Kolleg(inn)en.

<sup>21</sup> Ein echter Konflikt existiert „objektiv“ und wird von den beteiligten Parteien auch so wahrgenommen (vgl. Deutsch 1976, S. 19 f.).

<sup>22</sup> 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.

<sup>23</sup> Auslöser des Konflikts war eine aus Sicht des Auszubildenden ungerechtfertigte Note.

<sup>24</sup> Die „Präsenz“ der Konfliktsituation zeigte sich in den Interviews in zum Teil umfangreichen Narrationen.

den<sup>25</sup>, die zum Teil über einen längeren Zeitraum von den Befragten wahrgenommen wurden<sup>26</sup>.

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 Vorgesetzten, Kolleg(inn)en und Kund(inn)en ihren jeweils eigenen „Charakter“. Die Befunde sprechen dafür, dass Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung abhängig vom Konfliktpartner/von der Konfliktpartnerin unterschiedlich „dramatisch“ erlebt wurden. Unterschiede gab es auch in den Reaktionen auf Konfliktsituationen, die die befragten Auszubildenden schilderten. Sie unterschieden sich ebenfalls in Abhängigkeit der Person, mit der es die Auszubildenden in einem Konflikt zu tun hatten.

#### *Konflikttheoretische Bezugspunkte für die Auswertung der Interviews*

Ähnlich wie für andere sozialwissenschaftliche Begriffe auch, gibt es für den Konfliktbegriff unzählige zum Teil sehr differente Definitionen. Sie bewegen sich im Kontinuum zwischen umfangreich und sehr differenziert und sehr weit und unscharf (vgl. Bonacker 2005, 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 interpersonalen 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 in und die individuelle Wahrnehmung von Konflikten aus Sicht

---

<sup>25</sup> Die Auszubildenden wollten der Situation entkommen, waren aufgeregt, traurig, wütend oder hatten Angst.

<sup>26</sup> BK02 beschäftigte ein Konflikt mit einem Vorgesetzten über einen Monat lang.

der befragten Auszubildenden. Das Handlungsinteresse der Mitstreitenden 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 nicht, da über die Nichtvereinbarkeit von Handlungsinteressen keine Aussage getroffen werden kann. 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 Akteuren (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 Akteuren) 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). Auf den folgenden Seiten werden die Einschränkungen durch Konflikte zum Thema gemacht, die von den Befragten wahrgenommen wurden und die Konflikte zu belastenden Situationen in der Eingangsphase der Berufsausbildung machten.

### *Konflikte mit Vorgesetzten*

Der Auszubildende BK02 erlebte in der Anfangsphase der Berufsausbildung (ungefähr zwei Monate nach Beginn) einen Konflikt, der ihn lange Zeit beschäftigte. 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 habe ihm nicht „gepasst“. BK02 wurde dann „ordentlich zurechtgewiesen“. „Das tat schon ganz schön weh.“ So beschrieb BK02 seine Gefühle in der Konfliktsituation. Der Bezirksleiter warf ihm vor, dass seine Leistungen nicht mit den Ansprüchen kompatibel seien, die Kund(inn)en in einem „Premium-Supermarkt“ hätten. BK02 machte im Verlauf des Interviews seine Einschätzung deutlich, dass vermutlich sein Verhalten vom Vorgesetzten als nicht adäquat in Bezug auf das erwartete Rollenver-

halten eingeschätzt wurde und damit der Auslöser des Konflikts war. Er sah sich allein in der Schuld.

In den Aussagen des Befragten ist eine fast „wehrlose“, in jedem Fall 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 zu 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:

*BK02: „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 dachte BK02 vor allen Dingen in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Konflikt nach. 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:

*BK02: „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. Nicht nur bei BK02 waren Konflikte mit Vorgesetzten Ereignisse, die sehr belastend waren. Weitere Befragte, die von Konflikten mit Vorgesetzten betroffen waren, schilderten Gefühle, die ebenfalls auf eine hohe Belastung in Konfliktsituationen hindeuten (siehe Tabelle 2).

BK05	<i>„Ja das ist immer ein sehr beklemmendes Gefühl, weil dieser Mann hat eine sehr donnernde Stimme, und anstatt auf den Mitarbeiter selbst zuzugehen oder ihn persönlich anzurufen, wird er dann über die Hausanlage ausgerufen. Wenn man dann schon hört &gt;Herr XY zum GLBüro!&lt; oder &gt;Frau XY&lt;, dann steht man da, atmet tief durch und hat so ein komisches Gefühl in der Magengegend und denkt sich &gt;Was habe ich jetzt schon wieder falsch gemacht?&lt; Weil man ganz genau weiß, wenn der einen nach oben ruft, hat das immer irgendwie eine negative Behaftung.“</i>
BV07	<i>„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.“</i>
BV09	<i>„Aber da habe ich auch oft genug, wo ich dann abends nach Hause kam, habe ich angefangen zu weinen. Da habe ich gesagt: &gt;Mama, ich geh da morgen nicht mehr hin!&lt; Das war schlimm für mich.“</i>
DV09	<i>„Eigentlich wollte ich zuerst kündigen. Ich dachte, ich lass' mir das nicht gefallen und so.“</i>
MK14	<i>„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.“</i>

Tabelle 2: Beispiele für Gefühle und Reaktionen in Konflikten 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 oder unmittelbar im Anschluss an die Konfliktsituation 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, was sie zu ungleichen „Gegnern“ in Konflikten macht.

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 regelrecht unterlegen und hatten nicht die Möglichkeit, Vorgesetzte ihrerseits zu „bestrafen“. Die Macht, dem Gegner/der Gegnerin einen Verlust beibringen zu können, ist allerdings eine wichtige regulative Größe, 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 können, die in der Wahrnehmung der befragten Auszubildenden ausnahmslos als „verloren“ eingestuft wurden. Die Entwicklung der beruflichen Rolle

schien noch nicht so weit fortgeschritten zu sein, dass es den befragten Auszubildenden gelungen wäre, 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.

Die Reaktion in den von weiteren betroffenen Auszubildenden geschilderten Reaktionen auf Konflikte mit „sanktionsgewaltigen“ Vorgesetzten zeigte eine deutliche Zurückhaltung gegenüber diesen Personen. Die Befragten versuchten sich (wenn überhaupt) äußerst vorsichtig zu „verteidigen“ (z. B. BK02). Diese Zurückhaltung resultierte im Wesentlichen aus der z. B. 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 Aktivierungspotenzial<sup>27</sup>, 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 Umfeld der Auszubildenden schienen zumindest im Zusammenhang mit der Bearbeitung 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 als weniger hilfreich eingeschätzt wurden. 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 Bearbeitung 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

---

<sup>27</sup> 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).



der Abteilungsleiterin in Anspruch nahm. BV09 fand noch eine weitere Strategie, Konflikte mit der Abteilungsleiterin zu vermeiden:

*BV09: „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 – wie erwähnt – fast bedingungslos versuchte, den Ansprüchen des Bezirksleiters gerecht zu werden. Das unterschiedliche Verhalten ist auch hier vermutlich auf die unterschiedlichen Positionen der Konfliktgegner in der Betriebshierarchie 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). Diesem Bedürfnis der von uns befragten Auszubildenden konnte nicht in allen Konfliktsituationen während des Berufseinstiegs entsprochen werden:

*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.“<sup>28</sup>*

<sup>28</sup> BV17 bezog 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

Es bestanden keine oder nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, sich vor Kund(inn)en zu rechtfertigen, sowie es schwer möglich war, 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/innen von Konflikten sind.

Konflikte mit Kolleg(inn)en weisen Ähnlichkeiten zu Konflikten mit Vorgesetzten auf. Auch sie sind wesentlich beeinflusst von den unterschiedlichen Positions-Rollen der Konfliktparteien. Wesentlicher Unterschied zu Konflikten mit Vorgesetzten ist aber, 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. Dieses Verhalten schilderten die Befragten im Zusammenhang mit Vorgesetzten nicht. Das Ende von offenen Konflikten mit Vorgesetzten wurde auch durch diese bestimmt und nicht durch die Auszubildenden.

Die befragten Auszubildenden konnten sich aber auch bei Konflikten mit Kolleg(inn)en, nur für kurze Zeit auf die Hinterbühne (Aufenthaltsräume, Lager etc.) zurückziehen, 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 aufhalten konnten. BK03 hatte z. B. eine „stille Ecke“ im Lager, in der er ungestört über belastende Ereignisse – wie z. B. Konflikte – nachdenken 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 zeigte, 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. 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.

### *Konflikte mit Kund(inn)en*

Konflikte mit Kund(inn)en waren für die befragten Jugendlichen vor allen Dingen im Augenblick der Konfliktsituation mit hohen Belastungen verbunden. Das liegt nach den

---

ausgetragen wird. Sobald es Beobachter gab – und das sind im Einzelhandel häufig Kunden – war das für die Befragten ein zusätzlich belastender Umstand.

vorliegenden Befunden in erster Linie daran, dass die Befragten noch unerfahren in der situativen Gestaltung der Beziehung zu Kund(inn)en waren. Beziehungen zu Kund(inn)en 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 das Gefühl entstand, persönlich angegriffen zu sein. Es war für die Befragten zu Beginn der Berufsausbildung 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 verhinderte, dass man sich nicht persönlich durch Konflikte mit Kund(inn)en angegriffen fühlte.

Die befragten Auszubildenden konnten zu Beginn der Berufsausbildung noch nicht so handeln, wie Kund(inn)en das von Verkäufer(inne)n und Kaufleuten im Einzelhandel erwarteten. Die Befragten erbrachten die „Dienstleistungsarbeit“ nicht in der Form, 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 Eskalation 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 Kund(inn)en verfügten. Die Normalisierungsarbeit schlug zum Teil fehl.

Die Aussagen der befragten Auszubildenden deuten allerdings 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 (siehe Kapitel 3.2.4.2). Danach besteht ein höchst signifikanter und ausgeprägter Zusammen-

hang zwischen dem Erleben interpersoneller Konflikte und den Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung. 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.

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/innen einer Positions-Rolle und verfügen dementsprechend über Sanktionsmöglichkeiten, über die Kund(inn)en in ihrer Situations-Rolle nicht verfügen. 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 waren alles andere als einfach. In Tabelle 3 sind Interviewausschnitte mit Beispielen für Gefühle und Reaktionen in Konflikten oder im Anschluss an Konflikte mit Kund(inn)en zusammengefasst:

BV11	<i>„Dann habe ich die Diskussion beendet und bin ins Büro gegangen. Da habe mich erst mal hingesetzt, 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.“</i>
BV17	<i>„Ich habe mich nicht so gut gefühlt.“</i>
BV17	<i>„Unangenehm war mir das.“</i>
ZV04	<i>„Ja, wie vor den Kopf gestoßen. Weil, ich war mir ja keiner Schuld bewusst. Ich habe mir gedacht: &gt;Ja, warum. Was will die denn? Was hast du denn jetzt gemacht?&lt; Und da war ich erst auch ein bisschen sauer. Habe ich auch gesagt: &gt;Was soll das denn jetzt, ich habe doch nichts gemacht!&lt; ... Aber trotzdem kommt man sich dann so vor, als hätte man irgendwas falsch gemacht.“</i>
ZK08	<i>„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.“</i>

Tabelle 3: Beispiele für Gefühle und Reaktionen in Konflikten oder im Anschluss an Konflikte mit Kund(inn)en.

Neu war für die Auszubildenden die Art und Weise, wie sie sich zu Beginn der Berufsausbildung im Einzelhandel in Konflikten mit Kund(inn)en verhalten mussten: Die Situations-Rolle des Verkäufers/der Verkäuferin verlangte von ihnen, sich in belastenden Konfliktsituationen mit Kund(inn)en anders zu „verteidigen“, als sie es vielleicht in privaten Konfliktsituationen getan hätten:

*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, fehlten den Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung verlässliche Strategien, die vor dem Gefühl persönlicher Betroffenheit – zumindest bis zu einem gewissen Punkt – bewahrten. 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. Kolleg(inn)en übernahmen aber noch eine weitere wesentliche Hilfsfunktion bei Konflikten mit Kund(inn)en, 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 „solidarisieren“ 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 von den Befragten als besonders hilfreich erachtet wurde. Nach den Aussagen der Auszubildenden halfen Kolleg(inn)en also nicht nur durch die unmittelbare Einflussnahme auf das Konfliktgeschehen, sondern sie unterstützten 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 gehörten anscheinend nicht zu dieser Gruppe, wie der Aussage von ZK05 zu entnehmen ist:

*ZK05: „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/die Kundin ergreifen. Sie können sich gut in die Kund(inn)enrolle

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 gelang ihnen nach den vorliegenden Befunden nur dann, wenn Eltern und Angehörige selbst im Einzelhandel tätig waren. War dies nicht der Fall, so lag die Solidarisierung mit dem Kunden/der Kundin für sie auf der Hand. Die Situations-Rolle des „Kunden“ war verinnerlicht und damit verbunden waren konkrete Erwartungen an das Verhalten von Verkäufern/Verkäuferinnen: Der Kunde ist eben „König“. Diese Einschätzung und die Parteiergreifung für den Kunden/die Kundin machten nahestehende Personen aus dem privaten Umfeld der Auszubildenden für die Bewältigung von Konflikten mit Kund(inn)en unattraktiv.

#### *Konflikte und ihr Einfluss auf die berufliche Rollenentwicklung*

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). „Verlorene“ Charakterwettkämpfe sind eine ungünstige Voraussetzung für die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Rolle.

Die hier zitierten Ausführungen münden in der 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 allenfalls 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.

#### 2.2.5.3 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/der Rollenspielerin 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 verschiedenen Sektoren einer Rolle, was zu einem so genannten Intrarollenkonflikt führt. Rollenerwartungsträger/innen (z. B. Chef/in, Kollege/-in) artikulieren jeweils unterschiedliche Erwartungen, die durch die Rollenspieler/innen – hier die Auszubildenden im Einzelhandel – nicht zeitgleich in einer Situation zu erfüllen sind.

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/innen 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. Auszubildenden 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/innen in der Eingangsphase der Berufsausbildung sind: Filialleiter/innen,

Abteilungsleiter/innen, Teamleiter/innen (insgesamt Vorgesetzte), Kolleg(inn)en und Kund(inn)en.

Hier ein Beispiel für einen Intrarollenkonflikt:

*DK01: „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 ...“*

Die Auszubildende sprach hier einen Intrarollenkonflikt an, der durch zwei voneinander unabhängige Aufträge, und zwar von der stellvertretenden Abteilungsleiterin auf der einen und von einer weiteren Kollegin auf der anderen Seite, entstand. Sie konnte die Erwartungen beider Rollenerwartungsträger nicht erfüllen und war letztendlich gezwungen, eine Bearbeitungsreihenfolge festzulegen, was ihr aber in der Positions-Rolle als „Auszubildende“ schwer fiel:

*DK01: „Nur ich bin halt die Auszubildende und darf halt nix sagen ... Ich muss ja das machen, was die mir sagen, so gesehen. Nur dann sollten die sich auch einigen, was ich machen muss.“*

Letztendlich löste DK01 diesen Konflikt, indem sie die Situation der stellvertretenden Abteilungsleiterin schilderte und damit Sanktionen der Kollegin in Kauf nahm.

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 Rollenerwartungsträger(inne)n (und zwar Träger(inne)n 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 Lieferant(inn)en.

Der Umgang mit und die Lösung von Intrarollenkonflikten in der Eingangsphase der Berufsausbildung gestaltet sich nach den vorliegenden Befunden für die befragten Auszubildenden insbesondere aus folgenden Gründen als schwierig:

- Beziehungen zu den genannten Interaktionspartner(inne)n sind in den ersten Wochen der Berufsausbildung unbekannt und ungewohnt. 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 Interaktionspartner(inne)n zu befürchten sind. Insofern fehlt den Auszubildenden eine wichtige Entscheidungsgrundlage für die Bewältigung von Intrarollenkonflikten.
- Die Erwartungen an die neue Rolle sind zu Beginn der Ausbildung noch nicht verinnerlicht, womit das Risiko nicht-rollenkonformen Verhaltens verbunden ist.



- In der Verkaufsarbeit gibt es vielfältige und komplexe Interaktionssituationen und -zwänge, die Intrarollenkonflikte herausfordern können.

Letzteres hängt unmittelbar mit der aus Sicht der Betroffenen niedrig bewerteten Position der Auszubildenden zusammen. Auszubildende nehmen eine potenziell „sanktionsgefährdete“ Position ein. Dies kommt beispielsweise in folgenden Aussagen zum Ausdruck, die von latenter Rollenunsicherheit und Denken in betriebshierarchischen Zusammenhängen geprägt sind:

*DK10: „Im Prinzip sind wir gleichgestellt, aber das ist halt so, ich bin trotzdem noch die Auszubildende.“*

*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.“*

Die hier geäußerte Einschätzung der Auszubildenden-Rolle wurde von vielen der Befragten geteilt, aber auch akzeptiert. Und wie an anderen Stellen dieses Berichts bereits dargestellt: Diese Situationen waren für die befragten Auszubildenden mit individuellen Belastungen verbunden, wie es z. B. die Aussage von DK18 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 Individuum kann jeweils in einer Situation nur in einer Rolle (z. B. Auszubildende/r) auftreten. Die weiteren Rollen (z. B. Freund/in) haben keinen Einfluss auf diese Situation. Folglich muss das Individuum in einer Situation, in der es prinzipiell mehrere Rollen annehmen könnte, zwischen einer der möglichen Rollen entscheiden. Ein Interrollenkonflikt entsteht in einer Situation, die es prinzipiell erlauben würde, zwei oder mehrere der gelernten Rollen einzunehmen, wobei sich das Individuum für eine dieser Rollen entscheiden muss (vgl. Krappmann 1969, S. 104 ff.). Zu Interrollenkonflikten kam 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 mussten. 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 nie zu Lasten der Auszubildenden-Rolle ging. Enttäuscht wurden in 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 Rollenerwartungsträger(inne)n einschränkten.

Neben den beschriebenen Interrollenkonflikten kann der Rollenübergang von der Schüler/-innen-Rolle zur Rolle des/der Auszubildenden als weiterer Interrollenkonflikt gedeutet werden. Die Auszubildenden betrachteten zum Teil die neue betriebliche Umwelt im Vergleich zur vorherigen Schule. Sie stellten fest, dass die Sozialisationserfahrungen aus der Schule (Schüler-Rolle) im betrieblichen Kontext nur bedingt nützlich waren. Z. B. sich kritisch zu äußern, war in der Schule durchaus erwünscht. Im Betrieb erfuhren die Befragten zu Beginn der Berufsausbildung, dass die Einhaltung insbesondere betrieblicher Normen von besonderer Bedeutung war. Wer sich nicht an diese hielt, musste mit Sanktionen rechnen. Der Übergang in die betriebliche Berufsausbildung war in den meisten Fällen mit dem Wechsel von der Schüler/-innen- in die Auszubildenden-Rolle verbunden, der eine komplexe Änderung der Umwelt zur Folge hat und damit eine erhöhte Anpassungsaktivität von den Jugendlichen verlangte.

#### 2.2.5.4 Fehlende Anerkennung

Die Entwicklung einer tragfähigen Rolle zu Beginn der Ausbildung und das damit verbundene Lernen von berufsspezifischen Situations- und Positions-Rollen können vor allen Dingen durch Anerkennung unterstützt werden. Der Berufsausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin und zum Kaufmann/zur 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 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 unbekanntem aner kennungsbedeutsamen 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 die 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 einnahmen, 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, Vorgesetzte.

Anerkennung von Vorgesetzten hatte auf der einen Seite wegen deren Position in der Betriebshierarchie eine besondere Bedeutung für die befragten Auszubildenden. Sie waren gewissermaßen von ihrem Urteil „abhängig“ (z. B. bzgl. der Entscheidung über die Weiterbeschäftigung im Anschluss an die Berufsausbildung). Auf der anderen Seite gab es auch inhaltliche Gründe, warum Vorgesetzte als Anerkennungsreferenz von außerordentlich großer Bedeutung 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.) besaß 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 2000b, S. 12). Dies zeigte sich auch in den Aussagen der 26 befragten Jugendlichen, denen Anerkennung insbesondere von Träger(inne)n einer ranghöheren Positions-Rolle 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 erhielten<sup>29</sup>. Als besondere Form der Anerkennung interpretierte z. B. BK05 (Auszubildende in einem Baumarkt), dass bereits nach wenigen Monaten in der Berufsausbildung „alteingesessene Handwerker“ sich von ihr beraten ließen, die in den

---

<sup>29</sup> DV04 war z. B. glücklich, wenn sie Kund(inn)en durch gute Beratung zufriedenstellen konnte. DK12 sprach sogar davon, dass die Arbeit mit Kund(inn)en sie erfülle.

ersten Wochen ihrer Berufsausbildung erfahrenere Kolleg(inn)en für ein Beratungsgespräch bevorzugten. BK05 deutete dies als besondere Auszeichnung ihrer fachlichen Kompetenzen, die sie schon nach kurzer Zeit entwickelt hatte.

Voswinkel und Korzekwa (o. J.) kommen zu dem Ergebnis, dass Beschäftigte im Dienstleistungsbereich Anerkennung im Wesentlichen nur durch den „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“<sup>30</sup> (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 2.2.3). Den Aussagen der befragten Auszubildenden zufolge blieben Fehler selten unentdeckt und unkommentiert. Sie erzeugten eine individuelle Belastung<sup>31</sup>, 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 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 ist vgl. Todorov 1996, S. 102).

In der Eingangsphase der Berufsausbildung kommt nun beides zusammen: Auf der einen Seite sind nicht unerhebliche Anerkennungsdefizite festzustellen, 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. Diese „kumulierende“ Situation wurde von einem Teil der Befragten als belastend wahrgenommen. Zu ihnen gehört MK07. Auf die Frage hin, ob ihm Anerkennung fehle, antwortete er:

*MK07: „Ja manchmal schon, weil, wenn man etwas gut macht, dann erwartet man schon etwas, dass man etwas dazu sagt. Man muss ja jetzt nicht übertreiben, aber dass man ja schon irgendeine Argumentation abgibt, 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.“*

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.

<sup>30</sup> Normalisierungsarbeit hat die Beseitigung und die Überspielung von Störungen in der Dienstleistungsarbeit zum Ziel (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005).

<sup>31</sup> Für ZK10 waren ständige Verbesserungen bzw. der ständige Nachweis von Fehlern „demotivierend“.

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.

## 2.2.6 Problembereich: Anpassung an den Zeitrhythmus

### 2.2.6.1 Flexible Arbeitszeit

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.).

Das Bestreben von Einzelhandelsunternehmen ist es, die Arbeitskraft der Beschäftigten möglichst genau auf die tatsächliche Kundenfrequenz abzustimmen (vgl. Möll/Hilf 2004, S. 34). Die veränderten gesetzlichen Regelungen der Ladenöffnungszeiten<sup>32</sup> 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 in einer Aufstockung des Personals im Einzelhandel resultierte, 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 Teiltzeitrend, und Arbeitszeiten 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 saisonab-

---

<sup>32</sup> 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, das eine allgemeine Ladenöffnungszeiten für Verkaufsstellen von 00:00 bis 24:00 Uhr (außer an Sonn- und Feiertagen) erlaubt (vgl. Ladenöffnungsgesetz NRW 2006). Vor Inkrafttreten des Landesgesetzes in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2006 regelte dort das „Gesetz über den Ladenschluß“ als Bundesgesetz die Ladenöffnungszeiten. Danach waren die Ladenöffnungszeiten werktags begrenzt auf die Zeit von 6:00 und 20:00 Uhr (vgl. Ladenschlussgesetz 2003/2006).

hängige Schwankungen des Kundenaufkommens und die damit einhergehende schwankende Arbeitsbelastung der Beschäftigten zu reduzieren und tragen so zu einer Entkopplung von Arbeits- und Öffnungszeiten bei (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. 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 rolliert (vgl. Zülch/Stowasser/Bogus 2000, S. 116). Bei den Befragten wechselte der freie Tag in der Regel von Woche zu Woche, was die Planung von Freizeitaktivitäten erschwerte. Schichtarbeit mit oder ohne Nachtarbeit 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 rolliert.

#### 2.2.6.2 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 zu Beginn der Ausbildung. 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:

*BK05: „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 Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen 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 werden konnten, 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 diese subjektiv wahrgenommene Ungerechtigkeit kritiklos ertragen.

Nicht nur Länge und Lage der Arbeitszeit hatten einen negativen Einfluss auf die Gestaltung der Freizeit, sondern auch die vielfach sehr eingeschränkten Möglichkeiten, längerfristig und vorausschauend die verbleibende Zeit so einzusetzen, dass sie gemeinsam mit anderen Personen hätte verbracht werden können. Die Zeitstrukturen der Auszubildenden waren in den seltensten Fällen mit denen von Familienangehörigen, Freund(inn)en oder Lebensgefährte(inn)en kompatibel. Die wahrgenommenen Einschränkungen und Belastungen durch die „neuen“ Arbeitszeiten resultieren 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 erheblich<sup>33</sup>:

*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/Freundinnen oder Partner/innen frei hatten, und sie verfügten dann über Freizeit, wenn gemeinsame Aktivitäten mit den genannten Personen kaum möglich waren<sup>34</sup>. 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 Alltagsstag, 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 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/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.

<sup>33</sup> 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).

<sup>34</sup> 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).



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 für die Berufsschule erlebt, die auf die Abendzeit oder das Wochenende beschränkt war. Während der Arbeitszeit wurden die Befragten 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, wengleich 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 Non-plusultra 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.

### 2.2.6.3 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 aus dem hohen Kundenaufkommen resultierende Arbeitsbelastung bewältigen.

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, Sommerschlussverkauf<sup>35</sup>).

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 die befragten Auszubildenden von engen betrieblichen Zeitvorgaben für das Einräumen von Ware, deren Einhaltung stichprobenartig von Vorgesetzten kontrolliert wurde. Das setzte die Auszubildenden unter Zeitdruck. Im Ausbildungsbetrieb von BV04 (Lebensmitteldiscounter) war die zeitliche Vorgabe für das Abräumen einer Palette 13 Minuten, was BV04 nicht einhalten konnte:

*BV04: „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:

*BK05: „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*

<sup>35</sup> Den es in vielen Betrieben der Befragten gab.

*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 Erfassung und die Auswertung der Kassierzeiten dazu, dass die Auszubildenden Zeitdruck beim Kassieren empfanden.

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 Prioritäten<sup>36</sup> 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 Betriebshierarchie 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 delegiert<sup>37</sup>, 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

<sup>36</sup> 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.“

<sup>37</sup> Nur DK01 sprach davon, dass sie während der Berufsausbildung schon über die Befugnis verfügte, einer Praktikantin Aufgaben zu erteilen.

unter Zeitdruck arbeiten mussten und dies als Belastung empfanden, darum bemüht, 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:

*BV04: „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 ...“*

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 daraus, 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:

*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 Kund(inn)en 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 Befragten 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.“*

### 2.2.7 Problembereich: Berufsschule

#### 2.2.7.1 Auf den ersten Blick „unproblematisch“

Der Lebensbereich<sup>38</sup> 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/der Ausbilderin, fehlende Freizeit oder mangelnde Unterstützung durch das betriebliche Bildungspersonal wurden z. B. 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 die Fragen aus dem Leitfaden, die direkt Bezug nahmen auf diesen Lebensbereich, erzeugten Antworten, die keine schwerwiegenden Probleme erkennen ließen. Und doch gab es sie, die Probleme und Schwierigkeiten, die Auszubildende im Zusammenhang mit der Berufsschule erlebten.

#### 2.2.7.2 Subjektive Präsenz der Berufsschulinhalte und transferbehindernde Bedingungen in der (schulischen) Berufsausbildung

Die Interviewpassagen, in denen die Auszubildenden berufsschulische Inhalte anführten, die aus ihrer Sicht auch im Betrieb anwendbar erschienen, waren sehr ausführlich. Es war den Auszubildenden darüber hinaus möglich, betriebliche Anwendungsszenarien für das in der Berufsschule Gelernte zu beschreiben. Hingegen konnten Inhalte aus der Berufsschule, denen die Auszubildenden nur geringe oder gar keine Anwendungsrelevanz zur Bewältigung betrieblicher Anforderungen beimaßen, kaum noch erinnert werden. Es handelte sich hierbei zudem um berufsschulische Inhalte, deren Bearbeitung in der Berufsschule einige der Befragten als schwierig empfanden. Fragten die In-

---

<sup>38</sup> Der Begriff Lebensbereich wird hier in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) gebraucht.

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...“*

*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 beimaßen, gehörten allen voran die Inhalte aus dem Fach Kundenkommunikation und -service<sup>39</sup>. Hier nannten 37 der 65 interviewten Auszubildenden auf die Frage nach den im Betrieb potenziell anwendbaren Inhalten Beispiele aus diesem Fach. 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?“*

---

<sup>39</sup> In Nordrhein-Westfalen gibt es für die Ausbildungsberufe Kaufmann/Kauffrau und Verkäufer/Verkäuferin 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.

*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.“*

*Interviewer: „Inwiefern erfolgreich? Können Sie da ein Beispiel nennen?“*

*BK14: „Ja, dass die Kunden dann direkt dann über die Ware weitergeredet haben (ja) und vielleicht nachher doch noch gekauft haben.“*

Über die Inhalte des Fachs Kundenkommunikation und -service hinaus sind es auch die Inhalte des Fachs Warenbezogene Prozesse<sup>40</sup>, wo die Reproduktion der in der Berufsschule aufgebauten Strukturen den Auszubildenden in der Interviewsituation gut gelang und die Auszubildenden darüber hinaus Anwendungsbeispiele in der Interviewsituation formulieren konnten. Auch in diesem Fach sahen die befragten Auszubildenden zum überwiegenden Teil einen direkten Verwertungszusammenhang in betrieblichen Situationen, sofern es in ihrem Ausbildungsbetrieb mögliche Anwendungsfälle gab.

Berufsschulinhalte, die nicht in einem direkten betrieblichen Verwertungszusammenhang standen, als wichtigen Bestandteil von Berufsausbildung zu akzeptieren, gelang den Auszubildenden auch vor dem Hintergrund einer ganzheitlichen Berufsausbildung nicht. Dieses „übergeordnete“ Ziel schien in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel noch nicht zum individuellen Lernziel der Auszubildenden geworden zu sein. Dies galt insbesondere für die allgemeinbildenden Fächer. Allenfalls für spätere Führungstätigkeiten sahen einige der Befragten in Teilen der im Augenblick nicht relevant erscheinenden berufsschulischen Inhalte eine gute Vorbereitung auf spätere Tätigkeiten. BK16 sah z. B. für die Inhalte aus dem Fach Datenverarbeitung in ihrem Ausbildungsbetrieb gegenwärtig keinen Anwendungsfall. Sie konnte sich allerdings vorstellen, dass eine Filialleiterin so etwas zur Entsprechung ihrer Anforderungen benötigen würde:

*BK16: „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 sei denn, zum Beispiel, wenn wir jetzt Filialleiterin werden. Also, dafür braucht man das ja, 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.“*

<sup>40</sup> Im Fach Warenbezogene Prozesse wird z. B. der Weg der Waren vom Lieferanten zu Kunden 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.

Über alle Interviews gesehen überwog die Einschätzung bei den Auszubildenden, dass gerade Inhalte aus berufsbezogenen Fächern eine hohe Bedeutung für die Berufsausbildung haben. Insbesondere die hohe betriebliche Anwendungsrelevanz führten die Befragten in diesem Zusammenhang als Argument an, das für diese spreche.

### 2.2.7.3 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 schienen für die befragten Auszubildenden wenig Bedeutung zu haben. Die Fächer Deutsch, Englisch, Sport und Religion würden in Betrieben nicht benötigt, so die Meinung eines Teils der befragten Auszubildenden, und wurden 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 war. 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 (1970) und den hier vorliegenden Ergebnissen: In den Befragungen Markefkas 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 zeigt eine anders lautende Bewertung des Fachrechnens. Die Aussagen einiger Auszubildender deuten darauf hin, dass die Motivation zum Erlernen mathematischer Grundlagen relativ gering war, da es nur einen geringen Anwendungsbezug und vor allen Dingen keine Anwendungserfordernis im betrieblichen Kontext gab. Die Auszubildenden erlebten täglich, wie elektronische Systeme mathematische Alltagsprobleme zuverlässig für sie lösten. Im Betrieb musste selten gerechnet werden, wie es die Aussage von DK05 verdeutlicht:

*DK05: „... 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 werden musste, 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, erschloss sich auch nicht, warum das Lernen mathematischer Grundlagen in der Berufsschule trotzdem sinnvoll sein könnte. Hier zeigt sich eine weit verbreitete epistemische Überzeugung von Schüler(inne)n, dass es für die Schulmathematik im Alltag kaum Anwendungsmöglichkeiten gibt (vgl. Renkl 1996, S. 81). Ein Bezug zur mathematischen Alltagswirklichkeit wird von Schüler(inne)n mit einer solchen epistemischen Überzeugung nicht gesehen. Nun sollte man denken, dass sich die befragten Auszubildenden der Bedeutung mathematischer Kenntnisse für ihren Beruf bewusst waren und darin auch einen wichtigen Lerninhalt sahen. 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. Aber auch hier ist zu erwarten, dass es im betrieblichen Kontext für den größten Teil der Auszubildenden kaum einen Anwendungsbezug geben wird und dass 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/innen in den ersten Wochen und Monaten damit insbesondere eine ergänzende Funktion.

#### 2.2.7.4 Innere Differenzierung des Unterrichts und andere Qualitätsaspekte

##### *Innere Differenzierung*

Die in der Berufsschule behandelten Inhalte waren zum Teil Thema in der vorher besuchten Schule. Bei DV07 kam hinzu, dass die Mitschüler/innen durchaus durch die Berufsschulinhalte herausgefordert wurden, er aber die behandelten Inhalte als einfach ansah. Wie DV07 fühlten sich mehrere der befragten Auszubildenden in der Berufsschule gelangweilt. Sie fragten sich: „Was mache ich überhaupt hier?“ Die Auszubil-

denen, die Unterforderung als Problem in der Eingangsphase der Berufsausbildung angaben, hatten 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 4: Schulabschlüsse der in der Berufsschule unterforderten Auszubildenden.

Ein Blick auf Tabelle 4 zeigt, dass die Auszubildenden, die sich in der Berufsschule unterfordert fühlten, einen relativ hohen Schulabschluss hatten. Diejenigen von ihnen, die „nur“ über die Fachoberschulreife verfügten, hatten diese zum Teil an einer Berufsfachschule erworben und damit über allgemeinbildende Inhalte hinaus berufliche Kenntnisse vermittelt bekommen.

	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	DK18	FOR	Gesamtschule
10	MV06	HSA10	Berufsgrundschuljahr
11	MV12	HSA10	Berufsgrundschuljahr
12	ZV01	FOR	Hauptschule
13	ZK10	FOR	Realschule

Tabelle 5: Schulabschlüsse der in der Berufsschule überforderten Auszubildenden.

Eine weitere Gruppe unter den befragten Auszubildenden gab an, dass sie sich in der Berufsschule überfordert fühlten. Diese Schüler/innen hatten einen geringwertigeren

Schulabschluss (Tabelle 5). In einer repräsentativen Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung ist ein entsprechendes Ergebnis formuliert worden. Dort wurde festgestellt, dass insbesondere Auszubildende, die keinen höherwertigen Schulabschluss hatten, nur mühsam den Leistungsanforderungen der Berufsschule gerecht werden konnten (vgl. Davids 1988, S. 37).

Ohne den 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/innen 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.).

Auch wenn die Berufsausbildung aus curricularer Sicht für beide Ausbildungsberufe in den ersten zwei Ausbildungsjahren mit Ausnahme der Wahlqualifikationseinheiten gleich ist, 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 machte und dort in der Abteilung eingesetzt wurde, wo Ersatzteile für Fahrzeuge an Geschäfts- wie Privatkunden verkauft wurden, kommentierte seine Situation in der Berufsschule wie folgt:

*BK03: „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 arbeitete in der Sportabteilung eines Fachgeschäfts. In der Berufsschule fand der Unterricht aber in einer Klasse statt, in der die Mitschüler/innen überwiegend aus dem Lebensmitteleinzelhandel kamen. Für die in der Klasse mengenmäßig unterlegenen Vertreter der Betriebe mit dem Sortiment „Kleidung“ wie im Fall von BV17 kann der Transfer der Berufsschulinhalte in den betrieblichen Anwendungskontext unter Umständen schwierig gewesen sein.

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 Transfer von Berufsschulinhalt 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.

## **3 Fragebogenerhebung (Sven Oliver Debie)**

### **3.1 Quantitative Studie: Anlage der Erhebung und Stichprobe**

#### **3.1.1 Forschungsmethodisches Vorgehen**

In Anlehnung an die von Skowronek und Schmied (1977) vorgelegte Klassifikation empirischer Untersuchungsansätze nach dem Kriterium der jeweils angestrebten Forschungszwecke kann die hier vorgestellte standardisierte Erhebung der deskriptiven Forschung zugeordnet werden. Sie verfolgt das Ziel, „Kenntnisse über die Beschaffenheit eines Sachverhaltes zu erlangen“ (Skowronek/Schmied 1977, S. 19). Im Rahmen des ProBE-Projekts wird die Beschreibung des Forschungsgegenstandes – hier der Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – um Analysen des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Sachverhalten ergänzt. Die Untersuchung, die sowohl der Beschreibung als auch der Analyse der von den Auszubildenden erlebten Probleme dient, kann somit als deskriptiv-analytisch bezeichnet werden.

Mit der der Fragebogenerhebung wurde angestrebt, die Ergebnisse der Interviewphase bezüglich der von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erlebten Probleme zu überprüfen und weitere in den Interviews noch nicht identifizierte Problembereiche und Belastungen zu erfassen. Aus forschungspraktischen Gründen wurde die Entwicklung des Fragebogens zu einem Zeitpunkt durchgeführt, zu dem die Interviewauswertung noch nicht komplett abgeschlossen war. Die vorläufige Auswertung der Interviews ergab bis zu diesem Zeitpunkt sechs Problembereiche, denen typische Probleme bzw. potenziell belastende Ausbildungsaspekte zugeordnet werden konnten (siehe Abschnitt 2.1.2).

#### **3.1.2 Fragebogen: Aufbau und Operationalisierung**

Der Fragebogen für den quantitativen Teil des ProBE-Projekts (siehe Anlage 4) ist so aufgebaut, dass er den Auszubildenden einen einfachen Einstieg in die Befragung ermöglicht. Er besteht aus sieben Abschnitten:

- Übergang in die Berufsausbildung
- Ausbildungspraxis
- Arbeitszeitaspekte
- Berufstypische Anforderungen
- Rollenfindung
- Anerkennung
- Betriebs- und personenbezogene Merkmale

Bei den meisten Fragen handelt es sich entweder um Einfach- und Mehrfachwahlaufgaben oder um Fragen, die anhand einer Ratingskala beantwortet werden. Bei den Einfach- und Mehrfachwahlaufgaben wird den Befragten mit Hilfe der Kategorie „Sonstiges, und zwar“ die Möglichkeit eingeräumt, über die bestehenden Antwortvorgaben

hinaus eigene Antworten zu formulieren. Da die Darstellung der einzelnen Fragebogenitems der Übersicht halber in den jeweiligen Auswertungskapiteln erfolgt, wird an dieser Stelle auf eine Gesamtdarstellung verzichtet.

Die Operationalisierung der verschiedenen Fragebogenkategorien (theoretische Begriffe) erfolgt in Anlehnung an die der Untersuchung zu Grunde liegenden theoretischen Modelle und unter Bezug auf die Ergebnisse der Interviewauswertung. Sie dient dazu, den nicht direkt zu erfassenden theoretischen Begriffen beobachtbare und somit messbare Sachverhalte zuzuordnen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005, S. 129 f.). „Die Operationalisierung ist also das Bindeglied zwischen der Realitäts-/Objektebene und der Theorieebene“ (Konegen/Sondergeld 1985, S. 148). Im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE wird bei der Operationalisierung in Anlehnung an Mayer (2006) in mehreren Schritten vorgegangen. Ausgehend von einer Dimensionierung der theoretischen Begriffe werden Indikatoren entwickelt, die sich auf bestimmte, für die Untersuchung relevante Aspekte der Ausbildungs- und Lebenssituation der Auszubildenden beziehen. Diese Indikatoren werden in Fragebogenitems und Antwortvorgaben überführt, die beobachtbar sind und der Erfassung der Realität dienen (vgl. Mayer 2006, S. 77 f.).

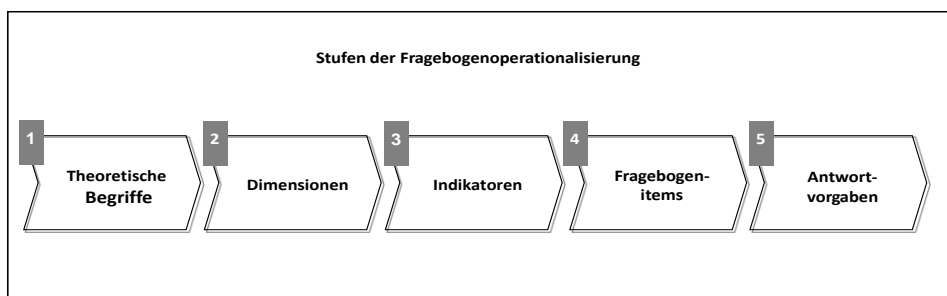


Abbildung 9: Stufen der Fragebogenoperationalisierung

Die inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen Operationalisierungsschritte für die einzelnen Fragebogenkategorien wird in den entsprechenden Auswertungskapiteln dargestellt.

### 3.1.3 Datenerhebung und Datenorganisation

Aus organisatorischen und wirtschaftlichen Gründen wurde die standardisierte Befragung – wie auch zuvor die problemzentrierten Interviews – nicht als bundes- oder landesweite Untersuchung angelegt, sondern aufgrund der räumlichen Nähe zur Universität Duisburg-Essen im Industrie- und Handelskammerbezirk Niederrhein durchgeführt (Flächenstichprobe) (vgl. Atteslander 2006, S. 258). Für diese Region wurde die Befragung als Vollerhebung konzipiert (vgl. Bortz 2005, S. 87), d. h. es wurden alle Auszubildenden einbezogen, die eine betriebliche Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin oder zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel im Ausbildungsjahr 2006/2007 begonnen haben. Vor der eigentlichen Hauptuntersuchung im IHK-Bezirk Niederrhein wurde im Kammerbezirk Düsseldorf eine Pretestphase durchgeführt.

### *Pretest*

Die Notwendigkeit, einen Fragebogen vor seinem endgültigen Einsatz einem Evaluationsverfahren zu unterziehen, ist unbestritten. Bradburn, Sudman und Wansink bringen es auf den Punkt: „If you don't have the resources to pilot test your questionnaire, don't do the study“ (Bradburn/Sudman/Wansink 2004, S. 317).

Um die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Fragestellungen für die Zielpopulation zu testen und die Vollständigkeit der Antwortvorgaben zu prüfen, wurde Anfang November 2006 eine Pretestphase an einem kaufmännischen Berufskolleg in Hilden durchgeführt. Dieser Test diente darüber hinaus der Überprüfung der Handhabbarkeit des Fragebogens für die beteiligten Versuchsleiter/innen. Das Ausweichen auf die im Industrie- und Handelskammerbezirk Düsseldorf liegende Schule war erforderlich, um eine doppelte Befragung von Auszubildenden aus dem IHK-Bezirk Niederrhein – im Pretest und in der späteren Hauptuntersuchung – zu vermeiden. Beim durchgeführten Test handelte es sich um eine Kombination aus einem Standard-Pretest<sup>41</sup> und der anschließenden Anwendung der kognitiven Pretesttechnik des General Probing (vgl. Prüfer/Rexroth 1996; Prüfer/Rexroth 2000; Prüfer/Rexroth 2005; Schwarz/Sudman 1996). Insgesamt wurden im Rahmen des Pretests 37 Auszubildende aus drei Klassen einer Einzelhandelsunterstufe befragt. Während dieser Befragungen waren, im Unterschied zu der späteren Hauptuntersuchung, immer zwei Interviewer/innen anwesend. Hierdurch wurde der Doppelbelastung vorgebeugt, die Befragung durchführen und gleichzeitig auf evtl. entstehende Probleme achten zu müssen. Bei den Versuchsleiter(inne)n handelte es sich ausschließlich um die Forscher/innen der Projektgruppe, die anschließend auch in der Hauptuntersuchung eingesetzt wurden.

Der Standardpretest wurde als sog. „undeclared pretest“ (Converse/Presser 1986, S. 52) durchgeführt, bei dem die Auszubildenden erst im Anschluss an die eigentliche Befragung erfahren haben, dass es sich um eine Probeerhebung gehandelt hat (Ernstfall-Bedingungen). Diese Vorgehensweise wird u. a. damit begründet, dass gerade durch eine möglichst realitätsnahe Durchführung des Pretests die durchschnittliche Dauer für das Ausfüllen des Fragebogens ermittelt werden sollte. In anschließenden Gruppeninterviews haben die Befragten die Gelegenheit erhalten, zu dem Fragebogen kritisch Stellung zu nehmen (Post-Interview-Probing). Hierbei wurden folgende Aspekte thematisiert:

- Umfang des Fragebogens
- Eindeutigkeit der Fragen und der Antwortvorgaben
- Vollständigkeit der abgefragten Themenbereiche und der Antwortvorgaben
- Fragenfolge/-logik (Gabelfragen, kombinierte Fragen in Tabellenform)
- Verständlichkeit der Interviewanweisungen

---

<sup>41</sup> Siehe hierzu z. B. Oksenberg/Cannell/Kalton (1991). Sie verwendeten erstmals den Begriff „Standard-Pretest“ in der Literatur. Andere Bezeichnungen für den Standard-Pretest sind z. B. „Conventional Pretest“ (Presser/Blair 1994) oder „Old-style-pretest“ (Fowler 1992).

- Interesse und Aufmerksamkeit der Befragten während des gesamten Interviews

Die Gruppeninterviews wurden aufgezeichnet (Audioaufzeichnung) und anschließend durch die Projektgruppe ausgewertet. Konsequenz aus den Ergebnissen der Auswertung waren einige kleinere Änderungen bei den Frageformulierungen, die sich aus den von den Pretestteilnehmer(inne)n berichteten Verständnisschwierigkeiten ergeben hatten. Darüber hinaus wurden die Häufigkeitsverteilungen der Antworten analysiert. Ziel dieses Auswertungsschritts war, nicht oder nur minimal besetzte Antwortkategorien sowie extreme Häufigkeitsverteilungen zu identifizieren. Fragen, auf die annähernd alle Befragten gleich antworteten, wurden einer nochmaligen Prüfung unterzogen und in überarbeiteter Form in den Fragebogen für die Hauptuntersuchung eingebracht. In einem weiteren Schritt wurden die ausgefüllten Pretestfragebögen auf systematische Fehler bei der Fragenbeantwortung hin untersucht. Es hat sich gezeigt, dass die Beantwortung von Ranking-Aufgaben von einem Großteil der Auszubildenden im Pretest fehlerhaft erfolgte. Diese Aufgaben wurden daher durch leichter zu verstehende und darüber hinaus schneller zu beantwortende Rating-Aufgaben ersetzt.

Insgesamt erwies sich der Fragebogen im Pretest jedoch als praktikabel. Die durchzuführenden Änderungen fielen nicht so schwerwiegend aus, dass sie eine zweite Pretestphase erforderlich gemacht hätten. Der Test hat auch gezeigt, dass die Befragten zwischen 20 und 45 Minuten für das Ausfüllen des Fragebogens benötigten. Neben der Überprüfung des Erhebungsinstruments diente die Pretestphase nicht zuletzt auch als Schulungsmöglichkeit für die eingesetzten Interviewer/innen. Um bei der Durchführung der Hauptuntersuchung von den Erfahrungen aus den insgesamt drei Pretestterminen profitieren zu können, wurden die Erfahrungen und Eindrücke innerhalb der Projektgruppe ausgetauscht.

#### *Hauptuntersuchung*

Die Hauptuntersuchung wurde als Vollerhebung im Bezirk der Niederrheinischen Industrie- und Handelskammer durchgeführt. Zur Vorbereitung der Befragung haben wir im Oktober 2006 Kontakt zu den Schulen des Kammerbezirks aufgenommen, an denen Einzelhandelsklassen unterrichtet werden. Alle in Frage kommenden Berufskollegs hatten uns ihre Unterstützung bei der Befragung zugesagt. Die Erhebung konnte somit im November und Dezember 2006 als Gruppenbefragungen im Klassenverband und während der Unterrichtszeit durchgeführt werden. Bei den Befragungen an insgesamt acht Schulen war jeweils eine Versuchsleiterin/ein Versuchsleiter anwesend. Es handelte sich bei diesen Personen ausschließlich um wissenschaftliche Mitarbeiter/innen des Fachgebiets Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung, die auch schon an der Entwicklung des Fragebogens beteiligt waren. Die Vorteile einer Gruppenbefragung unter Anwesenheit einer Versuchsleiterin/eines Versuchsleiters sind zum einen die erzielte hohe Rücklaufquote und zum anderen die Möglichkeit, auf Verständnisprobleme der Befragten direkt eingehen zu können (vgl. Diekmann 2007, S. 515).



Die Befragung war auf eine Dauer von 45 Minuten angelegt, wobei ca. 35 Minuten auf das Ausfüllen der Fragebögen und ca. zehn Minuten auf die einführenden Erläuterungen durch die Interviewerin/den Interviewer entfielen. Dabei kam es uns vor allem darauf an, die Zielsetzung des Forschungsprojekts zu erläutern und den Auszubildenden den vertraulichen Umgang mit den erhobenen Daten zuzusichern. Darüber hinaus wurden allgemeine Hinweise zur Durchführung der Befragung gegeben. Auf diese Weise haben wir in 25 Klassen an acht Berufskollegs 590 Schüler/innen befragt. Insgesamt hatten hiervon 514 ein betriebliches und 54 ein außerbetriebliches Ausbildungsverhältnis. Darüber hinaus nahmen 20 Schüler/innen an der Befragung teil, die eine Qualifizierung im Rahmen des Sonderprogramms der Bundesregierung zur Einstiegsqualifizierung für Jugendliche (EQJ) absolvierten<sup>42</sup>. Zwei der Befragten haben keine Angaben zu dem bestehenden Vertragsverhältnis gemacht.

Die Tatsache, dass auch Auszubildende mit einem außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnis und Jugendliche aus den Einstiegsqualifizierungen an der Befragung teilgenommen haben, ist auf schulorganisatorische Rahmenbedingungen zurückzuführen. An einigen Berufsschulen werden im Einzelhandelsbereich so genannte gemischte Klassen gebildet, in denen die drei Schülergruppen zusammen unterrichtet werden. In diesen Fällen haben wir davon abgesehen, die Fragebögen ausschließlich an die eigentliche Zielgruppe (Jugendliche mit einem betrieblichen Ausbildungsverhältnis) auszugeben. Stattdessen haben wir die Fragebögen von den gesamten Klassen ausfüllen lassen und erst im Nachhinein die Bögen der Jugendlichen aussortiert, die nicht zur Zielgruppe gehörten.

#### *Datenorganisation*

Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe der Software SPSS 14. Bevor mit der Erfassung der Daten aus den Fragebögen begonnen werden konnte, wurde der Fragebogen in einen Codeplan überführt, in dem jedem Item ein Variablenname und jeder Merkmalsausprägung eine Codenummer zugeordnet wurde. Der erstellte Codeplan ermöglicht es, empirisch gewonnenes Material so zu erfassen, dass eine mathematische und rechen-technische Verarbeitung erfolgen konnte. Hierbei wurde für jede Probandin/jeden Probanden ein Datensatz angelegt (personenbezogene Organisation). Für die Identifizierung der Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel und die Analyse von Zusammenhängen zwischen den Problemen und personenabhängigen und betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen ist diese Datenorganisationsform zweckmäßig.

---

<sup>42</sup> Das Sonderprogramm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) ist Teil des nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Die Qualifizierung dient der Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Die Maßnahmen sind an den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe (§ 4 Berufsbildungsgesetz und § 25 HwO) orientiert. Jugendlichen bis 25 Jahren, die auch nach den bundesweiten Nachvermittlungskaktionen ohne Ausbildungsplatz geblieben sind, soll die Einstiegsqualifizierung eine Perspektive bieten. Das Sonderprogramm hat am 1. Oktober 2004 begonnen und endet am 31. Dezember 2010 (vgl. EQJ-Programm-Richtlinie 2004).

Wie bei statistischen Auswertungen üblich, war es in einigen Bereichen der Auswertung notwendig, die erhobenen Variablen umzucodieren oder neue Variablen zu berechnen. Jedoch ist die personenbezogene Datenorganisation nicht in allen Fällen zweckmäßig. Beispielsweise war es für die Untersuchung der mit bestimmten Ausbildungsaspekten verbundenen Belastungen sinnvoll, die Dateiorganisation problemorientiert anzulegen. Dementsprechend wurde verfahren und für jeden belastenden Ausbildungsaspekt (und nicht für jedes Individuum) ein Datensatz mit den relevanten Variablen angelegt.

Ende Januar 2007 wurden die Arbeiten zur Datenaufbereitung und -eingabe abgeschlossen. Nach einer Sichtung der Datensätze auf Eingabefehler und der anschließenden Überprüfung anhand der Originalfragebögen konnte mit der eigentlichen statistischen Analyse begonnen werden. Die Art und der Umfang der notwendigen Umcodierungsarbeiten ergaben sich erst während der eigentlichen Auswertung und wurden sukzessive im Verlauf der Untersuchung durchgeführt.

#### 3.1.4 Stichprobe

Im Jahr 2006 sind im Bezirk der Niederrheinischen Industrie- und Handelskammer insgesamt 465 neue Ausbildungsverträge zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel und 431 zum Verkäufer/zur Verkäuferin abgeschlossen worden (Stand 31.12.2006). Von diesen 896 neuen Ausbildungsverträgen sind 112 so genannte einjährige Anschlussverträge von Auszubildenden, die nach der Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin das dritte Ausbildungsjahr zum Kaufmann/zur Kauffrau ergänzen. Darüber hinaus wurden 2006 im Kammerbezirk Niederrhein 150 außerbetriebliche Ausbildungsverhältnisse abgeschlossen, und insgesamt 35 Verträge wurden aufgrund der Anrechnung erbrachter Vorleistungen (z. B. Ausbildung zur Verkaufshilfe gemäß § 66 Abs. 1 in Verbindung mit § 79 Abs. 4 Berufsbildungsgesetz) direkt verkürzt, so dass eine Einstufung der Auszubildenden in das zweite Ausbildungsjahr erfolgte. Rechnet man diese Fälle heraus, bleiben insgesamt 599 betriebliche Ausbildungsverhältnisse, die zum Ausbildungsjahr 2006/2007 im niederrheinischen IHK-Bezirk abgeschlossen wurden und somit die Grundgesamtheit der Fragebogenerhebung darstellen.

Hiervon wurden 514 (86 %) Auszubildende bei der Befragung an den Berufskollegs erreicht. Die folgenden Prozentangaben beziehen sich, sofern nichts anderes vermerkt ist, auf die Gesamtzahl der befragten Auszubildenden (514) und sind zum besseren Verständnis auf volle Prozentwerte gerundet. Die Auszubildenden, von denen 283 (55 %) weiblich und 225 (44 %) männlich sind (sechs der Befragten (1 %) machen keine Angaben zu ihrem Geschlecht), gaben an, zwischen 16 und 35 Jahre alt zu sein.

Der Altersdurchschnitt aller Befragten liegt bei 19 Jahren, die Standardabweichung beträgt 2,05 Jahre. Die genaue Geschlechterverteilung innerhalb der unterschiedlichen Altersgruppen ist Abbildung 10 zu entnehmen.

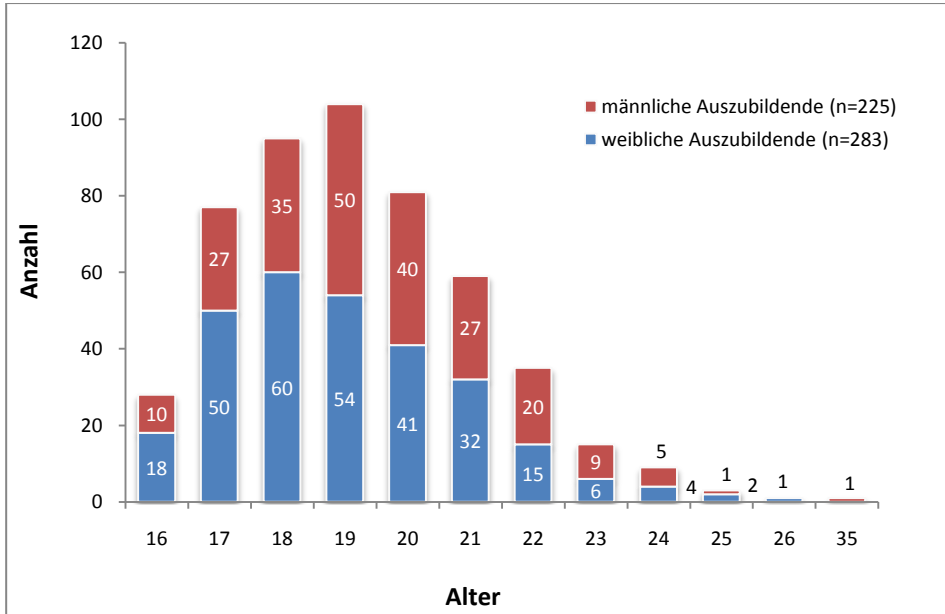


Abbildung 10: Altersverteilung der Gesamtstichprobe

Zu erkennen ist, dass keine gravierenden geschlechterspezifischen Unterschiede in der Altersverteilung existieren. Die männlichen Auszubildenden sind mit 19,5 Jahren im Durchschnitt lediglich ein halbes Jahr älter als die weiblichen Auszubildenden. Die Standardabweichung bei den Männern beträgt 2,175 Jahre und 1,923 Jahre bei den Frauen.

Insgesamt besitzen 427 (83 %) Auszubildende die deutsche und 81 (16 %) eine andere Staatsangehörigkeit, sechs der Befragten (1 %) gaben hierzu keine Auskunft. Von den in der Erhebung erreichten Auszubildenden befanden sich 257 (50 %) in einem dreijährigen Ausbildungsverhältnis zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel, und 244 (47 %) erlernten den Beruf des Verkäufers/der Verkäuferin. 13 (3 %) Befragte machten zu ihrem Ausbildungsberuf keine Angabe.

Die höchsten allgemein bildenden Schulabschlüsse der Auszubildenden sind, differenziert nach den angestrebten Ausbildungsberufen der Befragten, in Abbildung 11 zusammengefasst.

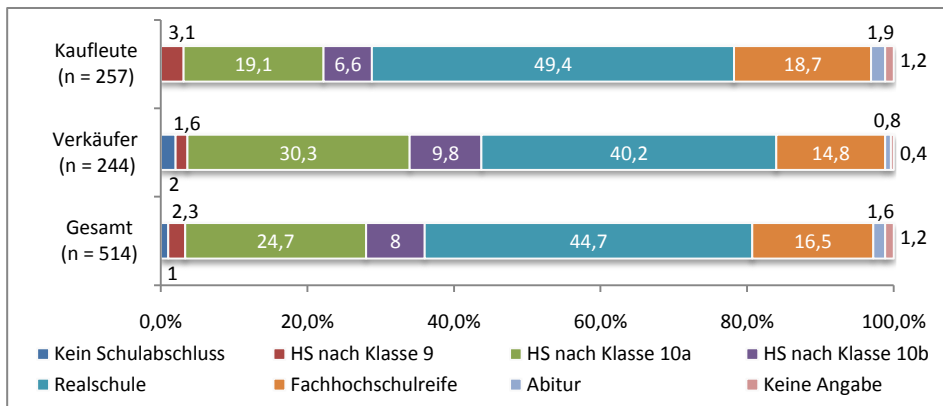


Abbildung 11: Höchste Schulabschlüsse der Auszubildenden

Gerade der Vergleich zwischen den beiden Ausbildungsberufen zeigt, dass der Anteil der Auszubildenden, die einen niedrigen Schulabschluss besitzen (keinen Abschluss oder Hauptschulabschluss) bei den Verkäufer(inne)n mit fast 44 % erheblich größer ist als bei den Kaufleuten mit knapp 29 %. Jugendliche ohne Schulabschluss kommen bei den angehenden Kaufmännern/Kauffrauen im Einzelhandel gar nicht vor.

Die verschiedenen Betriebsformen der Ausbildungsbetriebe, in denen die Jugendlichen beschäftigt sind, sind der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen. Darüber hinaus wird innerhalb der einzelnen Betriebsformen nach der Art des Ausbildungsberufs (Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel) unterschieden.

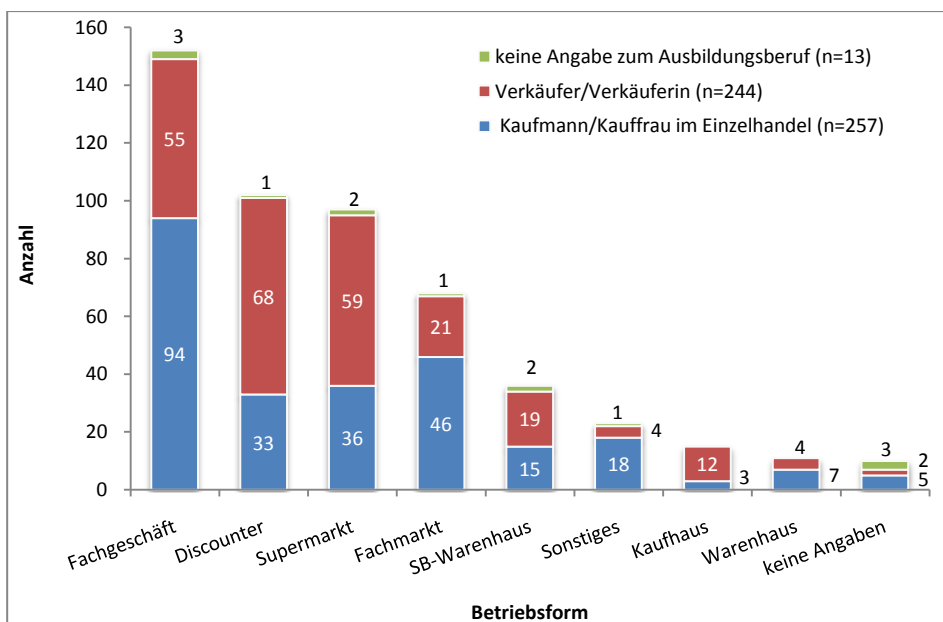


Abbildung 12: Betriebsformen der Ausbildungsbetriebe und angestrebte Berufsabschlüsse der Auszubildenden

Auffällig ist, dass der Anteil der Auszubildenden, die ihre Ausbildung in einem Betrieb mit einem fachspezifischen Sortiment (Fachgeschäfte und Fachmärkte) absolvieren, mit insgesamt 220 Auszubildenden (knapp 43 %) sehr hoch ist. Eine Betrachtung der Angaben zu den Hauptsortimenten der Discounter zeigt, dass die Ausbildungsbetriebe in 62 Fällen hauptsächlich Lebensmittel vertreiben. Gemeinsam mit den Auszubildenden der Supermärkte (97) gehören fast 31 % der Gesamtstichprobe dem Lebensmitteleinzelhandel an. Insgesamt stellen die beiden Bereiche Lebensmitteleinzelhandel und fachspezifische Einzelhandelsbetriebe gut 73 % der Stichprobe. Die Auszubildenden, die bei der Frage nach der Betriebsform „Sonstiges“ angeben (23), wurden größtenteils an Tankstellen (14) ausgebildet.

Die Verteilung der beiden betrachteten Ausbildungsberufe innerhalb der verschiedenen Betriebsformen ist ebenfalls stark unterschiedlich. Während bei den Discountern und in den Supermärkten ca. zwei Drittel der Auszubildenden zum Verkäufer/zur Verkäuferin und ein Drittel zu Kaufleuten ausgebildet werden, ist das Verhältnis bei den fachspezifischen Einzelhandelsbetrieben nahezu umgekehrt. Dieser Sachverhalt in Verbindung mit dem oben dargestellten unterschiedlichen allgemeinen Bildungsabschlüssen der Verkäufer/Verkäuferinnen und der angehenden Kaufleute wird bei der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den erlebten Problemen in der Eingangsphase der Berufsausbildung und personen- und betriebsbezogenen Merkmalen erneut aufgegriffen.

Die Größe der Ausbildungsbetriebe wird über die Anzahl der Mitarbeiter/innen in der Filiale oder Zweigstelle erfasst und verteilt sich wie folgt:

- weniger als 10 Mitarbeiter/innen: 160 Fälle (31 %)
- 10 bis 20 Mitarbeiter/innen: 152 Fälle (30 %)
- 21 bis 49 Mitarbeiter/innen: 98 Fälle (19 %)
- mehr als 50 Mitarbeiter/innen: Fälle 100 (20 %)
- keine Angaben: 4 Fälle (1 %)

163 (32 %) Auszubildende gaben an, dass Selbstbedienung die hauptsächliche Bedienform in ihren Ausbildungsbetrieben sei. Beratungsintensive Bedienung führen 106 (21 %) als vorrangige Form der Bedienung an. Darüber hinaus wird in 225 (44 %) Fällen angegeben, dass sowohl Selbstbedienung als auch intensive Beratung in den Ausbildungsbetrieben vorherrscht. 20 (4 %) Auszubildende machten hierzu keine Aussage.

Anhand der Stichprobenbeschreibung wird deutlich, wie unterschiedlich die Zusammensetzung der Auszubildenden und auch die Ausbildungsbedingungen in den Betrieben sind. Bei der Art der Stichprobenauswahl (Vollerhebung) war diese Heterogenität absehbar. Es ist die Aufgabe einer differenzierten Datenauswertung, die heterogenen betrieblichen Ausbildungsbedingungen und die jeweiligen personenspezifischen Merkmale der Auszubildenden im Rahmen der Analysen zu berücksichtigen.

## **3.2 Belastungen und Problembereiche in der Eingangsphase der Berufsausbildung**

### 3.2.1 Belastende Ausbildungsaspekte

#### 3.2.1.1 Einleitung

Eines der zentralen Ziele des Forschungsprojekts ProBE ist die Identifizierung der Probleme, die Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erleben. Im Sinne des hier vertretenen ökologischen Ansatzes (Bronfenbrenner 1981) werden die von den Auszubildenden als besonders belastend empfundenen Ausbildungsbedingungen und Situationen als „Probleme“ bezeichnet. Die Erfassung der durch eine Situation oder einen bestimmten Sachverhalt ausgelösten Belastung ist somit maßgeblich für die Identifizierung der von den Auszubildenden erlebten Probleme.

Der Auswertung liegt die Annahme zu Grunde, dass Belastungen für die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung unter anderem aufgrund von zweierlei Gegebenheiten entstehen können. Erstens kann das Zutreffen unerwünschter Aspekte (z. B. Überstunden oder körperliche Beanspruchung) zu Belastungen führen und zweitens kann das Ausbleiben prinzipiell positiver Sachverhalte (z. B. Anerkennung von Vorgesetzten oder Erhalt von Mitbestimmungsmöglichkeiten) für die Auszubildenden sehr belastend sein. Wir unterscheiden in diesem Zusammenhang „negative Ausbildungsaspekte“ (das Zutreffen ist potenziell belastend) und „positive Ausbildungsaspekte“ (das Nichtzutreffen ist potenziell belastend).

Ausgehend von der Darstellung der im Rahmen der Befragung thematisierten Ausbildungsaspekte wird das Vorgehen bei der Erhebung der Sachverhalte kurz vorgestellt (Fragebogenoperationalisierung). Des Weiteren werden Untersuchungen zur Häufigkeit des Zutreffens der Aspekte und der jeweils hervorgerufenen Belastungen durchgeführt. Da sich Arbeitsbelastungen bedingt durch individuelle, situative und soziale Aspekte unterschiedlich auf Arbeitnehmer/innen auswirken können (vgl. Rimann/Udris 1999, S. 404 f.), werden anschließend Zusammenhangsprüfungen zur Untersuchung gruppenspezifischer Unterschiede bei den empfundenen Belastungen vorgenommen. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, ob unter bestimmten Bedingungen Ausbildungsaspekte überdurchschnittlich häufig oder selten zu Problemen bei den Auszubildenden führen.

#### 3.2.1.2 Thematisierte Ausbildungsaspekte und Fragebogenoperationalisierung

Auf der Grundlage einer ersten Auswertung der Interviewphase und basierend auf Befunden anderer Untersuchungen zu Arbeitsbelastungen von Arbeitnehmer(inne)n und Auszubildenden wurden in der standardisierten Befragung 37 verschiedene Ausbildungsaspekte hinsichtlich ihres Zutreffens und der mit ihnen verbundenen Belastung für die Auszubildenden thematisiert. Aus berufspädagogischer Perspektive und im Hinblick auf den Informationsgehalt der Befunde für das an der Berufsausbildung be-

teiligte betriebliche und schulische Ausbildungspersonal scheint im Weiteren eine Fokussierung auf die besonders häufig zutreffenden/nicht zutreffenden und belastenden Aspekte angebracht.

Fragebogenkategorie	Ausbildungsaspekte
Anerkennung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anerkennung im Betrieb (+)</li> <li>• Anerkennung in der Berufsschule (+)</li> <li>• Anerkennung von Kund(inn)en (+)</li> <li>• Erhalt zeitnaher Anerkennung (+)</li> </ul>
Arbeitszeitaspekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhalt zeitlicher Vorgaben (-)</li> <li>• Stress durch hohes Kundenaufkommen (-)</li> <li>• Zeitdruck während der Arbeit (-)</li> <li>• Überstunden (-)</li> <li>• Lage der Arbeitszeit (-)</li> <li>• Geringe Freizeit (-)</li> <li>• Weiter Arbeitsweg (-)</li> </ul>
Berufstypische Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Probleme bei der Kundenberatung (-)</li> <li>• Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung (-)</li> <li>• Fehlende Warenkenntnisse (-)</li> <li>• Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte (-)</li> <li>• Umtausch wegen falscher Kundenberatung (-)</li> <li>• Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung (-)</li> <li>• Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung (-)</li> <li>• Fehlende Detailkenntnisse (-)</li> <li>• Schweres Heben oder Tragen (-)</li> <li>• Einseitige körperliche Belastungen (-)</li> <li>• Extreme Temperaturen (-)</li> <li>• Fehlendes Fachwissen (-)</li> </ul>
Rollenfindung <sup>43</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehler bei der Aufgabenausführung (-)</li> <li>• Angst davor, Fehler zu machen (-)</li> <li>• Unsicherheit bei der Aufgabenausführung (-)</li> <li>• Kontrolle durch Andere (-)</li> <li>• Unterforderung (-)</li> <li>• Überforderung (-)</li> <li>• Langweilige Tätigkeiten (-)</li> <li>• Erhalt widersprüchlicher Anweisungen (-)</li> <li>• Tätigkeiten sind abwechslungsreich (+)</li> <li>• Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung (+)</li> <li>• Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung (+)</li> <li>• Spaß an der Tätigkeit (+)</li> <li>• Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten (+)</li> <li>• Mitbestimmungsmöglichkeiten (+)</li> </ul>

Tabelle 6: Thematisierte Ausbildungsaspekte

In einem der ersten Schritte der Datenauswertung gilt es daher zu ermitteln, in wie viel Prozent der betrachteten Fälle die jeweiligen Ausbildungsaspekte zutreffen bzw. nicht zutreffen (Ereignishäufigkeit) und wie groß der Anteil der betroffenen Auszubildenden ist, die diese Aspekte als sehr belastend empfinden (Belastungshäufigkeit). Die 37 ver-

<sup>43</sup> Die zum Problembereich Rollenfindung gehörenden Konflikte der Auszubildenden mit Vorgesetzten/Ausbilder(inne)n oder Kund(inn)en wurden aus erhebungstechnischen Gründen nicht mit in die hier angestellte komparative Auswertung einbezogen (siehe S. 138 ff.).

schiedenen Ausbildungsaspekte sind – sortiert nach Fragebogenkategorien – in der folgenden Tabelle 6 zusammengefasst.

Bei den potenziell belastenden Ausbildungsaspekten handelt es sich um zehn positive (+) und 27 negative (-) Sachverhalte. Im Rahmen der Fragebogenentwicklung sind für die einzelnen Ausbildungsaspekte Items in Form von Aussagen formuliert worden, zu denen die Auszubildenden angeben sollen, wie häufig der genannte Sachverhalt für ihre Ausbildungssituation zutrifft (individuelle Häufigkeit des Zutreffens) und wie sehr sie dieser belastet (Belastungsintensität). Die Befragten können bei diesen Fragen zwischen vier Häufigkeiten und drei unterschiedlichen Belastungsintensitäten wählen. Beispielhaft sei hierzu die Frage 21 angeführt, bei der drei negative Ausbildungsaspekte aus dem Bereich der körperlichen Beanspruchungen thematisiert werden.

**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 häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Ich muss schwer Heben oder Tragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde durch ständiges Stehen oder Sitzen einseitig körperlich belastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin an meinem Arbeitsplatz extremen Temperaturen ausgesetzt (z. B. in Kühlhäusern, im Bereich von Kühltheken).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 13: Beispielitem zur Erfassung der Ausbildungsaspekte

Die doppelten Angaben zu jedem der 37 Items ermöglichen eine differenzierte Erfassung und spätere Auswertung der individuellen Ausbildungssituationen. Dies erscheint insbesondere aufgrund der Heterogenität der Ausbildungsbedingungen in der Gesamtstichprobe angebracht. Bei der folgenden Auswertung wird es darum gehen, die Belastungen zu ermitteln, die durch das Zutreffen (immer, häufig, selten) negativer Ausbildungsaspekte (Kapitel 3.2.1.3.3 ) bzw. das nicht oder nur seltene Zutreffen positiver Ausbildungsaspekte (Kapitel 3.2.1.3.3) hervorgerufen werden. Zwar ist durchaus vorstellbar, dass auch das Nichtzutreffen eines negativen Aspekts oder das Zutreffen eines positiven Aspekts zu Belastungen führen kann, diese Fälle sollen allerdings nicht Gegenstand der Untersuchung sein.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> Wenn zum Beispiel Auszubildende angeben, dass es belastend sei, wenn sie keine Überstunden (negativer Aspekt) leisten müssen, dann darf dies nicht in die Betrachtung der Belastungen einbezogen werden. Das heißt aber nicht, dass durch das Ausbleiben negativer Ausbildungsaspekte (hier nicht zu leistende Überstunden) keine Belastungen entstehen können. So könnten sich einzelne Auszubildenden übergangen fühlen, wenn sie bei Überstunden nicht berücksichtigt werden und darin eine Geringschätzung ihrer Arbeitsleistung vermuten.



Als Basis für die Berechnung der Belastungshäufigkeiten wird nicht etwa die Gesamtstichprobe herangezogen, sondern die Gruppe der Auszubildenden, für die ein negativer Aspekt zutrifft (immer, häufig oder selten) bzw. für die ein positiver Aspekt nie oder nur selten zutrifft. Zu begründen ist diese Vorgehensweise durch die Stichprobenauswahl der Erhebung (Vollerhebung im Kammerbezirk Niederrhein) und der daraus resultierenden Heterogenität der Gesamtstichprobe in Bezug auf die vorherrschenden betrieblichen Arbeitsbedingungen. Bei Untersuchungen, die sich auf einen bestimmten Teilbereich des Einzelhandels – wie etwa dem des Lebensmitteleinzelhandels<sup>45</sup> – beziehen oder die ausschließlich eine bestimmte Betriebsform – z. B. die Warenhäuser<sup>46</sup> – betrachten, kann von relativ homogenen Ausbildungsbedingungen innerhalb der erfassten Stichprobe ausgegangen werden. Dies ist bei unserer Untersuchung nicht der Fall. Die Tatsache, dass alle Einzelhandelsauszubildenden des ersten Ausbildungsjahres im Kammerbezirk Niederrhein befragt wurden, macht eine differenzierte Betrachtung und somit den Bezug auf die Teilgruppen, für die ein Sachverhalt zutrifft bzw. nie oder nur selten zutrifft, erforderlich. Hierdurch wird sichergestellt, dass die Ergebnisse im Bereich der hervorgerufenen Belastungen nicht aufgrund der sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Ausbildungsbetrieben „verzerrt“ werden. In der folgenden Abbildung wird noch einmal zusammenfassend dargestellt, welche Größen bei der weiteren Betrachtung der thematisierten Ausbildungsaspekte herangezogen werden.

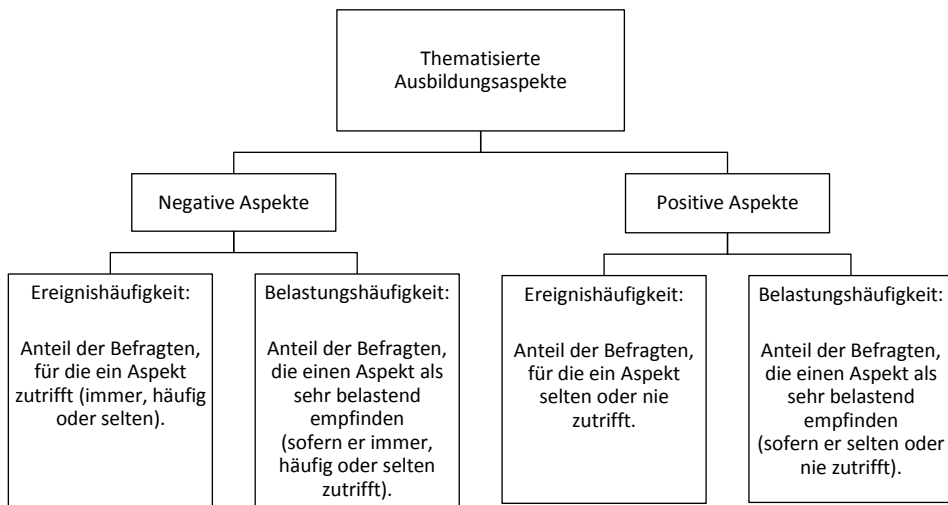


Abbildung 14: Ereignishäufigkeit und Belastungshäufigkeit der positiven und negativen Ausbildungsaspekte

<sup>45</sup> Beispielhaft sei die Untersuchung „Gesunder Lebensmittelhandel“ aus dem Jahr 2002 genannt, die in Österreich durchgeführt wurde. Die Untersuchung bietet einen Überblick über die Arbeitsbedingungen und Belastungen des Verkaufspersonals im Lebensmitteleinzelhandel (vgl. Langmann 2004).

<sup>46</sup> Etwa das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt „Auswirkungen flexibler Arbeitszeitmodelle auf den Personaleinsatz und die Belastung des Personals“ (FAZEM), das die Analyse der objektiven und subjektiven Belastungssituationen des Einzelhandelspersonals zum Ziel hatte (vgl. Zülch/Stock 2004, S. 25 f.). Untersucht wurden hierbei ausschließlich die Arbeitsbedingungen in Warenhäusern und Bekleidungsgeschäften.

### 3.2.1.3 Fragebogenauswertung

#### 3.2.1.3.1 Methodische Vorbemerkungen

Die folgenden auswertungsmethodischen Hinweise beziehen sich auf zwei Analysemethoden, die im Verlauf der Untersuchung zur Anwendung kommen: die hierarchische Clusteranalyse und den Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstest<sup>47</sup>.

##### *Clusteranalyse*

Die Methode der hierarchischen Clusteranalyse wird zur Gruppierung der in der Fragebogenerhebung thematisierten Ausbildungsaspekte durchgeführt (Kapitel 3.2.1.3.2 und 3.2.1.3.3). Die Clusteranalyse dient hierbei der Identifizierung der in der Gesamtstichprobe vergleichsweise häufig zutreffenden und dann sehr belastenden Ausbildungsaspekte. Die thematisierten Aspekte werden hierzu in Gruppen zusammengefasst, so dass innerhalb eines Clusters möglichst große Ähnlichkeit hinsichtlich der Ereignis- und Belastungshäufigkeiten besteht. Zwischen den Gruppen sollen jedoch möglichst wenig Übereinstimmungen bestehen (hohe Homogenität innerhalb der Gruppen und möglichst große Heterogenität zwischen den Gruppen) (vgl. Backhaus u. a. 2006, S. 490). Bei der Clusteranalyse wird eine agglomerative Vorgehensweise gewählt, die darin besteht, dass die einzelnen Objekte schrittweise zu immer größeren Gruppen zusammengefasst werden. Als Fusionierungsalgorithmus wird die Methode „Linkage zwischen den Gruppen“ angewendet. Bei dieser Variante der „Average linkage-Fusionierungsmethode“ richtet sich die Zusammenfassung nach dem durchschnittlichen paarweisen Abstand zwischen den Objekten zweier Gruppen (vgl. Voß/Buttler 2000, S. 573). Hierbei werden alle Paare konstruiert, die aus jedem der beiden evtl. zusammenzuschließenden Cluster je ein Objekt enthalten. Für jedes dieser Paare wird anschließend die Distanz berechnet (Distanzmaße). Das arithmetische Mittel aller errechneten Distanzen wird anschließend als Distanz zwischen den Clustern gewertet. Als Distanzmaß wird die quadrierte Euklidische Distanz gewählt, bei der gerade die großen Differenzwerte durch das Quadrieren eine stärkere Berücksichtigung erfahren als die geringen Werte (vgl. Backhaus u. a. 2006, S. 504). Um das Problem der meist starken Streuung bei metrischen Daten, die aufgrund der oft unterschiedlichen Wertebereiche entstehen, zu minimieren, wird im vorliegenden Fall eine z-Transformation der Variablenwerte vorgenommen (vgl. Bühl 2006, S. 524; Voß/Buttler 2000, S. 567).

##### *Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstest*

Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests werden zur Zusammenhangsprüfung bei nominal skalierten Variablen durchgeführt und finden in vielen der folgenden Auswertungen Anwendung. Da sich Arbeitsbelastungen bedingt durch individuelle, situative und soziale Aspekte unterschiedlich auf verschiedene Arbeitnehmer/innen auswirken (vgl. Rimann/Udris 1999, S. 404 f.) werden in Kapitel 3.2.1.3.4 mit Hilfe von Chi<sup>2</sup>-Tests gruppenspezifische Unterschiede beim Zutreffen von Problemen der Auszubildenden untersucht. Aber

---

<sup>47</sup> Für eine ausführliche Beschreibung siehe beispielsweise Backhaus (2006).

auch Zusammenhänge, z. B. zwischen Zufriedenheitsaussagen oder dem Entstehen von Abbruchgedanken der Auszubildenden und personenspezifischen Aspekten, werden in den anschließenden Auswertungskapiteln mit Hilfe von  $\chi^2$ -Unabhängigkeitstests geprüft. Ausgangspunkt des  $\chi^2$ -Unabhängigkeitstests ist eine Kontingenztabelle (Kreuztabelle), die eine Kombination von (mindestens) zwei Häufigkeitstabellen darstellt. Jede Zelle der Tabelle steht für eine Wertekombination der abgebildeten kategorialen Merkmale (z. B. Betriebsform und Zutreffen/Nichtzutreffen eines Ausbildungsaspekts). In den einzelnen Zellen werden die Häufigkeiten der möglichen Kombinationen der Merkmalsausprägungen festgehalten. Neben den empirisch ermittelten Häufigkeiten werden die erwartete Anzahl der betrachteten Merkmale bei unterstellter Unabhängigkeit und die hieraus zu errechnenden standardisierten Residuen angegeben. Standardisierte Residuen sind die quadrierten Abweichungen der beobachteten von den erwarteten Werten, standardisiert auf eine erwartete Einheit. Ein standardisiertes Residuum von zwei oder größer zeigt nach einer gängigen Faustregel eine signifikante Abweichung der beobachteten von der erwarteten Häufigkeit an (vgl. Bühl 2006, S. 260).

Die standardisierten Residuen stellen die Grundlage für den eigentlichen  $\chi^2$ -Test dar. Hierbei wird von der Nullhypothese ( $H_0$ ) ausgegangen, dass die beiden betrachteten Merkmale voneinander unabhängig sind. Der empirisch zu ermittelnde  $\chi^2$ -Wert ist die Summe der quadrierten standardisierten Residuen. Demgegenüber gibt der kritische  $\chi^2$ -Wert an, ab wann die Nullhypothese zu verwerfen ist und statistisch betrachtet eine Abhängigkeit zwischen den Variablen besteht. Ist der empirische  $\chi^2$ -Wert kleiner als der kritische  $\chi^2$ -Wert, ist die formulierte Unabhängigkeitshypothese beizubehalten. Wie bei allen statistischen Tests ist auch bei dem  $\chi^2$ -Unabhängigkeitstest eine Wahrscheinlichkeit anzunehmen, die das Vertrauen in das Testergebnis zum Ausdruck bringt (Vertrauenswahrscheinlichkeit). Es wird üblicherweise eine Wahrscheinlichkeit von 95 oder auch 99 Prozent gewählt. Das bedeutet, dass man sich zu 95 (bzw. 99) Prozent darauf verlassen kann, dass der Test zur Annahme der Nullhypothese führen wird, wenn diese korrekt ist. Umgekehrt ausgedrückt bedeutet die Irrtumswahrscheinlichkeit (die auch als Signifikanzniveau  $\alpha$  bezeichnet wird), dass die Nullhypothese abgelehnt wird, obwohl sie richtig ist ( $\alpha$ -Fehler), und zwar bei fünf bzw. einem Prozent<sup>48</sup> (vgl. Backhaus u. a. 2006, S. 70 f.; Janssen/Laatz 2003, S. 228). Wird bei einem Test ein Signifikanzniveau von fünf Prozent erreicht, so spricht man im Allgemeinen von einem signifikanten Ergebnis. Bei einem Prozent ist das Ergebnis üblicherweise als sehr signifikant zu bezeichnen, 0,1 Prozent steht für höchst signifikante Ergebnisse (vgl. z. B. Bühl 2006, S. 115). Es wird in den folgenden Ausführungen nachstehende Symbolik verwendet:

---

<sup>48</sup> SPSS gibt als ein Ergebnis eines  $\chi^2$ -Tests die zweiseitige asymptotische Signifikanz (empirische oder implizite Signifikanz) an. Bei dieser Signifikanz handelt es sich um die Irrtumswahrscheinlichkeit, mit der man beim errechneten  $\chi^2$ -Wert die  $H_0$  gerade noch widerlegen könnte. Eine implizite Signifikanz von z. B. 0,615 zeigt an, dass die Ablehnung der Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 61,5 % verbunden wäre.

- \* steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit  $\leq 0,05$  (signifikant)
- \*\* steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit  $\leq 0,01$  (sehr signifikant)
- \*\*\* steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit  $\leq 0,001$  (höchst signifikant)

Da mit Hilfe des Chi<sup>2</sup>-Tests allein keine Aussage über die Intensität von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Merkmalen getroffen werden kann, wird anschließend das Assoziationsmaß V nach Cramer ermittelt, das den Grad der Assoziation nominal skaliert Variablen angibt. Cramer's V kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Null bedeutet, dass kein Zusammenhang besteht und eins zeigt eine vollständige „Abhängigkeit“ an. Die Cramer's V-Werte werden wie folgt interpretiert: Ein Wert unter 0,2 zeigt eine lediglich schwache Kontingenz an, ein Wert von 0,2 bis kleiner 0,5 steht für einen ausgeprägten Zusammenhang und bei Werten ab 0,5 spricht man von einer starken Kontingenz (vgl. Eckstein 2006, S. 169).

Die personen- und betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen, die als potenzielle Prädiktoren bei den Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests untersucht werden, sind in der nachfolgenden Grafik zusammenfassend dargestellt. In Abhängigkeit vom untersuchten Problem- oder Ausbildungsbereich werden diese Prädiktoren durch weitere, in dem jeweiligen Zusammenhang möglicherweise wichtige Aspekte ergänzt. Diese weiteren potenziellen Prädiktoren werden in den jeweiligen Auswertungskapiteln gesondert benannt.

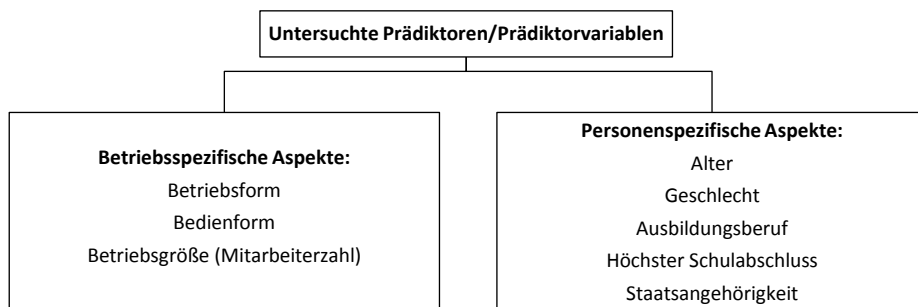


Abbildung 15: Untersuchte Prädiktorvariablen

Die einzelnen Merkmale werden im Rahmen der Fragebogenerhebung mit folgenden Ausprägungen thematisiert. Bei der Betriebsform stehen „Supermarkt“, „SB-Warenhaus“, „Warenhaus“, „Discounter“, „Fachgeschäft“, „Fachmarkt“, „Kaufhaus“ und die freie Antwortkategorie „Sonstiges“ zur Auswahl. Mögliche Bedienformen im Ausbildungsbetrieb sind „hauptsächlich Selbstbedienung“, „hauptsächlich beratungsintensive Bedienung“ oder „sowohl Selbstbedienung als auch beratungsintensive Bedienung“. Die Größe der Ausbildungsbetriebe wird anhand der „Mitarbeiterzahl“ erfasst: unter 10, 10-20, 21-49 oder 50 und mehr Mitarbeiter/innen in der Filiale oder Zweigstelle. Neben den betriebspezifischen Aspekten werden Zusammenhänge mit folgenden personenbezogenen Merkmalen überprüft: „Alter“, „Geschlecht“, „Ausbildungsberuf“ (Verkäufer/Verkäuferin, Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel), „Staatsangehörigkeit“ (deutsch/andere), „Höchster Schulabschluss“.

### 3.2.1.3.2 Negative Ausbildungsaspekte

Zunächst werden die negativen Ausbildungsaspekte näher betrachtet. Der nachfolgenden Tabelle 7 ist zu entnehmen, für wie viel Prozent der Gesamtstichprobe die Aspekte generell zutreffen (Ereignishäufigkeit). Hierbei ist nicht entscheidend, wie oft die Sachverhalte in den einzelnen Fällen zutreffen (individuelle Häufigkeit des Zutreffens), sondern ob sie generell zutreffen oder nicht. Die angegebenen Ereignishäufigkeiten sind daher aggregierte Werte aus den Häufigkeiten der Nennungen „trifft immer, häufig oder selten zu“. Dieses Vorgehen – das vorerst zu einer Reduzierung des Informationsgehalts führt – ist dadurch zu rechtfertigen, dass es in diesem Auswertungsschritt um die Identifizierung von Problemen geht, die viele Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erleben. Für diese Betrachtung ist es irrelevant, wie häufig ein Ausbildungsaspekt für die jeweiligen Auszubildenden zutrifft. Entscheidend ist vielmehr, dass er erstens zutrifft und zweitens sehr belastend ist.

Negative Ausbildungsaspekte	Ereignishäufigkeit (Trifft zu)		Belastungshäufigkeit (Sehr belastend)	
	Anzahl	% von 514	Anzahl	% von „Trifft zu“
Fehler bei der Aufgabenausführung	483	94,0 %	120	24,8 %
Lage der Arbeitszeit	474	92,2 %	148	31,2 %
Stress durch hohes Kundenaufkommen	470	91,4 %	108	23,0 %
Schweres Heben oder Tragen	468	91,1 %	100	21,4 %
Geringe Freizeit	438	85,2 %	216	49,3 %
Fehlendes Fachwissen	419	81,5 %	84	20,0 %
Fehlende Detailkenntnisse	419	81,5 %	82	19,6 %
Einseitige körperliche Belastungen	408	79,4 %	109	26,7 %
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	360	70,0 %	94	26,1 %
Erhalt zeitlicher Vorgaben	353	68,7 %	35	9,9 %
Angst davor, Fehler zu machen	350	68,1 %	171	48,9 %
Langweilige Tätigkeiten	347	67,5 %	53	15,3 %
Fehlende Warenkenntnisse	344	66,9 %	82	23,8 %
Überstunden	342	66,5 %	93	27,2 %
Unterforderung	337	65,6 %	36	10,7 %
Probleme bei der Kundenberatung	327	63,6 %	27	8,3 %
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	318	61,9 %	23	7,2 %
Zeitdruck während der Arbeit	316	61,5 %	69	21,8 %
Kontrolle durch Andere	312	60,7 %	65	20,8 %
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	302	58,8 %	85	28,1 %
Überforderung	272	52,9 %	31	11,4 %
Extreme Temperaturen	253	49,2 %	52	20,6 %
Weiter Arbeitsweg	214	41,6 %	63	29,4 %
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	110	21,4 %	17	15,5 %
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	108	21,0 %	19	17,6 %
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	100	19,5 %	16	16,0 %
Kundenbeschwerden wegen schlechter Beratung	56	10,9 %	13	23,2 %
<b>Gesamtdurchschnitt</b>	<b>322</b>	<b>62,7 %</b>	<b>74,5</b>	<b>22,1 %</b>

Tabelle 7: Zutreffen der negativen Ausbildungsaspekte und die hervorgerufenen Belastungen

Auffallend ist, dass viele der thematisierten Aspekte tatsächlich für einen Großteil der betrachteten Ausbildungsverhältnisse zutreffen – sie also eine hohe Ereignishäufigkeit besitzen. Allen voran die Tatsache, dass den Auszubildenden „Fehler bei der Aufga-

benausführung“ unterlaufen (94 %). Aber auch die „Lage der Arbeitszeit“ (92,2 %), das Empfinden von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ (91,4 %) und „Schweres Heben oder Tragen“ (91,1 %) sind Sachverhalte, die für über 90 % der Auszubildenden zutreffen. Diese Ergebnisse sind nicht weiter überraschend, denn so spiegeln sich hierin die spezifischen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Einzelhandel und die nunmehr bereits seit mehreren Jahren andauernden allgemeinen Trends der Einzelhandelsbranche (z. B. Konzentration und ständige Umverteilung von Umsatz- und Marktanteilen; Rationalisierungsdruck; Flexibilisierung der Arbeitszeiten) (vgl. Goldmann/Jacobsen 1994; Voss-Dahm 2003, S. 75) und die damit verbundenen Auswirkungen für die Arbeitnehmer/innen wider.

Dass so vielen der Befragten Fehler bei der Aufgabenausführung unterlaufen, kann beispielsweise mit den spezifischen Ausbildungsbedingungen im Einzelhandel erklärt werden. Die Auszubildenden werden nicht wie etwa in vielen gewerblich-technischen Berufen im „Schonraum“ einer Lehrwerkstatt oder wie im Bereich der Büroberufe im „Backoffice“ ohne Kundenkontakt ausgebildet. Vielmehr stehen die angehenden Verkäufer/Verkäuferinnen und Kaufleute im Einzelhandel in der Regel vom ersten Tag ihrer Beschäftigung an auf der Verkaufsfläche. Hier werden sie von Kund(inn)en angesprochen und müssen somit sehr früh Arbeitsanforderungen genügen, für die sie (noch) nicht ausreichend qualifiziert sind. In solchen Kundengesprächen besteht häufig nicht die Möglichkeit einer unmittelbaren Anleitung und falls nötig Intervention durch das betriebliche Ausbildungspersonal. Die Folgen sind dann nicht selten Fehler, die erst im Nachhinein mit Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en aufgearbeitet werden können (siehe auch Kapitel 2.2.3). Auch dass ein Großteil der Auszubildenden schwer heben und tragen muss, oder zu Zeiten arbeiten muss, zu denen der Freundeskreis Freizeit hat (negativer Ausbildungsaspekt „Lage der Arbeitszeit“), ist den spezifischen Arbeitsbedingungen im Einzelhandel geschuldet und nicht weiter überraschend.

In den Ergebnissen spiegeln sich durchaus die Auswirkungen genereller Branchentrends des Einzelhandels wider. So kann die Tatsache, dass über 91 % der Befragten besonderem Stress in Zeiten hohen Kundenaufkommens ausgesetzt sind, durchaus als Ausdruck einer branchenweiten Kostensenkungspolitik angesehen werden. Konsequente Rationalisierungsbemühungen im Einzelhandel stellen das Verkaufspersonal vor die Herausforderung, „bei knappsten Ressourcen widersprüchliche und komplexe Anforderungen eigenständig zu bewältigen“ (Voss-Dahm 2003, S. 68). Stresssituationen im direkten Kundenkontakt scheinen daher heutzutage zum Einzelhandelsberuf dazuzugehören.

Wie bereits erläutert, geht es in dieser ersten Auswertungsphase neben der Erfassung der Ereignishäufigkeiten insbesondere darum festzustellen, wie viele der Befragten einen Sachverhalt als sehr belastend empfinden, sofern er für ihre Ausbildungssituation zutrifft – für wie viele ein Aspekt also ein Problem darstellt (siehe die Angaben zu den Belastungshäufigkeiten in Tabelle 7). Mit deutlichem Abstand am häufigsten führen die Aspekte „Geringe Freizeit“ und „Angst davor, Fehler zu machen“ zu hohen Belastungen

bei den Auszubildenden. Es geben immerhin knapp 50 % der Befragten, für die diese Sachverhalte zutreffen, an, dass sie dies sehr belaste. Der „Erhalt zeitlicher Vorgaben“ (9,9 %), „Probleme bei der Kundenberatung“ (8,3 %) und die Tatsache, dass „Kolleg(inn)en die Kundenberatung übernehmen“ (7,2 %), empfindet hingegen nur ein geringer Teil der Auszubildenden als problematisch. Über alle thematisierten Aspekte hinweg betrachtet, besitzen die negativen Sachverhalte eine Ereignishäufigkeit von durchschnittlich 62,7 % und führen dann in 22,1 % der Fälle zu besonderen Belastungen.

Kommen wir als nächstes zur Gruppierung der verschiedenen Ausbildungsaspekte. Anhand ihrer Ereignis- und Belastungshäufigkeiten wird eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. Das Ergebnis der Analyse ist zur Veranschaulichung im folgenden XY-Diagramm abgebildet. Auf der Y-Achse sind die Ereignishäufigkeiten und auf der X-Achse die Belastungshäufigkeiten der negativen Ausbildungsaspekte abgetragen.

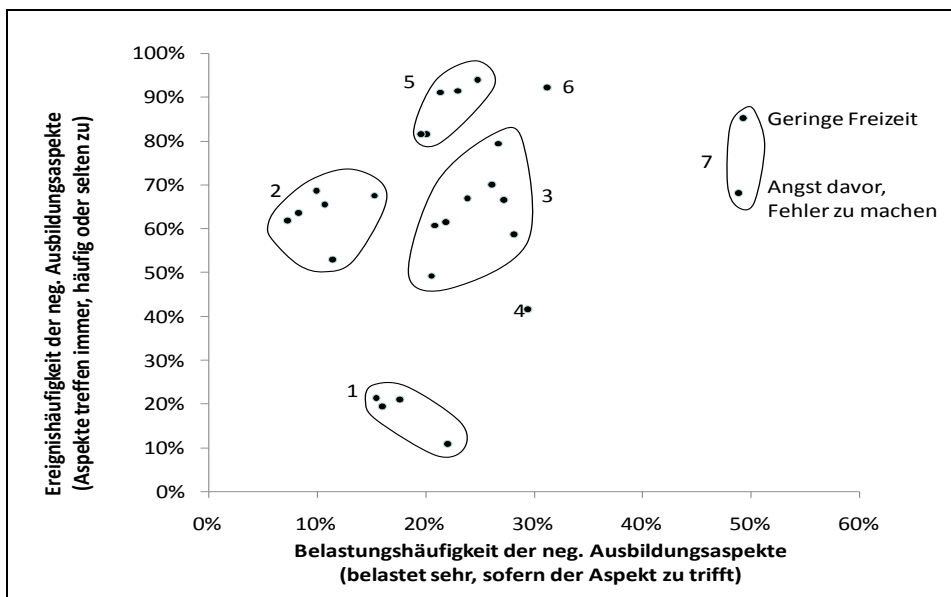


Abbildung 16: XY-Diagramm der negativen Ausbildungsaspekte

Anhand der Abbildung werden noch einmal die vergleichsweise hohen Belastungshäufigkeiten der Aspekte „Geringe Freizeit“ und „Angst davor, Fehler zu machen“ deutlich.

Die hierarchische Clusteranalyse ergibt für die negativen Ausbildungsaspekte eine optimale Clusterzahl von sieben. Die identifizierten Cluster können anhand ähnlicher Ausprägungen der Ereignishäufigkeiten und der Belastungshäufigkeiten charakterisiert werden. In der nachfolgenden Tabelle 8 sind die sieben Cluster mit den ihnen zugehörigen Ausbildungsaspekten zusammengefasst.

Charakterisierung der Cluster anhand der Ereignishäufigkeit und der Belastungshäufigkeit	Ausbildungsaspekte (Belastungshäufigkeit)
<b>Cluster 1:</b> 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>
<b>Cluster 2:</b> 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>
<b>Cluster 3 und 4:</b> 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>
<b>Cluster 5 und 6:</b> 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>
<b>Cluster 7:</b> 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>

Tabelle 8: Ergebnis der Clusteranalyse (negative Ausbildungsaspekte)

Zielsetzung der Untersuchung ist es, die Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zu identifizieren. Die Belastungen für die Auszubildenden, die von verschiedenen Ausbildungsaspekten ausgehen, sind hierbei ein wesentliches Element. Es zeigt sich, dass insbesondere die beiden Aspekte des siebten Clusters im Falle ihres Zutreffens überdurchschnittlich häufig sehr belastend sind. In fast jedem zweiten Fall werden sie von den Auszubildenden als Problem empfunden.

Neben diesen doch sehr häufig zu besonderen Belastungen führenden Aspekten gibt es eine ganze Reihe von Sachverhalten, die zwar für relativ viele Auszubildende zutreffen (Cluster 3 bis 6), die dann jedoch bei weitem nicht so häufig zu Belastungen führen wie die Aspekte des Clusters 7. Im Hinblick auf die Gestaltung der Eingangsphase der Berufsausbildung kommt diesen Aspekten folglich eine mittlere Wichtigkeit zu, die insbesondere aus ihren Ereignishäufigkeiten resultiert. Denn relativ viele der Ausbil-



dungsanfänger/innen sind von diesen Aspekten betroffen und für mindestens jede/jeden fünfte(n) Betroffene(n) stellen die Aspekte auch ein Problem dar.

Anders sieht es bei den verbleibenden Aspekten aus. Diese besitzen entweder eine vergleichsweise geringe Ereignishäufigkeit (Cluster 1) oder eine sehr niedrige Belastungshäufigkeit (Cluster 2). Zwar führen die jeweiligen Aspekte ebenfalls zu Problemen bei Auszubildenden. Betrachtet man allerdings die Anzahl dieser Fälle in der Gesamtstichprobe, so stellen diese Fälle eher die Ausnahme dar. Im Einzelnen handelt es sich hierbei um die folgenden Aspekte (Anzahl der verursachten Probleme in der Gesamtstichprobe):

- Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung (13)
- Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung (16)
- Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte (17)
- Umtausch wegen falscher Kundenberatung (19)
- Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung (23)
- Probleme bei der Kundenberatung (27)
- Überforderung (31)
- Erhalt zeitlicher Vorgaben (35)
- Unterforderung (36)
- Langweilige Tätigkeiten (53)

Bei diesen Sachverhalten handelt es sich um die Aspekte, die relativ selten zum Problem für die Auszubildenden werden. Thematisch betrachtet fällt auf, dass viele der Aspekte aus dem Bereich der Kundenberatung wenig problematisch für die Auszubildenden sind. Hierauf wird zu einem späteren Zeitpunkt noch eingegangen.

#### 3.2.1.3.3 Positive Ausbildungsaspekte

Im Gegensatz zu den negativen Ausbildungsaspekten, deren Zutreffen von den Auszubildenden potenziell als belastend empfunden wird, führen die positiven Aspekte zu Belastungen, wenn sie nicht bzw. nur selten zutreffen. Es geht daher zunächst darum herauszufinden, für wie viele Auszubildende die positiven Aspekte selten oder nie zutreffen (Ereignishäufigkeit) und wie häufig dieses Nichtzutreffen als sehr belastend empfunden wird (Belastungshäufigkeit).

Die positiven Aspekte treffen in durchschnittlich 40,7 % der Fälle selten oder nie zu. Vergleicht man diesen Wert mit der durchschnittlichen Ereignishäufigkeit der negativen Aspekte (62,7 %), so ist festzustellen, dass die Ereignishäufigkeiten der positiven Sachverhalte im Durchschnitt um 22 % geringer ausfallen. In Bezug auf die hervorgerufenen Belastungen fällt auf, dass die negativen Sachverhalte häufiger zu besonderen Belastungen führen als die positiven (22,1 % im Vergleich zu 15,8 %).

Positive Ausbildungsaspekte	Ereignishäufigkeit (Trifft selten oder nie zu)		Belastungshäufigkeit (Sehr belastend)	
	Anzahl	% von 514	Anzahl	% von „Trifft selten oder nie zu“
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	364	70,8 %	37	10,2 %
Erhalt zeitnaher Anerkennung	254	49,4 %	38	15,0 %
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	245	47,7 %	24	9,8 %
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	236	45,9 %	49	20,8 %
Selbstständigkeit: 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>

Tabelle 9: Nichtzutreffen der positiven Ausbildungsaspekte und die hervorgerufenen Belastungen

Die Übertragung der Werte für die positiven Aspekte in ein XY-Diagramm, bei dem wiederum auf der Y-Achse die Ereignishäufigkeit und auf der X-Achse die Belastungshäufigkeit abgetragen wird, macht die im Vergleich zu den negativen Aspekten geringere durchschnittliche Ereignis- und Belastungshäufigkeit noch einmal deutlich.

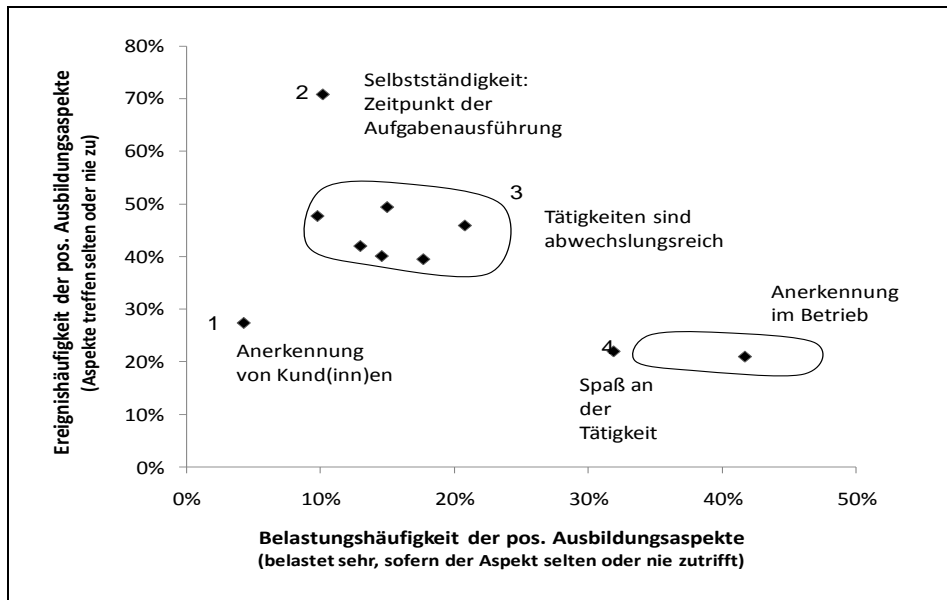


Abbildung 17: XY-Diagramm der positiven Ausbildungsaspekte

Eine analog zu der Vorgehensweise bei den negativen Aspekten durchgeführte Clusteranalyse ergibt vier zu unterscheidende Gruppen. Diese bestehen in zwei Fällen aus jeweils einem Aspekt, eine Gruppe umfasst zwei Sachverhalte und die vierte Gruppe

setzt sich aus insgesamt sechs Ausbildungsaspekten zusammen. Wie dem XYDiagramm deutlich zu entnehmen ist, zeichnen sich die drei positiven Ausbildungsaspekte

- „Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung“,
- „Anerkennung im Betrieb“ und
- „Spaß an der Tätigkeit“

entweder durch eine im Vergleich zu den anderen positiven Aspekten überdurchschnittlich hohe Ereignishäufigkeit oder – so bei den beiden letztgenannten – durch eine überdurchschnittlich hohe Belastungshäufigkeit aus. So können 70,8 % der Auszubildenden den Zeitpunkt der Aufgabenausführung nur selten oder sogar nie selbst bestimmen. Umgekehrt ausgedrückt: Nur knapp 30 % der Befragten können selbst bestimmen, wann sie eine Aufgabe ausführen. Mit weitem Abstand besitzt dieser Sachverhalt somit die höchste Ereignishäufigkeit der positiven Ausbildungsaspekte. Die Auszubildenden scheinen das geringe Maß an Zeitautonomie allerdings nicht als besonders problematisch zu empfinden. Lediglich 10,2 % der Betroffenen geben an, dass sie dieses sehr belaste. Besonders auffällig ist darüber hinaus, dass die beiden positiven Ausbildungsaspekte mit der geringsten Ereignishäufigkeit – „Anerkennung im Betrieb“ (21 %) und „Spaß an der Tätigkeit“ (22 %) – die mit Abstand höchsten Belastungshäufigkeiten besitzen. 41,7 % der Auszubildenden, bei denen die Anerkennung im Betrieb ausbleibt, und 31,9 % der Befragten, die keinen Spaß an den auszuführenden Tätigkeiten haben, empfinden diese Tatsachen als sehr belastend.

Der Großteil der betrachteten positiven Aspekte (Cluster 3) bleibt allerdings für 40 % bis 50 % der Befragten häufig aus oder trifft sogar nie zu. Hierzu zählen: „Erhalt zeitnaher Anerkennung“, „Anerkennung in der Berufsschule“, „Mitbestimmungsmöglichkeiten“, „Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten“, „Tätigkeiten sind abwechslungsreich“ und „Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung“. Die Tatsache, dass diese Aspekte nur selten oder nie zutreffen, empfinden allerdings nur 9,8 % bis 20,8 % der Betroffenen als sehr belastend. Hiervon zu unterscheiden ist noch der Aspekt „Anerkennung von Kund(inn)en“, der aufgrund der Clusteranalyse einen eigenen Cluster bildet, und dessen Ausbleiben nur von 4,3 % der Betroffenen als sehr belastend empfunden wird.

#### 3.2.1.3.4 Zusammenhangsprüfungen

Gezeigt hat sich bis hierhin, dass Ausbildungsaspekte in einigen Fällen zu Problemen führen und in anderen Fällen nicht. Ob Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Problemen und personen- oder betriebsspezifischen Faktoren bestehen, wird im vorliegenden Auswertungskapitel betrachtet. So wird danach gefragt, ob gruppenspezifische Unterschiede bei den empfundenen Belastungen bestehen. Erleben zum Beispiel bestimmte Personengruppen häufiger Probleme als andere oder tragen gewisse betriebliche Ausbildungsbedingungen dazu bei, dass Probleme überdurchschnittlich häufig oder selten auftreten?

Wie bereits dargestellt, sind die hervorgerufenen Belastungen im Rahmen der Fragebogenerhebung in den Ausprägungen „Belastet mich sehr“, „Belastet mich kaum“ und „Belastet mich nicht“ erfasst worden. Für die Auswertungen der Probleme werden die Angaben „Belastet mich kaum“ und „Belastet mich nicht“ durch eine entsprechende Umcodierung in SPSS zu der Aussage, dass kein Problem aufgetreten ist, zusammengefasst. Die Angabe „Belastet mich sehr“ wird als entstandenes Problem interpretiert.

Eine Gesamtübersicht der Ergebnisse zu den durchgeführten Zusammenhangsprüfungen ist den Tabellen 1 – 3 im Anhang (Anlage 5) zu entnehmen. In den folgenden Ausführungen wird auf ausgewählte wichtige Ergebnisse eingegangen.

#### *Personenspezifische Prädiktoren*

Insgesamt stellen sich von den untersuchten Zusammenhängen zwischen den personenspezifischen Prädiktoren und den durch die Ausbildungsaspekte bezeichneten Probleme nur wenige als signifikant heraus. Die wenigen signifikanten Zusammenhänge sind jedoch mit Assoziationswerten von unter 0,2 alle als gering zu bewerten (siehe Tabelle 2 und 3 im Anhang (Anlage 5)).

Die stärksten Zusammenhänge bestehen zwischen den Problemen, die durch die körperlichen Beanspruchungen der Auszubildenden hervorgerufen werden und dem Geschlecht der Befragten. Allen voran bereiten das schwere Heben und Tragen sowie die extremen Temperaturen bei der Arbeit gerade den weiblichen Auszubildenden überdurchschnittlich häufig Probleme. Geben von den männlichen Auszubildenden lediglich 4,9 % an, dass die Temperaturen sie sehr belasten würden, sind es bei den weiblichen Auszubildenden schon 14,5 %. Das schwere Heben und Tragen wird für die jungen Frauen mehr als doppelt so häufig zu einem Problem als für die männlichen Befragten (25,4 % im Vergleich zu 12,4 %).

Neben diesen Zusammenhängen bei den Problemen auf Grund der körperlichen Beanspruchungen hängt ebenfalls die Angst davor, etwas falsch zu machen, höchst signifikant mit dem Geschlecht der Befragten zusammen. Im Vergleich zu den jungen Männern empfinden überdurchschnittlich viele weibliche Auszubildende diese Angst als sehr belastend (40,3 % im Vergleich zu 25,3 %). Aber auch hier gilt: Mit einem Cramer's V-Wert von 0,157 ist dieser Zusammenhang eher gering.

#### *Betriebsspezifische Prädiktoren*

Im Zusammenhang mit den betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen wird untersucht, ob die 37 thematisierten Ausbildungsaspekte in bestimmten Betriebsformen, bei unterschiedlichen Bedienformen im Ausbildungsbetrieb oder bei einer gewissen Betriebsgröße (Mitarbeiterzahl) überdurchschnittlich häufig zu Problemen führen.

Zwischen den betrachteten betriebsspezifischen Prädiktoren und dem Zutreffen von Problemen auf Grund der negativen und positiven Ausbildungsaspekte bestehen nur relativ wenige signifikante Zusammenhänge (siehe Tabelle 1 und 2 der Anlage 5 im Anhang). Das bedeutet, dass es bis auf einige Ausnahmen unabhängig von der Betriebs

und Bedienform sowie der Betriebsgröße zu den Belastungen bei den Auszubildenden kommt. Die meisten und auch stärksten Zusammenhänge bestehen mit der Form des Ausbildungsbetriebs. So entstehen beispielsweise Probleme bei den Auszubildenden in Fachmärkten überdurchschnittlich häufig dadurch, dass Kund(inn)en ein gekauftes Produkt wegen einer falschen Beratung wieder umtauschen. Über alle Betriebsformen hinweg betrachtet kommt dieses Problem in gerade einmal 3,7 % der Fälle vor. In Fachmärkten erleben hingegen schon 11,8 % der befragten Auszubildenden dieses Problem (siehe Tabelle 4 der Anlage 5 im Anhang)<sup>49</sup>. Wie die nachfolgende Tabelle 10 zeigt, führen körperliche Beanspruchungen (schweres Heben oder Tragen) überdurchschnittlich häufig in Discountgeschäften und Supermärkten zu Problemen. Die Befragten aus den Fachgeschäften empfinden diesen Aspekt hingegen nur relativ selten als sehr belastend.

Betriebsform		Schweres Heben oder Tragen		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Supermarkt	Anzahl	70	27	97
	Erwartete Anzahl	77,8	19,2	97,0
	% von „Betriebsform“	72,2 %	27,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	- 0,9	1,8	
(SB)-Warenhaus	Anzahl	37	10	47
	Erwartete Anzahl	37,7	9,3	47,0
	% von „Betriebsform“	78,7 %	21,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	- 0,1	0,2	
Discounter	Anzahl	72	30	102
	Erwartete Anzahl	81,9	20,1	102,0
	% von „Betriebsform“	70,6 %	29,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	- 1,1	2,2	
Fachgeschäft	Anzahl	132	20	152
	Erwartete Anzahl	122,0	30,0	152,0
	% von „Betriebsform“	86,8 %	13,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	- 1,8	
Fachmarkt	Anzahl	60	8	68
	Erwartete Anzahl	54,6	13,4	68,0
	% von „Betriebsform“	88,2 %	11,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,7	- 1,5	
Kaufhaus	Anzahl	15	0	15
	Erwartete Anzahl	12,0	3,0	15,0
	% von „Betriebsform“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	- 1,7	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	386	95	481
	Erwartete Anzahl	386,0	95,0	481,0
	% der Gesamtzahl	80,2 %	19,8 %	100,0 %

$\chi^2$ (df) nach Pearson: 20,672 (5)\*\*\*; Cramer's V: 0,207; Signifikanzniveau: 0,001

Tabelle 10: Kontingenztabelle und Ergebnisse der  $\chi^2$ -Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Betriebsform“ und dem Problem „Schweres Heben oder Tragen“

<sup>49</sup> Der  $\chi^2$ -Unabhängigkeitstest setzt voraus, dass maximal 20 % der Felder der Kontingenztabelle eine erwartete Häufigkeit von kleiner fünf aufweisen dürfen (vgl. Bühl 2006, S. 261). Bei der Überprüfung des betriebsformspezifischen Zusammenhangs ist diese Bedingung aufgrund der Menge an unterschiedlichen Merkmalsausprägungen und der Stichprobengröße nicht erfüllt. Das Ergebnis in diesem Teil der Auswertung ist daher mit entsprechender Vorsicht zu betrachten und darf lediglich als Anhaltspunkt für weitere Interpretationen verstanden werden.

Mit einem Assoziationswert von 0,207 kann der Zusammenhang zwischen der Betriebsform und den Problemen der Auszubildenden auf Grund körperlicher Beanspruchungen (schweres Heben oder Tragen) als ausgeprägt bezeichnet werden. Ähnlich sieht es auch bei den Problemen mit extremen Temperaturen in der Einzelhandelsausbildung aus. Auch hier stehen die betriebsformabhängigen Ausbildungsbedingungen in einem signifikanten Zusammenhang zu den Problemen der Befragten. Während in Supermärkten jede/jeder fünfte Auszubildende Probleme aufgrund der Temperaturen beklagt, spielt dieser Faktor in den anderen Betriebsformen in weniger als 10 % der Fälle eine Rolle. Der letzte Aspekt aus dem Bereich der körperlichen Belastungen – einseitige körperliche Belastungen durch langes Stehen oder Sitzen – ist hingegen unabhängig von der Betriebsform in ca. 20 % der Fälle belastend für die Auszubildenden im Einzelhandel. Hierbei handelt es sich also um einen Sachverhalt, der die Einzelhandelsauszubildenden unabhängig von den betriebsformabhängigen Ausbildungsbedingungen belastet.

Im Bereich der thematisierten Arbeitszeitaspekte zeigen sich insgesamt zwei signifikante Zusammenhänge zu der Betriebsform des Ausbildungsbetriebs. Zum einen stehen die Probleme durch den Erhalt zeitlicher Vorgaben für die Aufgabenerledigung im Zusammenhang mit der Betriebsform, zum anderen hängt auch der Zeitdruck während der Arbeit mit der Betriebsform zusammen. In der Gesamtstichprobe fällt *der Anteil der Auszubildenden, die zeitliche Vorgaben als sehr belastend empfinden*, mit 7,3 % doch relativ gering aus. Bei den Discountern ist dieser Anteil mit 12,7 % schon fast doppelt so groß und auch in den Supermärkten geben immerhin 11,3 % der Befragten an, dass sie der Erhalt zeitlicher Vorgaben sehr belastet. Noch größer fallen die betriebsformabhängigen Unterschiede beim Aspekt „Zeitdruck während der Arbeit“ aus. Während es gerade in (SB-)Warenhäusern kaum zu problematischem Zeitdruck kommt (4,3 %), gibt gut jede/jeder vierte Auszubildende (25,5 %) aus Discountgeschäften an, den Zeitdruck als sehr belastend zu erleben.

Bis hierhin haben wir betrachtet, in wie viel Prozent der Fälle ein bestimmter Ausbildungsaspekt zutrifft/nicht zutrifft und wie groß der Anteil der Betroffenen ist, für die diese Tatsache ein Problem darstellt. Im Rahmen der durchgeführten Zusammenhangsprüfungen wurde festgestellt, dass kaum personenspezifische oder in den betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen zu begründende Unterschiede beim Auftreten von Problemen statistisch nachweisbar sind. Es kann allerdings vermutet werden, dass die individuelle Häufigkeit des Zutreffens (neg. Aspekte) oder Nichtzutreffens (pos. Aspekte) der Sachverhalte einen Einfluss auf die Entstehung von Problemen hat.

#### *Individuelle Häufigkeit des Zutreffens der Ausbildungsaspekte*

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel kurz angedeutet, gehen wir davon aus, dass generell durch das Ausbleiben der positiven Aspekte oder durch das Zutreffen der negativen Aspekte Belastungen hervorgerufen werden. Die Auswertungen der Daten zu den individuellen Häufigkeiten des Zutreffens zeigen deutlich, dass gerade die Häufigkeit, mit der ein negativer Ausbildungsaspekt für einen Auszubildenden/eine Auszubil-

dende zutrifft bzw. ein positiver Aspekt ausbleibt, ausschlaggebend für die Entstehung von Problemen ist. Die Ergebnisse zu den Chi<sup>2</sup>-Tests zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens der Ausbildungsaspekte und den hervorgerufenen Belastungen durch die jeweiligen Aspekte sind in der Tabelle 5 der Anlage 5 im Anhang) zusammengefasst. Die Ergebnisse vermitteln einen Eindruck davon, in welchem Ausmaß die Entstehung von besonderen Belastungen aufgrund der einzelnen Ausbildungsaspekte mit der individuellen Häufigkeit des Zutreffens der jeweiligen Aspekte zusammenhängt.

Bleibt z. B. die Anerkennung im Ausbildungsbetrieb ständig aus, so geben 90 % der betroffenen Auszubildenden an, dass dies für sie sehr belastend sei. Erfahren die Auszubildenden selten Anerkennung für ihre Leistungen im Betrieb, empfinden 39,6 % die fehlende Anerkennung als sehr belastend. Werden die Leistungen hingegen häufig anerkannt, so sinkt der Anteil der durch mangelnde Anerkennung sehr belasteten Auszubildenden auf 0,4 %. Die Wahrscheinlichkeit, mit der das Ausbleiben der Anerkennung zu besonderen Belastungen bei den Befragten führt, nimmt also zu, je häufiger die Anerkennung ausbleibt. Der entsprechende Chi<sup>2</sup>-Test zeigt, dass dieser Zusammenhang höchst signifikant und mit einem Assoziationswert von 0,622 sehr stark ist.

Wie angenommen, ist der Zusammenhang zwischen den negativen Ausbildungsaspekten und dem Entstehen von Problemen genau gegenläufig. Hier gilt, dass ihr Zutreffen generell etwas Belastendes für die Auszubildenden darstellt. Je häufiger ein Sachverhalt in einem Ausbildungsverhältnis zutrifft, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieser von den Auszubildenden als besonders belastend empfunden wird. Müssen Auszubildende z. B. täglich Überstunden leisten, ist dies für 81,8 % sehr belastend. Von den Auszubildenden, die häufig Überstunden machen müssen, empfinden es noch 42 % als sehr belastend. Dagegen stufen nur noch 12,6 % der Befragten, die selten und 1,3 % der Auszubildenden, die keine Überstunden leisten müssen, diese Situation als sehr belastend ein. Die Wahrscheinlichkeit, dass zu leistende Überstunden zu hohen Belastungen führen, sinkt folgedessen in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Zutreffens von 81,8 % bis auf 1,3 %. Auch hierbei handelt es sich um einen höchst signifikanten und starken statistischen Zusammenhang (Cramer's V: 0,542).

Es zeigt sich, dass es keine per se problematischen Aspekte gibt. Auszubildende können anscheinend ganz gut damit umgehen, dass auch für sie unangenehme Aspekte, z. B. das Arbeiten zu ungünstigen Zeiten („Lage der Arbeitszeit“) oder die körperlichen Beanspruchungen, mit der Berufsausbildung im Einzelhandel verbunden sind. Auch nehmen die Befragten ein gewisses Maß an Unselbstständigkeit oder Fremdbestimmtheit in der Ausbildung hin. Problematisch wird es aber immer dann, wenn sich diese Zustände häufen.

#### 3.2.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse der 37 thematisierten Ausbildungsaspekte hat gezeigt, dass die negativen Sachverhalte eine durchschnittlich höhere Ereignishäufigkeit besitzen und tendenziell belastender für die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Ein-

zelhandel sind als die positiven Aspekte. Es kommt seltener vor, dass positive Aspekte ausbleiben, als dass negative Sachverhalte auftreten. Zusätzlich führen die negativen Aspekte im Falle ihres Zutreffens häufiger zu Problemen bei den Auszubildenden als die positiven im Falle ihres Ausbleibens. Es ist folglich generell unproblematischer für die Auszubildenden, dass etwas Wünschenswertes ausbleibt, als dass etwas Negatives zutrifft.

Durch die Gruppierung der thematisierten Aspekte (Clusteranalyse) wird ersichtlich, dass es eine ganze Reihe von Ausbildungsaspekten gibt, die zwar für einen erheblichen Teil der Auszubildenden zutreffen (neg. Aspekte) bzw. selten oder nie zutreffen (pos. Aspekte), die jedoch nur gelegentlich zu besonderen Belastungen führen – die also nur selten zu einem Problem im hier verstandenen Sinne werden (Cluster 2 bei den neg. Aspekten und Cluster 2 und 3 bei den pos. Aspekten). Beispielsweise geben 67,5 % der Befragten an, dass sie die von ihnen auszuführenden Tätigkeiten schon einmal als langweilig empfänden. Besonders belastend ist diese Tatsache allerdings nur für 15,3 % der Betroffenen. Ähnliches gilt für den positiven Aspekt der Selbstständigkeit in Bezug auf den Zeitpunkt der Aufgabenausführung. Zwar dürfen insgesamt 70,8 % der Auszubildenden den Zeitpunkt der Aufgabenausführung nur selten oder sogar nie selbst bestimmen, als problematisch empfinden dies aber gerade einmal 10,2 % der hiervon betroffenen Auszubildenden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass einige Ausbildungsaspekte nur selten ein Thema für die Auszubildenden sind. Hinzu kommt, dass diese Sachverhalte im Falle ihres Zutreffens (neg. Aspekte) bzw. Nichtzutreffens (pos. Aspekte) nur vereinzelt zu Problemen bei den Auszubildenden führen. Beispielsweise sei der Aspekt „Unwissenheit über die Beratungsdurchführung“ genannt. Bei lediglich 19,5 % der Befragten kommt es schon einmal vor, dass sie nicht wissen, wie ein Beratungsgespräch durchzuführen ist. Als sehr belastend empfinden diese Situation gerade einmal 16 % der Betroffenen.

Betrachtet man die selten zutreffenden und/oder wenig belastenden negativen Aspekte thematisch, so fällt auf, dass ein Großteil dieser Sachverhalte mit der Kundeninteraktion zusammenhängt und dem Fragenkomplex zur Kundenberatung zugeordnet ist. Die Kundenberatung scheint folglich kein besonders problematisches Thema für die Auszubildenden darzustellen. Die Fälle, in denen diese Aspekte zu Problemen bei den Auszubildenden führen, können als Ausnahmefälle bezeichnet werden. Bleiben wir thematisch im Bereich der Kundenberatung, so fällt auf, dass es die Aspekte „Fehlende Warenkenntnisse“ und „Fehlende Detailkenntnisse“ sind, die sich mit einer mittleren Belastungshäufigkeit und einer mittleren bzw. hohen Ereignishäufigkeit deutlich von den anderen Beratungsaspekten unterscheiden. Diese Aspekte werden zusammen mit dem fehlenden Fachwissen als thematische Einheit „Wissensdefizite“ im Rahmen einer vertiefenden Analyse untersucht (siehe Kapitel 3.2.3).

Die mit Abstand problematischsten Ausbildungsaspekte (gemessen an den Belastungshäufigkeiten) sind bei den negativen Aspekten die geringe Freizeit (49,3 %) und die



Angst davor, Fehler zu machen (48,9 %) (Cluster 7). Bei den positiven Ausbildungsaspekten sind das Ausbleiben von Anerkennung im Ausbildungsbetrieb (41,7 %) und der mangelnde Spaß an den Tätigkeiten (31,9 %) (Cluster 4) die Sachverhalte, die im Falle ihres Ausbleibens am ehesten zu Problemen bei den Auszubildenden führen.

Neben den Ereignis- und Belastungshäufigkeiten der Ausbildungsaspekte ist untersucht worden, ob personen- oder betriebsbedingte Unterschiede bei der Entstehung von Problemen festzustellen sind. Die nachgewiesenen statistischen Zusammenhänge bestehen größtenteils zu den erlebten Problemen mit den körperlichen Anforderungen in der Ausbildung. Neben der Tatsache, dass insbesondere die weiblichen Auszubildenden gerade mit dem schweren Heben und Tragen sowie den extremen Temperaturen Probleme haben, werden diese Belastungen ebenfalls von betrieblichen Rahmenbedingungen beeinflusst. Wie aufgezeigt, empfinden gerade die Auszubildenden in Supermärkten und bei Discountern die körperlichen Anforderungen besonders häufig als sehr belastend.

Als wichtigstes Ergebnis der durchgeführten Zusammenhangsprüfungen kann allerdings der Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens der Ausbildungsaspekte und der mit ihnen verbundenen Belastung bezeichnet werden. Es hat gezeigt sich, dass es kaum Aspekte gibt, die, sobald sie selten zutreffen oder ausbleiben, zum Problem für die Auszubildenden werden. Nicht die Tatsache, dass ein Ausbildungsaspekt zutrifft oder nicht ist ausschlaggebend für die Entstehung von Problemen, sondern vielmehr ist die Häufigkeit des Zutreffens oder Ausbleibens entscheidend.

### 3.2.2 Problembereich: Übergang in die Berufsausbildung

#### 3.2.2.1 Fragebogenoperationalisierung

Die Interviewauswertung zum Übergang in die Berufsausbildung (siehe Kapitel 2.2.1) zeigt, dass die Jugendlichen oftmals „Umwege“ in Kauf genommen haben, bis sie die Berufsausbildung im Einzelhandel aufnehmen konnten. Auch hatten viele der Befragten eigentlich ganz anders lautende berufliche Pläne. Sie gaben an, dass sie z. B. eine Ausbildung im Bereich der technischen oder sozialen Berufe absolvieren wollten, dieser Wunsch jedoch nicht zu realisieren war. Die von den Auszubildenden daraufhin gezeigte Flexibilität im Berufsfindungsprozess hat dazu geführt, dass sie letztlich eine Berufsausbildung im Einzelhandel aufgenommen haben. Aber mit dieser Flexibilität, so legt die Interviewauswertung nahe, sind eine ganze Reihe von negativen Folgen verbunden (mehr Probleme, Unzufriedenheit).

Wir gehen daher davon aus, dass der Verlauf des Berufsfindungsprozesses einen Einfluss auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung hat. Die entsprechende Untersuchungshypothese hierzu lautet:

*H: Die Art und Weise, wie der Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Einzelhandelsausbildung verläuft, hat einen Einfluss auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung.*

Zur Prüfung der aufgestellten Untersuchungshypothese werden in der Fragebogenkategorie „Übergang in die Berufsausbildung“ folgende Teilaspekte thematisiert:

- Die Übergangswege von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung und die vor der Ausbildung gemachten Einzelhandelserfahrungen, die für die Aufnahme des jetzigen Ausbildungsberufs ausschlaggebend waren,
- der ursprüngliche Wunschberuf der Befragten und die beruflichen Pläne der Jugendlichen zum Ende der Schulzeit sowie
- die Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen an den Ausbildungsberuf mit den bisherigen Erfahrungen.

Darüber hinaus wird die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung indikatorengestützt anhand der von den Auszubildenden erlebten Probleme (Art und Anzahl der erlebten besonderen Belastungen) und den mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en ausgetragenen Konflikten erfasst. Zusätzlich wird hinterfragt, ob und falls ja, wie häufig und aus welchen Gründen die Auszubildenden an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht haben und wie zufrieden sie mit den auszuführenden Tätigkeiten und mit der Ausbildung insgesamt sind.

Mit Hilfe welcher Fragebogenitems die verschiedenen Aspekte zum Übergang in die Berufsausbildung erhoben werden, ist in der nachfolgenden Tabelle 11 zusammengefasst.

Fragebogenkategorie: Übergang in die Berufsausbildung		
Dimensionen	Indikatoren	Items und Antwortvorgaben
Übergang in die Berufsausbildung	Übergangswege (Art und Anzahl der durchlaufenen Übergangsstationen)	<p><b>1. Was haben Sie nach dem Besuch der allgemein bildenden Schule (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium) bis zum Beginn der jetzigen Berufsausbildung gemacht?</b> (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>Ein Berufskolleg besucht; Direkt die Ausbildung im Einzelhandel begonnen; An einer Berufsvorbereitenden Maßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit teilgenommen; Eine Ausbildung begonnen, aber abgebrochen; Ein Studium begonnen, aber abgebrochen; Ein Praktikum absolviert; Mich arbeitslos gemeldet (länger als sechs Monate); Urlaub gemacht (länger als zwei Monate); Zu Hause geblieben, aus familiären Gründen (Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen ...); Sonstiges, und zwar:</p> <p><b>2. Falls Sie nach Abschluss der allgemein bildenden Schule das Berufskolleg besucht haben, welche der folgenden Schulformen haben Sie dort besucht?</b> (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>Trifft bei mir nicht zu; Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr; Berufsgrundschuljahr (BGJ); Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis; Berufsfachschule (z. B. Höhere Handelsschule); Gymnasiale Oberstufe der Berufsfachschule; Fachoberschule (FOS); Sonstiges, und zwar:</p>
	Erfahrungen, die für die Ausbildungsaufnahme ausschlaggebend waren	<p><b>7. Welche Erfahrungen im Einzelhandel waren ausschlaggebend für die jetzige Berufsausbildung?</b> (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>Erfahrungen durch ein Praktikum im Einzelhandel; Positive Erfahrungen als Kundin/Kunde; Erfahrungen durch einen Ferienjob/eine Aushilfstätigkeit im Einzelhandel; Empfehlung von Verwandten oder Freund(inn)en, die im Einzelhandel arbeiten; Keine; Sonstiges, und zwar:</p>

Fragebogenkategorie: Übergang in die Berufsausbildung		
Dimensionen	Indikatoren	Items und Antwortvorgaben
	Wunschberuf	<p><b>5. Ist Ihr jetziger Ausbildungsberuf Ihr Wunschberuf?</b> Ja; Teils, teils, ich konnte mir diesen Beruf vorstellen. Mein eigentlicher Wunschberuf war;; Nein, mein Wunschberuf war:</p> <p><b>6. Falls Sie einen anderen Wunschberuf hatten, warum haben Sie diesen nicht ergriffen?</b> In meinem Wunschberuf gab es keine freien Ausbildungsplätze; Gesundheitliche Gründe sprachen gegen die Ausbildung im eigentlichen Wunschberuf; Mein Schulabschluss war zu schlecht; Sonstiges, und zwar:</p>
	Berufliche Pläne am Ende der Schulzeit	<p><b>3. Hatten Sie zum Ende Ihrer Schulzeit bereits Pläne, was Sie beruflich einmal machen wollten?</b> Ja; Nein</p> <p><b>4. Falls Sie bereits konkrete Pläne hatten, wie sahen diese aus?</b> Ich wollte eine Ausbildung im Einzelhandel machen; Ich wollte eine andere Ausbildung machen; Sonstiges, und zwar:</p>
	Erwartungen und Ausbildungsrealität	<p><b>12. Stimmen Ihre anfänglichen Erwartungen an die Ausbildung mit den bisherigen Erfahrungen überein?</b> Meine Erwartungen wurden sogar noch übertroffen; Meine Erwartungen stimmen größtenteils überein; Meine Erwartungen wurden nicht erfüllt</p>
Zusätzliche Fragen zur Überprüfung der Untersuchungshypothese		
Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Art und Anzahl der erlebten Belastungen	<p><b>Insgesamt ist zu 37 verschiedenen Ausbildungsaspekten (siehe Kapitel 3.2.1) erfragt worden, wie häufig diese für die eigene Ausbildungssituation zutreffen und wie belastend diese Situationen für die Auszubildenden sind. (Fragebogenitems 15, 21, 22, 40, 49 und 59)</b> Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder gar nicht</p>
	Konflikte	<p><b>52. Kam es während der Ausübung Ihrer Tätigkeiten schon einmal zu einem Konflikt?</b> Ja; Nein</p>
	Abbruchgedanken	<p><b>13. Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, die Ausbildung abzubrechen?</b> Ja, sehr häufig; Ja, schon öfter; Ja, aber selten; Nein</p>
	Zufriedenheit	<p><b>35. Wie Zufrieden sind Sie mit ihrer Tätigkeit, das heißt mit dem, was Sie täglich tun?</b> <b>Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Ausbildung insgesamt?</b> Sehr zufrieden; Zufrieden; Im Großen und Ganzen zufrieden; Weniger zufrieden; Überhaupt nicht zufrieden</p>

Tabelle 11: Operationalisierung zur Fragebogenkategorie Übergang in die Berufsausbildung

Zur Überprüfung der zuvor genannten Untersuchungshypothese werden Zusammenhänge zwischen den erfassten Aspekten des Übergangs von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung und den Indikatoren der Problemhaltigkeit der Eingangsphase untersucht.

### 3.2.2.2 Fragebogenauswertung zum Übergang in die Berufsausbildung

Da die betrachteten Übergangsaspekte und die Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung größtenteils nominal skaliert sind, werden zur Überprüfung der Zusammenhänge hauptsächlich Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests durchgeführt. Zusätzlich wird für die metrische Variable „Anzahl der in der Eingangsphase er-

lebten Probleme“ ein Mittelwertvergleich angestellt. Hierzu wird die Gesamtstichprobe in Abhängigkeit von den verschiedenen Ausprägungen der Übergangsaspekte (Gruppierungsvariablen) in Gruppen eingeteilt, um fallgruppenspezifische Unterschiede identifizieren zu können. Zur Ermittlung der Stärke und der Signifikanzniveaus der ermittelten Mittelwertunterschiede werden je nach Skalenniveau der einbezogenen Variablen unterschiedliche Korrelationskoeffizienten berechnet.

In der folgenden Tabelle 12 sind die zu betrachtenden Teilaspekte und Indikatoren mit den jeweiligen Merkmalsausprägungen noch einmal zusammengefasst.

Aspekte zum Übergang in die Einzelhandelsausbildung	Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art der Übergangswege               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Direkt in die EH-Ausbildung eingemündet</li> <li>○ Übergangssystem durchlaufen (ohne BFS)</li> <li>○ Berufsfachschule besucht</li> <li>○ Sonstige Übergangswege absolviert</li> </ul> </li> <li>• Wunschberuf               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ja, Ausbildungsberuf ist der Wunschberuf</li> <li>○ Nein, Ausbildungsberuf ist nicht der Wunschberuf</li> <li>○ Teils, Teils, ich konnte mir den Beruf neben anderen durchaus vorstellen</li> </ul> </li> <li>• Berufliche Pläne zum Ende der Schulzeit               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Einzelhandelsausbildung beginnen</li> <li>○ Andere Ausbildung anfangen</li> <li>○ Keine beruflichen Pläne</li> </ul> </li> <li>• Für die Ausbildungsaufnahme ausschlaggebende Einzelhandelserfahrungen               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eigene Erfahrungen</li> <li>○ Erfahrungen Anderer</li> <li>○ Keine Erfahrungen</li> </ul> </li> <li>• Übereinstimmung der Erwartungen an den Ausbildungsberuf mit der Ausbildungsrealität               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Meine Erwartungen wurden sogar noch übertroffen</li> <li>○ Meine Erwartungen stimmen größtenteils überein</li> <li>○ Meine Erwartungen wurden nicht erfüllt</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl der erlebten Probleme (zwischen 0 und 26)</li> <li>• Art der erlebten Probleme (37 Ausbildungsaspekte (siehe Kapitel 3.2.1))</li> <li>• Erlebte Konflikte: mit Vorgesetzten, Ausbilder(inn)en, Kolleg(inn)en oder Kund(inn)en</li> <li>• Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ja, sehr häufig.</li> <li>○ Ja, schon öfter.</li> <li>○ Ja, aber selten.</li> <li>○ Nein.</li> </ul> </li> <li>• Zufriedenheit der Auszubildenden mit den auszuführenden Tätigkeiten               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sehr zufrieden</li> <li>○ Zufrieden</li> <li>○ Im Großen und Ganzen zufrieden</li> <li>○ Weniger zufrieden</li> <li>○ Überhaupt nicht zufrieden</li> </ul> </li> <li>• Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung insgesamt               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sehr zufrieden</li> <li>○ Zufrieden</li> <li>○ Im Großen und Ganzen zufrieden</li> <li>○ Weniger zufrieden</li> <li>○ überhaupt nicht zufrieden</li> </ul> </li> </ul>

Tabelle 12: Zusammenfassung der Übergangsaspekte und der Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel

Die Fragebogenauswertung zum Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Einzelhandelsausbildung erfolgt in mehreren Schritten. Bevor auf die Zusammenhangsprüfungen eingegangen wird, werden die Ergebnisse der Randauszählungen zu den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase vorgestellt. Dadurch wird verdeutlicht, wie problemhaltig die Eingangsphase der Berufsausbildung über die Gesamtstichprobe ist. Erst im Anschluss daran wird auf die Zusammenhangsprüfungen mit Hilfe von  $\chi^2$ -Unabhängigkeitstests eingegangen. Die Ergebnisse dieses Auswertungsteils werden getrennt nach den betrachteten Übergangsaspekten dargestellt. Hierbei werden zunächst für jeden Aspekt die Randauszählungen aufgezeigt, bevor die Ergebnisse der durchgeführten Zusammenhangsprüfungen thematisiert werden. Mit Ausnahme des Indikators „Anzahl der erlebten Probleme“ werden alle Indikatoren für die Problemhaltigkeit mit in die  $\chi^2$ -Zusammenhangsprüfungen einbezogen. Die Frage nach den Zusammenhängen mit der Anzahl der erlebten Probleme wird mit Hilfe eines

Mittelwertvergleichs untersucht, der den Abschluss der Zusammenhangsprüfungen bildet.

### 3.2.2.2.1 Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase

#### *Anzahl und Art der in der Eingangsphase erlebten Probleme*

Wie bereits in Kapitel 3.2.1 angeführt, sind im Rahmen der Fragebogenerhebung insgesamt 37 verschiedene Ausbildungsaspekte hinsichtlich der Häufigkeit ihres Zutreffens und der durch sie hervorgerufenen Belastung für die Auszubildenden thematisiert worden. Im Sinne des ökologischen Ansatzes (Bronfenbrenner 1981) werden die Aspekte, die von den Auszubildenden als besonders belastend empfunden werden, als Probleme bezeichnet. In Kapitel 3.2.1.3.4 ist ausführlich auf die von den Auszubildenden erlebten Probleme und auf bestehende Zusammenhänge zu verschiedenen betriebs- und personenspezifischen Aspekte eingegangen worden. An dieser Stelle soll daher lediglich kurz auf die durchschnittliche Anzahl der erlebten Probleme und auf die am häufigsten erlebten Probleme eingegangen werden.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die Auszubildenden bei einer Standardabweichung von 5,087 durchschnittlich 4,74 der 37 Aspekte als besonders belastend empfinden. Das Spektrum reicht hierbei von Auszubildenden, die gar keine Probleme erleben, bis hin zu den Befragten, die mehr als 20 Ausbildungsaspekte als besonders belastend empfinden (Maximalwert 26). Insgesamt gibt gut jede/jeder fünfte Auszubildende an, keinen der 37 Ausbildungsaspekte als besonders belastend empfunden zu haben. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass der überwiegende Teil der Befragten mindestens einen Ausbildungsaspekt in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung als sehr belastend erlebt. Auszubildende, die mehr als 15 Probleme erleben, stellen hierbei aber eher die Ausnahme dar. Lediglich knapp fünf Prozent der Befragten bezeichnen mehr als 15 Ausbildungsaspekte als für sie sehr belastend. Die am häufigsten genannten Probleme sind hierbei:<sup>50</sup>

- Geringe Freizeit (42,2 % der Befragten)
- Angst davor, Fehler zu machen (33,5 % der Befragten)
- Lage der Arbeitszeit (29,2 % der Befragten)
- Belastung aufgrund gemachter Fehler (23,5 % der Befragten)
- Einseitige körperliche Belastungen: langes Sitzen oder Stehen (21,4 % der Befragten)
- Stress durch hohes Kundenaufkommen (21,2 % der Befragten)

---

<sup>50</sup> Dass Konflikte der Auszubildenden mit Vorgesetzten/Ausbilder(inne)n oder Kund(inn)en nicht in dieser Auflistung erscheinen, darf keinesfalls als Beleg für das seltene Auftreten von Konflikten oder eine vergleichsweise geringere Belastung der Auszubildenden durch Konfliktsituationen verstanden werden. Immerhin haben 37,5 % der Befragten schon einmal Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebt. Diese wurden aber aus erhebungstechnischen Gründen nicht mit in die komparative Auswertung, die dieser Auflistung zu Grunde liegt, einbezogen. Siehe hierzu S. 111 und 138 ff.

*Erlebte Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung*

Dass Auszubildende bereits in einer sehr frühen Phase ihrer Ausbildung Konflikte ausgetragen, scheint nichts Ungewöhnliches zu sein. Insgesamt geben 193 der Befragten (37,5 %) an, dass sie schon einmal Konflikte während der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erlebt haben. Fast jede/jeder dritte Auszubildende (30,5 %) hatte Konflikte mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en. 15,2 % der Befragten geben an, bereits Konflikte mit Kund(inn)en ausgetragen zu haben. Drei Auszubildende geben an, Konflikte erlebt zu haben, machen allerdings keine Angaben zu den Personengruppen, mit denen diese Konflikte ausgetragen wurden.

*Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung*

Die Auswertung der Fragebogenerhebung zeigt, dass bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Einzelhandelsausbildung 194 Befragte (37,7 %) schon einmal an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht haben. 13,6 % geben an, schon öfter oder sogar sehr häufig über einen Ausbildungsabbruch nachgedacht zu haben. Die häufigsten Gründe für das Entstehen von Abbruchgedanken sind hierbei

- die Arbeitszeiten (87 Nennungen),
- Schwierigkeiten mit Vorgesetzten und/oder Ausbilder(inne)n (58 Nennungen),
- Unzufriedenheit über die auszuführenden Tätigkeiten (53 Nennungen) und
- der Wunsch, einen anderen Beruf zu erlernen (52 Nennungen).

Bei der Frage nach den Gründen für die Abbruchgedanken handelt es sich um eine Mehrfachwahlaufgabe. In den meisten Fällen ist nicht nur ein Grund für die Abbruchgedanken ausschlaggebend. Im Durchschnitt nennen die 194 Auszubildenden knapp 2,2 Gründe.

*Zufriedenheit der Auszubildenden mit den auszuführenden Tätigkeiten und mit der Ausbildung insgesamt*

Alles in allem kann festgestellt werden, dass das Urteil der Auszubildenden über die Berufsausbildung im Einzelhandel gut ausfällt. Fast zwei Drittel der befragten Auszubildenden sind sowohl mit den auszuführenden Tätigkeiten als auch mit der Ausbildung

Zufriedenheit		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Zufriedenheit mit den auszufüh- renden Tätigkeiten	Sehr zufrieden	135	26,4	26,4
	Zufrieden	201	39,3	65,8
	Im Großen u. Ganzen zufrieden	125	24,5	90,2
	Weniger zufrieden	37	7,2	97,5
	Überhaupt nicht zufrieden	13	2,5	100,0
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	Sehr zufrieden	140	27,3	27,3
	Zufrieden	205	40,0	67,3
	Im Großen u. Ganzen zufrieden	114	22,2	89,5
	Weniger zufrieden	36	7,0	96,5
	Überhaupt nicht zufrieden	18	3,5	100,0

Tabelle 13: Häufigkeitsverteilungen zu den Zufriedenheitsaussagen

insgesamt zufrieden oder sogar sehr zufrieden (siehe Tabelle 13). Zu erkennen ist darüber hinaus, dass nur etwa 10 % der Befragten angeben, wenig oder überhaupt nicht mit der Ausbildung oder den Tätigkeiten zufrieden zu sein.

### 3.2.2.2 Zusammenhänge zwischen Übergangsaspekten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Es stellt sich als Nächstes die Frage, ob der im Anschluss an die Interviewphase vermutete Zusammenhang zwischen der Art und Weise, wie der Übergang in die Berufsausbildung verläuft, und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase zutrifft – ob also Zusammenhänge zwischen den Übergangsaspekten und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit bestehen. Zur Überprüfung eventueller Kontingenzen werden Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests durchgeführt. Die Art der erlebten Probleme wird hierbei anhand der 37 im Fragebogen thematisierten Ausbildungsaspekte unterschieden (siehe Kapitel 3.2.1). Eine Übersicht der ermittelten Chi<sup>2</sup>-Werte und der Assoziationswerte nach Cramer ist im Anhang der Anlage 5, Tabelle 6 - 7 zu entnehmen. Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse der Zusammenhangsprüfung differenziert nach den jeweiligen Übergangsaspekten aufgezeigt.

#### *Übergangswege: Art und Anzahl der Übergangsstationen*

Die Wege der befragten Auszubildenden von der allgemein bildenden Schule in die Einzelhandelsausbildung gestalten sich sehr unterschiedlich. So gibt es auf der einen Seite Auszubildende, die seit der Schulzeit bis zu sechs Übergangsstationen absolviert haben, auf der anderen Seite hat aber auch gut ein Fünftel der Befragten (21 %) direkt nach Beendigung der allgemein bildenden Schule mit der Einzelhandelsausbildung begonnen. Der überwiegende Teil der Jugendlichen hat die Ausbildung demzufolge erst nach „Umwegen“ aufgenommen. Im Durchschnitt werden von den Jugendlichen knapp eineinhalb (1,48<sup>51</sup>) Übergangsstationen durchlaufen. Die „Umwege“ sind allerdings nicht grundsätzlich negativ zu bewerten. So haben z. B. 20,4 % der Auszubildenden nach der Schulzeit ein Praktikum absolviert, was durchaus eine sinnvolle Maßnahme im Rahmen der Berufsorientierung sein kann. An dieser Stelle der Auswertung soll es nicht darum gehen, die Übergangswege der Auszubildenden hinsichtlich ihres Warteschleifencharakters<sup>52</sup> zu bewerten, denn dies wäre auf Basis der in der standardisierten Befragung erhobenen Daten nur unzureichend möglich. Vielmehr gilt es die Übergangsstationen der Auszubildenden zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und der Aufnahme der Ausbildung aufzuzeigen und daran anschließend eventuelle Zusammenhänge zu den in der Eingangsphase erlebten Problemen zu identifizieren.

<sup>51</sup> Die durchschnittliche Anzahl der absolvierten Übergangsstationen ergibt sich aus dem arithmetischen Mittel der Nennungen zu den Fragen eins und zwei. Die Nennungen zur Antwortvorgabe „Direkt die Ausbildung im Einzelhandel begonnen“ werden hierbei nicht berücksichtigt.

<sup>52</sup> Der Begriff der „Warteschleife“ wird in Anlehnung an die Begriffsverwendung bei Klaus Hurrelmann (1989) gebraucht. Warteschleifen werden hier als Stationen der Jugendlichen auf dem Weg ins Erwachsenenleben verstanden, die im Bildungs- und Beschäftigungssystem mit ungewissem Ausgang absolviert werden, da der „Arbeitsmarkt nicht aufnahmefähig oder aufnahmewillig ist“ (1989, S. 7).

Die Häufigkeitsverteilung der von den Befragten nach der allgemein bildenden Schule durchlaufenden Übergangsstationen ist der folgenden Grafik zu entnehmen.

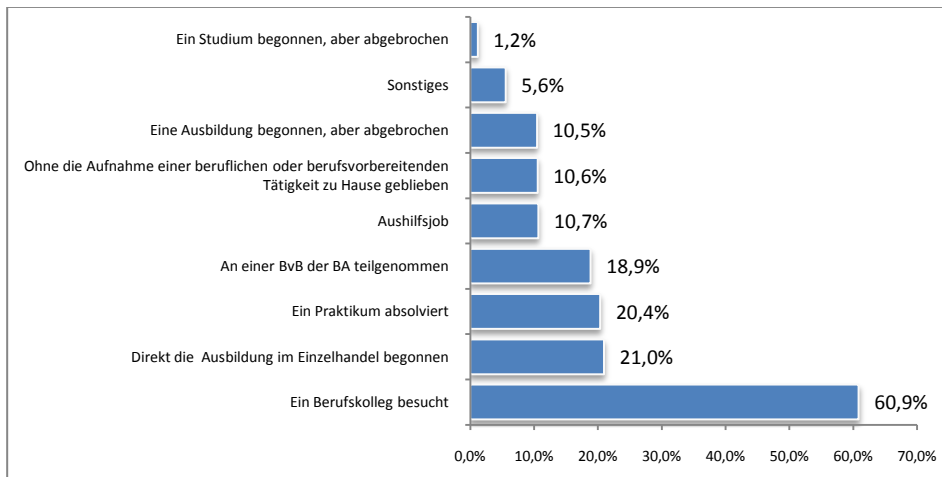


Abbildung 18: Tätigkeiten der Auszubildenden nach Verlassen der allgemein bildenden Schule

Bei der Frage nach den Tätigkeiten im Anschluss an die allgemein bildende Schule handelt es sich um eine Mehrfachwahlaufgabe. Die Prozentangaben in der Abbildung beziehen sich jeweils auf die Anzahl der Fälle. So zeigt sich z. B., dass 18,9 % der 514 Befragten im Anschluss an die Schule (unter anderem) an einer Berufsvorbereitenden Maßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit teilgenommen haben. Die Teilnehmer/innen dieser Maßnahmen könnten allerdings bis zur Aufnahme ihrer Ausbildung noch anderen Tätigkeiten nachgegangen sein. Insgesamt geben die Auszubildenden 825 Antworten auf die hier betrachtete Frage.

Besonders auffällig ist der große Anteil der Befragten (60,9 %), die nach dem Verlassen der allgemein bildenden Schule (unter anderem) das Berufskolleg<sup>53</sup> besucht haben. 308 dieser 313 Befragten machen auch Angaben dazu, welche Schulformen bzw. Bildungsgänge sie dort absolviert haben. Der nachfolgenden Auflistung ist zu entnehmen, wie häufig die unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgänge des Berufskollegs genannt werden.

- Berufsfachschule (135 Nennungen)
- Berufsgrundschuljahr (100 Nennungen)
- Fachoberschule (58 Nennungen)
- Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr (21 Nennungen)

<sup>53</sup> Das Berufskolleg in NRW besteht aus insgesamt sechs Schulformen: der Berufsschule, der Berufsfachschule, der höheren Berufsfachschule, dem Beruflichen Gymnasium, der Fachoberschule und der Fachschule. Die verschiedenen Schulformen bieten eine große Anzahl verschiedener Bildungsgänge, die nach Berufsfeldern, Bereichen, Fachbereichen, Fachrichtungen und fachlichen Schwerpunkten gegliedert sind. Am Berufskolleg können schulische Laufbahnen zu beruflichen und allgemeinbildenden Abschlüssen absolviert werden (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004a).



- Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis (19 Nennungen)
- Gymnasiale Oberstufe der Berufsschule (10 Nennungen)
- Sonstiges (8 Nennungen)

Allein zwei Drittel der insgesamt 351 Nennungen entfallen auf den Besuch der Berufsfachschule und des Berufsgrundschuljahrs. Angaben zu den an der Berufsfachschule besuchten Fachrichtungen bzw. fachlichen Schwerpunkten und zur Dauer des Schulbesuchs (ein-, zwei- oder dreijährig) oder zu den im Berufsgrundschuljahr absolvierten Berufsfeldern wurden nicht erhoben. Nähere Auswertungen zu den Zielsetzungen, die die Befragten mit dem Besuch dieser Übergangsstationen verfolgten, sind daher nicht möglich.

Was jedoch anhand der Angaben deutlich wird, ist die Tatsache, dass an den Berufskollegs in der Regel nur eine Übergangsstation besucht wurde. In lediglich 37 der 308 Fälle (12 %) wurden vor der Ausbildungsaufnahme mehrere Stationen an einem Berufskolleg absolviert. Hauptsächlich handelt es sich hierbei um Jugendliche, die nach dem Berufsgrundschuljahr (BGJ) an die Berufsfachschule oder die Fachoberschule gewechselt sind oder um Schüler/innen, die nach der Berufsfachschule noch die Fachoberschule besucht haben.

Für die Durchführung der Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests werden die Auszubildenden anhand der von ihnen absolvierten Übergangsstationen in vier Gruppen eingeteilt, und zwar in die Gruppe der Auszubildenden,

- die direkt nach der allgemein bildenden Schule mit der Einzelhandelsausbildung begonnen haben,
- die nach dem Durchlaufen des so genannten Übergangssystems in die EH-Ausbildung eingemündet sind (hierbei handelt es sich um Absolventen bzw. Abgänger aus Berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB), Klassen für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis an Berufsschulen, Vorklassen zum Berufsgrundschuljahr, Berufsgrundschuljahr),
- die vor der Ausbildungsaufnahme die Berufsfachschule besucht haben,
- die nach dem Absolvieren sonstiger Übergangsstationen die Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin oder zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel aufgenommen haben (hierbei handelt es sich um Jugendliche, die z. B. Praktika oder erfolglose Ausbildungs- und Studienversuche vor der Aufnahme der Berufsausbildung im Einzelhandel durchlaufen haben).

Ausgehend von dieser Fallgruppenunterscheidung werden zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Art des Übergangsweges und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests durchgeführt. Die Ergebnisse der Tests sind in Tabelle 6 der Anlage 5 im Anhang zusammengefasst.

Es zeigt sich, dass keiner der Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase in einem signifikanten Zusammenhang zur Art des absolvierten Übergangsweges steht. Weder für das Entstehen von Abbruchgedanken noch für das Austragen von Konflikten oder für die Zufriedenheit der Auszubildenden macht es statistisch betrachtet einen Unterschied, ob nach der Schulzeit z. B. Stationen im Übergangssystem durchlaufen wurden oder ob die Befragten direkt mit der Einzelhandelsausbildung begonnen haben. Zu den thematisierten potenziell belastenden Ausbildungsaspekten bestehen lediglich wenige Zusammenhänge. Nur bei vier der insgesamt 37 Aspekte lassen sich signifikante Zusammenhänge nachweisen, die jedoch mit Assoziationswerten von kleiner 0,2 alle als gering zu bezeichnen sind (siehe Tabelle 6 der Anlage 5 im Anhang).

Die Auswertung der Kontingenztabelle ergibt, dass z. B. in der Gruppe der Auszubildenden, die vor der Einzelhandelsausbildung eine Berufsfachschule besucht haben, überdurchschnittlich viele die Angst, etwas falsch zu machen, als sehr belastend empfinden. Während dieses Problem für 33,5 % der Gesamtstichprobe zutrifft, sind es bei den ehemaligen Berufsfachschüler(inne)n 45,6 %. Absolventen der Berufsfachschule empfinden die zu leistenden Überstunden im Einzelhandel – insbesondere im Vergleich zu den Jugendlichen, die direkt nach der allgemein bildenden Schule mit der Ausbildung begonnen haben – relativ selten belastend (11,7 % zu 27,8 %). Zugespitzt formuliert ließe sich festhalten, dass der Besuch der Berufsfachschule den Jugendlichen zwar nicht die Angst vor Fehlern und Misserfolgen in der Berufsausbildung nimmt, die Vorbereitung auf die anstehenden Veränderungen bei den Freizeitbedingungen allerdings sehr wohl erfolgt. Eine solche Aussage ist allerdings auf der Grundlage der lediglich schwachen statistischen Zusammenhänge mit entsprechender Vorsicht zu betrachten. Der Besuch der Berufsfachschule führt anscheinend auch dazu, dass die Jugendlichen mit der oftmals ausbleibenden Anerkennung ihrer Leistungen in der Berufsschule vergleichsweise gut zurechtkommen. Mit 1,9 % ist der Anteil der Befragten, die das Fehlen der Anerkennung in der Berufsschule als sehr belastend erleben, am geringsten.

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Befragten, die direkt in die Ausbildung eingemündet sind, überdurchschnittlich häufig durch einen langen Arbeitsweg sehr belastet sind. Diese Tatsache könnte darauf hindeuten, dass der direkte Übergang in die Ausbildung zum Teil mit langen Arbeitswegen „erkauft“ wurde. Gut jeder/jedem Vierten dieser Auszubildendengruppe (27,8 %) macht die lange Anfahrt schwer zu schaffen. Bei den ehemaligen Berufsfachschüler(inne)n sind es beispielsweise nicht einmal halb so viele (11,7 %).

#### *Wunschberufsaussagen*

Als Nächstes werden mögliche Zusammenhänge zwischen den Wunschberufsaussagen der Befragten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase thematisiert. Hierbei wird unterschieden, ob der jetzige Ausbildungsberuf von den Befragten als Wunschberuf bezeichnet wird oder nicht. Zusätzlich wird die Gruppe der Auszubildenden betrachtet, für die der Einzelhandelsberuf neben anderen Ausbildungsberufen als Wunschberuf

vorstellbar war. Die Randauszählung zu den Wunschberufsaussagen hat folgende Häufigkeitsverteilung ergeben. Der Einzelhandelsberuf

- ist Wunschberuf (41,3 %),
- ist neben anderen Berufen durchaus vorstellbar (39,6 %) oder
- ist nicht der Wunschberuf (19,1 %).

Die durchgeführten Analysen haben eine ganze Reihe von zum Teil höchst signifikanten und ausgeprägten Zusammenhängen ergeben. Die Gesamtergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Tests sind in der Tabelle 6 der Anlage 5 im Anhang zusammengefasst.

Ob der Einzelhandelsberuf für die Auszubildenden Wunschberuf ist oder nicht, hat in vielerlei Hinsicht Einfluss auf die von den Auszubildenden vorgenommene Bewertung der Eingangsphase. Im Vergleich zu den Unabhängigkeitsprüfungen im Bereich der absolvierten Übergangswege fällt auf, dass die signifikanten Zusammenhänge wesentlich häufiger und stärker sind. Insbesondere bei den Zufriedenheitsaussagen der Befragten und bei den Angaben zu den Abbruchgedanken und den Konflikten zeigen sich ausschließlich ausgeprägte und höchst signifikante Zusammenhänge (Cramer's  $V > 0,2$ ). Vereinzelt gilt dieses ebenso für betrachtete Einzelprobleme. Welcher Art die nachgewiesenen Zusammenhänge sind, und wie groß die Unterschiede in Abhängigkeit von den Wunschberufsaussagen sind, wird durch die Auswertung der jeweiligen Kontingenztafeln zu den Chi<sup>2</sup>-Tests deutlich (siehe Tabelle 8 bis 14 der Anlage 5 im Anhang). Im Folgenden wird auf die wichtigsten Ergebnisse eingegangen.

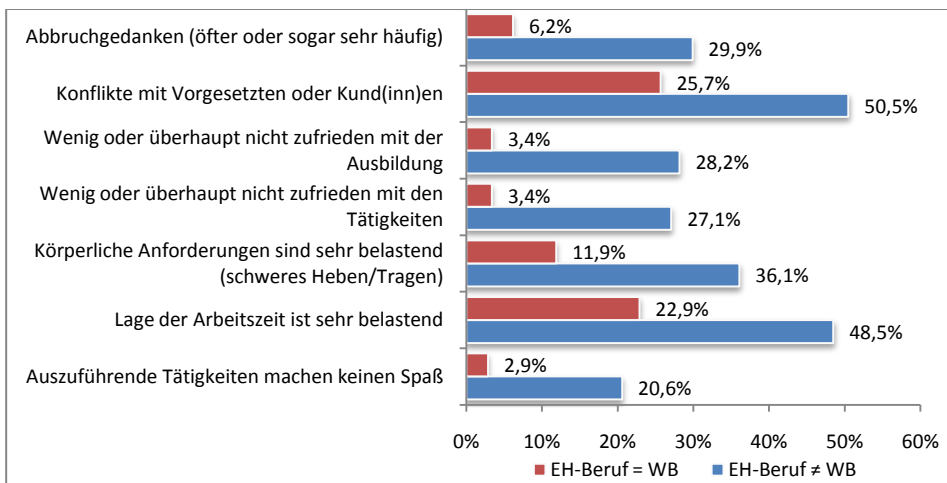


Abbildung 19: Zusammenhänge zwischen der Wunschberufsaussage und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Es zeigt sich z. B., dass ca. 30 % der Befragten, für die der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf ist, öfter oder sogar sehr häufig an den Abbruch der Ausbildung denken. Handelt es sich hingegen beim EH-Beruf um den Wunschberuf, so reduziert sich dieser Anteil auf gerade einmal 6,2 %. Darüber hinaus wird deutlich, dass in der Gruppe der Auszubildenden mit anderen Wunschberufen ungefähr doppelt so häufig Konflikte

ausgetragen werden und wesentlich mehr Befragte unzufrieden sind. Neben diesen höchst signifikanten Zusammenhängen werden in Abbildung 19 weitere ausgeprägte Zusammenhänge (Cramer's  $V > 0,2$ ) mit erlebten Einzelproblemen aufgezeigt. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Gruppe der Befragten, die angibt, dass der Einzelhandelsberuf ihr Wunschberuf sei bzw. nicht sei.

Das mitunter große Ausmaß der fallgruppenspezifischen Unterschiede wird in der Abbildung gut sichtbar. Ist der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf, so ist z. B. der Anteil der Befragten, die wenig oder überhaupt nicht mit der Ausbildung zufrieden sind, gut achtmal so groß wie bei den Auszubildenden, die angeben, ihren Wunschberuf ergriffen zu haben. Auch der Anteil der Befragten, die bereits Konflikte mit Vorgesetzten oder Kund(inn)en während der Ausbildung erlebt haben, ist fast doppelt so groß, wenn der Ausbildungsberuf nicht zugleich Wunschberuf ist.

#### *Berufspläne am Ende der Schulzeit*

Eng verbunden mit den ursprünglichen Berufswünschen der Auszubildenden sind die beruflichen Pläne, die Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit haben. Aus diesem Grunde werden diese Pläne der Befragten als weiterer Übergangsaspekt betrachtet. Dabei wird unterschieden, ob die Auszubildenden am Ende der Schulzeit noch keinerlei berufliche Pläne hatten oder ob sie die Absicht verfolgten, eine Einzelhandelsausbildung oder eine andere Berufsausbildung zu beginnen.

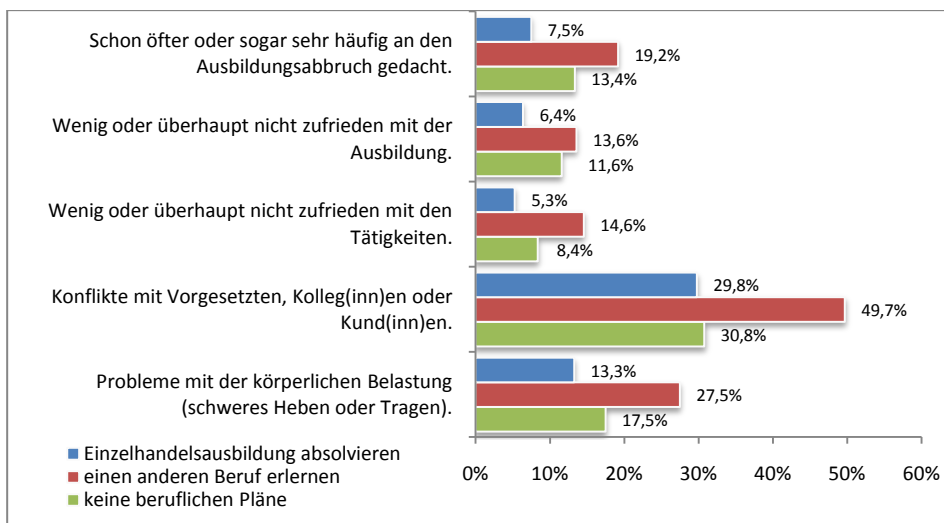


Abbildung 20: Problemhaltigkeit der Eingangsphase im Zusammenhang mit den beruflichen Plänen

Insgesamt geben mehr als ein Drittel (36,6 %) aller Befragten an, dass sie nach Beendigung der Schulzeit die Absicht hatten, eine Einzelhandelsausbildung aufzunehmen. 37,5 % wollten eine andere Ausbildung absolvieren und 23,5 % hatten noch keine beruflichen Pläne. 2,3 % machen keine Angaben zu ihren Berufsplänen. Die Zusammenhangsprüfungen ergeben, dass die Abbruchgedanken der Auszubildenden, das Austrä-

gen von Konflikten, die Zufriedenheit der Auszubildenden sowie weitere Ausbildungsaspekte zum Teil höchst signifikant mit der Art der beruflichen Pläne am Ende der Schulzeit zusammenhängen (siehe Tabelle 7 der Anlage 5 im Anhang). In Abbildung 20 sind die wichtigsten signifikanten Unterschiede dargestellt.

Zwar sind die gruppenspezifischen Unterschiede nicht so groß wie im Bereich der Wunschberufsaussagen, aber die sich abzeichnende Tendenz ist bei allen hier erfassten signifikanten Zusammenhängen die gleiche. Ging der ursprüngliche Plan eine Einzelhandelsausbildung zu absolvieren in Erfüllung, denken die Auszubildenden vergleichsweise selten an den Abbruch der Berufsausbildung; sie sind seltener unzufrieden und tragen am wenigsten Konflikte aus. Die Darstellung macht ebenfalls deutlich, dass die Gruppe der Auszubildenden, die eigentlich eine andere berufliche Option verwirklichen wollte, die vergleichsweise schwierigste Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erleben. Die Tatsache, einen einmal gefassten Plan im Berufsfindungsprozess nicht realisiert haben zu können, kann als Misserfolgserlebnis verstanden werden, das negative Auswirkungen bis hinein in die Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung hat. Das geht so weit, dass selbst die körperlichen Belastungen von dieser Personengruppe signifikant häufiger als sehr belastend empfunden werden.

Unsere Ergebnisse stützen die von Mansel und Hurrelmann 1992 erzielten Befunde bezüglich der erlebten Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen von der Schule in den Beruf. Müssen die beruflichen Optionen revidiert werden, weil sie nicht zu realisieren sind, und wird in Folge dessen ein anderer Ausbildungsweg eingeschlagen, kann die Unzufriedenheit mit den täglich zu verrichtenden Arbeiten steigen (vgl. hierzu Mansel/Hurrelmann 1992, S. 367 f.). Sind Jugendliche allerdings mit dem realisierten Ausbildungsberuf zufrieden, fühlen sie sich deutlich seltener durch die an sie gestellten Anforderungen überfordert. Die in einer frühen Phase eines Statusübergangs erlebten Misserfolge führen nicht nur dazu, dass die unmittelbar erbrachten Leistungen als unzureichend wahrgenommen werden, sie begünstigen ebenso die generelle Unzufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 380). Mansel und Hurrelmann kommen u. a. zu dem Ergebnis, dass die empfundene Arbeitsbelastung weniger das Resultat der objektiven Begebenheiten ist, sondern das der subjektiven Wahrnehmung (vgl. Mansel/Hurrelmann 1992, S. 380 f.).

In diesem Zusammenhang ist auf ein Dilemma zu verweisen: Der eigentlichen Entscheidung für einen Ausbildungsberuf geht im günstigsten Falle eine Phase aktiver Auseinandersetzung voraus, die sich durch gedankliche Vorwegnahmen und (wenn möglich) reflektierte Erfahrungen auszeichnet und die durch berufsrelevante Informationen angetrieben wird (vgl. Ries 1970, S. 87 ff.; Thomae 1960). Hieran anschließend sollte von den Jugendlichen eine begründete und persönlich gedeckte Berufsentscheidung getroffen werden. Schon lange wird in der Berufsberatung auf die „Notwendigkeit eines langjährigen Klärungsprozesses bis zur Berufsentscheidung hingewiesen“ (Jaide 1977, S. 283). Angesichts der Ungleichgewichte am Ausbildungsmarkt wird heutzutage von den Ausbildungsplatzbewerber(inne)n erwartet, sich beruflich flexibel zu

verhalten. Soll die Berufsentscheidung nicht „blind“ getroffen werden, stellt gerade diese Flexibilität erhöhte Anforderungen an das Entscheidungsverhalten der Jugendlichen. Jenen Jugendlichen, die sich flexibel verhalten, die z. B. ursprüngliche Pläne aufgeben und auf „Nicht-Wunschberufe“ ausweichen, mangelt es oftmals an der Zeit für Klärungsprozesse, die zur Entwicklung realistischer Vorstellungen beitragen und somit eine tragfähige Entscheidung fundieren könnten. Aus unserer Sicht stellt die Entwicklung realistischer Vorstellungen und Erwartungen im Rahmen des Berufsfindungsprozesses eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Integration in die Ausbildung dar. Wie die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel von den Auszubildenden erlebt und beurteilt wird, wenn die anfänglichen Erwartungen von der Ausbildungsrealität abweichen, wird im nächsten Auswertungsschritt deutlich.

#### *Anfängliche Erwartungen und Ausbildungsrealität*

Unabhängig davon, wie der Weg in die Einzelhandelsausbildung verlaufen ist, ob der ergriffene Ausbildungsberuf der Wunschberuf ist oder nicht, und unabhängig von den ursprünglichen beruflichen Plänen, münden die Jugendlichen mit ganz bestimmten Vorstellungen und individuellen Erwartungen in die Eingangsphase der Berufsausbildung ein. Schon relativ früh während des Berufsfindungsprozesses entwickeln die Jugendlichen eine Vorstellung davon, was in einem bestimmten Ausbildungsberuf auf sie zukommen wird (realitätsbezogene Entwicklung von Berufsvorstellungen) (vgl. Heinz u. a. 1985, S. 11). Die Jugendlichen antizipieren, sei es aufgrund eigener Arbeitserfahrungen (z. B. durch Praktika) oder durch Informationen von Dritten (z. B. durch Erzählungen von Freund(inn)en/Verwandten oder Informationsmaterial der Arbeitsagenturen), was während der Ausbildung von ihnen verlangt wird (Anforderungen des Berufs, betriebliche Normen). Darüber hinaus entwickeln sie eine Vorstellung davon, was sie selbst von der Ausbildung erwarten (z. B. Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung). Je nachdem, wie dieser Klärungsprozess während der Berufsfindung verläuft, und wie die Berufsentscheidung ausfällt, können die anfänglichen Erwartungen der Auszubildenden entweder mit der später in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten Realität übereinstimmen oder übertroffen bzw. nicht erfüllt werden.

Aber was resultiert aus einer Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der Realität? Vorliegende Untersuchungen zeigen, dass unrealistische Erwartungen an eine Berufsausbildung zum Abbruch der Ausbildung führen können (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag o. J., S. 6). Nicht erfüllte Erwartungen in Bezug auf den Ausbildungsberuf oder den Ausbildungsbetrieb können sogar für einen erheblichen Teil der Vertragslösungen, gerade in der Probezeit, verantwortlich gemacht werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 121). Dieses Ereignis stellt für die Jugendlichen „in erster Linie einen Bruch in der noch jungen Erwerbsbiographie dar“ (Deuer 2003, S. 20), der in der Regel mit einem Zeitverlust für die Betroffenen verbunden ist und der aus berufspädagogischer Sicht (in den meisten Fällen) vermieden werden sollte.

Bezieht man diese Überlegungen auf die hier durchgeführte Untersuchung, liegt folgende Vermutung nahe: In den Fällen, in denen die anfänglichen Erwartungen an die Einzelhandelsausbildung nicht erfüllt werden, ist vermehrt mit Problemen in der Eingangsphase zu rechnen. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass überdurchschnittlich häufig über den Abbruch der Berufsausbildung nachgedacht wird.

Bevor untersucht wird, ob diese Vermutungen bestätigt werden können, sei zunächst auf einen durchaus positiven Befund hingewiesen: Für gut zwei Drittel der Befragten (67,1 %) stimmen die Erwartungen in Bezug auf die Berufsausbildung größtenteils mit der erlebten Ausbildungsrealität überein. Die Erwartungen von einem Viertel der Befragten werden sogar übertroffen. Lediglich 8,2 % geben an, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt worden seien. Nur bei einer kleinen Gruppe der befragten Auszubildenden haben die „Klärungsprozesse“ im Verlauf der Berufsfindung nicht zu Erwartungen geführt, die mit der Ausbildungsrealität übereinstimmen. Es lohnt sich, diese Gruppe in Bezug auf die oben genannte Vermutung genauer zu betrachten.

Die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen der Übereinstimmung der Erwartungen mit der Ausbildungsrealität und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase hat zu einer ganzen Reihe von zum Teil höchst signifikanten und ausgeprägten Ergebnissen geführt (siehe Tabelle 7 der Anlage 5 im Anhang). Immerhin 31 der 37 betrachteten potenziell belastenden Aspekte (erlebte Probleme) stehen in einem signifikanten statistischen Zusammenhang mit der Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen und der wahrgenommenen Ausbildungsrealität. Mit Assoziationswerten von bis zu 0,394 ist der größte Teil davon ausgeprägt. Einige Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase reichen sogar darüber hinaus. Dazu gehört z. B. die Ausbildungszufriedenheit mit einem Assoziationswert von 0,455. Anzahl und Stärke der nachgewiesenen signifikanten Zusammenhänge deuten darauf hin, welche Bedeutung dem Klärungsprozess im Rahmen der Berufsfindung und der Entwicklung realistischer Erwartungen durch die Jugendlichen zukommt.

Die Auswertung der Kontingenztabellen zu den Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests stützt die aufgestellte Vermutung: Für Befragte, die im Verlauf ihres Berufsfindungsprozesses Erwartungen entwickelt haben, die zu Beginn der Ausbildung nicht erfüllt werden, ist die Eingangsphase der Berufsausbildung problemhaltiger als für diejenigen, die realistische Erwartungen hatten. Einige der ermittelten Zusammenhänge sind in Abbildung 21 zusammengefasst:

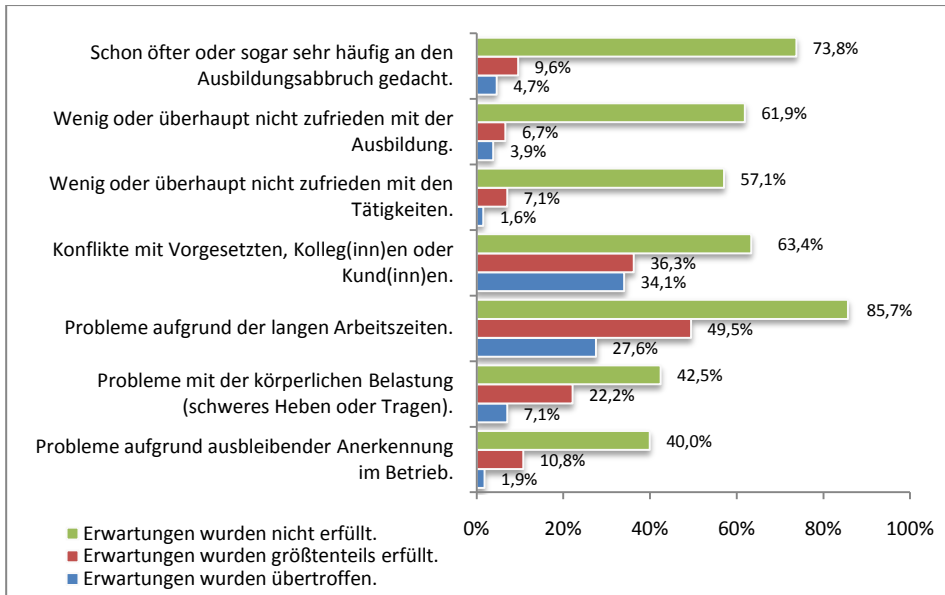


Abbildung 21: Zusammenhänge zwischen dem Übereinstimmen der anfänglichen Erwartungen mit der Ausbildungsrealität und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Die Grafik zeigt, wie groß das Ausmaß der ermittelten Unterschiede ist. Werden die anfänglichen Erwartungen an die Berufsausbildung nicht erfüllt, so denken z. B. fast 74 % der Jugendlichen öfter oder sogar sehr häufig an den Abbruch der Berufsausbildung. Werden die Erwartungen dagegen erfüllt, verringert sich dieser Anteil auf 4,7 %. Ebenso sind die Anteile der Befragten, die wenig oder überhaupt nicht mit der Ausbildung oder mit den auszuführenden Tätigkeiten zufrieden sind, bei den Auszubildenden mit unerfüllten Erwartungen überdurchschnittlich hoch. Die Ergebnisse zu den Konflikten sind zwar nicht ganz so ausgeprägt, zeigen aber die gleiche Tendenz.

Worin die Diskrepanzen zwischen den anfänglichen Erwartungen der Befragten und der erfahrenen Ausbildungsrealität in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel im Einzelnen begründet liegen und welcher Art diese Abweichungen sind, kann auf der Basis der erhobenen Daten nicht geklärt werden. Nachgewiesen werden konnte allerdings, dass es einen erheblichen Einfluss auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase für die Auszubildenden hat, ob die im Rahmen des Berufsfindungsprozesses entwickelten Erwartungen mit der später erlebten Ausbildungsrealität übereinstimmen oder nicht. Werden Erwartungen an den Ausbildungsberuf in der Eingangsphase der Berufsausbildung nicht erfüllt, so steigt die Gefahr, dass der Beginn der Berufsausbildung ein enormes „Problempotenzial“ für die Ausbildungsanfänger/innen bereit hält. – Der Einstieg in die Berufsausbildung wird durch nicht erfüllte Erwartungen erschwert. „Durchhalten“ mit dem Blick auf den Abschluss der Berufsausbildung verlangt in diesen Fällen von den betroffenen Jugendlichen eine Erhöhung der Integrationsleistungen.



*Einzelhandelserfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme*

Welche Erwartungen die Jugendlichen an ihre Berufsausbildung haben, hängt unter anderem von den Erfahrungen mit der Arbeitswelt ab, die sie vor der Ausbildungsaufnahme gesammelt haben. Welche Bedeutung z. B. das Absolvieren von Praktika im Rahmen des Berufsfindungsprozesses haben kann, zeigt eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen der Berufswahl aus den Jahren 2003 bis 2005. Die positiven Auswirkungen von Praktika im Rahmen der Berufsorientierung werden als durchaus beachtlich bezeichnet (vgl. Bergzog/Hörsch o. J., S. 9). Aber auch die sogenannten nachschulischen Praktika werden vor dem Hintergrund einer prekären Ausbildungsplatzsituation „immer häufiger als wichtige berufsorientierende Phase für Jugendliche diskutiert“ (Quante-Brandt 2000, S. 32). Im Berufsbildungsbericht wird gerade dem Absolvieren von Betriebspraktika ein hohes Potenzial zur Entwicklung realistischer Erwartungen und somit zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen zugesprochen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 121; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 110).

Unsere Daten belegen, dass ein Großteil der Auszubildenden vor der Ausbildungsaufnahme eigene Erfahrungen mit den Arbeitsbedingungen und den Anforderungen im Einzelhandel gemacht haben. Insgesamt geben 75,1 % der Befragten an, dass sie entweder im Rahmen von Praktika oder Aushilfstätigkeiten bereits vor der Ausbildungsaufnahme im Einzelhandel gearbeitet haben. Daneben geben weitere 9,5 % der Befragten an, dass sie ihre Entscheidung zur Ausbildungsaufnahme getroffen haben, ohne die Arbeitsbedingungen und Anforderungen selbst erfahren zu haben. In diesen Fällen waren allerdings zumindest die Schilderungen zu den Arbeitsbedingungen anderer, im Einzelhandel tätiger Personen, für die Ausbildungsaufnahme ausschlaggebend. Schließlich werden noch die Auszubildenden unterschieden, die keinerlei Erfahrungen mit den Anforderungen und den Arbeitsbedingungen im Einzelhandel gesammelt haben, die weder eigene noch die Erfahrungen anderer Personen bei der Entscheidungsfindung genutzt haben. In diesen Fällen kann die Ausbildungsaufnahme z. B. ausschließlich auf die Erfahrungen zurückzuführen sein, die die Befragten als Kund(inn)en im Einzelhandel gesammelt haben. Zu dieser Gruppe gehören 11,3 % der befragten Auszubildenden.

Die Überprüfung direkter Zusammenhänge zwischen dem Absolvieren von Praktika oder Aushilfstätigkeiten und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase führt kaum zu signifikanten Ergebnissen (siehe Tabelle 6 der Anlage 5 im Anhang). Einzig zur Zufriedenheit mit den täglich zu erledigenden Tätigkeiten besteht ein höchst signifikanter Zusammenhang. Werden vor der Ausbildungsaufnahme Erfahrungen mit den Arbeitsbedingungen im Einzelhandel gesammelt, so geben 6,5 % der Befragten an, dass sie unzufrieden seien. Dagegen ist schon gut jede/jeder fünfte Auszubildende (20,7 %), die/der keine eigenen Erfahrungen gemacht hat, mit der täglichen Arbeit unzufrieden. Im Übrigen gilt für alle im Bereich der Einzelhandelserfahrungen ermittelten signifikan-

ten Zusammenhänge, dass sie mit Assoziationswerten von unter 0,2 als schwach zu bezeichnen sind. Ausgeprägte Zusammenhänge, wie zuvor in den Bereichen der Wunschberufsaussagen und der Berufspläne, liegen nicht vor.

Das dem Absolvieren von Praktika in den Berufsbildungsberichten zugesprochene Potenzial zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 121; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 110) kann anhand der von uns erhobenen Angaben zu den Abbruchgedanken nicht direkt bestätigt werden. Zwar können auf der Grundlage der vorliegenden Daten keine Untersuchungen zu den tatsächlichen Ausbildungsabbrüchen angestellt werden, es zeigt sich allerdings, dass die Abbruchgedanken der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel durch das Sammeln eigener Erfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme nicht signifikant reduziert werden. Und auch der im Berufsbildungsbericht erwähnte Zusammenhang zwischen dem Ableisten von Praktika (oder Aushilfstätigkeiten) und der Entwicklung realistischer Erwartungen kann allenfalls tendenziell bestätigt werden. Zwar ist der Anteil der Befragten, deren anfängliche Erwartungen nicht erfüllt wurden, in der Gruppe der Auszubildenden mit Einzelhandelserfahrungen nur knapp halb so groß wie in der Gruppe der Befragten ohne diese Erfahrungen (6,5 % zu 15,5 %; Gesamtdurchschnitt 8,2 %), als signifikant hat sich dieser Zusammenhang allerdings nicht herausgestellt.

Wie zuvor aufgezeigt, besitzt vor allem eine realistische Erwartungshaltung der Auszubildenden einen besonderen Einfluss auf die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung. Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass alleine das Absolvieren von Praktika in keinem direkten positiven Zusammenhang zu der Problemhaltigkeit der Eingangsphase steht. Tragen die Praktika allerdings dazu bei ein realistisches Bild von den bevorstehenden Anforderungen und Arbeitsbedingungen zu vermitteln, dann können sie die Eingangsphase der Berufsausbildung zumindest indirekt positiv beeinflussen.

Die Unabhängigkeitsprüfungen zeigen bis hierhin, dass gerade in Abhängigkeit von

- der Übereinstimmung der Erwartungen mit der Ausbildungsrealität,
- den ursprünglichen Wunschberufen der Auszubildenden und
- den Berufsplänen der Befragten am Ende der Schulzeit

signifikante Zusammenhänge zu den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase bestehen.

Ob jedoch gleichwohl die Anzahl der erlebten Probleme der Auszubildenden von den verschiedenen Übergangsaspekten abhängt, wird im folgenden Auswertungsschritt hinterfragt.

### *Fallgruppenspezifische Unterschiede in der durchschnittlichen Anzahl der erlebten Probleme*

Der Vergleich von Fallgruppen anhand statistischer Kennzahlen liefert oftmals Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen den betrachteten Variablen (hier die Anzahl der erlebten Probleme) und den Merkmalen, die die jeweiligen Fallgruppen unterscheiden (hier z. B. die beruflichen Pläne am Ende der Schulzeit) (vgl. Brosius 2006, S. 461). Zur Überprüfung der Gruppenunterschiede in Bezug auf die Anzahl der erlebten Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung wird ein Mittelwertvergleich angestellt. Die erhobenen Daten werden differenziert nach den Merkmalsausprägungen der thematisierten Übergangsaspekte (Gruppierungsvariablen) betrachtet. Hierbei wird zunächst die durchschnittliche Anzahl der erlebten Probleme je Gruppe ermittelt und anschließend miteinander verglichen. Zur Überprüfung der Stärke und des Signifikanzniveaus der festgestellten Unterschiede wird zusätzlich die Rangkorrelation nach Spearman ermittelt<sup>54</sup>.

		Falla- zahl	Ø Anzahl der Probleme	Standard- abwei- chung	Rangkor- relation nach Spearman
Gesamtstichprobe		514	4,74	5,087	/
<b>Gruppierungsvariablen (Übergangsaspekte)</b>					
Art der Übergangswege	Übergangssystem durchlaufen	188	4,72	5,343	- 0,022
	Direkt in die EH-Ausbildung	108	4,84	5,452	- 0,002
	Berufsfachschule besucht	103	4,99	4,977	0,040
	Sonstige Übergangswege	114	4,46	4,413	- 0,009
Ausbildung ist zugleich Wunschberuf	Ja	210	3,65	4,069	- 0,168 ***
	Nein	97	6,96	5,622	0,236 ***
	Teils, teils	201	4,90	5,467	- 0,003
Berufliche Pläne zum Ende der Schulzeit	Ausbildung im Einzelhandel	188	4,24	4,752	- 0,080
	Andere Ausbildung	193	5,37	5,432	0,085
	Keine beruflichen Pläne	120	4,60	4,927	- 0,001
EH-Erfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme	Eigene Erfahrungen	386	4,58	4,864	- 0,029
	Erfahrungen Anderer	49	5,65	6,290	0,034
	Keine Erfahrungen	58	5,41	5,390	0,047
Übereinstimmung der Erwartungen und der Ausbildungsrealität	Erwartungen übertroffen	127	2,77	3,784	- 0,252 **
	Erwartungen größtenteils übereinstimmend	344	4,66	4,626	0,049
	Erwartungen nicht erfüllt	42	11,40	6,548	0,318 **

Tabelle 14: Mittelwertvergleich zur Anzahl der in der Eingangsphase erlebten Probleme (Fallgruppenunterscheidung nach verschiedenen Übergangsaspekten)

<sup>54</sup> Die nominal skalierten Übergangsvariablen, die mehr als zwei Merkmalsausprägungen aufweisen, werden hierzu in dichotome Variablen umcodiert. Die hierdurch erzeugten Variablen können als ordinalskaliert betrachtet werden, wodurch der Spearmansche Rang-Korrelationskoeffizient anwendbar wird (vgl. Bühl 2006, S. 262). Der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman kann Zahlenwerte zwischen -1 und 1 annehmen. Ein Koeffizient mit einem Betrag von nahe eins bedeutet, dass ein starker Zusammenhang vorliegt, ein Betrag nahe Null beschreibt einen schwachen Zusammenhang (vgl. z. B. Bortz 2005, S. 206; Benninghaus 2007, S. 185).

Die Ergebnisse der Mittelwertberechnung zeigen nur wenige Fallgruppenunterschiede auf. Während über die Gesamtstichprobe betrachtet durchschnittlich 4,74 Probleme auftreten, haben einzelne Gruppen signifikant mehr bzw. weniger Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebt. Die Ergebnisse des Mittelwertvergleichs sind in Tabelle 14 zusammengefasst.

Von den betrachteten Gruppierungsvariablen lassen sich lediglich in Abhängigkeit vom Wunschberuf und von der Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen mit der Ausbildungsrealität signifikante Unterschiede bei der Anzahl der erlebten Probleme nachweisen. Der Blick auf die Korrelationskoeffizienten zeigt deutlich, dass die nachgewiesenen Zusammenhänge als maximal gering zu bezeichnen sind<sup>55</sup>.

Wie bereits bei den durchgeführten Chi<sup>2</sup>-Tests zeigen sich auch beim Mittelwertvergleich die größten fallgruppenspezifischen Unterschiede zwischen den Auszubildenden, deren anfängliche Erwartungen an die Ausbildung noch übertroffen werden und denen, deren Erwartungen nicht erfüllt werden. Letztere erleben überdurchschnittlich viele Probleme (11,40 %).

### 3.2.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zielsetzung dieses Auswertungskapitels ist es, die im Anschluss an die Interviewphase aufgestellte Untersuchungshypothese zum Übergang in die Berufsausbildung zu überprüfen. Die interessierende Fragestellung lautet, ob zwischen der Art und Weise, wie der Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung verläuft und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase Zusammenhänge bestehen.

Die Randauszählungen zu den betrachteten Aspekten des Übergangs in die Berufsausbildung zeigen, dass die meisten Auszubildenden über „Umwege“ in die Einzelhandelsausbildung eingemündet sind. Nur ca. ein Fünftel der befragten Jugendlichen haben direkt nach der Schulzeit mit der Einzelhandelsausbildung begonnen. Die Auswertung der erhobenen Daten zum Übergang macht darüber hinaus deutlich, dass die verschiedenen Übergangsaspekte in unterschiedlicher Weise mit den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase zusammenhängen. Nur vereinzelte und durchweg schwache signifikante Zusammenhänge zur Problemhaltigkeit der Eingangsphase weisen die Art des zurückgelegten Übergangswegs in die Berufsausbildung und die Einzelhandelserfahrungen vor der Ausbildungsaufnahme auf. Deutlich anders sieht es dagegen bei den weiteren betrachteten Übergangsaspekten aus. Sowohl in Abhängigkeit von den Wunschberufsaussagen der Auszubildenden als auch zu den Berufsplänen am Ende der Schulzeit und insbesondere zu der Übereinstimmung der anfänglichen Erwartungen der Befragten mit der Ausbildungsrealität zeigen sich teils ausgeprägte und

---

<sup>55</sup> Eine übliche Abstufung zur Verbalisierung und Interpretation der Größe des nachgewiesenen Zusammenhangs ist die Folgende:  $r$  bis 0,2 = sehr geringe Korrelation; bis 0,5 = geringe Korrelation; bis 0,7 = mittlere Korrelation; bis 0,9 = hohe Korrelation und über 0,9 = sehr hohe Korrelation (vgl. Brosius 2006, S. 519; Bühl 2006, S. 342).

teils höchst signifikante Zusammenhänge zu der Problemhaltigkeit der Eingangsphase für die Auszubildenden.

Die ausgeprägten Zusammenhänge bestehen z. B. darin, dass die Jugendlichen, die ursprünglich einen anderen Berufswunsch hatten, schon in einer sehr frühen Phase der Ausbildung überdurchschnittlich häufiger an den Ausbildungsabbruch denken. Sie erleben häufiger Konflikte bei der Arbeit und sind sowohl mit den auszuführenden Tätigkeiten als auch mit der Ausbildung insgesamt eher unzufrieden. Auch die Betrachtung der Anzahl und der Art der einzelnen erlebten Probleme zeigt, dass sich die Tatsache, dass der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf ist, negativ auswirkt. Die Befragten erleben signifikant mehr Probleme und empfinden z. B. die körperlichen Anforderungen oder die Tatsache, dass sie im Einzelhandel zu Zeiten arbeiten müssen, zu denen ihre Freunde/Freundinnen Freizeit haben, überdurchschnittlich häufig als problematisch.

Ähnliche Befunde, wenn auch nicht so deutlich ausgeprägt, ergibt die nach den ursprünglichen Berufsplänen der Befragten differenzierte Untersuchung. Zwar zeigt sich hier kein signifikanter Unterschied in der Anzahl der erlebten Probleme (Mittelwertvergleich), doch es ist festzustellen, dass die Befragten, die ursprünglich den Plan hatten, eine andere Ausbildung aufzunehmen, häufiger an den Ausbildungsabbruch denken, mehr Konflikte erleben und insgesamt unzufriedener sind, als die Jugendlichen, die von vornherein eine Einzelhandelsausbildung ergreifen wollten.

Wie sind diese Befunde vor dem Hintergrund der aktuellen Bedingungen am Ausbildungsstellenmarkt zu bewerten? Dass viele der befragten Jugendlichen ihren eigentlichen Berufswunsch im Berufsfindungsprozess aufgaben oder ihre Berufspläne nicht realisieren konnten, scheint unter anderem durch die von den Befragten wahrgenommene Lage am Ausbildungsstellenmarkt beeinflusst zu sein. Schon in der Interviewphase argumentierten einige der Auszubildenden mit der schlechten Ausbildungsstellenmarktsituation, wenn sie eine Entscheidung gegen den eigentlichen Wunschberuf begründeten (vgl. Kapitel 2.2.1.3). Sie haben während des Berufsfindungsprozesses erfahren, wie schwer es ist, überhaupt eine Ausbildungsstelle zu finden. Und auch in der Fragebogenerhebung wird von 42,7 % der Befragten, die ihren eigentlichen Berufswunsch nicht realisieren konnten, als Grund dafür angeführt, dass es keine freien Ausbildungsplätze gegeben hätte.

Die Auszubildenden, die mit der Aufnahme der Einzelhandelsausbildung nicht ihren Wunschberuf verwirklichen konnten und die Befragten, die trotz anderer Berufspläne zum Ende der Schulzeit letztlich doch eine Berufsausbildung im Einzelhandel angefangen haben, haben eines gemeinsam: Sie haben im Verlauf ihres Berufsfindungsprozesses Flexibilität bewiesen. Nur knapp jede/jeder dritte Auszubildende (31,1 %) gibt an, sich ausschließlich im Einzelhandel beworben zu haben. Durchschnittlich ziehen die Befragten neben den Einzelhandelsberufen noch knapp zwei weitere Ausbildungsberufe

in Betracht<sup>56</sup>. Das Spektrum reicht hierbei von anderen kaufmännischen Berufen wie dem des Industrie- oder Bürokaufmanns/der Industrie- oder Bürokauffrau bis hin zu gewerblich-technischen Berufen wie z. B. dem des Kraftfahrzeugmechatronikers/der Kraftfahrzeugmechatronikerin oder dem des Chemikanten/der Chemikantin. Die Jugendlichen haben sich während ihres Berufsfindungsprozesses kompromissbereit gezeigt und sind dafür mit der jetzigen Ausbildungsstelle „belohnt“ worden. Sie waren beruflich flexibel, um das Ziel der Ausbildungsaufnahme zu verwirklichen.

Diese berufliche Flexibilität haben Helga Krüger und Walter Heinz bereits vor über 20 Jahren als ein Merkmal eines „optimalen“ Bewerbungsverhaltens in Zeiten schlechter Arbeitsmarktbedingungen bezeichnet<sup>57</sup> (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 anscheinend mit den Gewinner(inne)n im Kampf um die Ausbildungsstellen zu tun. Welchen Preis diese Gewinner/innen aber für ihre Ausbildungsstelle zahlen, zeigen die aufgeführten Befunde. Die Aufnahme einer Berufsausbildung, die nicht dem eigentlichen Berufswunsch entspricht, und die Aufgabe der ursprünglichen Berufspläne kann dazu führen, dass die Eingangsphase der Berufsausbildung „problematischer“ wird als für die Jugendlichen, die in den Wunschberuf eingemündet sind und ihre Pläne verwirklichen konnten. Einem schwierigen Übergang folgt eine schwierige Anfangsphase der Berufsausbildung.

Neben den aufgezeigten Zusammenhängen zwischen der beruflichen Flexibilität der Jugendlichen im Berufsfindungsprozess und der Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung machen die Untersuchungen noch einen weiteren Zusammenhang deutlich. Werden bei den Jugendlichen während des Berufsfindungsprozesses unrealistische Erwartungen geweckt, die durch die später erlebte Ausbildungsrealität unerfüllt bleiben, so erwachsen auch hieraus deutliche Probleme für die Auszubildenden. Neben der Anzahl der erlebten Probleme, die signifikant steigt, wenn die Erwartungen nicht erfüllt werden, sind diese Auszubildenden auch unzufriedener; sie denken überdurchschnittlich häufig an den Abbruch der Berufsausbildung. Wie im Rahmen der Auswertung bereits angeführt, kann ein Grund für die Entwicklung unrealistischer Erwartungen gerade in der heute von den Jugendlichen verlangten und oftmals gelebten beruflichen Flexibilität während der Berufsfindung vermutet werden. Auf der Basis der erhobenen Daten können keine weiteren Untersuchungen zu der Art oder den Ursachen der Abweichungen angestellt werden. Aufgrund der Stärke der Auswirkungen, die unerfüllte Erwartungen auf die Problemhaltigkeit der Eingangspha-

---

<sup>56</sup> Aus erhebungstechnischen Gründen war die Anzahl der zu benennenden Alternativberufe auf fünf begrenzt. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass sich einige der Befragten im Verlauf ihres Berufsfindungsprozesses noch um mehr als die fünf anzugebenden Ausbildungsberufe beworben haben. Da insgesamt allerdings nur 35 Befragte (6,8 %) fünf weitere Berufe angeben, ist diese Fehlergröße als gering einzuordnen.

<sup>57</sup> Nach Heinz u. a. (1985) zeichnen sich Jugendliche, die ein optimales Bewerbungsverhalten unter schwierigen Arbeitsmarktbedingungen zeigen, dadurch aus, dass sie sich frühzeitig und häufig auf Ausbildungsstellen in unterschiedlichen Berufen (flexibel) bewerben (S. 131).

se für die Auszubildenden besitzen, scheint eine weitere Erforschung der von den Auszubildenden erfahrenen Diskrepanzen und der möglichen Ursachen und Folgen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus lohnenswert.

Insgesamt bleibt in Bezug auf die Untersuchungshypothese festzuhalten, dass gerade die berufliche Flexibilität der Jugendlichen während des Berufsfindungsprozesses und die Erwartungen an die Berufsausbildung Zusammenhänge zu der Problemhaltigkeit und somit zu der von den Jugendlichen zu erbringenden Integrationsleistungen zu Ausbildungsbeginn haben. Die gemachten Erfahrungen der Jugendlichen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung können als entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher angesehen werden.

### 3.2.3 Problembereich: Wissensdefizite der Auszubildenden

#### 3.2.3.1 Fragebogenoperationalisierung

Die theoretischen Bezüge der folgenden Auswertung stimmen mit denen des Kapitels „Fehlendes Arbeitsprozesswissen“ der qualitativen Erhebung überein. An dieser Stelle sei daher lediglich auf die dortigen Ausführungen verwiesen. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass viele der befragten Auszubildenden Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung erleben, die in den eigenen Wissensdefiziten begründet sind (siehe Kapitel 2.2.2). Insbesondere die Kundenberatung wird für die Auszubildenden aufgrund von mangelndem Fachwissen und geringen Warenkenntnissen oftmals zu einem Problem. Bereits die Tatsache, dass die Standorte der einzelnen Produkte zu Beginn der Berufsausbildung nicht bekannt sind, führt für die Befragten im direkten Kundenkontakt zu „unangenehmen“ Situationen. Und selbst wenn die Jugendlichen die Kundin/den Kunden zum gesuchten Artikel führen können und die wichtigsten Informationen zum Produkt kennen, werden die Grenzen der Warenkenntnisse gerade in den ersten Wochen der Berufsausbildung oftmals schnell erreicht (fehlende Detailkenntnisse). Eine Kundenberatung auf der Grundlage des Alltagswissens der Auszubildenden reicht insbesondere bei gut informierten Kund(inn)en schnell nicht mehr aus (vgl. Dorfmueller 2006, S. 46 f.). Die in der Kundeninteraktion eigentlich zu Gunsten der Verkäuferin/des Verkäufers bestehende asymmetrische Informationsverteilung (vgl. Stiller 2006, S. 7) wendet sich in solchen Fällen oft ins Gegenteil.

Auf der Grundlage dieser Interviewergebnisse werden bei der Fragebogenerhebung insgesamt vier Ausbildungsaspekte aus dem Bereich des theoretischen und ein Aspekt zum praktischen Wissen thematisiert. Darüber hinaus sind in die standardisierte Erhebung zwei Items zu möglichen Folgen von Wissensdefiziten in der Kundeninteraktion aufgenommen worden.

Die Fragebogenitems zu den einzelnen Aspekten im Bereich Wissensdefizite sind die Folgenden.

Items zu theoretischen und praktischen Wissensdefiziten:

- Fehlendes Fachwissen: „Bei der Ausführung der Arbeiten fehlt mir das benötigte Fachwissen“ (Item 22).
- Fehlende Warenkenntnisse: „Ich kann Kund(inn)en nicht helfen, da mir bisher die Warenkenntnisse fehlen“ (Item 15).
- Fehlende Detailkenntnisse: „Ich weiß zwar generell über die Produkte Bescheid, ich kann diese aber nicht bis ins Detail beschreiben“ (Item 15).
- Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte: „Ich kann Kund(inn)en noch nicht einmal sagen, wo ein Produkt steht“ (Item 15).
- Ungewissheit bezüglich der Beratungsdurchführung: „Ich weiß nicht, wie eine Beratung durchgeführt wird“ (Item 15).

Items zu möglichen Folgen von fehlendem Wissen in der Kundeninteraktion:

- Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung: „Kund(inn)en haben sich über meine fachlich schlechte Beratung beschwert“ (Item 15).
- Umtausch wegen falscher Kundenberatung: „Es ist vorgekommen, dass Kunden ein Produkt umtauschten, weil ich sie falsch beraten habe“ (Item 15).

Da sich das Fehlen von Fachwissen nicht ausschließlich auf den Bereich der Kundenberatung beschränkt, ist es nicht wie die anderen Aspekte im Fragebogenitem 15 zur Kundeninteraktion („Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf die Kundenberatung?“), sondern in dem allgemeiner gehaltenen Item 22 („Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre Arbeit?“) thematisiert worden.

Wie bei allen 37 thematisierten Ausbildungsaspekten können die Auszubildenden bei der Bearbeitung der Items zwischen vier individuellen Häufigkeiten des Zutreffens und drei Belastungsintensitäten aus einer Ratingskala wählen (siehe Kapitel 3.2.1).

### 3.2.3.2 Fragebogenauswertung zu den Wissensdefiziten

#### 3.2.3.2.1 Randauszählung zu den Wissensdefiziten

Wie in Kapitel 3.2.1.3.2 dargestellt, ist ein Großteil der befragten Auszubildenden schon einmal mit fehlendem Fachwissen und fehlenden Detailkenntnissen konfrontiert worden (jeweils 81,5 %). Fehlende Warenkenntnisse sind für 66,9 % der Auszubildenden ein Thema. Bei ungefähr jeder/jedem fünften Auszubildenden kam es bis zum Zeitpunkt der Befragung vor, dass sie den Standort eines Produktes nicht kannten (21,4 %), Kund(inn)en gekaufte Produkte wegen einer falschen Beratung umgetauscht haben (21 %) oder dass den Auszubildenden der Ablauf einer Kundenberatung unklar war (19,5 %). Dass sich Kund(inn)en wegen einer schlechten Beratung sogar beschwerten, ist nur in 10,9 % der Fälle vorgekommen. In Kapitel 3.2.1.3.2 wird deutlich, dass die Aspekte aus dem Bereich der Wissensdefizite (wenn sie denn zutreffen) in 15,5 % bis 23,8 % der Fälle von den Auszubildenden als sehr belastend empfunden werden.

Die Ereignis- und Belastungshäufigkeiten der vier letztgenannten Aspekte zeigen, dass diese Sachverhalte für die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung



im Einzelhandel lediglich in Einzelfällen zu einem Problem werden. In der Gesamtstichprobe kommt es nur in 13 bis 19 Fällen zu Problemen aufgrund dieser vier Aspekte. Fehlendes Fachwissen oder fehlende Waren- bzw. Detailkenntnisse führen dagegen in über 80 Fällen zu Problemen (siehe auch Tabelle 7). In die weitere Auswertung werden daher einzig die Aspekte „Fehlendes Fachwissen“, „Fehlende Detailkenntnisse“ und „Fehlende Warenkenntnisse“ einbezogen, die deutlich häufiger zutreffen.

### 3.2.3.2.2 Bedingungen für das Zutreffen von Wissensdefiziten

Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, ob das Zutreffen von Wissensdefiziten unter bestimmten betrieblichen Ausbildungsbedingungen oder bei unterschiedlichen Personengruppen überdurchschnittlich häufig vorkommt. Neben den in Kapitel 3.2.1.3.1 genannten potenziellen betriebs- und personenspezifischen Prädiktoren werden zusätzlich die in den Ausbildungsbetrieben durchgeführten Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung in die Zusammenhangsprüfung einbezogen. Es wird demzufolge zusätzlich der Frage nachgegangen, ob eventuell Zusammenhänge zwischen der Durchführung unterschiedlicher Ausbildungsmaßnahmen und dem Zutreffen von Wissensdefiziten bei den Auszubildenden bestehen.

Ausgehend von einer exemplarischen Darstellung der Zusammenhangsprüfung zwischen dem Zutreffen der Wissensdefizite und den Betriebsformen der Ausbildungsbetriebe werden die Ergebnisse der Prüfungen der weiteren Prädiktoren überblickartig aufgezeigt und anschließend analysiert.

Es wird im ersten Schritt folgende Nullhypothese ( $H_0$ ) überprüft:

*$H_0$ : Das Zutreffen von fehlendem Fachwissen, fehlenden Warenkenntnissen und mangelnden Detailkenntnissen ist unabhängig von der Form des Ausbildungsbetriebs.*

Die durchgeführten Chi<sup>2</sup>-Tests und die Ermittlung der Assoziationswerte V haben für die drei Ausbildungsaspekte und die Betriebsform folgende Werte ergeben.

Zutreffen von Wissensdefiziten	Potenzieller betriebspezifischer Prädiktor		
	$\chi^2$ (df)	Betriebsform asymptotische Signifikanz	Cramer's V
Fehlendes Fachwissen	3,552 (5)	0,615	0,086
Fehlende Detailkenntnisse	7,747 (5)	0,171	0,127
Fehlende Warenkenntnisse	3,994 (5)	0,550	0,092

Tabelle 15: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests zwischen dem betriebspezifischen Prädiktor Betriebsform und dem Zutreffen von Wissensdefiziten

Die empirisch ermittelten Chi<sup>2</sup>-Werte liegen bei 3,552, 7,747 und 3,994. Der kritische Chi<sup>2</sup>-Wert für das Nichtablehnen der Nullhypothese liegt bei 11,0705 (Freiheitsgrad (df) 5; Signifikanzniveau 0,05) (siehe z. B. Bortz 2005, S. 818). Da die empirischen Chi<sup>2</sup>-Werte kleiner sind als der kritische Chi<sup>2</sup>-Wert, ist die zuvor formulierte Unabhängigkeitshypothese beizubehalten. Die ausgegebene zweiseitige asymptotische Signifikanz

(empirische oder implizite Signifikanz) zeigt, dass die Ablehnung der Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 61,5 %, 17,1 % bzw. 55 % verbunden wäre. Das Zutreffen von fehlendem Fachwissen, fehlenden Warenkenntnissen und ebenso von mangelnden Detailkenntnissen ist somit nicht signifikant abhängig von der Form des Ausbildungsbetriebs.

Potenzielle Prädiktoren	Zutreffen von Wissensdefiziten					
	Fehlendes Fachwissen		Fehlende Detailkenntnisse		Fehlende Warenkenntnisse	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's $\nu$	$\chi^2$ (df)	Cramer's $\nu$	$\chi^2$ (df)	Cramer's $\nu$
<b>Betriebspezifische Prädiktoren</b>						
Betriebsform	3,552 (5)	0,086	7,747 (5)	0,127	3,994 (5)	0,092
Bedienform	5,550 (2)	0,107	5,252 (2)	0,103	1,594 (2)	0,057
Betriebsgröße	2,521 (2)	0,071	4,350 (2)	0,092	3,647 (2)	0,085
<b>Art der Kenntnisvermittlung im Betrieb:</b>						
Betriebsinterner Unterricht	0,816 (1)	0,040	2,684 (1)	0,072	0,124 (1)	0,016
Lieferanten- oder Herstellerschulungen	2,700 (1)	0,073	0,598 (1)	0,034	0,622 (1)	0,035
Einweisung durch Ausbilder(innen)/Kolleg(inn)en	0,622 (1)	0,035	0,927 (1)	0,043	0,039 (1)	0,009
Bereitstellung von Informationsmaterial	1,265 (1)	0,050	0,005 (1)	0,003	0,002 (1)	0,002
Kenntniserwerb durch die tägliche Arbeit	1,009 (1)	0,045	1,816 (1)	0,060	1,074 (1)	0,046
<b>Personenspezifische Prädiktoren</b>						
Alter	1,691 (2)	0,058	5,883 (2)	0,108	1,752 (2)	0,059
Geschlecht	0,746 (1)	0,039	5,596 (1) *	0,105	1,684 (1)	0,058
Ausbildungsberuf	2,596 (1)	0,072	0,002 (1)	0,002	3,045 (1)	0,078
Höchster Schulabschluss	1,564 (2)	0,056	2,851 (2)	0,075	10,943 (2) **	0,148
Staatsangehörigkeit	4,173 (1) *	0,091	10,159 (1) ***	0,142	10,190 (1) ***	0,142

Tabelle 16: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests zwischen potenziellen betriebs- und personenbezogenen Prädiktoren und dem Zutreffen von Wissensdefiziten

In gleicher Weise wie für das Merkmal „Betriebsform“ werden für die anderen betriebs- und personenbezogenen Prädiktoren Unabhängigkeitsuntersuchungen durchgeführt. Das metrische Merkmal Alter wird hierbei zunächst in drei Gruppen umcodiert. Analog zu den verwendeten Altersgruppen im Kurzfragebogen der problemzentrierten Interviews sind dies die Gruppe der unter 18-Jährigen, der 18- bis 21-Jährigen und die Gruppe der Auszubildenden ab 22 Jahren. Da der Chi<sup>2</sup>-Test voraussetzt, dass maximal 20 % der Felder der Kontingenztabelle eine erwartete Häufigkeit von kleiner fünf aufweisen dürfen (vgl. Bühl 2006, S. 261), werden bei den Schulabschlüssen die Ausprägungen „kein Schulabschluss“, „Hauptschule nach Klasse 9“ und „Hauptschule nach Klasse 10a“ zu der Kategorie niedriger Schulabschluss zusammengefasst. Unterschieden wird hiervon der mittlere (FOR) und der höhere (AHR/FHR) Schulabschluss. Durch diese Vorgehensweise wird die Anzahl der Felder in den Kontingenztabelle reduziert, was tendenziell zur Erhöhung der erwarteten Häufigkeiten führt. Tabelle 16 zeigt die Ergebnisse der Unabhängigkeitsprüfung.

Ziel der Auswertungen ist, die Nullhypothesen, dass die Wissensdefizite der Auszubildenden unabhängig von den angegebenen potenziellen Prädiktoren sind, zu überprüfen.

- Ein vielleicht unerwartetes Ergebnis dieser Analyse ist, dass die Nullhypothesen über alle einbezogenen betriebsspezifischen Merkmale beizubehalten sind. Es bestehen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Prädiktoren und dem Zutreffen der Wissensdefizite. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Auszubildende/ein Auszubildender in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel das zur Ausführung der anstehenden Arbeiten benötigte Wissen (noch) nicht in vollem Umfang besitzt, ist nicht signifikant von den hier betrachteten betriebsspezifischen Ausbildungsbedingungen abhängig. Ob die Ausbildung in einem Fachgeschäft oder z. B. bei einem Lebensmitteldiscounter absolviert wird, ob im Ausbildungsbetrieb hauptsächlich Selbstbedienung oder beratungsintensive Bedienung durchgeführt wird, ob es sich um einen Klein-, Mittel- oder Großbetrieb handelt, all das hat keinen Einfluss auf das Zutreffen von Wissensdefiziten bei den Auszubildenden. Selbst die Art der Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb steht hierzu in keinem statistisch nachweisbaren signifikanten Zusammenhang.
- Ein wenig anders sieht es bei den personenspezifischen Prädiktoren aus. Während zwischen dem Alter sowie dem angestrebten Ausbildungsberuf und den Wissensdefiziten keine signifikanten Abhängigkeiten bestehen, lassen sich diese jedoch zum Geschlecht, dem höchsten Schulabschluss sowie der Staatsangehörigkeit nachweisen. Die Zusammenhänge erstrecken sich beim Geschlecht auf die Detailkenntnisse, beim höchsten Schulabschluss auf die Warenkenntnisse und bei der Staatsangehörigkeit auf alle drei Wissensbereiche.

Zur Charakterisierung der ermittelten signifikanten Zusammenhänge werden die jeweiligen Kontingenztabellen zu den Chi<sup>2</sup>-Tests ausgewertet. Die signifikanten Zusammenhänge lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Der signifikante Zusammenhang zwischen dem höchsten Schulabschluss und den fehlenden Warenkenntnissen ergibt sich in erster Linie durch die Gruppe der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss (nach Klasse 9 und 10a). Über alle Schulabschlüsse hinweg betrachtet, liegt das Verhältnis der Befragten mit Defiziten bei den Warenkenntnissen zu denen ohne Defizite bei 67,6 % zu 32,4 %. Überdurchschnittlich viele Angehörige der Gruppe mit Hauptschulabschluss geben allerdings an, dass das Fehlen von Warenkenntnissen während der Kundenberatung bei ihnen noch nicht aufgetreten sei. Lediglich 56,5 % der Auszubildenden dieser Gruppe räumen Defizite bei den Warenkenntnissen ein. Im Gegensatz hierzu sagen überdurchschnittlich viele Befragte mit einem Realschulabschluss (71,9 %) oder mit Fach- bzw. allgemeiner Hochschulreife (72,2 %), dass mangelnde Warenkenntnisse bei ihnen schon einmal vorgekommen seien. Auch hierbei handelt es sich lediglich um einen schwachen (Cramer's V: 0,148) signifikanten Zusammenhang.

- Das Ergebnis der Unabhängigkeitsuntersuchung in Bezug auf die Staatsangehörigkeit unterscheidet sich in sofern von den bisher betrachteten Ergebnissen, als dass sich bei allen drei Defizitarten das gleiche Bild abzeichnet. Während bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund Wissensdefizite überdurchschnittlich selten auftreten, treffen sie bei den deutschen Befragten überdurchschnittlich häufig zu. Besonders auffällig ist der Unterschied bei den fehlenden Detail- und Warenkenntnissen im Rahmen der Kundenberatung. So ist z. B. bei den Detailkenntnissen der Anteil der Deutschen ohne Defizite nur ca. halb so groß wie bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund (16,2 % zu 31,3 %). Bei den fehlenden Warenkenntnissen ist das Verhältnis 29,3 % zu immerhin 47,5 %. Beim Fachwissen sind die Unterschiede nicht ganz so groß, was sich auch in der geringeren Signifikanz widerspiegelt. Insgesamt ergeben sich hierdurch bei den Detail- und Warenkenntnissen höchst signifikante und beim Fachwissen signifikante Zusammenhänge. Aber auch hierbei ist die Stärke der Kontingenz nur als schwach zu interpretieren.

Alles in allem handelt es sich bei den aufgezeigten Zusammenhängen im Bereich der bestehenden Wissensdefizite um durchweg schwache Abhängigkeiten mit einem Assoziationsmaß  $V$  nach Cramer zwischen 0,091 und 0,148. Das Zutreffen von Defiziten hängt folglich nur mit wenigen der hier betrachteten Prädiktoren und dann auch nur in geringem Maße zusammen.

#### 3.2.3.2.3 Belastungen im Zusammenhang mit den Wissensdefiziten

Im Anschluss an die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Zutreffen der Wissensdefizite und betriebs- sowie personenspezifischen Prädiktoren wird nun der Frage nachgegangen, womit es zusammenhängen könnte, dass Wissensdefizite für gewisse Auszubildende zum Problem werden. Da es sich bei den hier betrachteten Wissensdefiziten um drei der 37 im Kapitel 3.2.1 thematisierten Ausbildungsaspekte handelt, schließt sich die hier anzustellende Betrachtung an die Zusammenhangsprüfungen des Kapitels zu den Belastungen der Auszubildenden an. Anhand der durchgeführten  $\chi^2$ -Tests werden die Zusammenhänge aufgezeigt, die Hinweise darauf liefern können, warum die Defizite in einigen Fällen zum Problem für die Auszubildende/den Auszubildenden werden und in anderen nicht. Die Vermutung liegt nahe, dass Zusammenhänge zwischen den Problemen der Auszubildenden mit Wissensdefiziten bei der täglichen Arbeit und den im Ausbildungsbetrieb durchgeführten Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung bestehen. Es werden daher bei dieser Auswertung einerseits die in Kapitel 3.2.1.3.4 untersuchten betriebs- und personenspezifischen Prädiktoren und die individuelle Häufigkeit des Zutreffens der Defizite betrachtet, andererseits wird die Art der Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb mit in die Zusammenhangsprüfung einbezogen. Es wird hinterfragt, ob das Entstehen von Problemen aufgrund vorhandener Defizite eventuell mit den im Betrieb durchgeführten Maßnahmen zur Kenntnis-

vermittlung zusammenhängt. In Tabelle 17 sind die Ergebnisse der Unabhängigkeitsuntersuchungen zu den betrachteten Prädiktoren zusammengefasst.

Potenzielle Prädiktoren	Wissensdefizite sind sehr belastend (= Problem aufgetreten)					
	Fehlendes Fachwissen		Fehlende Detailkenntnisse		Fehlende Warenkenntnisse	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's $v$	$\chi^2$ (df)	Cramer's $v$	$\chi^2$ (df)	Cramer's $v$
<b>Betriebspezifische Prädiktoren</b>						
Betriebsform	1,090 (5)	0,048	5,289 (5)	0,105	6,034 (5)	0,112
Bedienform	1,603 (2)	0,057	0,641 (2)	0,036	0,719 (2)	0,038
Betriebsgröße	1,202 (2)	0,049	0,150 (2)	0,017	1,286 (2)	0,050
<b>Art der Kenntnisvermittlung im Betrieb:</b>						
Betriebsinterner Unterricht	0,844 (1)	0,041	0,789 (1)	0,039	6,360 (1) *	0,111
Lieferanten- oder Herstellerschulungen	4,411 (1) *	0,093	1,162 (1)	0,048	7,426 (1) **	0,120
Einweisung durch Ausbilder(innen)/Kolleg(inn)en	0,022 (1)	0,006	0,416 (1)	0,028	0,980 (1)	0,044
Bereitstellung von Informationsmaterial	1,367 (1)	0,052	0,260 (1)	0,022	0,375 (1)	0,027
Kenntniserwerb durch die tägliche Arbeit	2,361 (1)	0,068	5,546 (1) *	0,104	7,503 (1) **	0,121
<b>Personenspezifische Prädiktoren</b>						
Alter	0,959 (2)	0,043	3,318 (2)	0,081	0,691 (2)	0,037
Geschlecht	1,022 (1)	0,045	4,481 (1) *	0,094	0,269 (2)	0,023
Ausbildungsberuf	0,848 (1)	0,041	0,012 (1)	0,005	3,271 (1)	0,081
Höchster Schulabschluss	1,543 (2)	0,055	3,523 (2)	0,083	10,272 (2) **	0,142
Staatsangehörigkeit	0,723 (1)	0,038	0,335 (1)	0,026	0,001 (1)	0,001

Tabelle 17: Ergebnisse der  $\chi^2$ -Tests zwischen potenziellen Prädiktoren und den Problemen aufgrund von Wissensdefiziten

Wie bereits in Kapitel 3.2.1.3.4 festgestellt, lassen sich nur wenige signifikante Zusammenhänge zu den betriebs- und personenspezifischen Prädiktoren nachweisen. Im Folgenden wird auf einige interessante Ergebnisse der Unabhängigkeitsprüfung eingegangen.

- Ein vielleicht auf den ersten Blick etwas unerwartetes Ergebnis ist, dass keine Zusammenhänge zwischen den Problemen im Bereich der Wissensdefizite und der Betriebsform der Ausbildungsbetriebe bestehen. Aufgrund der in den verschiedenen Betriebsformen vorherrschenden sehr unterschiedlichen Sortimentspolitik wären durchaus Zusammenhänge zu erwarten gewesen. Nachvollziehbar wäre z. B., dass Probleme mit fehlenden Waren- und Detailkenntnissen bei Auszubildenden in Discountgeschäften mit einem eher flachen und schmalen Sortiment seltener auftreten als etwa bei den Befragten aus den Kauf- und Warenhäusern oder Fachmärkten mit traditionell breitem und tiefem Sortiment. Hält man sich allerdings vor Augen, wie die Eingangsphase der Ausbildung in diesen Einzelhandelsbetrieben organisiert ist, so sind die fehlenden statistischen Zusammenhänge durchaus plausibel. Zwar ist unumstritten, dass die Warenvialfalt in Fachmärkten oder Waren- und Kaufhäusern sehr groß ist. Indes wird einer Überforderung der Ausbildungsanfänger/innen durch die Komplexität des gesamten Sortiments und somit auch der Entstehung von Problemen aufgrund eventueller Wissensdefizite

durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen vorgebeugt. Wie die Auszubildenden aus Fachmärkten sowie Kauf- und Warenhäusern in der Interviewphase berichten, ist die Ausbildung in diesen Betrieben in Abteilungen organisiert und die Jugendlichen werden erst nach und nach in den verschiedenen Bereichen des Ausbildungsbetriebs eingesetzt. Durch diese Vorgehensweise wird vermieden, dass Auszubildende gerade zu Beginn der Berufsausbildung Probleme aufgrund eines breiten und tiefen Sortiments bekommen.

- In Bezug auf die Art der Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb sind allerdings einige signifikante Zusammenhänge feststellbar. Auffällig ist, dass gerade Probleme aufgrund fehlender Warenkenntnisse mit drei der fünf betrachteten Arten der Kenntnisvermittlung signifikant zusammenhängen. Auch wenn es sich bei diesen Zusammenhängen mit Cramer's V-Werten zwischen 0,111 und 0,121 um durchweg schwache Zusammenhänge handelt, ist die Häufung im Bereich der Warenkenntnisse beachtlich. Die Auswertung der diesbezüglichen Kontingenztafeln zeigt, dass die Durchführung von betriebsinternem Unterricht den Anteil der Auszubildenden, die Probleme mit fehlenden Warenkenntnissen haben, fast halbiert (10,9 % im Vergleich zu 19,2 %). Ebenso haben die Auszubildenden, die an Hersteller- oder Lieferantenschulungen teilnehmen, weniger Probleme mit den Warenkenntnissen als diejenigen, die diese Möglichkeiten nicht haben (13 % im Vergleich zu 22,5 %). Die gleiche Tendenz zeigt sich im Zusammenhang mit der Tatsache, dass die benötigten Kenntnisse ausschließlich im Rahmen der täglichen Arbeit erworben werden müssen. Ist dies der Fall, hat bereits jede/jeder vierte Betroffene (25,6 %) Probleme mit den Warenkenntnissen. Werden hingegen weitere Möglichkeiten des Wissenserwerbs im Betrieb angeboten, so sinkt der Anteil auf 13,9 %. Bei den Detailkenntnissen steigt der Anteil der Befragten, die bereits Probleme mit dem Fehlen dieser Kenntnisse hatten, von 14,4 % auf 24,4 %, wenn die Wissensaneignung ausschließlich durch die Erledigung der täglichen Arbeit erfolgt.
- Neben diesen positiven Auswirkungen der Diversifizierung von Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung auf das Entstehen von Problemen aufgrund fehlender Waren- und Detailkenntnisse werden darüber hinaus in geringem Maße Probleme wegen fehlenden Fachwissens durch Lieferantenschulungen reduziert. Unter den Teilnehmer(inne)n solcher Schulungen hat lediglich ein Anteil von 14,4 % sehr belastende Situationen wegen fehlenden Fachwissens erlebt. Bei den Befragten, die bisher nicht an Lieferantenschulungen teilgenommen haben, beträgt dieser Anteil hingegen 21,9 %.

Auch wenn die aufgezeigten Zusammenhänge zu der Art der Kenntnisvermittlung statistisch betrachtet durchweg ein geringes Ausmaß haben, so zeigen diese Ergebnisse eines relativ deutlich: Wissen kann zwar durchaus im Arbeitsprozess selbst durch Erfahrungslernen erworben werden (vgl. Fischer 2005, S. 308), die systematische Unterstützung der Auszubildenden bei ihren Lernprozessen scheint aber dennoch eine besondere Bedeutung zu haben. Probleme, die aufgrund von

Wissensdefiziten in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung entstehen können, werden durch die angesprochenen Maßnahmen deutlich reduziert.

- Wie bereits in Kapitel 3.2.1 dargestellt, weisen die individuellen Häufigkeiten des Zutreffens bei allen drei Wissensdefiziten höchst signifikante Zusammenhänge zum Entstehen von Problemen auf. Bei den fehlenden Detailkenntnissen ist die ermittelte Kontingenz als ausgeprägt (Cramer's V: 0,391) und bei den anderen zwei Defiziten sogar als stark (Cramer's V: 0,555 bzw. 0,556) zu bezeichnen. Die Art der Zusammenhänge ist hierbei immer die gleiche: Je häufiger es zu Wissensdefiziten kommt, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass hierdurch Probleme entstehen. Über alle Fälle hinweg betrachtet, in denen es z. B. schon zu Situationen mit fehlenden Warenkenntnissen kam, empfinden diese 16,1 % der Auszubildenden als sehr belastend. Betrachtet man die Fälle allerdings differenziert nach der individuellen Häufigkeit des Zutreffens, so wird schnell deutlich, dass es erhebliche Unterschiede gibt. Treten die Defizite nur selten auf, dann führt dies lediglich in 12 % der Fälle zu einem Problem. In der Gruppe der Auszubildenden, die angeben, häufig mit fehlenden Warenkenntnissen konfrontiert zu werden, steigt der Anteil bereits auf 57 %. Erleben die Auszubildenden die Wissensdefizite in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung sogar als „Dauerzustand“ (trifft immer zu), belastet es bereits 85,7 % sehr. Man erkennt, dass die Probleme bei steigender Häufigkeit des Zutreffens deutlich mehr Auszubildende betreffen. Ausschlaggebend für die Entstehung der Probleme aufgrund der Wissensdefizite ist demzufolge nicht allein die Tatsache, dass Defizite vorliegen, denn damit scheinen die Auszubildenden bis zu einem gewissen Grad umgehen zu können. Erleben die Auszubildenden allerdings wiederholt, dass ihr Wissen zur Bewältigung der Arbeitsanforderungen nicht ausreicht, lassen sich Probleme kaum noch vermeiden.

### 3.2.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zu Beginn einer jeden Berufsausbildung kann es als eingangsphasentypisch angesehen werden, dass Auszubildende das benötigte Wissen zur Erledigung der an sie gestellten Arbeitsanforderungen (noch) nicht besitzen. Es ist ja gerade Ziel einer jeden Berufsausbildung, „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit ... notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“ (Berufsbildungsgesetz 2005 § 1 Abs. 3).

So belegen auch unsere Befunde, dass Wissensdefizite für einen Großteil der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zutreffen. Die Wissensdefizite treten hierbei größtenteils unabhängig von einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen oder personenspezifischen Aspekten auf. So haben beispielsweise weder die Betriebsform noch die Art der Kenntnisvermittlung im Betrieb einen signifikanten Einfluss auf das Zutreffen oder Ausbleiben von Wissensdefiziten.

Schon bei der Auswertung der Interviewphase hat sich gezeigt, dass aufgrund der generellen Ausbildungsbedingungen im Einzelhandel ganz spezifische, sozusagen einzelhandelstypische Belastungsmomente mit den Wissensdefiziten für die Auszubildenden verbunden sind. So ist die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass die Defizite der Auszubildenden oftmals in der Halböffentlichkeit des Verkaufsraums außenwirksam werden. Insbesondere im Rahmen von Kundeninteraktionsprozessen, die in der Regel vom ersten Tag der Beschäftigung auf die Auszubildenden zukommen, können Wissensdefizite ein besonderes Belastungspotenzial für die Ausbildungsanfänger/innen entwickeln.

Die Untersuchung der Frage, womit es zusammenhängen könnte, dass vorhandene Defizite zu Problemen führen, hat wiederum kaum signifikante Kontingenzen zu den einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen oder zu personenspezifischen Aspekten aufgezeigt. Dass es zu Problemen kommt, konzentriert sich auf keine bestimmte Betriebsform und -größe oder Auszubildendengruppe. Auch lassen sich keine Zusammenhänge zu der im Ausbildungsbetrieb vorherrschenden Bedienform (Selbstbedienung oder beratungsintensive Bedienung) statistisch nachweisen. Da nicht nur das Zutreffen von Wissensdefiziten, sondern auch das Entstehen der damit verbundenen Probleme für die Auszubildenden größtenteils unabhängig von einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen oder personenspezifischen Aspekten ist, kann man hier wohl von typischen Problemen der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel sprechen.

Aus berufspädagogischer Sicht kommt den Situationen, in denen Auszubildende Wissensdefizite erleben, immer eine besondere Bedeutung für die Kompetenzentwicklungsprozesse zu. Wissensdefizite können nämlich im günstigsten Fall als Lernimpuls oder schlimmstenfalls als demotivierender Faktor von den Auszubildenden erlebt werden. Vor dem Hintergrund des spezifischen Belastungsmoments der Kundeninteraktion gilt dieses für die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ganz besonders. Aber was können die an der Berufsausbildung beteiligten Betriebe unternehmen, um die Auszubildenden mit diesen Problemen nicht allein zu lassen?

Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung im Ausbildungsbetrieb und den entstandenen Problemen zeigt, dass die systematische Unterstützung der Auszubildenden bei ihren Lernprozessen durchaus zur Reduzierung der Probleme beiträgt. Denn insbesondere, wenn gänzlich auf Schulungsmaßnahmen im Betrieb verzichtet wird und die Auszubildenden sich die benötigten Kenntnisse ausschließlich im Rahmen der täglichen Arbeitserledigung aneignen müssen, treten die Probleme überdurchschnittlich häufig auf. Darüber hinaus wird deutlich, dass, wie bei den meisten anderen potenziell belastenden Ausbildungsaspekten (siehe Kapitel 3.2) auch, die Häufigkeit, mit der die Auszubildenden Wissensdefiziten erleben, einen signifikanten und ausgeprägten bis starken Einfluss auf die Entstehung der Probleme hat. Erleben die Auszubildenden wiederholt, dass ihr Wissen zur



Bewältigung der Arbeitsanforderungen nicht ausreicht, sind Probleme mit großer Wahrscheinlichkeit die Folge.

Neben der Durchführung von Maßnahmen zur Kenntnisvermittlung scheint es daher geboten, die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel darauf vorzubereiten, dass sie fast zwangsläufig während ihres Arbeitsalltags Situationen erleben werden, in denen sie an die Grenzen ihrer Kenntnisse stoßen werden. Den Defiziterlebnissen muss der Schrecken genommen werden. Diesen Situationen nicht aus dem Weg gehen zu wollen, sondern sie als Lernchance zu begreifen, die z. B. mit dem betrieblichen oder schulischen Ausbildungspersonal aufgearbeitet werden kann, ist von besonderer Bedeutung. Hierdurch können Lernprozesse initiiert werden, und dem wiederholten Zutreffen der Defizite und damit dem Entstehen von Problemen kann auf diese Weise vorgebeugt werden.

### 3.2.4 Problembereich: Rollenfindung

#### 3.2.4.1 Einleitung

Die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass die Jugendlichen sich mit neuen Rollen und daraus resultierenden Rollenkonflikten arrangieren müssen. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich unter dem Gesichtspunkt der Probleme Auszubildender in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel auf Aspekte der Konflikte mit Vorgesetzten, Kolleg(inn)en und Kund(inn)en sowie auf den bereits im qualitativen Teil des vorliegenden Berichts angesprochenen Aspekt der „Anerkennung“ als Einflussfaktor der Aneignung einer tragfähigen Berufsrolle

#### 3.2.4.2 Konflikte mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en und Kund(inn)en

##### 3.2.4.2.1 Fragebogenoperationalisierung

Der Themenbereich Konflikte in der Eingangsphase der Berufsausbildung wird im Fragebogen unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Zum einen wird hinterfragt, ob und falls ja mit wem die Befragten schon einmal Konflikte erlebt haben. Zur Erfassung der Interaktionspartner/innen in den Konfliktsituationen wird zwischen betrieblichem Personal (Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n und Kolleg(inn)en) und Kund(inn)en unterschieden. Zum anderen werden die angewandten Maßnahmen zur Konfliktbewältigung getrennt nach den Interaktionspartner(inne)n erfragt. Hierzu werden in Anlehnung an die Unterscheidung von Bewältigungsstrategien nach Seiffge-Krenke (1989) Antwortvorgaben formuliert, die einem aktiven, internalen oder Konflikt vermeidenden Verhalten entsprechen (vgl. Seiffge-Krenke 1989, S. 210 ff.). Neben den vorformulierten Antwortvorgaben haben die Auszubildenden die Möglichkeit unter der Kategorie „Sonstiges“ eigene Antworten zu nennen. Die Items und Antwortvorgaben zur Erfassung des Themenbereichs Konflikte sind in der nachfolgenden Tabelle 18 zusammengefasst.

Fragebogenoperationalisierung zum Bereich der Konflikte		
Dimensionen	Indikatoren	Items und Antwortvorgaben
Konflikte	Interaktionspartner/innen	<b>52. Kam es während der Ausübung Ihrer Tätigkeiten schon einmal zu einem Konflikt?</b> Ja; Nein
		<b>53. Falls Sie schon einmal Konflikte hatten, mit wem hatten Sie diese?</b> (Mehrfachnennungen möglich) Mit Vorgesetzten/Ausbilder(inne)n/Kolleg(inn)en; Mit Kund(inn)en
	Konfliktbewältigung	<b>54. Falls Sie schon einmal Konflikte mit einem Vorgesetzten, einer Ausbilderin/einem Ausbilder oder Kolleg(inn)en hatten, wie haben Sie sich verhalten?</b> (Mehrfachnennungen möglich) Ich bespreche das Problem mit meiner/meinem Vorgesetzten, meiner Ausbilderin/meinem Ausbilder oder mit Kolleg(inn)en; Ich bitte Arbeitskolleg(inn)en um Hilfe; Ich frage in der Familie oder bei Freund(inn)en um Hilfe; Ich melde mich krank; Ich mache nichts, so etwas kommt halt schon mal vor; Sonstiges, und zwar:
		<b>55. Falls Sie schon einmal Konflikte mit Kund(inn)en hatten, wie haben Sie sich verhalten?</b> (Mehrfachnennungen möglich) Ich versuche, das Problem selbst zu lösen und der Kundin/dem Kunden zu helfen; Ich bitte meine Vorgesetzte/meinen Vorgesetzten, meine Ausbilderin/meinen Ausbilder um Hilfe; Ich bitte Arbeitskolleg(inn)en um Hilfe; Ich frage im Nachhinein in der Familie oder bei Freund(inn)en um Rat; Ich versuche, den Kund(inn)en aus dem Weg zu gehen; Sonstiges, und zwar:

Tabelle 18: Operationalisierung zum Fragebogenbereich Konflikte

Der Großteil der Antwortvorgaben zum Verhalten der Auszubildenden im Konfliktfall entspricht einem aktiven Bewältigungsverhalten unter Nutzung sozialer Ressourcen (in der Familie, im Freundes- oder Kollegenkreis). Darüber hinaus haben wir mit den Antworten „Ich melde mich krank“ und „Ich versuche, den Kund(inn)en aus dem Weg zu gehen“ ebenfalls Problem vermeidendes Verhalten abgebildet. Die Vorgabe „Ich mache nichts, so etwas kommt halt schon mal vor“ entspricht nach Seiffge-Krenke einer internalen Bewältigung im Sinne der Einsicht in die Realität (vgl. Seiffge-Krenke 1989, S. 211).

### 3.2.4.2.2 Fragebogenauswertung zu den Konflikten

#### 3.2.4.2.2.1 Interpersonelle Konflikte und ihre Folgen

Insgesamt geben 193 (37,5 %) der Befragten an, dass sie schon einmal interpersonelle Konflikte während der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel erlebt haben. Aus den Randauszählungen geht hervor, dass der Großteil der Konflikte mit Interaktionspartner(inne)n aus dem betrieblichen Umfeld ausgetragen wurde. Immerhin 157 (30,5 %) Auszubildende hatten schon einmal Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en. Demgegenüber hatten 78 Jugendliche (15,8 %) (auch) schon einmal Konflikte mit Kund(inn)en.

Anhand der im Rahmen von ProBE durchgeführten Fragebogenerhebung lassen sich deutliche Hinweise zu den negativen Folgen von Konflikten für die Auszubildenden aufzeigen.

Es zeigt sich z. B. in Bezug auf das Entstehen von Abbruchgedanken, dass ein höchst signifikanter und ausgeprägter Zusammenhang zum Erleben von interpersonellen Konflikten besteht (Chi<sup>2</sup>-Wert: 41,863\*\*\* (df 3), Cramer's V: 0,286). Bei den Auszubildenden, die bereits zu Beginn der Berufsausbildung Konflikte erlebt haben, ist der Anteil derer, die oft oder sehr häufig an den Ausbildungsabbruch denken, mit 24,3 % mehr als dreimal so groß wie bei den Befragten, die bisher keinerlei Konflikte ausgetragen haben (6,9 %).

Konflikte während der Tätigkeitsausübung		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
Nicht genannt	Anzahl	7	15	68	227	317
	% von „Konflikte während der Tätigkeitsausübung“	2,2 %	4,7 %	21,5 %	71,6 %	100,0 %
Genannt	Anzahl	17	30	56	90	193
	% von „Konflikte während der Tätigkeitsausübung“	8,8 %	15,5 %	29,0 %	46,6 %	100,0 %
Gesamt	Anzahl	24	45	124	317	510
	% der Gesamtzahl	4,7 %	8,8 %	24,3 %	62,2 %	100,0 %

Tabelle 19: Kontingenztabelle: Zusammenhang zwischen dem Erleben von Konflikten während der Tätigkeitsausübung und dem Entstehen von Abbruchgedanken

Die Befunde deuten darauf hin, dass Konflikte die Entstehung von Abbruchgedanken bei den Auszubildenden begünstigen. Hierbei macht es allerdings einen Unterschied, mit wem die Konflikte ausgetragen werden. Mit einem Assoziationswert von 0,313\*\*\* stehen die Konflikte mit Vorgesetzten/Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en in einem stärkeren Zusammenhang zu den Abbruchgedanken als die Auseinandersetzungen mit Kund(inn)en (0,133\*) (siehe Tabelle 15 und 16 der Anlage 5 im Anhang). Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en begünstigen demzufolge das Entstehen von Abbruchgedanken stärker als Konflikte mit Kund(inn)en.

Als weiterer Indikator für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase wird die durchschnittliche Anzahl der von den Auszubildenden erlebten Probleme betrachtet. Haben die Befragten bereits Konflikte ausgetragen, so empfinden sie durchschnittlich 6,89 Ausbildungsaspekte als sehr belastend. Im Vergleich hierzu erleben Auszubildende mit einer konfliktfreien Eingangsphase nur ca. halb so viele Probleme (3,45). Eine nach den jeweiligen Konfliktpartner(inne)n differenzierte Betrachtung zeigt weitere Unterschiede auf. Die Befragten, die bereits Konflikte mit Kund(inn)en erlebt haben, empfinden durchschnittlich 6,03 Ausbildungsaspekte als sehr belastend, bei Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en sind es hingegen 7,62 Aspekte.

Neben den Abbruchgedanken der Auszubildenden und den als belastend empfundenen Ausbildungsaspekten wird auch die Zufriedenheit der Auszubildenden durch Konflikte negativ beeinflusst. In der folgenden Abbildung sind die durchschnittlichen Zufriedenheitswerte der Befragten in Abhängigkeit von der Tatsache, ob bereits Konflikte erlebt wurden oder nicht, dargestellt.

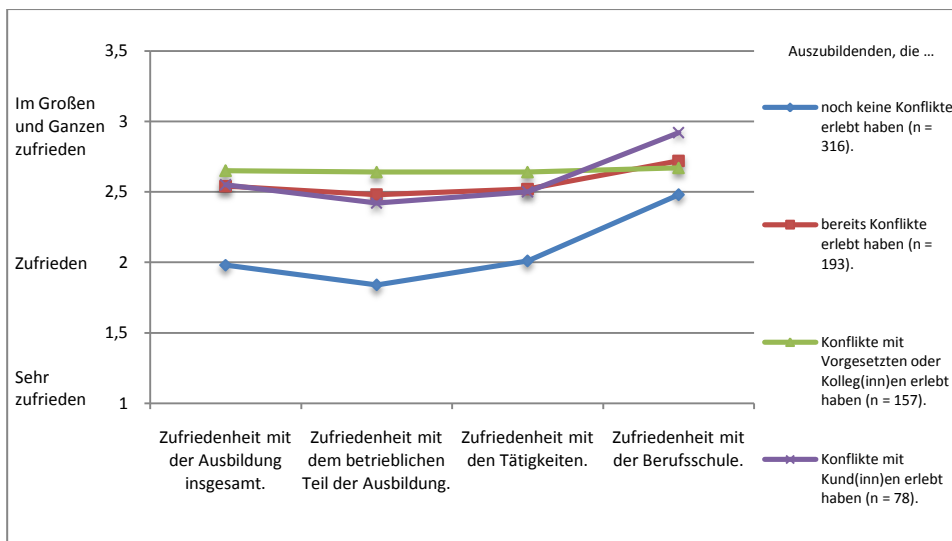


Abbildung 22: Mittelwertvergleich zu den Auswirkungen von Konflikten auf die Zufriedenheitsaussagen der Auszubildenden

Die Befragten, die bisher keine Konflikte erlebt haben, sind in allen Bereichen der Berufsausbildung zufriedener als die Auszubildenden, die bereits Konflikte hatten.

Die dargestellten Zusammenhänge zwischen den interpersonellen Konflikten und verschiedenen Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung belegen, welche Folgen diese Auseinandersetzungen für die Auszubildenden haben, auch wenn es (noch) nicht zum tatsächlichen Ausbildungsabbruch gekommen ist. Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en weisen hierbei in der Regel größere Zusammenhänge zu den Indikatoren der Problemhaltigkeit auf als die interpersonellen Konflikte mit Kund(inn)en.

#### 3.2.4.2.2.2 Konflikte und Konfliktpartner/innen in der Berufsausbildung

Im folgenden Auswertungsschritt wird der Frage nachgegangen, ob es eventuell personenspezifische Merkmale oder bestimmte betriebliche Ausbildungsbedingungen gibt, bei denen Konflikte besonders häufig oder besonders selten auftreten.

Die Auswertung anhand der Sozialdaten der Befragten (Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, höchster Schulabschluss, Ausbildungsberuf) ergibt, dass es nur geringe gruppenspezifische Unterschiede hinsichtlich des Auftretens von Konflikten gibt. Am größten (aber nicht signifikant) sind die Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter der Befragten. Hier gilt tendenziell: Je älter die Auszubildenden sind, umso häufiger erleben sie Konflikte während der Eingangsphase der Berufsausbildung. Haben von den unter 18-Jährigen 29,5 % Konflikte erlebt, sind es bei den über 21-Jährigen schon 45,3 % der Auszubildenden.

Ungefähr in der gleichen Größenordnung fallen die Unterschiede im Zusammenhang mit dem höchsten Schulabschluss der Befragten aus. Es zeigt sich hier, dass je höher

das Schulabschlussniveau ist, umso häufiger treten Konflikte während der Eingangsphase der Berufsausbildung auf. So haben in der Gruppe der Befragten, die keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss besitzen, 31,9 % bereits Konflikte erlebt. Bei den Auszubildenden mit Fach- oder allgemeiner Hochschulreife hat dagegen fast jede/jeder Zweite (47,3 %) Konflikte ausgetragen.

Dass gerade diese beiden Variablen ähnliche Zusammenhänge zum Erleben von Konflikten aufweisen, kann damit erklärt werden, dass der Schulabschluss und das Alter positiv korrelieren<sup>58</sup>.

Die Häufigkeiten des Auftretens von Konflikten je nach Merkmalsausprägung der personenspezifischen Aspekte und die Ergebnisse der Zusammenhangsprüfungen sind in Tabelle 20 zusammengefasst.

Der einzige Prädiktor, der einen signifikanten Zusammenhang ( $p \leq 0,05$ ) zum Auftreten von Konflikten aufweist, ist der Ausbildungsberuf. So haben 33,1 % der angehenden Verkäufer/innen und 41,6 % der zukünftigen Kaufmänner/Kauffrauen im Einzelhandel bereits Konflikte in der Berufsausbildung erlebt. Der gruppenspezifische Unterschied ist mit einem Assoziationswert von 0,088 allerdings nur als sehr schwach zu bezeichnen.

		Auftreten von Konflikten		Zusammenhangsprüfung	
		Ja	Nein	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
Gesamt (n = 510; 4 x keine Angabe)		37,8 %	62,2 %	/	/
<b>Personenspezifische Aspekte</b>					
Geschlecht	Weiblich (n = 281)	34,9 %	65,1 %	2,463 (1)	0,070
	Männlich (n = 223)	41,7 %	58,3 %		
Alter	Unter 18 (n = 105)	29,5 %	70,5 %	4,831 (2)	0,098
	18-21 (n = 335)	39,1 %	60,9 %		
	Über 21 (n = 64)	45,3 %	54,7 %		
Staatsangehörigkeit	Deutsch (n = 424)	37,3 %	62,7 %	0,454 (1)	0,030
	Andere (n = 80)	41,3 %	58,8 %		
Höchster Schulabschluss	Keinen oder HS-Abschluss (n = 141)	31,9 %	68,1 %	5,677 (2)	0,106
	FOR (n = 270)	37,4 %	62,6 %		
	AHR oder FHR (n = 93)	47,3 %	52,7 %		
Ausbildungsberuf	Verkäufer/in (n = 242)	33,1 %	66,9 %	3,840 (1) *	0,088
	Kaufmann/Kauffrau (n = 255)	41,6 %	58,4 %		

Tabelle 20: Gruppenspezifische Unterschiede beim Auftreten von Konflikten und Ergebnisse der Zusammenhangsprüfung zwischen den Gruppierungsvariablen und dem Konfliktauftreten

Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass gerade bei den angehenden Kaufleuten im Einzelhandel der Anteil der „älteren“ Auszubildenden mit Fach- oder allgemeiner Hochschulreife – die wie gesehen überdurchschnittlich häufig Konflikte erleben –

<sup>58</sup> Die Interkorrelation zwischen dem Alter und dem Schulabschluss beträgt 0,216 bei einem Signifikanzniveau von 0,000.

signifikant höher<sup>59</sup> ist als bei den Verkäufer(inne)n. Der schwache signifikante Zusammenhang zwischen dem angestrebten Ausbildungsberuf und dem Auftreten von Konflikten kann unter Umständen schon durch diesen Drittvariableneinfluss zustande kommen. Vergleicht man gleichaltrige Verkäufer/innen und Kaufleute, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede mehr in Bezug auf das Erleben von Konflikten (siehe Tabelle 17 der Anlage 5 im Anhang).

Zur Untersuchung der Zusammenhänge mit betriebspezifischen Aspekten werden als potenzielle Prädiktoren die Betriebsform, die Betriebsgröße (Mitarbeiterzahl) und die hauptsächliche Bedienform im Ausbildungsbetrieb betrachtet. Die entsprechenden Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests ergeben, dass keine signifikanten Zusammenhänge bestehen (siehe Tabelle 18 der Anlage 5 im Anhang).

Bis hierhin kann festgehalten werden, dass weder bestimmte personen- noch betriebspezifische Aspekte in einem ausgeprägten, statistisch nachweisbaren Zusammenhang zum Entstehen von Konflikten in der Eingangsphase der Berufsausbildung stehen. Erweitert man die Betrachtung um die Interaktionspartner/innen, mit denen die Konflikte ausgetragen wurden, so ergeben sich weitere interessante Fragestellungen:

- Kommt es z. B. häufiger zu Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en, wenn die Ausbildung in einem großen Ausbildungsbetrieb mit vielen Kolleg(inn)en absolviert wird und nicht in einem kleinen Betrieb?
- Treten Konflikte mit Kund(inn)en häufiger bei beratungsintensiven Bedienformen oder vielleicht doch eher in Selbstbedienungsgeschäften auf?

Eine nach den jeweiligen Interaktionspartner(inne)n differenzierte Untersuchung ergibt allerdings kaum signifikante Zusammenhänge zu den personen- oder betriebspezifischen Aspekten.

Prädiktoren	Auftreten von Konflikten			
	Konflikte mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en		Konflikte mit Kund(inn)en	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
<b>Personenspezifische Prädiktoren</b>				
Geschlecht	0,208 (1)	0,020	3,868 (1) *	0,087
Alter	1,476 (2)	0,054	8,209 (2) *	0,127
Staatsangehörigkeit	0,204 (1)	0,020	0,339 (1)	0,026
Höchster Schulabschluss	5,038 (2)	0,100	3,089 (2)	0,078
Ausbildungsberuf	5,054(1) *	0,100	0,264 (1)	0,023
<b>Betriebspezifische Prädiktoren</b>				
Betriebsform	0,732 (5)	0,039	7,775 (5)	0,127
Bedienform	1,366 (2)	0,053	3,282 (2)	0,082
Betriebsgröße	2,782 (3)	0,074	0,930 (3)	0,043

Tabelle 21: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Zusammenhangsprüfung zwischen personen- und betriebspezifischen Prädiktoren und dem Auftreten von Konflikten mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en und Kund(inn)en

<sup>59</sup> Chi<sup>2</sup>-Wert: 8,882 (df 2); Cramer's V: 0,134; Signifikanz: 0,012.

Die Auflistung zeigt lediglich zwei signifikante Zusammenhänge im Bereich der Konflikte mit Kund(inn)en (Geschlecht und Alter) und einen bei den Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en (Ausbildungsberuf). Bei diesen Zusammenhängen handelt es sich allerdings ausschließlich um geringe Kontingenzen mit Assoziationswerten von unter 0,2. Sie sind nicht belastbar für eine weitere differenziertere Betrachtung oder berufspädagogisch begründbare Schlussfolgerungen.

In Bezug auf die eingangs dieses Auswertungskapitels gestellte Frage, ob es eventuell personenspezifische Aspekte oder bestimmte betriebliche Ausbildungsbedingungen gibt, bei denen Konflikte besonders häufig oder aber besonders selten auftreten, kann Folgendes festgehalten werden. Es bestehen nur vereinzelte und durchweg schwache gruppenspezifische Zusammenhänge. Aufgrund dieser Ergebnisse können weder für den Bereich des Auftretens von Konflikten allgemein noch für die nach der Gruppenzugehörigkeit der Interaktionspartner/innen differenzierte Betrachtung berufspädagogisch begründbare Schlussfolgerungen formuliert werden. Ein unterschiedlicher Umgang mit verschiedenen Auszubildendengruppen, etwa zur Konfliktprävention, wäre aufgrund der Befunde nicht zu rechtfertigen.

#### 3.2.4.2.2.3 *Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen*

##### *Konfliktverhalten der Auszubildenden differenziert nach der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen*

Im Folgenden wird das Verhalten der Auszubildenden im Konfliktfall näher betrachtet. Zunächst wird differenziert nach den Konfliktpartner(inne)n hinterfragt, was die betroffenen Auszubildenden zur Bewältigung der erlebten Auseinandersetzungen unternehmen. Zur Auswertung der Frage nach der Art der angewandten Bewältigungsstrategien werden die Antwortmöglichkeiten in die folgenden drei Kategorien eingeteilt<sup>60</sup>:

- Aktive Konfliktbewältigung ohne Inanspruchnahme sozialer Ressourcen: Die Auszubildenden versuchen den Konflikt im direkten Gespräch mit den beteiligten Personen zu lösen.
- Aktive Konfliktbewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen: Die Auszubildenden fragen in der Familie, im Freundeskreis oder bei Kolleg(inn)en um Rat.
- Internale Bewältigung oder Konflikt vermeidendes Verhalten: Die Auszubildenden unternehmen nichts, um den Konflikt zu bewältigen. Ihrer Meinung nach gehören Auseinandersetzungen zum Berufsalltag dazu. Im Extremfall gehen sie der Konfliktpartnerin/dem Konfliktpartner sogar aus dem Weg.

Vergleicht man das Konfliktbewältigungsverhalten der Auszubildenden in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen, so zeigen sich deutliche Unterschiede in der Art und in der Anzahl der ergriffenen Maßnahmen. In der folgenden Abbildung sind die Verhaltensweisen der Befragten im Konfliktfall zusammengefasst.

<sup>60</sup> Anzumerken ist, dass die wenigen freien Antworten aus dem Bereich „Sonstiges“ den drei Kategorien zugeordnet werden konnten. Offensichtlich nicht ernst gemeinte Antworten wie z. B. „Ich drohe mit Mord“ oder „Ich steche ihn mit dem Paketmesser“ bleiben bei der Auswertung unberücksichtigt.

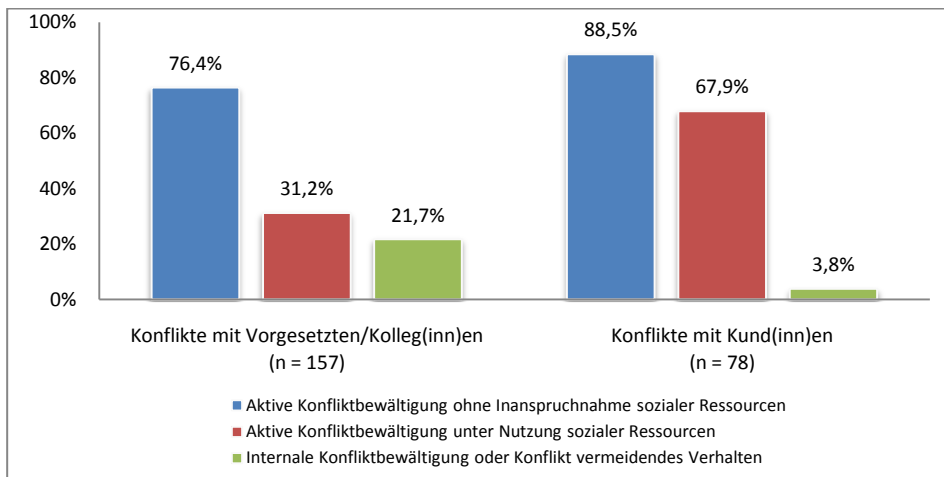


Abbildung 23: Bewältigungsstrategien der Auszubildenden im Konfliktfall (getrennt nach der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen)

In Bezug auf die Anzahl<sup>61</sup> der Bewältigungsmaßnahmen fällt auf, dass die Befragten im Bereich der Auseinandersetzungen mit Kund(inn)en durchschnittlich knapp zwei Maßnahmen angeben (152 Nennungen bei 78 Fällen). Meistens versuchen sie die Konflikte direkt mit den Kund(inn)en zu lösen und bitten darüber hinaus Vorgesetzte, Ausbilder/innen oder Kolleg(inn)en, Familienmitglieder oder Freunde/Freundinnen um Hilfe. Bei den Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en sind es mit 179 Nennungen bei 157 Fällen durchschnittlich nur 1,14 Maßnahmen.

Der Anteil der Befragten, die ein internes oder Konflikt vermeidendes Verhalten zeigen, ist im Bereich der Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en mit 21,7 % deutlich größer als im Bereich der Kundenkonflikte (3,8 %). Die ergriffenen Maßnahmen unterscheiden sich ebenfalls bezüglich der in Anspruch genommenen Hilfe. Die Auszubildenden greifen bei Konflikten mit Kund(inn)en häufiger auf die Hilfe Dritter zurück als bei Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en. Der Anteil ist mit 67,9 % bei den Kundenkonflikten mehr als doppelt so groß wie bei den Konflikten mit Vorgesetzten (31,2 %). Festgestellt werden kann darüber hinaus, dass bei der Inanspruchnahme sozialer Ressourcen im Bereich der Kundenkonflikte hauptsächlich im betrieblichen Umfeld (73 Nennungen) und nur selten in der Familie oder im Freundeskreis (7 Nennungen) um Rat gefragt wird. Vermutet werden kann, dass gerade die Arbeitskolleg(inn)en und Vorgesetzten der Auszubildenden als Expert(inn)en im Umgang mit Kundenproblemen angesehen werden und daher vorwiegend ihre Unterstützung eingefordert wird. Darüber hinaus sind die Kolleg(inn)en im Gegensatz zu den Fa-

<sup>61</sup> Im Gegensatz zu den Prozentangaben in der Abbildung beziehen sich die Berechnungen zu der durchschnittlichen Anzahl der Bewältigungsmaßnahmen nicht auf die Fälle (n = 157 bzw. n = 78), sondern auf die Anzahl der Nennungen der Befragten. Bei der Berechnung der Durchschnittswerte wurden die Nennungen zu der Antwortvorgabe „Ich mache nichts, so etwas kommt halt schon mal vor.“ nicht berücksichtigt.



milienangehörigen oder zum Freundeskreis direkt vor Ort und können somit unmittelbar in die Konfliktbewältigung einbezogen werden.

Anders sieht es bei der Bewältigung von Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en aus. Nicht nur, dass viel seltener auf Hilfe zurückgegriffen wird, auch hält sich die Inanspruchnahme von Unterstützung aus dem privaten (28 Nennungen) und dem betrieblichen (30 Nennungen) Umfeld der Befragten fast die Waage. Eine mögliche Erklärung könnte darin zu sehen sein, dass die Auszubildenden gerade in Betrieben mit einem kleinen Kollegium kaum Hilfe im betrieblichen Umfeld in Anspruch nehmen, da zusätzliche Probleme durch die Einbeziehung weiterer Kolleg(inn)en oder der Vorgesetzten befürchtet werden. Eine Überprüfung dieses vermuteten Zusammenhangs zwischen dem Konfliktverhalten und betrieblichen Bedingungen erfolgt im nächsten Auswertungskapitel.

#### *Unterschiedliches Konfliktverhalten im Zusammenhang mit personen- und betriebs-spezifischen Aspekten*

Im Folgenden wird überprüft, ob das Verhalten der Auszubildenden eventuell mit betriebs- und personenspezifischen Aspekten zusammenhängt. So stellt sich z. B. die Frage, ob weibliche Auszubildende, wie es Erkenntnisse der Copingforschung nahe legen (vgl. Seiffge-Krenke 1984, S. 370 f.), ein anderes Verhalten bei Konflikten zeigen als männliche Auszubildende, oder ob in vergleichsweise kleinen Betrieben die Kolleg(inn)en eher selten um Hilfe gebeten werden. Zur Klärung unter anderem dieser Fragen werden die Auszubildenden anhand ihres Bewältigungsverhaltens bei Konflikten zusammengefasst. Es werden in Abhängigkeit von den Antworten der Befragten insgesamt sieben Gruppen unterschieden. Dabei handelt es sich einmal um die Auszubildendengruppen, die sich anscheinend für ein bestimmtes Bewältigungsverhalten entschieden haben und dieses bei allen bisher erlebten Konflikten angewandt haben. Diese Auszubildenden versuchen Konflikte entweder

- ausschließlich aktiv und ohne die Nutzung sozialer Ressourcen (1),
- immer aktiv und unter Nutzung sozialer Ressourcen (2) oder
- nur internal oder durch Konflikt vermeidendes Verhalten zu bewältigen (3).

Darüber hinaus gibt es Befragte, die durchaus unterschiedliche Bewältigungsstrategien anwenden, um erlebte Konflikte zu lösen. Hierbei sind anhand der möglichen Kombinationen der erfassten Bewältigungsstrategien folgende Gruppen zu unterscheiden.

Auszubildende, die Konflikte

- aktiv, manchmal mit und manchmal ohne Hilfe Dritter (4),
- aktiv ohne die Hilfe Dritter oder internal (5),
- aktiv mit der Hilfe Dritter oder internal (6),
- sowohl aktiv mit und ohne Hilfe Dritter als auch internal (7) zu bewältigen versuchen.

Die Auswertung der Fragebögen in Bezug auf das von den Auszubildenden angewandte Bewältigungsverhalten zeigt deutlich, dass nur wenigen der sieben möglichen Gruppen eine größere quantitative Bedeutung zukommt.

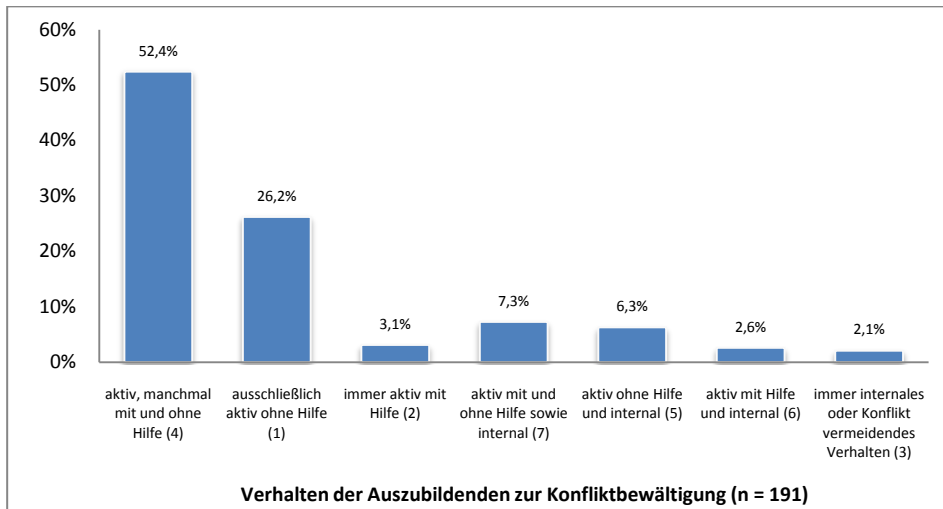


Abbildung 24: Häufigkeitsverteilung zum Konfliktverhalten der Auszubildenden

Bei einer Häufigkeit von 2,1 % kann es als Ausnahme angesehen werden, dass Auszubildende Konflikte stets als ausbildungsimmanent ansehen und gar nichts unternehmen, um diese zu bewältigen (internales oder Konflikt vermeidendes Verhalten). Das genaue Gegenteil zu diesem Verhalten zeigen die Auszubildenden, die nach eigenen Angaben Konflikte nie einfach hinnehmen, sondern immer aktiv mit oder ohne Unterstützung Dritter versuchen, eine Lösung herbeizuführen. Mit insgesamt 81,7 % scheint ein solches Verhalten fast die Regel zu sein (abgebildet durch die ersten drei Balken). Zwischen diesen beiden Extremgruppen geben 16,2 % der Auszubildenden an, dass sie in Konfliktsituationen gelegentlich aktives Bewältigungsverhalten zeigen, aber es teilweise auch Situationen für sie gab, in denen sie nichts zur Lösung des Konflikts beigetragen haben.

Aufgrund der geringen Häufigkeit einiger Verhaltensweisen und der daraus resultierenden auswertungsmethodischen Schwierigkeiten werden die von den Auszubildenden angewandten Bewältigungsstrategien unter Berücksichtigung sachlogischer Gemeinsamkeiten in Gruppen eingeteilt. Diese Einteilung und die daran anschließenden Zusammenhangsprüfungen erfolgen in zweierlei Hinsicht. Zum einen werden die Fälle danach unterschieden, ob die Befragten bei der Konfliktbewältigung soziale Ressourcen in Anspruch nehmen oder nicht. Zum anderen wird nach dem Aktivitätsgrad der Auszubildenden im Konfliktfall unterschieden. Hierbei werden die Fälle zusammengefasst, in denen stets ein aktives Bewältigungsverhalten gezeigt wird. Daneben werden die Befragten gruppiert, die sich in Konfliktsituationen zum Teil passiv verhalten und nichts zur Lösung des Konflikts beitragen (internale Strategien).

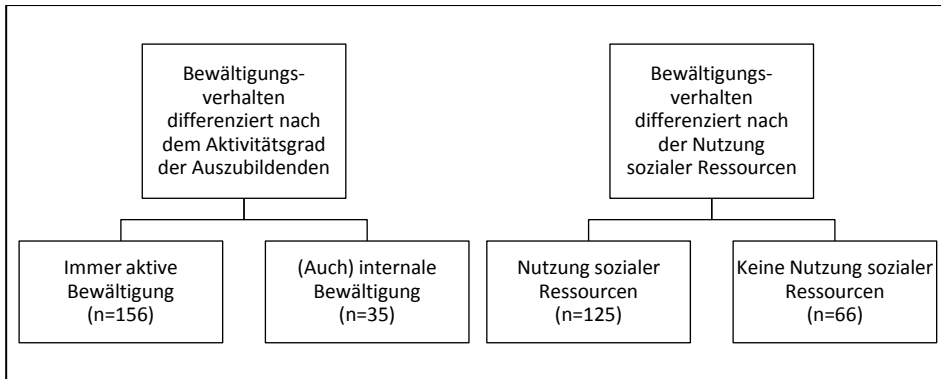


Abbildung 25: Differenzierung des Bewältigungsverhaltens der Auszubildenden in Konfliktsituationen

Bei den durchzuführenden Zusammenhangsprüfungen wird demzufolge hinterfragt, ob von bestimmten Auszubildendengruppen oder unter bestimmten betrieblichen Ausbildungsbedingungen ein bestimmtes Bewältigungsverhalten gezeigt wird. Also zum Beispiel, ob weibliche Auszubildende häufiger aktiv bei der Konfliktbewältigung vorgehen als männliche.

Die Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests zeigen insgesamt nur zwei signifikante Zusammenhänge auf (siehe Tabelle 19 der Anlage 5 im Anhang). Beide betreffen die Nutzung sozialer Ressourcen bei der Konfliktbewältigung. So zeigt sich, dass Auszubildende mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit unterdurchschnittlich häufig Hilfe bei der Konfliktbewältigung in Anspruch nehmen. Während bei den Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit gut zwei Drittel der Befragten auf Hilfe zurückgreifen (68,8 %), sind es bei den Jugendlichen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit nur 50 %. Ähnlich sieht es in Bezug auf den Aspekt „Leben in einer festen Partnerschaft“ aus. 72,5 % derer, die in einer festen Partnerschaft leben, bewältigen ihre Konflikte unter Zuhilfenahme sozialer Ressourcen. Bei den Singles sind es hingegen nur 56,8 %. Beide statistisch nachweisbaren Zusammenhänge sind mit Assoziationswerten von 0,148 bzw. 0,165 als gering zu bezeichnen.

In Bezug auf das von den Auszubildenden gezeigte Verhalten in Konfliktsituationen ist festzuhalten, dass sich die Befragten in erster Linie aktiv um die Lösung eines Konflikts bemühen. Bei diesen Bewältigungsbemühungen wird meistens versucht, direkt mit der Konfliktpartnerin/dem Konfliktpartner eine Lösung zu finden. Darüber hinaus wird aber gerade bei Konflikten mit Kund(inn)en auch die Hilfe Dritter in Anspruch genommen. Insbesondere Vorgesetzte und Kolleg(inn)en werden dabei um Rat gefragt.

#### *Zusammenhänge zwischen unterschiedlichem Konfliktverhalten und der Auszubildendenurteile*

In Bezug auf die Gedanken der Befragten an einen Abbruch der Berufsausbildung zeigt sich, dass nicht allein die Tatsache, ob Konflikte erlebt wurden oder nicht, von besonderer Bedeutung ist, sondern dass auch das gezeigte Bewältigungsverhalten in Verbin-

dung mit dem Entstehen von Abbruchgedanken steht. So denken z. B. 21,1 % der Auszubildenden, die bei Konflikten stets versuchen, aktiv eine Lösung herbeizuführen, öfter oder sehr häufig an den Abbruch der Berufsausbildung. Werden Konflikte allerdings teilweise einfach hingenommen und wird von Seiten der Auszubildenden nichts zur Konfliktbewältigung beigetragen (internale Bewältigung), so steigt der Anteil der Befragten, die oft oder sehr häufig an den Ausbildungsabbruch denken, auf 37,1 %.

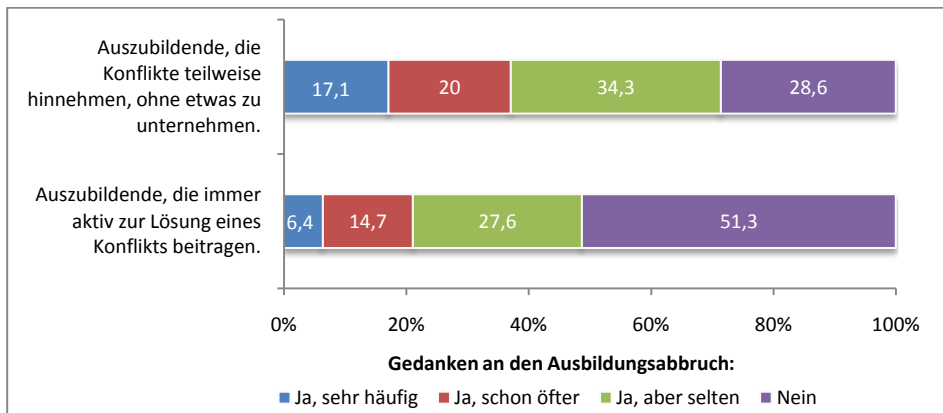


Abbildung 26: Gedanken der Auszubildenden an den Ausbildungsabbruch (differenziert nach dem Verhalten in Konfliktsituationen)

Der Anteil der Auszubildenden, die sich trotz erlebter Konflikte noch keine Gedanken über den Abbruch der Berufsausbildung gemacht haben, ist mehr als doppelt so groß, wenn die Auszubildenden durchweg ein aktives Bewältigungsverhalten zeigen (51,3 % im Vergleich zu 28,6 %). Die hier aufgezeigten Zusammenhänge sind auf einem Niveau von  $p \leq 0,05$  signifikant und mit einem Assoziationswert von 0,205 als ausgeprägt zu bezeichnen. Die Tatsache, dass bei der Konfliktbewältigung Hilfe in Anspruch genommen wird oder nicht, weist hingegen keinen signifikanten Zusammenhang zu den Abbruchgedanken auf (Chi<sup>2</sup>-Wert: 1,718 (df 3); Cramer's V: 0,095).

Bei den Zufriedenheitsaussagen der Befragten zeigt sich ebenfalls ein signifikanter und ausgeprägter Zusammenhang zu den unterschiedlichen Bewältigungsstrategien. Die Auszubildenden, die in Konfliktsituationen schon einmal ein internes Bewältigungsverhalten zeigen, sind mehr als doppelt so häufig eher unzufrieden mit dem betrieblichen Teil der Berufsausbildung als die Befragten, die ihrerseits immer aktiv zur Konfliktlösung beitragen (35,3 % im Vergleich zu 14,1 %). In ähnlichem Ausmaß (aber nicht signifikant) fallen die gruppenspezifischen Unterschiede bei den Zufriedenheitsaussagen zur Ausbildung insgesamt aus. In der Gruppe der Befragten, die internes Bewältigungsverhalten zeigen, sind vergleichsweise viele Auszubildende unzufrieden. Umgekehrt sind die Auszubildenden, die aktiv Konflikte angehen, überdurchschnittlich häufig zufrieden mit der Ausbildung insgesamt und auch mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung.

Konfliktverhalten differenziert nach dem Aktivitätsgrad der Auszubildenden		Zufriedenheit mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Immer aktive Bewältigung	Anzahl	93	41	22	156
	% von „Konfliktverhalten“	59,6 %	26,3 %	14,1 %	100,0 %
Auch internale Bewältigung	Anzahl	14	8	12	34
	% von „Konfliktverhalten“	41,2 %	23,5 %	35,3 %	100,0 %
<b>Gesamt</b>	Anzahl	107	49	34	190
	% der Gesamtzahl	56,3 %	25,8 %	17,9 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: 8,773 (2)*; Cramer's V: 0,215*					
Konfliktverhalten differenziert nach dem Aktivitätsgrad der Auszubildenden		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt			Gesamt
		Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Immer aktive Bewältigung	Anzahl	90	42	24	156
	% von „Konfliktverhalten“	57,7 %	26,9 %	15,4 %	100,0 %
Auch internale Bewältigung	Anzahl	13	12	10	35
	% von „Konfliktverhalten“	37,1 %	34,3 %	28,6 %	100,0 %
<b>Gesamt</b>	Anzahl	103	54	34	191
	% der Gesamtzahl	53,9 %	28,3 %	17,8 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: 5,579 (2); Cramer's V: 0,171					

Tabelle 22: Kontingenztabellen und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchungen: Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Auszubildenden in Konfliktsituationen und den Zufriedenheitsaussagen

Ähnlich wie bei den Gedanken an den Ausbildungsabbruch macht es auch in Bezug auf die Zufriedenheit der Auszubildenden keinen statistisch nachweisbaren Unterschied, ob bei der Bewältigung von Konflikten soziale Ressourcen in Anspruch genommen werden oder nicht. Bei der Zufriedenheit mit den täglich zu erledigenden Aufgaben oder mit der Berufsschule lassen sich ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge zur Art des Konfliktverhaltens nachweisen.

Dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Austragen von Konflikten und der durchschnittlichen Anzahl der erlebten Probleme besteht, wurde bereits aufgezeigt (siehe Kapitel 3.2.4.2.2.1). Gruppiert man die Auszubildenden danach, wie sie sich in den erlebten Konfliktsituationen verhalten, so zeigen sich erneut deutliche Unterschiede bei der Anzahl der als sehr belastend empfundenen Ausbildungsaspekte. Während die Befragten, die stets aktiv mit Konflikten umgehen, durchschnittlich 6,13 sehr belastende Ausbildungsaspekte erleben, sind es bei den Auszubildenden, die auch internale Bewältigungsstrategien anwenden, bereits 9,71 Probleme. Die Auszubildenden, die Hilfe bei der Konfliktbewältigung in Anspruch nehmen, empfinden durchschnittlich 7,4 Ausbildungsaspekte als besonders belastend. Werden Konflikte alleine gelöst, so sind durchschnittlich 5,62 Aspekte sehr belastend für die Auszubildenden. Die Nutzung sozialer Ressourcen scheint demzufolge eher negative Auswirkungen auf die Belastungen der Auszubildenden zu haben.

Dieses Ergebnis ist nicht zu erwarten gewesen und scheint auf den ersten Blick verblüffend. Eine weitere Interpretation kann nur vor dem Hintergrund der verwendeten Fra-

gestellung erfolgen. Die Auszubildenden hatten bei der Frage nach ihrem Verhalten in Konfliktsituationen die Möglichkeit anzugeben, ob sie Hilfe z. B. von der Familie in Anspruch nehmen. Ob die dort erfahrene Hilfe aber auch eine Ressource im Sinne einer erhaltenen Unterstützung darstellt, bleibt offen. So zeigen einige Interviewpassagen, dass Auszubildende, die in der Familie um Hilfe bitten, nicht zwangsläufig eine hilfreiche Unterstützung bei der Konfliktbewältigung erhalten. Oftmals argumentieren gerade die Eltern nach dem Motto „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ und ergreifen damit implizit Partei für die jeweilige Konfliktpartnerin/den jeweiligen Konfliktpartner.

#### 3.2.4.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bereits mehr als ein Drittel der Befragten hat zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Berufsausbildung Konflikte erlebt. Hierbei sind weder bestimmte Auszubildendengruppen in besonderem Maße von Konflikten betroffen noch sind spezifische Ausbildungsbedingungen zu identifizieren, bei denen überdurchschnittlich häufig oder selten Konflikte auftreten. – Konflikte gehören zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel dazu.

Darüber hinaus kann aufgezeigt werden, dass Konflikte im Allgemeinen und insbesondere Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en das Urteil der Befragten über ihre Berufsausbildung negativ beeinflussen. Dies zeigt sich darin, dass sobald Konflikte mit den genannten Personen in der Berufsausbildung erlebt werden, die Zufriedenheit der Auszubildenden sinkt, der Abbruch der Berufsausbildung häufiger in Erwägung gezogen wird und die Anzahl der durchschnittlich erlebten Probleme zunimmt.

Im Rahmen der Untersuchung wurde insbesondere der Umgang der Auszubildenden mit den interpersonellen Konflikten thematisiert. Hierzu kann festgestellt werden, dass die Befragten, je nach Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartnerin/des Konfliktpartners, unterschiedlich auf Konflikte reagieren. Das Bewältigungsverhalten bei Kundenkonflikten zeichnet sich in der Regel dadurch aus, dass neben dem Versuch, den Konflikt aktiv und gemeinsam mit der Kundin/dem Kunden zu lösen, auch soziale Ressourcen zur Konfliktbewältigung in Anspruch genommen werden. Konflikte mit betrieblichen Interaktionspartner(inne)n werden hingegen größtenteils mit der Konfliktpartnerin/dem Konfliktpartner selbst zu bewältigen versucht. Die Inanspruchnahme von Hilfe findet hierbei nicht einmal halb so häufig statt wie bei den Kundenkonflikten. Vermutet werden kann in diesem Zusammenhang, dass die Auszubildenden bei Konflikten mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en zusätzliche Probleme durch die Inanspruchnahme von Hilfe z. B. im Kollegenkreis befürchten.

Neben diesen, im Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit der Konfliktpartner/innen festzustellenden Unterschieden im Konfliktverhalten können keine weiteren ausgeprägten Zusammenhänge zu personen- oder betriebsspezifischen Aspekten nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als aufgrund von Erkenntnissen der Copingforschung geschlechtsspezifische und altersbedingte Unterschiede zu erwarten waren. So hat z. B. Inge Seiffge-Krenke (1984) bei einer Untersu-

chung der Problembewältigungsstrategien von 15- bis 19-Jährigen festgestellt, dass gerade die älteren Jugendlichen häufig Hilfe in Anspruch nehmen und weibliche Jugendliche im Vergleich zu den männlichen doppelt so häufig soziale Ressourcen zur Problembewältigung nutzen (S. 369 ff.). Diese Befunde können aufgrund der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Die Tatsache, dass Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg(inn)en größere Zusammenhänge zu den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase aufweisen als Auseinandersetzungen mit Kund(inn)en sowie der unterschiedliche Umgang mit den Konflikten können rollentheoretisch erklärt werden. In Anlehnung an Uta Gerhardt (1971) kann hierbei die Unterscheidung von Situations- und Positions-Rollen und die hiermit verbundenen unterschiedlichen Sanktionsmöglichkeiten<sup>62</sup> hilfreich sein.

Unter Situations-Rollen werden die Rollen verstanden, die Personen in einer spezifischen Situation aufgrund der situativen Bedingungen zukommen, zum Beispiel die Verkäufer/innen- oder Käuferrolle in einer Verkaufssituation. „Das *Zusammenspiel* der Beteiligten in der Situation ist möglich, weil *Situations-Rollen das Verhalten der Menschen in Situationen regulieren*“ (Gerhardt 1971, S. 232; Hervorhebungen im Original). Die spezifische Situations-Rolle umfasst hierbei Verhaltensregeln für die Rolleninhaber/innen und bildet ein Typisierungsschema, welches vorgibt, wie sich z. B. die Verkäuferin/der Verkäufer typischerweise zu verhalten hat (vgl. Gerhardt 1971, S. 233 f.).

Im Gegensatz zur Situations-Rolle entstehen die typischerweise für die Träger/innen einer Position<sup>63</sup> geltenden normativen Regeln nicht aufgrund situativer Bedingungen. Positions-Rollen, verstanden als Standardisierung von relativ ähnlichen Positionen und die für die jeweiligen Träger/innen der Positions-Rollen typischen Verhaltensregeln, entstehen vielmehr durch die Abstraktion von positionalen Gegebenheiten (vgl. Gerhardt 1971, S. 244), z. B. Regeln über die Rechte einer Abteilungs- oder Filialleiterin/eines Abteilungs- oder Filialleiters.

Mit dieser Unterscheidung von Situations- und Positions-Rollen sind auch bestimmte Möglichkeiten der Sanktionierung von nicht rollentypischem Verhalten durch die Interaktionspartner/innen verbunden. So können Sanktionen, die das rollenadäquate Verhalten in einer Situation garantieren, in der Regel nur durch Träger/innen von Positions-Rollen ausgeübt werden. „Nur selten besitzen Situations-Rollen einen eigenen Sanktionsradius mit Sanktionen von nennenswerter Geltungsschwere“ (Gerhardt 1971, S. 234).

---

<sup>62</sup> Unter Sanktionen versteht Uta Gerhardt in Anlehnung an Karl F. Schumann (1968) alle „Reaktionen, mit denen ihr Absender absichtlich zum Verhalten des Empfängers Stellung nimmt...“ (S. 61). In diesem Sinne findet „Sanktionsausübung grundsätzlich als *Einwirkung auf den Handlungsspielraum anderer Personen* statt“ (Gerhardt 1971, S. 327; Hervorhebungen im Original).

<sup>63</sup> Uta Gerhardt versteht unter Positionen „die langandauernden, sich häufig wiederholenden Beziehungen, die in organisierte Sozialgebilde eingeordnet sind“ (Gerhardt 1971, S. 238).

Auf die im ProBE-Projekt thematisierten interpersonellen Konflikte der Auszubildenden übertragen, lassen sich hieraus folgende Schlüsse ziehen: Die durch Vorgesetzte und/oder Kolleg(inn)en als Träger/innen von Positions-Rollen (Filialleiter/in, Abteilungsleiter/in, Ausbildungsbeauftragte/r) zu erwartenden Sanktionen (z. B. Abmahnungen oder Kündigungen) in Konfliktsituationen haben eine besondere Bedeutung für die Auszubildenden. Insbesondere die Kündigungsfristen innerhalb der Probezeit<sup>64</sup> können in der Eingangsphase der Berufsausbildung eine besondere „Geltungsschwere“ für die Auszubildenden besitzen. Im Vergleich dazu sind die zu erwartenden Sanktionen von Kund(inn)en (z. B. Verlassen des Geschäfts) als Träger/innen von Situations-Rollen nicht so gravierend. So können mögliche Folgen von Konflikten mit Vorgesetzten und/oder Kolleg(inn)en einen größeren Einfluss auf die Handlungsspielräume der Auszubildenden haben als die von den Kund(inn)en zu erwartenden Sanktionen. Dies gilt, solange die Kund(inn)en sich nicht bei den Vorgesetzten (Positions-Rollenträger/innen) der Auszubildenden beschweren. Diese Maßnahme ist als „schärfste legitime Sanktion“ (Gerhardt 1971, S. 330) von Träger(inne)n einer Situations-Rolle zu verstehen.

Die verschiedenen Sanktionspotenziale in Abhängigkeit von den Konfliktpartner(inne)n und deren Rollen können dazu beitragen, dass die Folgen der Konflikte in Bezug auf die Zufriedenheit, die Abbruchgedanken und die empfundenen Belastungen der Auszubildenden in der aufgezeigten Art und Weise unterschiedlich ausfallen. Auch die Tatsache, dass bei Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en seltener die Hilfe Dritter in Anspruch genommen wird, kann darin begründet sein, dass die Auszubildenden Sanktionen befürchten, die sie davor zurückschrecken lassen, den Konflikt nach außen zu tragen. Diese Erklärungsansätze müssen auf der Grundlage der vorliegenden Daten allerdings als Vermutungen verstanden werden. Um diese zu überprüfen, bedarf es weiterer Forschungsarbeiten, die den Beweggründen für die von den Auszubildenden gezeigten Verhaltensweisen nachgehen.

Anlässe, die interpersonellen Konflikte von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung und die angewandten Bewältigungsstrategien näher zu untersuchen, bieten auch die Befunde bezüglich der unterschiedlichen Auswirkungen verschiedener Verhaltensweisen im Konfliktfall. Bei einem durchweg aktiven Bewältigungsverhalten der Auszubildenden bestehen deutlich geringere Zusammenhänge zwischen dem Erleben von Konflikten und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase. Die Nutzung sozialer Ressourcen bei Auseinandersetzungen scheint dagegen kaum positive Auswirkungen auf die Bewertung der Eingangsphase der Berufsausbildung durch die Auszubildenden zu besitzen. Hierbei spielt wahrscheinlich die Art der erhaltenen Hilfe im Konfliktfall eine wichtige Rolle. Es kann an einigen Interviewauszügen aufgezeigt werden, dass die Hilfe, die die Auszubildenden von Familienangehörigen erhalten, nicht zwangsläufig als Ressource im Sinne einer wirklichen Unterstützungsleistung

---

<sup>64</sup> Nach § 22 (1) Berufsbildungsgesetz kann während der ein- bis viermonatigen Probezeit „das Berufsausbildungsverhältnis jederzeit ohne Einhalten einer Kündigungsfrist gekündigt werden“ (Berufsbildungsgesetz 2005).



empfundene werden kann. Entscheidend für die möglichst konstruktive Bewältigung der erlebten Konflikte scheint daher nicht allein die Tatsache, ob Hilfe in Anspruch genommen wird oder nicht, sondern vielmehr, dass die erhaltene Hilfe für die Auszubildenden auch wirklich eine Unterstützung bei der Konfliktbewältigung darstellt.

Soziale Konflikte gelten als immanente Bestandteile des (Berufs-)Lebens. Wie unsere Befunde zeigen, erlebt eine Vielzahl von Auszubildenden bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihrer Erwerbsbiographie Konflikte, die – auch wenn sie nicht direkt zum Ausbildungsabbruch führen – oftmals negative Auswirkungen haben. Die von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu erbringende Integrationsleistung wird hierdurch weiter erschwert. Trotz der dargestellten Zusammenhänge zu den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase können Konflikte jedoch durchaus auch positiv bewertet werden. Aus (berufs-)pädagogischer Perspektive<sup>65</sup> sollten interpersonelle Konflikte als Lernchance verstanden werden. So kann ein konstruktives Bewältigungsverhalten dazu beitragen, die notwendige Handlungskompetenz zu erwerben, die es ermöglicht, Gegensätze, die zunächst unvereinbar erscheinen und deshalb aufeinanderprallen, zu relativieren oder sogar auszuräumen (vgl. Kappe 1996, S. 25). Hierbei kommt nach den hier dargestellten Befunden speziell den Vorgesetzten und Kolleg(inn)en eine Schlüsselrolle zu, da diese, mit dem Bewusstsein über die negativen Folgen von Konflikten für die Auszubildenden, durch ihr Handeln in Konfliktsituationen dazu beitragen können, Konflikte konstruktiv als Lerngelegenheit für die Auszubildenden zu nutzen.

Für eine pädagogisch praktische Betrachtung werfen die dargestellten Befunde insbesondere Fragen nach dem Umgang der Auszubildenden mit den interpersonellen Konflikten und der hierbei erhaltenen Unterstützung auf. Sofern es um Konflikte am Arbeitsplatz geht, hängen die daraus resultierenden Schwierigkeiten damit zusammen, wie die Auszubildenden Auseinandersetzungen bewältigen und welche Ressourcen ihnen hierbei zur Verfügung stehen. Was allerdings eine Ressource im Sinne einer tatsächlichen Unterstützungsleistung ist, kann nicht allgemein beantwortet werden. Den Lehrkräften in der Berufsschule und dem betrieblichen Ausbildungspersonal kommt hierbei als berufspädagogisch geschultes Personal eine besondere Bedeutung zu. Wie dieser Personenkreis den Auszubildenden bei Konflikten behilflich sein sollte, damit die Hilfe auch als Unterstützung empfunden wird, ist allerdings auf der Grundlage der hier erhobenen Daten nicht zu beantworten. Eine wichtige Fragestellung für weitere Forschungsarbeiten ist daher: Wie wird aus sozialen Kontakten bei Schwierigkeiten eine positive Ressource für die Konfliktbewältigung?

---

<sup>65</sup> Auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen werden interpersonellen Konflikte durchaus positiv beurteilt. Beispielsweise werden Konflikte in der Organisationspsychologie und in der Betriebswirtschaftslehre als wichtige Anpassungs- oder Innovationsfaktoren verstanden, die eine Organisation/ein Unternehmen positiv beeinflussen können (vgl. beispielsweise Schuler 2004, S. 547; Regnet 2001, S. 73).

3.2.4.3 Anerkennung

3.2.4.3.1 Fragebogenoperationalisierung

Da die Auszubildenden in der Berufsausbildung in mindestens zwei „Anerkennungsarenen“ (Holtgrewe/Voswinkel 2002, S. 2) (Betrieb und Berufsschule) agieren, wird das Thema Anerkennung in der Fragebogenerhebung differenziert nach diesen beiden Institutionen und den dortigen Interaktionspartner(inne)n der Auszubildenden betrachtet. Auf Grund der Interviewbefunde wird im Rahmen der Fragebogenerhebung zunächst hinterfragt, welche Bedeutung der Erhalt von Anerkennung im Betrieb und in der Berufsschule für die Befragten hat und von welchen Personengruppen diese als besonders wichtig eingestuft wird. Lässt sich die Vermutung aus der Interviewphase bestätigen, dass insbesondere die Anerkennung von Vorgesetzten besonders wichtig für die Auszubildenden ist?

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

Tabelle 23: Operationalisierung zum Fragebogenbereich Anerkennung

Der Erhalt von Anerkennung stellt für die Auszubildenden generell etwas Positives dar und ist, wie bereits ausgeführt, für die berufliche Identitätsentwicklung der Jugend-

lichen von besonderer Bedeutung. In der Regel führt erst das Ausbleiben von Anerkennung für eine erbrachte Leistung bei den Auszubildenden zu einer Belastung. Es wird daher thematisiert, inwieweit die Leistungen der Befragten tatsächlich anerkannt werden oder ob die Auszubildenden bereits in dieser frühen Phase ihrer Tätigkeit im Einzelhandel das von Vosswinkel und Korzekwa beschriebene Anerkennungsdefizit bei der Dienstleistungsarbeit erleben (vgl. Vosswinkel/Korzekwa o. J., S. 2). In diesem Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, wie belastend das Ausbleiben von Anerkennung für die Auszubildenden ist. Zusätzlich wird die Art und Weise, in der die Anerkennung im Betrieb erfolgt, und der richtige Zeitpunkt für Anerkennung nach Meinung der Auszubildenden thematisiert.

Die relevanten Fragebogenitems zum Thema Anerkennung sind in Tabelle 23 zusammengefasst.

#### 3.2.4.3.2 Fragebogenauswertung zur Anerkennung

Die Auswertung der Frage, wie wichtig es den Auszubildenden ist, dass ihre Leistungen anerkannt werden, zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Lernorten, in denen die Anerkennung erfolgt, auf. Während 60,5 % der Befragten sagen, dass ihnen die Anerkennung im Betrieb sehr wichtig sei, ist der Anteil für die Berufsschule mit 38,6 % doch wesentlich geringer.

Neben der Frage nach der Bedeutung, die eine Anerkennung der Leistungen in den jeweiligen Institutionen für die Befragten hat, wird erfragt, wie wichtig die Anerkennung von bestimmten Personengruppen für die Auszubildenden ist. Und auch diesbezüglich zeigt die Auswertung der Daten die gleiche Tendenz. Die Anerkennung des schulischen Lehrpersonals ist mit 19,5 % weit weniger häufig sehr wichtig für die Auszubildenden als die Anerkennung von Seiten des betrieblichen Ausbildungspersonals und der Vorgesetzten (73,3 %).

Die Daten bestätigen somit die im Anschluss an die Interviewphase gewonnene Erkenntnis, dass die Befragten zu Beginn ihrer Berufsausbildung insbesondere auf die Anerkennung der Vorgesetzten besonderen Wert legen. Für einen Großteil der Auszubildenden ist diese Anerkennung sehr wichtig. Ob hierfür, wie bereits vermutet, die mögliche Vorbildfunktion der Vorgesetzten oder deren Einfluss auf die Weiterbeschäftigung der Auszubildenden ausschlaggebend ist, kann anhand der erhobenen Daten nicht überprüft werden. Die Abbildung zeigt, dass es immerhin für 44,8 % der Auszubildenden sehr wichtig ist, von den Kund(inn)en für ihre Leistungen Anerkennung zu erhalten. Die Anerkennung von Lehrer/innen, Kolleg(inn)en und insbesondere von anderen Auszubildenden ist den Befragten dagegen selten sehr wichtig.

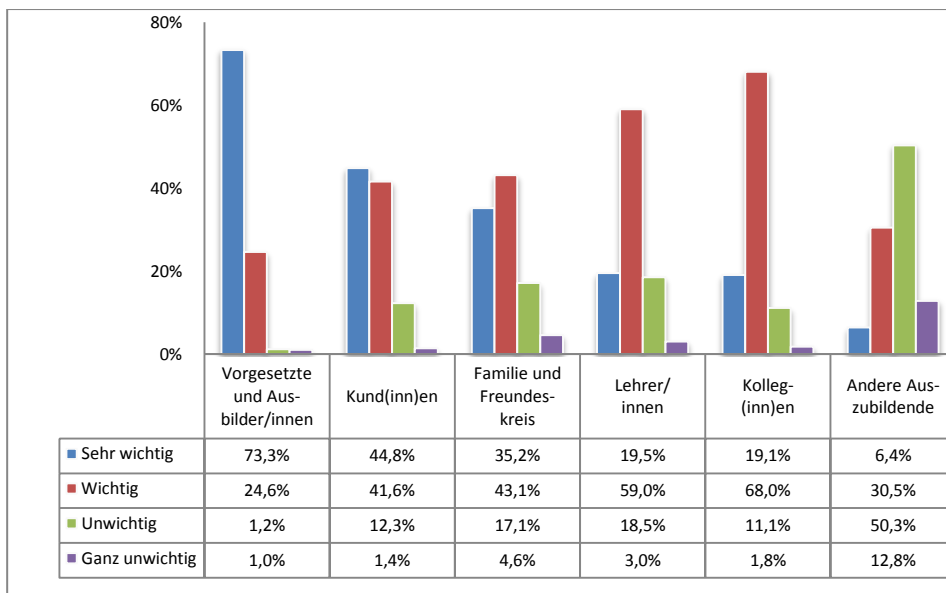


Abbildung 27: Bedeutung der Anerkennung von verschiedenen Personengruppen für die Auszubildenden

Es wird relativ deutlich, dass die Anerkennung im Betrieb und dabei insbesondere von Seiten der Vorgesetzten und Ausbilder/innen am wichtigsten für die Auszubildenden ist. In wieweit die Befragten tatsächlich Anerkennung in der Eingangsphase der Berufsausbildung erhalten und ob eine Nichtanerkennung von Leistungen besonders belastend ist, wird im Folgenden betrachtet.

Gut jede/jeder Fünfte der befragten Auszubildenden (21,3 %) gibt an, dass ihre/seine Leistungen im Betrieb entweder nur selten (19,3 %) oder nie (2 %) anerkannt würden. Auf den Bereich der Berufsschule bezogen, erhöht sich der Anteil auf über 41 % der Befragten. Hier wird die von den Auszubildenden erbrachte Leistung in 34,9 % selten und in 6,2 % der Fälle nie anerkannt. Speziell in der Berufsschule erhalten die Auszubildenden folglich relativ häufig keine Anerkennung für ihre Leistungen.

Ob die Nichtanerkennung der Leistungen allerdings zugleich als Problem empfunden wird, hängt wiederum sehr stark von den Interaktionspartner(inne)n ab, von denen die Auszubildenden keine Anerkennung erhalten. Die Auswertung zu den Belastungshäufigkeiten der Anerkennungsaspekte (siehe Kapitel 3.2.1) zeigt, dass das Ausbleiben der Anerkennung im Betrieb häufiger als sehr belastend von den Befragten empfunden wird als die Nichtanerkennung in der Berufsschule. Immerhin 41,7 % der Auszubildenden, die selten oder nie im Betrieb Anerkennung erhalten, geben an, dass sie diese Tatsache sehr belasten würde (Belastungshäufigkeit). Bleibt hingegen die Anerkennung in der Berufsschule aus, ist es lediglich für 14,6 % der Betroffenen sehr belastend.

Eine vielleicht naheliegende Erklärung könnte in der unterschiedlichen Bedeutung gesehen werden, die der Anerkennung durch verschiedene Personengruppen von den

Auszubildenden beigemessen wird. Wie gesehen, ist den Befragten z. B. die betriebliche Anerkennung wichtiger als die berufsschulische. Aufgrund dieser Bedeutungszuschreibung scheint es nicht mehr überraschend zu sein, dass das Ausbleiben der Anerkennung von Vorgesetzten und Ausbilder(inne)n häufiger belastender ist als das Fehlen der Anerkennung durch die Berufsschullehrer/innen. Die statistische Überprüfung des Zusammenhangs mit Hilfe von Chi<sup>2</sup>-Tests bestätigt die Vermutung. Zwar sind diese Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahlen mit entsprechender Vorsicht zu bewerten, als Hinweise auf bestehende Zusammenhänge können sie allerdings sehr wohl verstanden werden. Die sich in den Kontingenztabelle abzeichnenden Tendenzen sind für die Anerkennung durch Vorgesetzte und Ausbilder/innen sowie durch Lehrer/innen gleich: Je wichtiger den Auszubildenden die Anerkennung dieser Personengruppen ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass eine Nichtanerkennung der Leistung als sehr belastend empfunden wird.

Wichtigkeit der Anerkennung von Berufsschullehrer(inne)n		Nichtanerkennung in der Berufsschule ...		Gesamt
		belastet sehr	belastet kaum oder nicht	
Sehr wichtig	Anzahl	9	18	27
	% von „Wichtigkeit der Anerkennung“	33,3 %	66,7 %	100 %
	Standardisierte Residuen	2,5	- 1,0	
Wichtig	Anzahl	15	89	104
	% von „Wichtigkeit der Anerkennung“	14,4 %	85,6 %	100 %
	Standardisierte Residuen	- 0,1	0	
Unwichtig	Anzahl	5	54	59
	% von „Wichtigkeit der Anerkennung“	8,5 %	91,5 %	100 %
	Standardisierte Residuen	- 1,3	0,5	
Ganz unwichtig	Anzahl	1	12	13
	% von „Wichtigkeit der Anerkennung“	7,7 %	92,3 %	100 %
	Standardisierte Residuen	- 0,7	0,3	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	30	173	203
	% von der Gesamtzahl	14,8 %	85,2 %	100 %

Tabelle 24: Kontingenztabelle: Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Anerkennung durch Berufsschullehrer(inne)n und der Belastungen aufgrund der Nichtanerkennung in der Berufsschule

Als signifikant und ausgeprägt (Cramer's V: 0,219) hat sich der Zusammenhang bei der Anerkennung durch Berufsschullehrer/innen herausgestellt (Tabelle 24).

Die Wahrscheinlichkeit, dass das Ausbleiben von Anerkennung durch die Berufsschullehrer/innen sehr belastend ist, fällt von 33,3 % bei den Auszubildenden, denen die Anerkennung sehr wichtig ist, z. B. auf 14,4 %, falls diese nur noch als wichtig erachtet wird.

In ähnlicher Weise, nur auf einem höheren Niveau, sinkt die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Belastungen bei der Anerkennung durch Vorgesetzte und Ausbilder(inne)n. Hierbei fällt der Anteil der Befragten, die das Ausbleiben der Anerkennung als sehr belastend empfinden, von 48,6 % (sehr wichtig) auf 26,5 % (wichtig). Diese Ergebnisse stützen die Vermutung, dass es an der Bedeutung liegt, die die Auszubilden-

den der jeweiligen Anerkennung beimessen, ob ihr Ausbleiben als sehr belastend empfunden wird.

Alleine von der Bedeutungszuschreibung kann es jedoch nicht abhängen, ob fehlende Anerkennung zum Problem wird oder nicht. Betrachtet man nämlich die Anerkennung durch Kund(inn)en, so scheint dieser Zusammenhang nicht zuzutreffen. Zwar geben 44,8 % der Befragten an, dass ihnen die Anerkennung von Kund(inn)en sehr wichtig sei, bleibt diese allerdings aus (27,4 % der Befragten erhalten selten oder nie Anerkennung von Kund(inn)en), so empfinden dies gerade einmal 4,3 % der Betroffenen als sehr belastend. Das Ausbleiben der Kundenanerkennung hat damit die geringste Belastungshäufigkeit aller betrachteten Ausbildungsaspekte. Trotz der Wichtigkeit wird das Ausbleiben für die Auszubildenden nur sehr selten wirklich zu einem Problem.

Ähnlich wie bei der Betrachtung der Konflikte im Zusammenhang mit den Konfliktpartner(inne)n, kann auch an dieser Stelle die unterschiedliche Sanktionsschwere der Nichtanerkennung in Abhängigkeit von der Positions- oder Situations-Rolle der Interaktionspartner/innen als rollentheoretische Begründung für die unterschiedlichen Belastungen herangezogen werden (siehe Kapitel 3.2.4.2). So kann die Anerkennung durch Kund(inn)en von den Auszubildenden als wichtige Bestätigung der Arbeitsleistung – in der Eingangsphase der Berufsausbildung vielleicht sogar als wichtiger Hinweis auf die Richtigkeit der erst kürzlich getroffenen Berufswahl – verstanden werden. Eine besondere Sanktionsschwere dürfte dem Ausbleiben der Anerkennung von Kund(inn)en als Situations-Rollenträger/innen aber nicht zukommen. Anders sieht es da schon bei der Nichtanerkennung durch Vorgesetzte oder Ausbilder/innen aus. Diese Inhaber/innen verfügen als Positions-Rollenträger/innen innerhalb der betrieblichen Arbeitsorganisation über Sanktionsgewalt, die bis zur Kündigung der Auszubildenden innerhalb der Probezeit führen kann. Die mit solchen Sanktionen verbundenen gravierenden Folgen für die Auszubildenden können als Grund für die erhöhte Belastungswahrscheinlichkeit angesehen werden. Anerkennung durch Vorgesetzte kann in diesem Sinne als Existenzsichernde Beurteilung der Auszubildendenleistungen verstanden werden.

Die Untersuchung weiterer Zusammenhänge zwischen den Belastungen durch das Ausbleiben von Anerkennung und verschiedenen personen- und betriebspezifischen Prädiktoren hat bereits in Kapitel 3.2.1 keine ausgeprägten signifikanten Ergebnisse aufgezeigt. Im Einzelnen bedeutet dies, dass weder bei bestimmten Gruppen von Auszubildenden noch unter bestimmten einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen überdurchschnittlich häufig oder selten Belastungen wegen fehlender Anerkennung auftreten.

#### 3.2.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Daten zu den individuellen Häufigkeiten des Zutreffens von Anerkennung zeigen deutliche Unterschiede, was den Erhalt von Anerkennung im Betrieb und in der Berufsschule betrifft. In den Schulen bleibt die Anerkennung der Leistungen der Auszubildenden in fast doppelt so vielen Fällen aus wie in den Betrieben (41 % im Vergleich zu

21,3 %). Wenn von einem systematischen Anerkennungsdefizit gesprochen werden soll, dann wohl in Bezug auf das Anerkennungsverhalten der Berufsschullehrer/innen und nicht in Bezug auf die Anerkennung durch das betriebliche Ausbildungspersonal.

Die Auswertung des Fragebogenbereichs Anerkennung macht ebenfalls deutlich, dass die Auszubildenden durchaus unterscheiden, von welchen Personen ihnen die Anerkennung sehr wichtig ist und von welchen die Anerkennung der Leistungen eher als weniger wichtig empfunden wird. Insbesondere im Betrieb, und dann von Vorgesetzten und Ausbilder(inne)n, wird die Anerkennung als wichtig erachtet und ihr Ausbleiben als sehr belastend empfunden. Zwar ist den Auszubildenden auch Anerkennung von Kund(inn)en im Betrieb sehr wichtig, bleibt diese allerdings aus, wird dieses kaum als sehr belastend erlebt. Hierfür könnte, wie aufgezeigt, die unterschiedliche Sanktionschwere der ausbleibenden Anerkennung in Abhängigkeit von der Rolle der Interaktionspartnerin/des Interaktionspartners verantwortlich sein. Nichtanerkennung als eine besonders große Beleidigung (vgl. Todorov 1996, S. 102) scheint umso belastender, je wichtiger die Meinung der Anerkennenden/des Anerkennenden für die Anerkennungsempfängerin/den Anerkennungsempfänger ist und je schwerwiegender die Folgen der Nichtanerkennung als Sanktion von den Auszubildenden eingeschätzt werden.

Dabei bedarf es nach den vorliegenden Daten keines großen Aufwands, die Belastungen aufgrund fehlender Anerkennung zu reduzieren. Die Auswertung der Angaben zu der Frage nach der erwünschten Form der Anerkennung zeigt, dass sich die Befragten insbesondere nach anspruchsvollen und selbstständig erledigten Arbeiten Anerkennung erhoffen. Bereits der Erhalt von Lob im Ausbildungsbetrieb oder die Übertragung anspruchsvoller Aufgaben senken die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Problemen aufgrund von Anerkennungsdefiziten bei den Auszubildenden kommt, beträchtlich. Erleben die Auszubildenden keinerlei Anerkennung im Ausbildungsbetrieb, so empfindet fast jede/jeder Dritte (29,3 %) diese Situation als sehr belastend. Schon das einfache Lob eines Vorgesetzten reduziert diesen Anteil auf 4,9 %. Die Auszubildenden, die als Anerkennung ihrer Leistungen anspruchsvolle Tätigkeiten von den Vorgesetzten übertragen bekommen, empfinden die Anerkennungssituation in nur noch 2,6 % der Fälle als besonders belastend.

### 3.2.5 Problembereich: Arbeitszeiten

#### 3.2.5.1 Fragebogenoperationalisierung

Die Auswertung der problemzentrierten Interviews hat unter anderem ergeben, dass viele der befragten Auszubildenden die Dauer, Lage und die mangelnde Planbarkeit der Arbeitszeiten (AZ) als besondere Belastung empfinden. Die Planbarkeit hängt im Einzelnen von der generellen Arbeitszeitregelung im Ausbildungsbetrieb (feste oder wechselnde Arbeitszeiten) und im Falle von wechselnden Zeiten vom Informationsvorlauf über die zu leistenden Schichten ab. Vergleichbare Ergebnisse finden sich in anderen Arbeitszeituntersuchungen, so z. B. in der bundesweiten repräsentativen Beschäftigtenbefragung zu Arbeitsorganisation, Tätigkeitsprofilen und Arbeitszeitgestaltung,

die vom Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) 2003 durchgeführt wurde (vgl. Bauer u. a. 2004; Bauer 2005). Aber auch Untersuchungen im Bereich des Arbeitsschutzes und der Arbeitsmedizin, die die Auswirkungen flexibler Modelle der Arbeitszeitgestaltung auf die Gesundheit und das psychosoziale Wohlbefinden von Arbeitnehmer(inne)n zum Gegenstand haben, kommen zu ähnlichen Ergebnissen. So werden z. B. in dem von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin in Auftrag gegebenen Forschungsprojekt „Flexible Arbeitszeiten“ die Lage und die Dauer der Arbeitszeiten sowie die Möglichkeiten der Arbeitnehmer/innen bei der Mitbestimmung der Arbeitszeitgestaltung untersucht (vgl. Janßen/Nachreiner 2004). Es zeigt sich, dass gerade variable Arbeitszeiten, wenn sie nicht durch die Arbeitnehmerin/den Arbeitnehmer selbst geplant werden können, „mit deutlichen Beeinträchtigungen der Gesundheit und des Wohlbefindens verbunden sind“ (Janßen/Nachreiner 2004, S. 5).

Ein weiteres Ergebnis der Interviewauswertung ist, dass der Erhalt zeitlicher Vorgaben, das Arbeiten unter Zeitdruck und der Stress in Zeiten eines hohen Kundenaufkommens von den Auszubildenden als problematisch empfunden werden. Um zu überprüfen, ob sich die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung durch die breiter angelegte standardisierte Fragebogenerhebung bestätigen lassen, wurden diese Einzelaspekte in den Fragebogen aufgenommen.

Auf welche Weise die angesprochenen Interviewergebnisse im Bereich Arbeitszeiten und Anpassung an den Zeitrhythmus in den Fragebogen eingegangen sind und welche Antwortvorgaben zur Auswahl gestellt werden, ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

Fragebogenkategorie: Arbeitszeit (AZ) und Anpassung an den Zeitrhythmus		
Dimensionen	Indikatoren	Fragebogenitems und Antwortvorgaben
Planbarkeit der AZ	Arbeitszeitstruktur	<b>36. Wie ist Ihre Arbeitszeit geregelt?</b> Regelmäßige feste Arbeitszeit; Regelmäßige wechselnde Schichtarbeitszeit; Unregelmäßige Arbeitszeiten; Sonstiges, und zwar:
	Informationsvorlauf	<b>37. Falls Sie unregelmäßige Arbeitszeiten haben, wie lange im Voraus erfahren Sie, wann Sie arbeiten müssen?</b> 1-7 Tage; 8-14 Tage; Mehr als zwei Wochen; Sonstiges, und zwar:
Dauer der AZ	Überstunden	<b>40. „Ich muss länger arbeiten als eigentlich festgelegt.“</b> Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder gar nicht
	Geringe Freizeit und weiter Arbeitsweg	<b>40. „Ich habe insgesamt zu wenig Freizeit.“</b> <b>„Ich bin sehr lange unterwegs zur Arbeit.“</b> Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
Lage der AZ	Freizeit mit Freunden	<b>40. „Wenn meine Freundinnen/Freunde frei haben, muss ich arbeiten.“</b> Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
<b>Neben den Dimensionen Dauer, Lage und Planbarkeit der Arbeitszeit wurden weitere Einzelaspekte, so wie die Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung thematisiert.</b>		



Fragebogenkategorie: Arbeitszeit (AZ) und Anpassung an den Zeitrhythmus		
Dimensionen	Indikatoren	Fragebogenitems und Antwortvorgaben
Einzelaspekte	Erhalt zeitlicher Vorgaben	<b>40. „Für die Erledigung von Arbeitsaufgaben bekomme ich zeitliche Vorgaben.“</b> Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
	Zeitdruck während der Arbeit	<b>40. „Bei der Arbeit fühle ich mich zeitlich unter Druck gesetzt.“</b> Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
	Hohes Kundenaufkommen	<b>40. „Es ist für mich stressig, wenn viele Kund(inn)en gleichzeitig etwas von mir wollen.“</b> Trifft immer, häufig, selten oder nie zu; Belastet mich sehr, kaum oder nicht
Zufriedenheit mit der AZ-Regelung	Gesamt-zufriedenheit	<b>38. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung?</b> Sehr zufrieden; Zufrieden; Im Großen und Ganzen zufrieden; Weniger zufrieden; Gar nicht zufrieden
	Gründe für Unzufriedenheit mit der AZ	<b>39. Falls Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung weniger oder gar nicht zufrieden sind, was stört Sie am meisten?</b> (Mehrfachnennungen möglich) Unregelmäßige Arbeitszeiten; Zu kurzfristige Arbeitseinteilung; Die Lage der Arbeitszeiten; Häufige Überstunden; Keine Mitbestimmung bei der Arbeitseinsatzplanung; Sonstiges, und zwar:

Tabelle 25: Operationalisierung der Fragebogenkategorie Arbeitszeitaspekte

### 3.2.5.2 Fragebogenauswertung zu den Arbeitszeitaspekten

#### 3.2.5.2.1 Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben

Die generellen Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben sind sehr unterschiedlich. Von den befragten Auszubildenden haben mehr als die Hälfte wechselnde Arbeitszeiten, wobei in 134 dieser Fälle der Wechsel unregelmäßig erfolgt. 237 Auszubildende geben an, feste Arbeitszeiten zu haben. Betrachtet man, mit welchem zeitlichen Vorlauf die Jugendlichen mit unregelmäßig wechselnden AZ erfahren, wann sie arbeiten müssen, so zeigt sich, dass ein Großteil der Betroffenen (67,4 %) nur sehr kurzfristig (1 bis 7 Tage) über die kommenden Arbeitszeiten informiert wird.

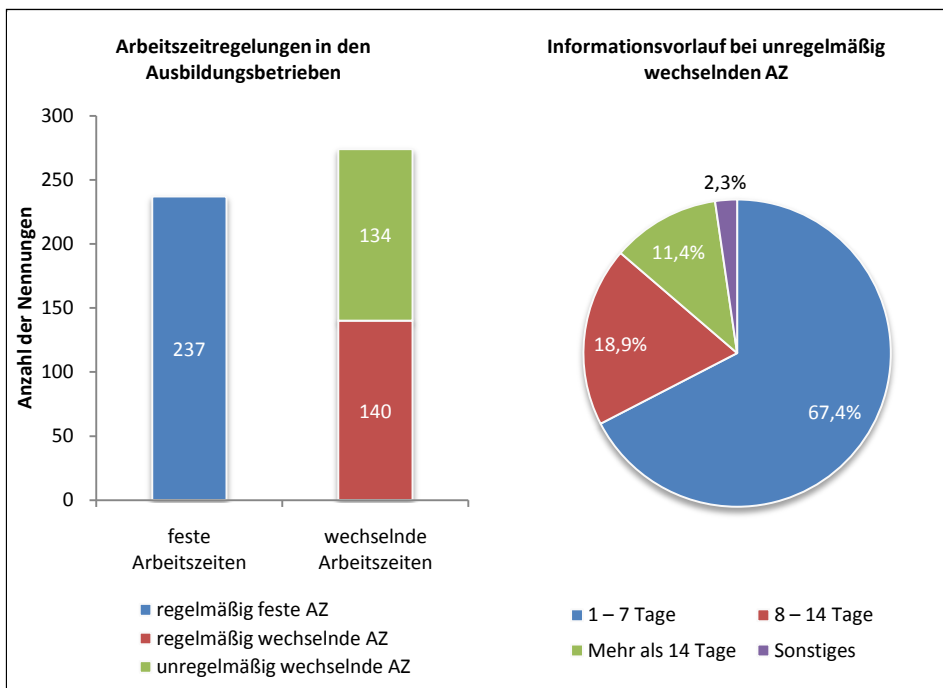


Abbildung 28: Arbeitszeitregelungen in den Ausbildungsbetrieben und Informationsvorlauf bei unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten (AZ)

Gerade einmal 15 Auszubildende (11,4 %) mit unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten erfahren mehr als zwei Wochen im Voraus, zu welchen Zeiten sie arbeiten müssen. Der kurze Informationsvorlauf hat zur Folge, dass die Freizeit für die Auszubildenden nur noch schlecht planbar ist<sup>66</sup>.

Dass die Zufriedenheit der Befragten mit ihrer AZ-Regelung höchst signifikant mit der Art der Regelung im Ausbildungsbetrieb zusammenhängt, ist nicht weiter überraschend (siehe Tabelle 20 der Anlage 5 im Anhang). Der Anteil der wenig bis gar nicht mit ihren Arbeitszeiten zufriedenen Befragten ist in der Gruppe der Auszubildenden mit unregelmäßig wechselnden Zeiten mehr als doppelt so hoch wie bei den Befragten mit festen AZ (41,8 % im Vergleich zu 20,8 %). Insbesondere die Tatsache, dass die Arbeitszeiten unregelmäßig wechseln, trägt zur Unzufriedenheit der Befragten bei. Vergleicht man die Anteile der mit der AZ-Regelung unzufriedenen Auszubildenden, so fällt auf, dass bei regelmäßig wechselnden Arbeitszeiten der Anteil der Unzufriedenen mit 24,6 % nur knapp über dem Wert der Auszubildenden mit festen Arbeitszeiten liegt.

<sup>66</sup> Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen im Einzelhandel. So stellen z. B. Zülch, Stock und Stowasser (2005) oder Hilf und Jacobsen (2000) ebenfalls fest, dass die Festlegung von Personaleinsatzzeiten im Einzelhandel häufig sehr kurzfristig erfolgt (vgl. Zülch/Stock/Stowasser 2005, S. 12 f.; Hilf/Jacobsen 2000, S. 210).

Dass die Arbeitszeitregelung ebenfalls in einem ausgeprägten Zusammenhang zu der Gesamtzufriedenheit der Auszubildenden mit ihrer Ausbildung steht, zeigt die folgende Kontingenztabelle.

Arbeitszeitregelung		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt			Gesamt
		(Sehr) zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Unzufrieden	
Regelmäßig feste AZ	Anzahl	168	51	18	237
	% von „Arbeitszeitregelung“	70,9 %	21,5 %	7,6 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,7	-0,2	-1,4	
Regelmäßig wechselnde AZ	Anzahl	101	28	11	140
	% von „Arbeitszeitregelung“	72,1 %	20,0 %	7,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,7	-0,5	-1,0	
Unregelmäßig wechselnde AZ	Anzahl	75	34	25	134
	% von „Arbeitszeitregelung“	56,0 %	25,4 %	18,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,6	0,8	2,9	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	344	113	54	511
	% der Gesamtzahl	67,3 %	22,1 %	10,6 %	100,0 %

$\chi^2$  (df) nach Pearson: 15,712 (4)\*\*; Cramer's V: 0,214  
0 Zellen (0,0 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale Häufigkeit ist 14,16.

Tabelle 26: Ergebnis der Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitsprüfung zwischen der Arbeitszeitregelung im Betrieb und der Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung insgesamt

In der Gruppe der Auszubildenden mit unregelmäßig wechselnden Arbeitszeiten ist der Anteil der unzufriedenen Befragten mehr als doppelt so groß wie in den beiden anderen Gruppen. Bei der Gesamtzufriedenheit mit der Ausbildung zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Zufriedenheit mit den AZ-Regelungen. Insbesondere die Befragten, die unregelmäßig wechselnde AZ haben, sind überdurchschnittlich häufig unzufrieden (18,7 %). Bei den Auszubildenden mit festen und regelmäßig wechselnden Arbeitszeiten ist der Anteil der unzufriedenen Befragten mit 7,6 % und 7,9 % annähernd gleich groß.

Insgesamt sind 139 Auszubildende, gut ein Viertel (27 %) aller Befragten, wenig bis gar nicht zufrieden mit den Arbeitszeitregelungen. Welche Gründe für die Unzufriedenheit von den Auszubildenden genannt werden, ist der folgenden Auflistung zu entnehmen.

- Lage der Arbeitszeit (73)
- Häufige Überstunden (66)
- Unregelmäßige Arbeitszeiten (53)
- Keine Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der AZ-Planung (51)
- Kurzfristige Arbeitseinteilung (31)

Unregelmäßig wechselnde Arbeitszeiten und die kurzfristige Arbeitseinteilung gehören zu den am häufigsten genannten Gründen für die Unzufriedenheit der Auszubildenden mit den Arbeitszeitregelungen. Häufiger werden nur noch die Lage der Arbeitszeit (z. B. häufige Samstagarbeit oder das Arbeiten bis in die späten Abendstunden) und die häufig zu leistenden Überstunden als Ursachen für die Unzufriedenheit angeführt.

Deutlich wird, dass mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Arbeitszeiteinteilung zur Unzufriedenheit mit den Arbeitszeitregelungen beitragen. Neben den hier angeführten häufigen Gründen werden vereinzelt die generelle Dauer der Arbeitszeit (4) (unabhängig von den zu leistenden Überstunden) und eine ungünstige Aufteilung der Arbeitszeiten (3) (z. B. mit mehrstündigen Pausenzeiten pro Tag) als Gründe für die Unzufriedenheit angeführt. Festzustellen ist, dass die Unzufriedenheit oftmals aus mehr als nur einem Sachverhalt resultiert. Die 139 Befragten, die mit den Arbeitszeitregelungen wenig bis gar nicht zufrieden sind, geben durchschnittlich zwei Gründe für ihre Unzufriedenheit an.

Dass weniger die Dauer, sondern insbesondere die Lage der Arbeitszeit als Grund für die Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung genannt wird, kann mit der spezifischen Situation der Auszubildenden zu Beginn ihrer Erwerbsbiographie erklärt werden. Natürlich stellt der Wechsel von der Schule in die Ausbildung eine gravierende zeitliche Veränderung dar, an die sich die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung zunächst einmal gewöhnen müssen. Der Anteil der zur Verfügung stehenden Freizeit nimmt in der Regel mit Beginn der Ausbildung erheblich ab. Aber dies alleine scheint für die Befragten noch nicht so belastend zu sein. Insbesondere die Lage der Arbeitszeit und somit auch die Lage der zur Verfügung stehenden Freizeit wird als Grund für die Unzufriedenheit mit den Arbeitszeiten angeführt.

Ein Erklärungsansatz hierfür ist die mangelnde Möglichkeit, die verbleibende Freizeit sozial zu nutzen (vgl. Hilf/Jacobsen 2000, S. 212). Die Auszubildenden sind zu Beginn der Berufsausbildung in einer Phase, die u. a. dadurch gekennzeichnet ist, dass sich der bestehende Freundeskreis im Umbruch befindet. Einige Freunde/Freundinnen gehen weiterhin zur Schule oder beginnen auch eine Berufsausbildung, in der sie ihrerseits mit veränderten zeitlichen Bedingungen zurechtkommen müssen. Unsere Untersuchung zeigt, dass die im Einzelhandel häufig vorherrschenden langen Mittagspausen dazu führen, dass Auszubildende z. B. von morgens 10 Uhr bis abends 20 Uhr mit einer zweistündigen Pause arbeiten müssen. Insbesondere die frühen Morgenstunden vor Arbeitsbeginn und die langen Pausenzeiten stellen für die Auszubildenden entwertete Freizeit dar, die nicht mit Familienmitgliedern oder dem Freundeskreis gemeinsam genutzt werden kann (vgl. Hielscher/Hildebrandt 2001).

Zu dieser Entwertung der Freizeit tragen ebenfalls die anderen häufig genannten Gründe für die Unzufriedenheit mit der AZ-Regelung bei. Diese haben nämlich alle eines gemein: Sie führen dazu, dass die im Vergleich zu der Zeit vor der Ausbildung reduzierte Freizeit weniger gut vorhersehbar und planbar ist. Egal ob anfallende Überstunden, unregelmäßige Arbeitszeiten, mangelnde Möglichkeiten der Mitbestimmung bei der AZ-Planung oder eine kurzfristige Arbeitseinteilung, alles das sind Aspekte, die es den Auszubildenden zusätzlich zu der generell ungünstigen Lage der AZ im Einzelhandel erschweren, die zur Verfügung stehende Freizeit sozial zu nutzen. Raehlmann u. a. (1993) bezeichnen dies in einer Studie über die Arbeitszeiten von Beschäftigten im Ein-

zelhandel und deren Einfluss auf außerbetriebliche Aktivitäten ganz allgemein als Wechselwirkungen zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Lebenswelt.

Hinzu kommt, dass sich die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung an die im Vergleich zur Schulzeit veränderten zeitlichen Belastungen gewöhnen müssen. Sie benötigen mehr Zeit zur Regeneration von den ungewohnten zeitlichen Belastungen als die Arbeitnehmer/innen, die bereits länger im Einzelhandel beschäftigt sind. Immer wieder haben Auszubildende in den Interviews angeführt, dass sie gerade in den ersten Wochen der Berufsausbildung viel Zeit zur Erholung vom Arbeitsalltag benötigten, sich nach und nach aber an die Belastungen gewöhnt hätten (vgl. Besener 2009).

Die Tatsache, dass die Dauer der Arbeitszeit wesentlich seltener als Grund für die Unzufriedenheit mit der AZ-Regelung angegeben wird als die Lage der Arbeitszeit, deutet darauf hin, dass die Anpassung an die veränderte zeitliche Belastung schneller gelingt als die Gewöhnung an die Schwierigkeit, Privatleben und Beruf miteinander zu vereinbaren (Reduzierung sozialer Kontakte).

Dass Mitarbeiter/innen im Einzelhandel heutzutage zu „arbeitnehmerunfreundlichen“ Zeiten – z. B. in den späten Abendstunden oder am Wochenende – arbeiten müssen, kann als branchenimmanent und aus einzelwirtschaftlicher Sicht als „unvermeidbar“ angesehen werden. Viele der anderen genannten Gründe für die Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung, die, wie aufgezeigt, zu einer Entwertung der Freizeit beitragen, könnten aber vermutlich auf betrieblicher Ebene mit Hilfe arbeitsorganisatorischer Maßnahmen vermieden oder zumindest reduziert werden. So scheinen aufgrund der vorliegenden Befunde gerade eine frühzeitige Personaleinsatzplanung unter Beteiligung der Mitarbeiter/innen – und somit auch der Auszubildenden – sowie die Reduzierung von Überstunden besonders geeignet zu sein, um die Unzufriedenheit der Betroffenen und die Entwertung ihrer Freizeit zu reduzieren.

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. Oftmals werden die empfundenen Arbeitszeitbelastungen von den Auszubildenden als potenzieller Abbruchgrund genannt. Es zeigt sich: je unzufriedener die Auszubildenden mit den AZ-Regelungen sind, umso häufiger wird an den Abbruch der Berufsausbildung gedacht. Ein entsprechender  $\chi^2$ -Unabhängigkeitstest zeigt einen ausgeprägten und höchst signifikanten Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit den AZ und den Gedanken an den Ausbildungsabbruch der Befragten auf.

Die Arbeitszeiten werden von den Auszubildenden von allen Abbruchgründen am häufigsten genannt (87 Nennungen). Abbruchgedanken entstehen umso häufiger, je unzufriedener die Befragten mit den Arbeitszeiten sind. Von den 232 Befragten, die zufrieden oder sehr zufrieden sind, denkt ungefähr jede/jeder Fünfte (20,3 %) an den Abbruch der Berufsausbildung. Von denjenigen, die im Großen und Ganzen zufrieden

sind, sind es schon 41,3 %. In der Gruppe der Auszubildenden, die wenig oder gar nicht zufriedenen sind, denkt bereits ein Großteil (63,6 %) über den Abbruch der Ausbildung nach.

Zufriedenheit mit der AZ-Regelung		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“ Standardisierte Residuen	1,3 % -2,5	2,6 % -3,1	16,4 % -2,5	79,7 % 3,4	100,0 %
Im Großen und Ganzen zufrieden	Anzahl	4	17	36	81	138
	% von „Zufriedenheit mit der AZ-Regelung“ Standardisierte Residuen	2,9 % -1,1	12,3 % 1,5	26,1 % 0,4	58,7 % -0,5	100,0 %
Eher unzufrieden	Anzahl	18	21	50	51	140
	% von „Zufriedenheit mit der AZ-Regelung“ Standardisierte Residuen	12,9 % 4,3	15,0 % 2,6	35,7 % 2,7	36,4 % -3,9	100,0 %
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.

Tabelle 27: Ergebnis der  $\chi^2$ -Unabhängigkeitsprüfung zwischen der Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung und den Gedanken an den Ausbildungsabbruch

Bezieht man die Gründe für die Unzufriedenheit der Auszubildenden mit den AZ-Regelungen in die Zusammenhangsprüfung ein, so entsteht ein noch differenzierteres Bild.

Potenzielle Prädiktoren: Gründe für die Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung	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

Tabelle 28: Ergebnisse des  $\chi^2$ -Unabhängigkeitstests zwischen den Arbeitszeiten als Grund für Abbruchgedanken und potenzielle Prädiktoren

Dass die Befragten zu Zeiten arbeiten müssen, zu denen ihre Freunde/Freundinnen Freizeit haben (Lage der AZ), und häufig zu leistende Überstunden stehen in einem signifikanten und ausgeprägten Zusammenhang zu den Abbruchgedanken aufgrund der erlebten Arbeitszeiten. Das bedeutet, dass die Befragten, die diese Gründe für ihre Unzufriedenheit angeben, überdurchschnittlich häufig aufgrund ihrer Arbeitszeiten an den Abbruch der Einzelhandelsausbildung denken.

Das Wissen über die oben aufgeführten Gründe für die Unzufriedenheit der Auszubildenden mit den Arbeitszeitregelungen und den Zusammenhängen zu den Abbruchgedanken bietet den Ausbildungsbetrieben wichtige Anhaltspunkte zur Verbesserung der Mitarbeiterzufriedenheit. Aus berufspädagogischer Perspektive stellt sich die Frage, ob bestimmte betriebs- oder personenspezifische Aspekte das Auftreten zeitlicher Belas-

tungen begünstigen. Zusätzlich zu der Zufriedenheit mit den AZ-Regelungen in den Ausbildungsbetrieben und den Gründen für eine eventuelle Unzufriedenheit werden die von den Auszubildenden empfundenen Belastungen im Zusammenhang mit den Arbeitszeiten im Einzelhandel erfragt.

3.2.5.2.2 Arbeitszeitaspekte und Belastungen

Neben den oben thematisierten Aspekten, die sich auf die Lage und die Dauer der Arbeitszeit beziehen, werden ergänzend folgende zeitliche Aspekte betrachtet:

- „Erhalt zeitlicher Vorgaben“,
  - „Zeitdruck während der Arbeit“,
  - „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ und
  - „Weiter Arbeitsweg“
- betrachtet.

Abbildung 29 zeigt vergleichend, wie belastend die einzelnen Aspekte für die befragten Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel sind.

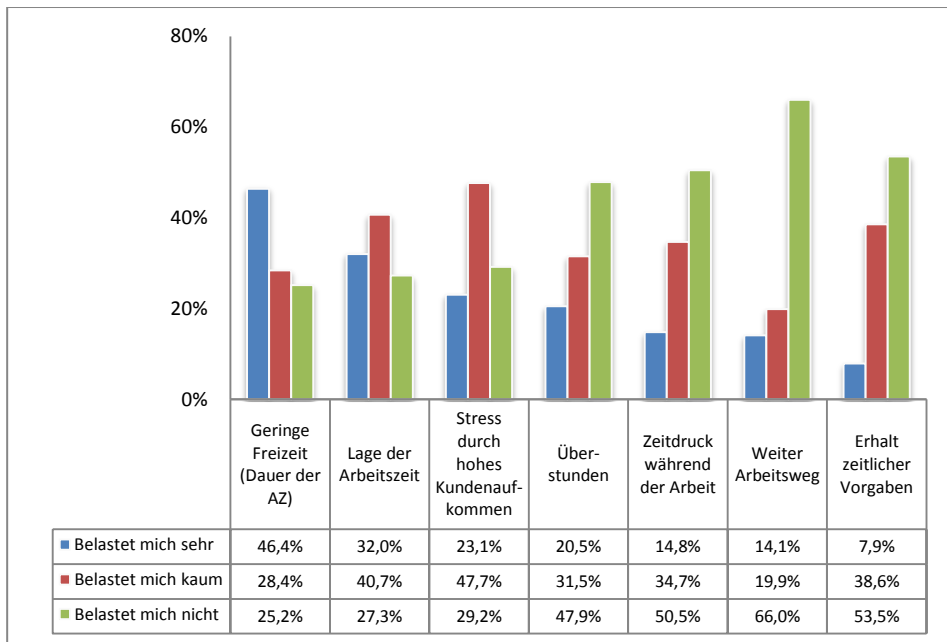


Abbildung 29: Hervorgerufene Belastungen durch die einzelnen Arbeitszeitaspekte

Die Betrachtung der AZ-Regelungen in den Ausbildungsbetrieben zeigt, dass insbesondere die Lage und eine schlecht zu planende Freizeit Gründe für die Unzufriedenheit der Auszubildenden sind. Die Dauer der Arbeitszeit wird hingegen nur von wenigen Befragten als Grund für die Unzufriedenheit angeführt. Die hier in den Blick genommenen Belastungen zeigen jedoch, dass gerade die in den Augen der Auszubildenden „geringe Freizeit“ sehr häufig als problematisch empfunden wird. Fast jede/jeder zweite Auszubildende gibt an, hierdurch sehr belastet zu sein. Dass die Auszubildenden zu Zeiten

arbeiten müssen, zu denen ihre Freunde/Freundinnen Freizeit haben („Lage der Arbeitszeit“), empfindet annähernd jede/jeder Dritte der Befragten als sehr belastend. Von den weiteren in die Betrachtung einbezogenen Arbeitszeitaspekten gehen bei weitem nicht so häufig Belastungen aus. Die Aspekte „Zeitdruck während der Arbeit“, „Weiter Arbeitsweg“ und „Erhalt zeitlicher Vorgaben“ werden von einem Großteil der Befragten als nicht belastend beschrieben.

Zur Untersuchung der durch die Arbeitszeitaspekte hervorgerufenen Probleme wird mit Hilfe von Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstests zunächst der Frage nachgegangen, ob das Zutreffen der jeweiligen Aspekte mit bestimmten betriebs- und/oder personenspezifischen Faktoren zusammenhängt. So wird z. B. hinterfragt, ob Überstunden in bestimmten Betriebsformen besonders häufig vorkommen oder ob – wie eine repräsentative Befragung von Betrieben und Beschäftigten des Einzelhandels ergab – geschlechterspezifische Unterschiede beim Empfinden zeitlicher Belastung bestehen (vgl. Hilf/Jacobsen 2000, S. 213). Arbeitsbelastungen wirken sich bedingt durch individuelle, situative und soziale Aspekte unterschiedlich auf verschiedene Arbeitnehmer/innen aus (vgl. Rimann/Udris 1999, S. 404). Zur Untersuchung gruppenspezifischer Unterschiede bei den empfundenen Belastungen wird daher in einem zweiten Untersuchungsschritt betrachtet, ob die Arbeitszeitaspekte unter bestimmten Bedingungen überdurchschnittlich häufig oder selten sehr belastend für die Auszubildenden sind.

Die Ergebnisse der Unabhängigkeitstests bezüglich des Zutreffens der Arbeitszeitaspekte und der durch sie hervorgerufenen Belastungen sind in Tabelle 21 der Anlage 5 im Anhang zusammengefasst. Es sind nur vereinzelt signifikante statistische Zusammenhänge zu den personen- und betriebspezifischen Aspekten nachweisbar. Bis auf eine Ausnahme sind diese Zusammenhänge alle als schwach zu bezeichnen. Der stärkste Zusammenhang besteht beim Aspekt „Zeitdruck während der Arbeit“. Das Zutreffen dieses Arbeitszeitaspekts steht in einem ausgeprägten und höchst signifikanten Zusammenhang zu der Betriebsform (Cramer's V: 0,203). Der Blick in die Kontingenztabelle des Chi<sup>2</sup>-Tests zeigt (siehe Tabelle 22 der Anlage 5 im Anhang), dass insgesamt ca. 60 % aller Auszubildenden angeben, schon einmal Zeitdruck während der Arbeit erlebt zu haben. Von den Befragten, die ihre Ausbildung bei Discountern absolvieren, haben 79,2 % Zeitdruck während der Arbeit erlebt. Dieser wird darüber hinaus überdurchschnittlich häufig als sehr belastend empfunden. Gut jede/jeder vierte Befragte aus den Discountgeschäften gibt an, dass der Zeitdruck sehr belastend für sie/ihn sei. In der Gesamtstichprobe sind es mit durchschnittlich 13,3 % deutlich weniger Auszubildende.

Nach der qualitativen Studie hatte sich noch nicht abgezeichnet, dass Zeitdruck während der Arbeit mit der Betriebsform des Ausbildungsbetriebs zusammenhängen könnte. Die Interviewauswertung hat ergeben, dass insbesondere

- aufgrund eines hohen Kundenaufkommens,
- in Zeiten der Warenanlieferungen,



- bei fehlender Arbeitsroutine der Auszubildenden oder
- in Abhängigkeit von situativen Bedingungen (z. B. beim Kassieren)

Zeitdruck entsteht, der als sehr belastend empfunden wird (vgl. Besener 2009). Die Auswertung der in der Fragebogenerhebung thematisierten Arbeitszeitaspekte zeigt ebenfalls, dass fast jede/jeder vierte Befragte (23,3 %) angibt, dass der Stress bei hohem Kundenaufkommen sie/ihn sehr belastet. Aber dieser und die anderen Gründe kommen prinzipiell in allen Betriebsformen vor. Worin könnten Gründe zu sehen sein, dass in Discountgeschäften überdurchschnittlich häufig Zeitdruck bei der Arbeit entsteht?

Eine Erklärung könnte in den Marktbedingungen der Einzelhandelsbranche und dem in den letzten Jahren über den Verkaufspreis ausgetragenen Verdrängungswettbewerb in Deutschland (vgl. Voss-Dahm 2003, S. 75) vermutet werden. Gerade in den Discountgeschäften hat der Verteilungskampf um Marktanteile, der zu einem erhöhten Kostendruck und zu Rationalisierungsbemühungen auf Seiten der Betriebe geführt hat, besondere Auswirkungen. Einer der grundlegenden Konkurrenzparameter in diesem Wettbewerb ist der Preis (vgl. Kirsch u. a. 1999, S. 21 f.)<sup>67</sup>. Da die Discounter schon immer an einem möglichst günstigen Verkaufspreis orientiert waren, ist der Kosten- und Rationalisierungsdruck hier besonders hoch. Dem Faktor Personal kommt als ein großer Kostenfaktor eine Schlüsselrolle bei der Preisgestaltung zu (vgl. Kirsch u. a. 1999, S. 22). Dies könnte dazu geführt haben, dass insbesondere die unter erhöhtem Kostendruck stehenden Discounter versuchen, über genaue (Zeit-)Vorgaben für die Tätigkeiten auf der Verkaufsfläche Kostenvorteile zu realisieren, um so ihre vergleichsweise niedrigen Verkaufspreise halten zu können.

Schon im Rahmen anderer im Einzelhandel durchgeführter Untersuchungen wurde „deutlich, daß Arbeitsprozesse aus Rationalisierungsgründen tatsächlich standardisiert und automatisiert werden“ (Voss-Dahm 2003, S. 68). Die Arbeits- und Leistungsbedingungen im Einzelhandel haben sich in den letzten Jahren in starkem Maße verändert (siehe hierzu beispielsweise Kirsch u. a. 1999; Meissner/Pfahl/Wotschack 2000; Voss-Dahm 2003, S. 70 ff.). Die Art der Arbeitsorganisation an der Schnittstelle zwischen Handel und Endverbraucher/in – auf der Verkaufsfläche – wird durch den Einsatz moderner Steuerungsmechanismen der Arbeit beeinflusst (vgl. Voss-Dahm 2003, S. 71). Auch in unserer Befragung nennen die Auszubildenden immer wieder ganz konkrete standardisierte Vorgaben, durch die sie sich während der Arbeit unter Druck gesetzt fühlen. Es handelt sich hierbei beispielsweise um genaue zeitliche Vorgaben, die beim Entpacken einer Palette auf der Verkaufsfläche eingehalten oder um die Anzahl der Artikel, die pro Stunde kassiert werden sollten (vgl. Besener 2009).

---

<sup>67</sup> Neben dem Preis werden die Qualität (von Waren, Service und Marketing), der Wareneinkauf, die EDV-Technik und die Ladenöffnungszeiten als weitere wichtige Konkurrenzparameter angeführt (vgl. Kirsch u. a. 1999, S. 21 ff.).

Neben dem Zusammenhang zwischen dem Zeitdruck bei der Arbeit und der Form des Ausbildungsbetriebs sind auf Basis der von uns erhobenen Daten keine weiteren ausgeprägten Kontingenzen zu den personen- und betriebspezifischen Aspekten statistisch nachweisbar. Zusätzlich wird aber auch die individuelle Häufigkeit des Zutreffens eines Arbeitszeitaspekts – also die Frage danach, wie häufig ein Aspekt für die Ausbildungssituation der Befragten zutrifft (immer, häufig, selten, nie) – in die Zusammenhangsprüfung einbezogen. Die Ergebnisse belegen, dass die individuelle Häufigkeit, mit der ein Arbeitszeitaspekt zutrifft, in einem teilweise starken und höchst signifikanten Zusammenhang zu den hervorgerufenen Belastungen steht. Es ist nicht überraschend, dass hier ein Zusammenhang besteht – allein die Deutlichkeit dieser Zusammenhänge ist beachtlich.

Erleben die Auszubildenden z. B. lediglich selten Stress durch ein hohes Kundenaufkommen, so empfinden dies gerade einmal 3,3 % als sehr belastend. Führt das Kundenaufkommen hingegen häufig zu Stress bei den Befragten, so steigt der Anteil der sehr belasteten Auszubildenden schon auf 37,4 %. Das Problem ist noch gravierender, wenn Stress durch ein hohes Kundenaufkommen zum „Dauerzustand“ wird (trifft immer zu). Ist das der Fall, so sind bereits mehr als zwei Drittel der Befragten (69,8 %) hierdurch sehr belastet. Ähnlich ausgeprägt sind die Zusammenhänge bei den anderen Arbeitszeitaspekten. Einzig beim „Erhalt zeitlicher Vorgaben“ sind die Unterschiede im Zusammenhang mit der individuellen Häufigkeit des Zutreffens nicht ganz so deutlich (siehe Tabelle 23 bis 29 der Anlage 5 im Anhang).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass es für das Entstehen von Problemen weniger wichtig ist, ob ein bestimmter Arbeitszeitaspekt generell zutrifft oder nicht, entscheidend ist vielmehr, wie häufig er zutrifft. In allen betrachteten Bereichen zeigt sich das gleiche Bild – je häufiger ein Aspekt zutrifft, umso belastender ist er für die Auszubildenden.

### 3.2.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchung der in den Ausbildungsbetrieben vorherrschenden Arbeitszeitregelungen hat ergeben, dass der Großteil der Auszubildenden wechselnde Arbeitszeiten hat. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass gerade die Befragten, bei denen der Wechsel der Arbeitszeiten unregelmäßig erfolgt, unzufrieden sind.

Diese Unzufriedenheit bezieht sich sowohl auf die AZ-Regelung selbst als auch auf die Berufsausbildung insgesamt. Als Gründe für die Unzufriedenheit werden vorwiegend Aspekte angeführt, die dazu führen, dass die Auszubildenden die ihnen zur Verfügung stehende Freizeit nicht frühzeitig planen und somit nicht gemeinsam mit Freund(inn)en oder Familienmitgliedern nutzen können. Neben der mangelnden Mitbestimmungsmöglichkeit bei der AZ-Planung und einer größtenteils sehr kurzfristigen Arbeitseinteilung werden besonders häufig die Lage der Arbeitszeit (z. B. in den späten Abendstunden und am Wochenende) und zu leistende Überstunden als Gründe für die Unzufriedenheit genannt. Speziell die frei zur Verfügung stehenden Zeiten in den Mor-

genstunden oder lange Mittagspausen stellen entwertete Freizeit dar, die nicht für soziale Kontakte genutzt werden kann (vgl. Hielscher/Hildebrandt 2001).

Bei der Untersuchung der Arbeitszeitregelungen sind neben der Lage und der Dauer der Arbeitszeit (die am häufigsten sehr belastend sind) weitere Aspekte betrachtet worden, die bei der täglichen Arbeit zu Problemen führen können. Hierbei hat sich gezeigt, dass fast jede/jeder vierte Auszubildende den Stress, der in Zeiten hohen Kundenaufkommens entsteht, als sehr belastend einstuft. Die weiteren untersuchten Arbeitszeitaspekte („Erhalt zeitlicher Vorgaben“, „Zeitdruck während der Arbeit“ und „Weiter Arbeitsweg“) empfindet hingegen ein Großteil der Befragten als überhaupt nicht belastend. Darüber hinaus hat die Untersuchung eventueller Zusammenhänge zwischen dem Zutreffen der Arbeitszeitaspekte und personen- und betriebspezifischen Prädiktoren kaum Anhaltspunkte für weitere Schlussfolgerungen geliefert. Außer der vielleicht in den spezifischen Marktbedingungen begründeten Tatsache, dass Auszubildende bei Discountern überdurchschnittlich häufig Zeitdruck während der Arbeit erleben, können keinerlei ausgeprägte Zusammenhänge festgestellt werden.

Auch in Bezug auf die durch die Arbeitszeitaspekte hervorgerufenen Probleme können keinerlei ausgeprägte statistische Zusammenhänge nachgewiesen werden. Die aufgezeigten zeitlichen Belastungen sind unabhängig von betrieblichen Ausbildungsbedingungen oder von bestimmten personenspezifischen Aspekten. So können z. B. geschlechterspezifische Unterschiede, wie sie von Hilf und Jacobsen (2000) festgestellt wurden, nicht belegt werden. Nicht unerwartet können allerdings im Rahmen einer Untersuchung der individuellen Häufigkeit des Zutreffens von AZ-Aspekten bestätigt werden, dass je häufiger ein Aspekt zutrifft, umso belastender er für die Auszubildenden ist.

Einige der von den Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebten zeitlichen Belastungen können als branchenimmanent und betriebswirtschaftlich als „unvermeidbar“ angesehen werden. So müssen sich die Auszubildenden zu Beginn ihrer Erwerbsbiographie in der Regel an weniger Freizeit und an einen neuen Zeitrhythmus gewöhnen, der von den Öffnungszeiten im Einzelhandel bestimmt wird. Arbeiten in den Abendstunden und am Wochenende gehören zu einer Tätigkeit im Einzelhandel dazu.

Andere von den Befragten angeführte Gründe für zeitliche Belastungen und für die Unzufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung im Ausbildungsbetrieb sind hingegen „hausgemacht“. Insbesondere unregelmäßig wechselnde Arbeitszeiten bei einer kurzfristig erfolgenden Arbeitseinteilung und mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten der Auszubildenden sowie häufig zu leistende Überstunden scheinen durch entsprechende arbeitsorganisatorische Maßnahmen vermeidbar.

Die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel, als Teil eines Übergangsprozesses, ist für die Auszubildenden eine Phase der Veränderung und der Gewöhnung an neue Anforderungen und Beanspruchungen. Die zeitlichen Belastungen nehmen hier-

bei für die Auszubildenden einen besonderen Stellenwert ein. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Arbeitszeitbedingungen der meistgenannte Grund für Abbruchgedanken der Auszubildenden ist. Die Auseinandersetzung mit arbeitsorganisatorischen Fragen zur Reduzierung zeitlicher Belastungen scheint vor diesem Hintergrund eine lohnenswerte Aufgabe für die Ausbildungsbetriebe.

## **4 Schlussfolgerungen (Andreas Besener/Sven Oliver Debie)**

### **4.1 Vorbemerkungen**

Abschließend soll der Versuch gemacht werden, aus berufspädagogischer Sicht einige Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel zu ziehen. Hierbei wird auf die Auswertungsergebnisse sowohl aus den problemzentrierten Interviews als auch aus denen der standardisierten Erhebung Bezug genommen. Die zur Diskussion gestellten Gestaltungsempfehlungen schließen pragmatische und normative Implikationen ein. Sie sind nicht selbst Gegenstand der empirischen und analytischen Untersuchungen im ProBE-Projekt, sondern Optionen der Berichterstatter. 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 wirksam bewältigen lassen und wie die Qualität der Berufsausbildung in Hinblick auf besonderen Belastungen Auszubildender während der Eingangsphase der Berufsausbildung nachhaltig verbessert werden könnte.

### **4.2 Schwieriger Übergang in die Eingangsphase der Berufsausbildung**

Unter dem Einfluss von Ungleichgewichten am Ausbildungsstellenmarkt bei gleichzeitig anhaltender Attraktivität<sup>68</sup> 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 unsere Interview- und Befragungsauswertungen belegen, beachtlich flexibel verhalten. Welche Konsequenzen diese zum Teil „erzwungene“ Flexibilität für die Berufs- und Erwerbsbiografie der Betroffenen hat, lässt sich aus unseren 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, als berufsbiografischer Stolperstein erweisen könnte. Einem schwierigen Übergang folgt eine schwierige Anfangsphase der Berufsausbildung.

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.

---

<sup>68</sup> In Schulabgängerbefragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung konnte kein nachlassendes Interesse an einer Berufsausbildung festgestellt werden (vgl. Ulrich 2007, S. 9).

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 und 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.

Was ist zu tun? Zunächst bleibt zu konstatieren, dass das Zustandekommen von Ausbildungsverhältnissen im dualen System dem Grundsatz der Vertragsfreiheit unterliegt und dass die Chancen der Berufsausbildung für die aus der Vollzeitschulpflicht entlassenen Jugendlichen den Einflüssen von Arbeits- und Ausbildungsmarktentwicklungen unterworfen sind. Es gelten mithin die Gesetze des Marktes. Dies kann zur Folge haben, dass auch nach herkömmlichen Maßstäben geeignete und lernmotivierte Schulabgänger entweder keine Möglichkeit erhalten, überhaupt eine Berufsausbildung zu beginnen, oder sich für eine Ausbildung entscheiden, die nicht ihren Wünschen entspricht. Die Chancen des Zugangs zu Ausbildungsplätzen variieren mit der jeweiligen regionalen Wirtschaftsstruktur im Wohn- und Arbeitsbereich der Ausbildungsplatzbewerber. 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.). Salopp gesprochen: Allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz ihrer Wahl zu verschaffen, muss aus strukturellen Gründen ein frommer Wunsch bleiben. Das gilt auch für künftige Ausbildungsmarktsituationen, wenn mit einer demografisch bedingten Entspannung des Verhältnisses von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage zu rechnen ist.

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 aus unserer Sicht weniger eine ausbildungsdidaktische Aufgabe im engeren Sinne der Vermittlung von Fachkompetenzen als mehr 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 eingeherrschenden Instabilitäten im beruflichen Integrationsprozess während der Eingangsphase der Berufsausbildung anzusprechen und Problemlösungen zu erörtern. Nach den vorliegenden Befunden wird dieser Aspekt der Ausbil-

dungsqualität in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel eher vernachlässigt.

### **4.3 Fehlendes Arbeitsprozesswissen/Wissensdefizite der Auszubildenden**

Die von den befragten Auszubildenden erlebte Handlungsunfähigkeit in der Eingangsphase der Berufsausbildung kann weder den Jugendlichen noch den an der betrieblichen und berufsschulischen Ausbildung Beteiligten zum Vorwurf gemacht werden. Denn Anfänge zeichnet aus, dass es den Anfangenden „... an unzweideutigen Handlungsmöglichkeiten und an unzweifelbarem Wissen mangelt“ (Geißler 2005, S. 156). – Handlungsunfähig zu sein, gehört zum Anfang dazu. 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 garantieren würde. Die Auswertungsergebnisse zum Problembereich „Fehlendes Arbeitsprozesswissen“ (Auswertungsergebnisse der problemzentrierten Interviews) bzw. „Wissensdefizite der Auszubildenden“ (Auswertungsergebnisse der standardisierten Erhebung) 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 betriebspezifische Normen bei der Reklamationsbearbeitung) noch über ausreichendes theoretisches Wissen (dazu gehören in den betrachteten Ausbildungsberufen vor allen Dingen Warenkenntnisse) verfügten, um die an sie gestellten Anforderungen souverän erfüllen zu können. Fehlendes Wissen ist ein Problem des Anfangs, das zu Beginn der Berufsausbildung im Einzelhandel zu den zentralen Problemen der befragten Auszubildenden gezählt werden kann und das den Einstieg in die Berufsausbildung für einen gewissen Zeitraum 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. Problemsituationen können Ausgangspunkt für die Aneignung von Arbeitsprozesswissen sein (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 von Situationen mit fehlendem Arbeitsprozesswissen eine besondere Bedeutung zu. Denn wie die Auswertungsergebnisse zeigen, kann das fehlende Arbeitsprozesswissen zu Beginn der Berufsausbildung als ein sehr bedeutsames Problem der Auszubildenden betrachtet werden (siehe Kapitel 2.2.2 Problembereich: Fehlendes Arbeitsprozesswissen und 3.2.3 Problembereich: Wissensdefizite der Auszubildenden). – Es frustriert die Auszubildenden, immer wieder erleben zu müssen, nicht kompetent „genug“ zu sein und Anforderungen insbesondere von Kund(inn)en nicht gerecht werden zu können. Besonders 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 sie in Folge dessen zu Beginn der Berufsausbildung sehr häufig das unangenehme Gefühl von Unwissenheit verspüren 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: Im Einzelhandel ist es z. B. nicht möglich, dass erfahrenes Verkaufspersonal die Kundenberatung unterbricht und sein Handeln für Auszubildende, die die Beratungssituation beobachtet haben, kommentiert. – Während des Beratungsgesprächs kann nicht auf bedeutsame Elemente des Beratungsgesprächs hingewiesen werden. Da der Auszubildende Novize ist, kann er aber auch nicht auf die relevanten Elemente aufmerksam werden, die vielleicht für die berufliche Zukunft wichtig sein könnten. Beobachtet wird „alles“ oder „nichts“. Es entsteht die Gefahr der Überforderung, da es sehr viele Impulse zu entschlüsseln gibt, die Auszubildende aufgrund des fehlenden Wissens nicht oder nur unzureichend deuten können. Aus didaktischer Perspektive müsste diesbezüglich in der Eingangsphase der Berufsausbildung besonders darauf geachtet werden, dass es Reflexionsphasen gibt, in denen die Verkaufsexperten ihr Handeln und die neuralgischen Stellen z. B. eines Verkaufsgesprächs oder einer Reklamationsbearbeitung aufschlüsseln. Sie könnten Auszubildende in Reflexionsphasen darauf hinweisen, worauf es in der gemeinsam erlebten, aber aus unterschiedlicher Perspektive wahrgenommenen Situation ankam. Insbesondere die systematische Hervorhebung gelungener Aspekte im Verhalten der Auszubildenden hat nach den vorliegenden Befunden einen wesentlichen Einfluss auf deren Wohlbefinden in der Eingangsphase der Berufsausbildung.

#### **4.4 Fehler und Angst**

Fehler zu Beginn der Berufsausbildung im Einzelhandel haben in der Regel für die Fehlermachenden negative Folgen. Sie erzeugten bei den Befragten unangenehme Gefühle oder es entstand – ausgelöst durch frühere Fehlererfahrungen – Unsicherheit insbesondere bei ungewohnten Tätigkeiten. Wäre es vor diesem Hintergrund für die berufliche Kompetenzentwicklung der Auszubildenden im Einzelhandel hilfreich, nach Wegen zu suchen, Fehler möglichst zu vermeiden?

Gewiss nicht. Eine Fixierung auf fehlerfreie Lösungen kann den Blick auf alternative Lösungsmöglichkeiten behindern sowie Anpassungs-, Lern- und Entwicklungsleistungen einschränken (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); es gehört zu den wichtigen Bestandteilen des Kompetenzentwicklungsprozesses in der Anfangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel, was im Einzelnen empirisch zu prüfen wäre.

Lernende müssen, um aus Fehlern lernen zu können, in die Lage versetzt werden, Fehler zu suchen, zu verstehen und zu korrigieren. Dabei kommt es darauf an, dass das Richtige durch die an der Berufsausbildung beteiligten Personen gut begründet wird. Denn zu Beginn der Berufsausbildung sind den Auszubildenden betriebliche Normen unbekannt, sie kennen die unterschiedlichen Erwartungen an ihre neue Rolle als Auszubildende nicht. Entstehen Fehler in Folge dieser Unkenntnis und werden diese Fehler wenig einfühlsam geahndet, kann das den Kompetenzentwicklungsprozess gleich zu Beginn der Berufsausbildung negativ beeinträchtigen. Werden Lernende durch Fehler beschämt, vermeiden sie 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 von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung bedacht umgegangen wird. Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass dies nicht immer der Fall zu sein scheint. Ein nicht geringer Teil der Befragten gab an, Angst davor zu haben, Fehler zu machen, und dadurch sehr belastet zu sein.

Die Fehlerforschung gibt Hinweise darauf, wie mit Fehlern umgegangen werden sollte, damit Fehler ihr lernförderliches Potenzial entfalten können: Wer einen Fehler begeht, muss

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

Es kommt aber nicht nur darauf an, dass die Fehlermachenden sich aktiv mit ihren Fehlern auseinandersetzen. Mindestens ebenso wichtig ist es, dass das betriebliche und schulische Bildungspersonal „fehlerfreundlich“ agiert. Um Fehlerfreundlichkeit<sup>69</sup> herzustellen, muss es

- eine optimistisch aufklärerische Haltung einnehmen, die der bewussten Hinwendung zum Fehler und nicht der Abwendung dient,

---

<sup>69</sup> Dieser Begriff wurde von Weizsäcker und Weizsäcker 1984 geprägt.

- die aktive Handlungskontrolle von Fehlerkonsequenzen durch Lernende als Prinzip verstehen und
- Lernenden Aneignungschancen bieten, indem unerwünschte Konsequenzen harmlos gehalten und die Wahl des Zeitpunkts sowie der Korrekturmaßnahmen nach Möglichkeit dem Handelnden überlassen werden (vgl. Wehner 1999, S. 178).

Damit aus Fehlern in der Eingangsphase der Berufsausbildung gelernt werden kann, ist es allerdings nicht zwangsläufig notwendig, dass jeder Lernende Fehler selbst begehen und anschließend durchdringen muss. Die Medialisierung 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 Medialisierung von Fehlern (z. B. mit Hilfe von Lernvideos oder durch Rollenspiele in der Berufsschule) dazu beitragen, die Auszubildenden auf die kritischen Stellen in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern vorzubereiten. Denn wie mehrfach in diesem Bericht angedeutet wurde, 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 sie sich beispielsweise im Zusammenhang mit Beratungsgesprächen oder Reklamationsfällen stellen, gibt es in Betrieben des Einzelhandels nicht. Gelernt wird vom ersten Tag an im Kontakt mit den Kund(inn)en, den Kolleg(inn)en oder Lieferanten. Hier sehen wir einen entscheidenden strukturellen Unterschied zu anderen Ausbildungsberufen: Auszubildende im Einzelhandel *müssen* relativ schnell selbstständig handeln. Sie verfügen aber zu Beginn der Berufsausbildung nicht über ausreichendes Arbeitsprozesswissen (siehe Kapitel 2.2.2 Problembereich: Fehlendes Arbeitsprozesswissen und 3.2.3 Problembereich: Wissensdefizite der Auszubildenden), um die an sie gestellten Anforderungen beruflich kompetent bearbeiten zu können. Häufige Fehler sind die Folge, wie es sowohl die Ergebnisse der Auswertung der problemzentrierten Interviews als auch die der standardisierten Erhebung zeigen.

Wichtige Erkenntnis für die Gestaltung der Berufsausbildung zum/zur Verkäufer/in und zum/zur Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel ist, dass nicht nur Fehler zugelassen werden, sondern auch, dass erfahrenes Verkaufspersonal Fehler der Auszubildenden erkennt und sie darauf in geeigneter Weise aufmerksam macht. Das setzt voraus, dass Auszubildende von Ausbildern und von den mit der Ausbildung beauftragten Personen hinreichend betreut oder wie bereits im letzten Kapitel gefordert, beobachtet werden. Fehler sollten aus einem Beobachterstandpunkt heraus entdeckt werden, wozu ausgehandelte Bewertungsmaßstäbe erforderlich sind (vgl. Wehner 1999, S. 176), die von den Auszubildenden akzeptiert werden.

Im Anschluss an „fehlerhafte“ berufliche Handlungen könnte dann 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 zu entwickeln. Das an der Ausbildung beteiligte Personal kann

diesen Lernprozess weiter unterstützen, indem es nicht nur „bloß“ behilflich ist, negatives Wissen aufzubauen, sondern indem es „gefährliche“ Stellen im Berufsalltag des Einzelhandels besonders hervorhebt. Die Fehlerurteilenden sollten dabei 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 und im Idealfall der Angst vor Fehlern vorbeugen.

#### 4.5 Konflikte und Anerkennung

Konflikte mit Kund(inn)en, Kolleg(inn)en oder Vorgesetzten können die Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung kaum vermeiden. – Sie gehören dazu. 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 beider 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. Wie in Kapitel 2.2.5.2 Konflikte gezeigt, stand es nicht in der Macht der befragten Auszubildenden, Konflikte positiv beizulegen. Ihre Rolle als Auszubildende nötigte sie dazu, vor allem Konflikte mit Vorgesetzten und Kund(inn)en „zu verlieren“. Konflikte wurden dementsprechend als problematische und zum Teil sehr belastende Ereignisse in der Eingangsphase der Berufsausbildung erlebt, die wie kein anderes Problem Gedanken an den Abbruch der Berufsausbildung hervorriefen.

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 2009).

Die Auszubildenden, die Konflikte in der Eingangsphase erlebten, waren tendenziell „unzufriedener“ mit der Berufsausbildung im Einzelhandel 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 (siehe Kapitel 2.2.5.2 Konflikte und 3.2.4.2 Konflikte mit Vorgesetzten/Kolleg(inn)en und Kund(inn)en). Nach den vorliegenden Befunden zeigt sich ganz deutlich, dass Konflikte

in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel kein randständiges Problem sind. 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 erlebt hatten.

Die Konfliktbearbeitung war 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 Hilfe von Kolleg(inn)en, Freund(inn)en, Eltern, Lebenspartner(inne)n durch Zuhören, Ratschläge, Mut machen oder Trost spenden, war aus Sicht der betroffenen Auszubildenden ein wichtiges Element bei der Konfliktbearbeitung.

In Anbetracht der Häufigkeit von Konflikten und den zumeist negativen Folgen sollte dies allerdings nicht die einzige Unterstützung für Auszubildende bleiben, Konflikte in den Griff zu bekommen. Auf die Eingangsphase der Berufsausbildung abgestimmte Konzepte des Konfliktmanagements scheinen sinnvoll zu sein. Ein einfaches Patentrezept für ein Konfliktmanagement (vgl. Jiranek/Edmüller 2007, S. 127), das sich zudem ohne Weiteres auf die spezifische Belange der Eingangsphase der Berufsausbildung beziehen ließe, gibt es indes nicht. Im Zusammenhang mit den vorliegenden Befunden werden im Folgenden ausgewählte Möglichkeiten der Konfliktintervention aufgezeigt, die durch die an der Berufsausbildung Beteiligten umgesetzt werden könnten<sup>70</sup>.

Als professionalisierte Form des Konfliktmanagements gilt die Mediation (vgl. Hugo-Becker/Becker 2004, S. 136). Sie bietet sich bei schwerwiegenden und dauerhaften Konflikten mit Vorgesetzten an, die allein durch Auszubildende nicht mehr gelöst werden können und in denen die kurative Wirkung von Gesprächen mit engen Anvertrauten nur noch bedingt hilfreich ist. Die Mediation als eine Form des professionellen Konfliktmanagements 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),

---

<sup>70</sup> Die Literatur bietet eine Fülle an unterschiedlichen Konzepten des Konfliktmanagements (siehe dazu z. B. Glasl 2004a; Hugo-Becker/Becker 2004; Jiranek/Edmüller 2007).

und sie ist aufwändig und teuer. 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. 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(inn)en zu empfehlen.

Auf Konflikte mit Kund(inn)en könnten Lehrer/innen Auszubildende selbst vorbereiten, indem sie Strategien der Konfliktbewältigung im Unterricht behandeln<sup>71</sup>. Das ist im Rahmenlehrplan allerdings mit einem Schwerpunkt erst in Lernfeld 10 „Besondere Verkaufssituationen bewältigen“, also im 2. Ausbildungsjahr vorgesehen (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004b, S. 54). Die vorliegenden Befunde zeigen aber, dass Konflikte mit Kund(inn)en nicht solange auf sich warten lassen, bis Auszubildende in der Berufsschule darauf vorbereitet wurden.

Das Wissen über Strategien, die erfahrene Beschäftigte im Dienstleistungsbereich in manifesten Konfliktsituationen mit Kund(inn)en anwenden, könnte Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung bei der Konfliktbehandlung behilflich sein. In einer Studie von Voswinkel (2005, S. 225 ff.) bewahrten sich die Befragten 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 (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 226 ff.). – Didaktisch aufbereitet könnten Lehrer/innen diese Strategien vermitteln und auch Entscheidungshilfen formulieren, wann welche Strategie einzusetzen ist.

Konflikte mit Kund(inn)en sind wichtige Lernsituationen, in denen Strategien des richtigen Umgangs mit ihnen gelernt werden können. Dieser Lernprozess kann in der Berufsschule beginnen. Aber auch hier ist hervorzuheben, dass Auszubildende zusätzlich von Ausbilder/innen in Konfliktsituationen mit Kund(inn)en beobachtet werden sollten, damit im Anschluss an den Konflikt das Handeln der Auszubildenden zum Thema gemacht und Handlungsalternativen überlegt werden können. Generell gilt für Konflikte: Da sie sich offenbar nicht vermeiden lassen, sollten die Beteiligten im Umgang mit Konflikten geschult werden (Jehle 2007, S. 101). Vorgesetzte sollten in diesem Zusammenhang über die möglichen Auswirkungen ihrer Sanktionsgewalt, die sie bedingt

---

<sup>71</sup> Mangelnde Kommunikation und fehlende Konfliktfähigkeit der Beteiligten sind laut dem Westdeutschen Handwerkskammertag (vgl. 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.handfest-online.de/content/service/download-archiv/Ziellauf\\_Ausbildungsabbruch.pdf](http://www.handfest-online.de/content/service/download-archiv/Ziellauf_Ausbildungsabbruch.pdf)).

durch ihre Positions-Rolle im Verhältnis zu Auszubildenden besitzen, aufgeklärt werden. 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 jeweiligen Situation anpassen.

Aus berufspädagogischer Sicht kommt es zudem darauf an, dass das entwicklungsförderliche Potenzial des Übergangs (vgl. Bronfenbrenner 1981) in die Eingangsphase der Berufsausbildung nicht durch Überforderungen und unnötige Sanktionen verspielt wird. 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 des Selbstkonzepts ist allerdings nicht allein auf den optimalen Anforderungsgrad der Arbeit zurückzuführen, sondern auf eine Balance zwischen Herausforderung und Überforderung. Die besondere Schwierigkeit liegt darin, dass eine solche Balance abhängig ist von der subjektiven Einschätzung betrieblicher Anforderungen durch die Auszubildenden. Die Geschicke des Ausbildungspersonals 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 eingeht, kann sich bei den Auszubildenden für die einen entwicklungsförderlich, für die anderen entwicklungshemmend auswirken (vgl. Häfeli/Kraft/Schallberger 1988, S. 145 ff.)<sup>72</sup>.

Die Entwicklung einer tragfähigen beruflichen Rolle kann in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel insbesondere durch richtige Anerkennung unterstützt werden. Oder anders gesagt: Rückmeldung zu geben, gerade in Situationen mit großer Unsicherheit und das nicht „irgendwie“, muss für an der Ausbildung beteiligte Personen selbstverständlich sein. 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 vom Auszubildenden durchgeführt wurde, ein hohes Maß an Selbstständigkeit gegeben war und das Ergebnis nach Ermessen des Auszubildenden auch als gut eingeschätzt wurde. Um die möglichen positiven Effekte von Anerkennung ausschöpfen zu können, ist es nicht unwesentlich, wann von welcher Person und in welcher Form die Auszubildenden Anerkennung für ihre Leistungen erhalten.

Die befragten Auszubildenden bemängeln zwar, dass sie aus ihrer Sicht zu wenig Anerkennung von Vorgesetzten bekommen. Sie fordern diese aber nur selten ein. Das heißt, dass es besonders wichtig ist, dass Anerkennung vom betrieblichen Ausbildungspersonal ausgeht. Anerkennung hat insbesondere dann eine hohe Bedeutung,

---

<sup>72</sup> 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.).

wenn sie im Anschluss an die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben unaufgefordert von Vorgesetzten vorgebracht wird.

#### 4.6 Anpassung an die Arbeitszeit

Die in diesem Bericht aufgeführten Probleme, die Auszubildende in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Zusammenhang mit der Arbeitszeit wahrgenommen haben, gehören 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) wurden mit dem Beginn der Berufsausbildung bei vielen Befragten abrupt eingeschränkt. Als belastend wahrgenommen wurden insbesondere Länge und Lage der Arbeitszeit sowie die fehlende Planungssicherheit bezüglich der verbleibenden freien Zeit, die aus der kurzfristigen Erstellung von Personaleinsatzplänen resultierte<sup>73</sup>.

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 abmildern (vgl. Janßen/Nachreiner 2004, S. 126 ff.). Insofern spricht vieles dafür, Auszubildende an der Planung ihrer Arbeitszeiten zu beteiligen, und zwar vor allen Dingen dann, 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 andererseits den langfristigen Effekt, dass die Gefahr gesundheitlicher Beeinträchtigungen gemildert werden könnte.

Ein größerer Dispositionsspielraum der Beschäftigten bei der Gestaltung ihrer Arbeitszeit muss nicht unbedingt mit aufwendigen Anforderungen an die Personaleinsatzplanung verbunden sein. 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). Ohne jedoch gleich eine computerunterstützte Planung des Personaleinsatzes zur Berücksichtigung individueller Wünsche von Beschäftigten einführen zu müssen, 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 Be-

---

<sup>73</sup> 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) und von Zülch, Stock und Stowasser (2005) verwiesen. Diese Studien hatten als zentrales Anliegen, flexible Arbeitszeiten im Einzelhandel und daraus resultierende Folgen für die Beschäftigten zu erfassen. Sie formulieren jeweils Empfehlungen für eine beschäftigtenorientierte Gestaltung flexibler Arbeitszeiten.

rufsschule und das Führen des Berichtsheftes während der Arbeitszeit ein wichtiges Entgegenkommen für die Auszubildenden. Mit dem letzten Aspekt ist insbesondere ein eingangsphasentypisches Problem angesprochen, was sicherlich in dem einen oder anderen Betrieb ohne größeren Aufwand gemildert werden könnte. 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.

#### **4.7 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. 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 Anforderungssituationen aus dem betrieblichen Alltag aufzugreifen, die Unsicherheiten bei den Auszubildenden auslösen. Sie müssen zum integrativen Bestandteil von Unterricht werden. Die Berufsschule verstanden als Ort einer „anderen“ Lernkultur kann im Vergleich zur betrieblichen Berufsausbildung offener für die Probleme der Auszubildenden sein.

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 dient hier der Expansion betrieblichen Erfahrungswissens. Es müssen zu den betriebspezifischen 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 dient der Systematisierung und Erweiterung des Wissens. 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.

#### **4.8 Abschließende Bemerkungen**

Bei allen Problemen, die in der Eingangsphase der Berufsausbildung zu bewältigen sind, deuten die Befunde aus dem ProBE-Projekt 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. 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.

Aber selbst wenn das eigentliche Ziel – der erfolgreiche Abschluss der Berufsausbildung – von den Jugendlichen in der Regel nicht aus den Augen verloren wird, besitzen die verschiedenen in der Eingangsphase der Berufsausbildung wahrgenommenen Probleme durchaus unterschiedliche Tragweiten für die Betroffenen. So werden Situationen und Sachverhalte von den Auszubildenden angeführt, die zwar als schwierig bezeichnet werden, die aber nur in vereinzelt Fällen tatsächlich zu nennenswerten Belastungen führen. Der überwiegende Teil der erlebten Probleme gehört zu dieser Kategorie und wird relativ schnell von den Auszubildenden überwunden. Beispiel dafür sind die anfänglichen Schwierigkeiten der Auszubildenden im Bereich der Kundenberatung. Auch wenn ein Großteil der Auszubildenden davon betroffen ist, als sehr belastend nimmt diese Probleme kaum jemand wahr. Die Auszubildenden berichten, dass sie relativ schnell Sicherheit im Umgang mit Kund(inn)en gewinnen und daher die anfänglichen Probleme schnell in den Griff bekommen.

Indes werden auch Probleme angesprochen, die häufig vorkommen und als sehr belastend empfunden werden. Allen voran handelt es sich um Probleme, die aus den zeitlichen Einschränkungen durch die Berufsausbildung resultieren. Aufgrund der im Einzelhandel heutzutage üblichen Dauer und der Lage der Arbeitszeiten empfindet fast die Hälfte der Auszubildende die reduzierte Freizeit als persönlich sehr belastend. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass von den Auszubildenden, die bereits über den Abbruch der Berufsausbildung nachgedacht haben, annähernd jede(r) Zweite die im Einzelhandel vorherrschenden Arbeitszeiten als Grund dafür anführt. Lediglich

die in der Eingangsphase erlebten Schwierigkeiten mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n oder Kolleg(inn)en werden beinahe eben so häufig als Grund für Gedanken an den Ausbildungsabbruch genannt. Bei der Betrachtung der Angaben zu den Gründen fällt darüber hinaus auf, dass die Auszubildenden in den seltensten Fällen wegen eines einzelnen Problems an die Beendigung der Ausbildung denken. Die vorliegenden Befunde deuten 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.

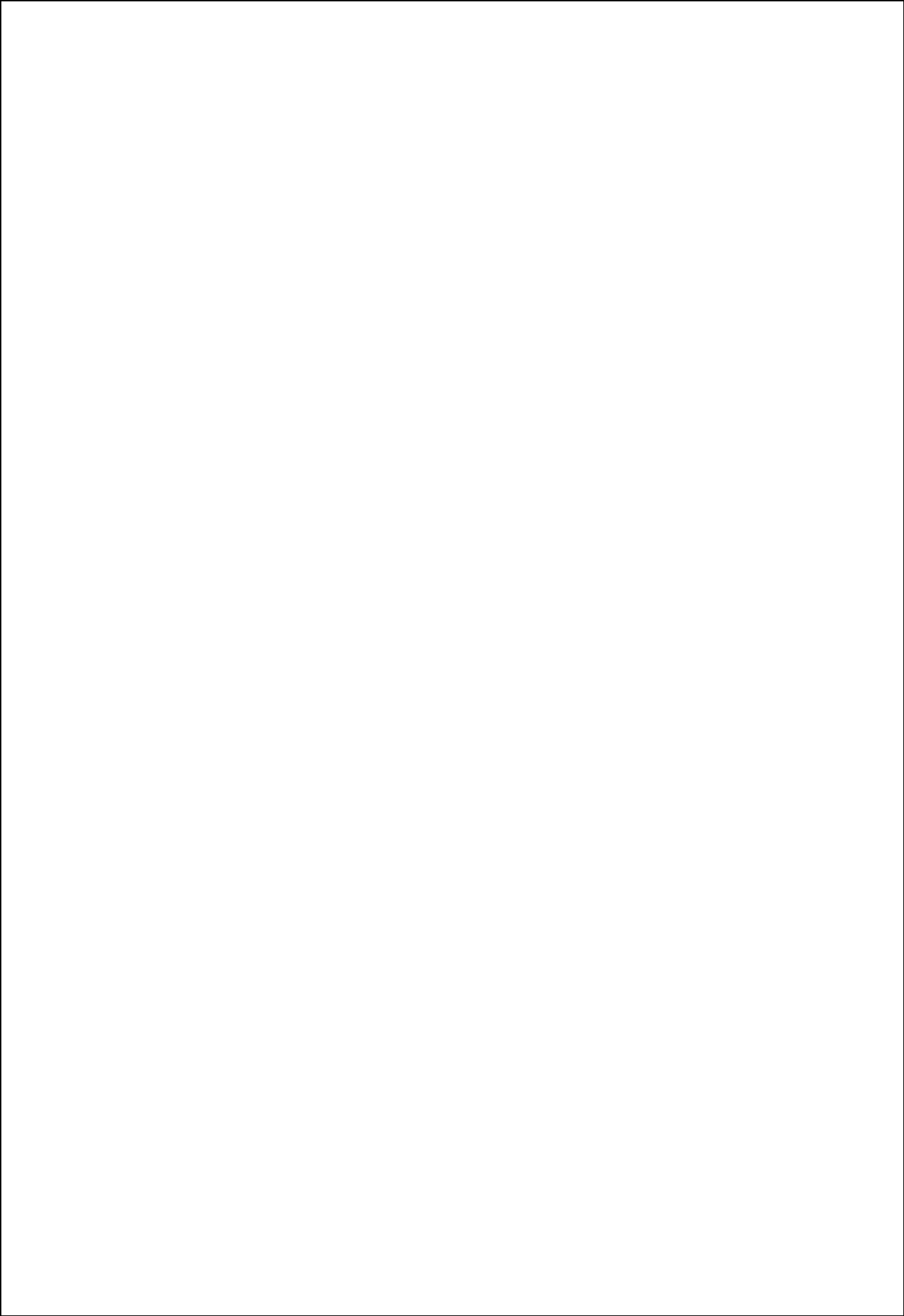
Neben den erlebten Konflikten und den Belastungen aufgrund der Arbeitszeit gehört insbesondere die Angst davor, Fehler zu machen, zur Kategorie der für die Ausbildungsanfänger/innen sehr belastenden Probleme. Nicht nur, dass der überwiegende Teil der Auszubildenden diese Angst überhaupt verspürt, sondern auch die Tatsache, dass dies bei fast der Hälfte der Betroffenen zu hohen Belastungen führte, macht die Dringlichkeit einer professionellen pädagogischen Unterstützung und Begleitung der Ausbildungsanfänger/innen bei den ersten Schritten ihrer beruflichen Kompetenzentwicklung deutlich. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Ausbildung im Einzelhandel – im Unterschied zu vielen anderen Ausbildungsbereichen – die Auszubildenden gewissermaßen vom ersten Tag der Ausbildung mit der Ernstsituation des Arbeitsalltags konfrontiert. Nach den vorliegenden Befunden scheint für die Integration der Auszubildenden in den betrieblichen Arbeitsprozess maßgeblich zu sein, dass die Auszubildenden im Einzelhandel bereits nach wenigen Wochen das „Grundkonzept“ einer tragfähigen beruflichen Rolle für die weitere Berufsausbildung entwickelt haben.

Systematische Unterstützung der Auszubildenden muss in diesem Zusammenhang vor allen Dingen bedeuten, dass den Jugendlichen betriebliche Normen transparent gemacht werden, damit sie die an sie gestellten Rollenerwartungen in ihrer neuen Rolle als Auszubildende zum Verkäufer/zur Verkäuferin oder zum Kaufmann/zur Kauffrau im Einzelhandel schon nach wenigen Wochen zufriedenstellend erfüllen können. Regelmäßige Anerkennung besonderer Leistungen der Auszubildenden ist dabei ein wichtiger Baustein. Als didaktisches Prinzip für die Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel empfehlen wir eine Kombination aus regelmäßiger Beobachtung der Auszubildenden durch Verkäuferexperten mit direkt daran anschließenden Reflexionsphasen. Während solcher Reflexionsphasen hat das betriebliche Bildungspersonal die Gelegenheit, Rollenerwartungen transparent zu machen, Fehler gemeinsam mit den Auszubildenden zu analysieren und Handlungsalternativen zu entwickeln. Zusätzlich eröffnet sich in solchen Reflexionsphasen die Möglichkeit, positive Handlungselemente durch Anerkennung durch die Verkäuferexperten hervorzuheben.

Zum Schluss sei noch einmal betont: Die Aufnahme der Berufsausbildung ist nicht das Ende eines meist schwierigen Berufsfindungsprozesses. Es spricht viel dafür, sie als Teil einer Übergangspassage zu betrachten und zu analysieren, in der die eigene Berufsrol-

le im Spannungsfeld von zum Teil disparaten Problemlagen gefunden und stabilisiert werden muss.

Für die Bearbeitung der in diesem Bericht thematisierten Probleme gibt es keine Patentrezepte, weder auf der makrostrukturellen Ebene noch in den unmittelbaren Lebensbereichen auf der Mikroebene des Ausbildungssystems. Aus Sicht der ökologischen Berufsbildungswissenschaft, auf die in diesem Bericht mehrfach verwiesen wurde, liegt es nahe, einen pragmatischen Zugriff zu wählen, der bei der Interaktionsebene der an der Ausbildung beteiligten Personen ansetzt. Um noch einmal auf Bronfenbrenner Bezug zu nehmen, handelt es sich bei der „menschlichen Entwicklung“ um einen „Prozeß, durch den die entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt“ (Bronfenbrenner 1981, S. 44). Dies in der Berufsausbildung und speziell in der „labilen“ Eingangsphase zu fördern, sollte nicht zuletzt auch eine wichtige Aufgabe der Berufsschule sein. Denn im pädagogischen „Schonraum“ der Schule könnten sich die Probleme des betrieblichen Ausbildungsalltags ohne den unmittelbaren Druck der Arbeitsanforderungen und möglicher sozialer Konflikte aus größerer Distanz und unter differenzierten Aspekten ansatzweise aufarbeiten, jedenfalls so zur Sprache bringen lassen, dass die jungen Erwachsenen lernen, altersgerecht mit Problemen umzugehen. Die Ausgangslage dafür ist nach den Ergebnissen unserer Untersuchungen denkbar günstig. Das Urteil der Befragten über die Berufsschule fällt überwiegend positiv aus. Dort erleben sie die wenigsten Probleme zu Beginn ihrer Berufsausbildung. Dennoch ist kritisch anzumerken, dass die Didaktik der Berufsausbildung im Einzelhandel für den Bereich des Berufsschulunterrichts trotz aller Reformmaßnahmen (vgl. Kutscha 1988; Paulini-Schlottau 2007) nach wie vor zu den Stiefkindern der Berufsbildungsforschung zählt. Auch der lernfeld- und handlungsorientierte Ansatz hat bislang nur wenig dazu beigetragen, die Dominanz des fachsystematischen Wissens zugunsten eines Unterrichtskonzepts zu überwinden, das den Alltagsproblemen der Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden Rechnung trägt.



## Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin.
- Backhaus, K. u. a. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11., überarbeitete Auflage. Berlin-Heidelberg-New York.
- Bauer, F. u. a. (2004): Arbeitszeit 2003. Arbeitszeitgestaltung, Arbeitsorganisation und Tätigkeitsprofile. Köln.
- 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. Bad Heilbrunn.
- Berufsbildungsgesetz (2005/2007): Berufsbildungsgesetz – Artikel I des Berufsbildungsreformgesetzes vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), zuletzt geändert durch das Zweite Gesetz zum Abbau bürokratischer Hemmnisse insbesondere der mittelständischen Wirtschaft vom 7. September 2007 (BGBl. I S. 2246).
- 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 Teilzeitschülern und –schülerinnen. Bonn. Abrufbar unter: <http://www.bibb.de/de/wlk29213.htm>
- Bellwinkel, M. u. a. (1999): Arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren im Einzelhandel. Daten und Präventionsvorschläge. 2. Auflage. Bremerhaven.
- Benner, P. (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern.
- Benninghaus, H. (2007): Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. 11. Auflage. Wiesbaden.
- Bergzog, T./Hörsch, K. (o. J.): Beruf fängt in der Schule an - Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen der Berufswahlorientierungsphase. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 2.3.102. Online verfügbar unter: [http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw\\_23102.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_23102.pdf), zuletzt geprüft am 29.04.2009.
- Besener, A. (2009): Probleme von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Eine empirisch qualitative Studie. Straelen. (Internes Arbeitspapier).
- Bonacker, T. (2005): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien – Einleitung und Überblick. In: Bonacker, T. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 9-29.
- Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 242 Tabellen. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Heidelberg.
- Bradburn, N. M./Sudman, S./Wansink, B. (2004): Asking Questions. The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires. Erweiterte Auflage. San Francisco.

- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- Brosius, F. (2006): SPSS 14. Das mitp-Standardwerk. Heidelberg.
- Bühl, A. (2006): SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage. München u.a.
- 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 Einzelschriften des Berufsbildungsgesetzes (Auszug). Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn-Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn-Berlin.
- Bußhoff, L. (2001): Zum Konzept des Beruflichen Übergangs – Eine Theoretische Erörterung unter Bezug auf Supers Ansatz zur Erklärung der Laufbahnentwicklung. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, Jg. 1, H. 1-2, S. 59-76.
- Converse, J. M./Presser, S. (1986): Survey Questions. Handcrafting the Standardized Questionnaire. Beverly Hills.
- 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.
- Davids, S. (1988): Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. Ergebnisse einer repräsentativen Studie über Jugend, Ausbildung und Beruf. Berichte zur beruflichen Bildung. H. 100. Berlin-Bonn.
- Debie, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - Eine empirisch quantitative Untersuchung. Hamburg. (Internes Arbeitspapier).
- Deuer, E. (2003): Abbruchneigungen erkennen – Ausbildungsabbrüche verhindern. In: Information für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv), H. 25, S. 20-26.
- Deutsch, M. (1976): Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse. München-Basel.
- Deutscher Gewerkschaftsbund-Bundesvorstand (Hrsg.) (2006): Deutscher Gewerkschaftsbund Ausbildungsreport 2006. Die 25 wichtigsten Berufe in einem Ranking. Berlin.
- Dewettnik, K. (2004): Empowerment and Control in Service Contexts: Conceptual Exploration and Empirical Validation of the Impact on Frontline Employee Affect and Performance. (Submitted at Ghent University Faculty of Economics and Business Administration In partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor in Applied Economics) Ghent.

- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 18. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- 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.
- 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. 2. Auflage. Stuttgart.
- Eckstein, P. P. (2006): Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- EQJ-Programm-Richtlinie (2004): Richtlinie zur Durchführung des Sonderprogramms Einstiegsqualifizierung Jugendlicher vom 28. Juli 2004 (Bundesanzeiger Nr. 145 vom 5. August 2004 S. 17385) in der Fassung vom 12. Januar 2007 (Bundesanzeiger Nr. 13 vom 19. Januar 2007 S. 637).
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster u. a.
- 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, Jg. 51, H. 4, S. 327-358.
- Fowler, F. J. (1992): How unclear Terms Affect Survey Data. In: The Public Opinion Quarterly, Jg. 56, H. 2, S. 218-231.
- 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.
- 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./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-Bern.

- Gloy, K. (1987): Fehler in normentheoretischer Sicht. In: Englisch-Amerikanische Studien: Zeitschrift für Unterricht, Wissenschaft und Politik, Jg. 9, H. 2, S. 190-204.
- Goffman, E. (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a. M.
- Goldmann, M./Jacobsen, H. (1994): Trends betrieblicher Modernisierung im Einzelhandel. Neue Wege des Technikeinsatzes, der Arbeitsgestaltung und Personalpolitik in einer Frauenbranche. Dortmund.
- Grundmann, M. (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- Häfeli, K./Kraft, U./Schallberger, U. (1988): Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Bern, Stuttgart, Toronto.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York.
- Havighurst, R. J. (1974): Developmental tasks and education. Third printing. New York.
- Heinz, W. R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim-München.
- Heinz, W. R. u. a. (1985): Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim-Basel.
- Heymans P. G. (1994): Developmental Tasks: A Cultural Analysis of Human Development. In: ter Laak J. J. F./Heymans P. G./ Podol'skij A. I. (ed.): Developmental Tasks: Towards a Cultural Analysis of Human Development. Dordrecht-Boston-London, pp. 3-33.
- Hielscher, V./Hildebrandt, E. (2001): Zeit für Lebensqualität. Auswirkungen verkürzter und flexibilisierter Arbeitszeiten auf die Lebensführung. 2., unveränderte Auflage. Berlin.
- 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: Arbeit, Jg. 9, H. 3, S. 204-216.
- 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. (2002): Anerkennung und Subjektivierung von Arbeit. Beitrag zur Frühjahrstagung der Sektion Industriosozologie "Subjektivität in der ‚New Work‘ – Aufwertung, Unterwerfung oder beides?" vom 28. bis 29. Juni. Frankfurt am Main.
- Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (2000a): Anerkennung und Arbeit. Konstanz (UVK).
- Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (2000b): Für eine Anerkennungssoziologie der Arbeit. Einleitende Überlegungen. In: Holtgrewe, U./Voswinkel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Anerkennung und Arbeit. Konstanz, S. 9-26.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M..



- Hugo-Becker, A./Becker, H. (2004): Psychologisches Konfliktmanagement. Menschenkenntnis - Konfliktfähigkeit - Kooperation. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. München.
- Hurrelmann, K. (1989): Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim-Basel.
- 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, J./Laatz, W. (2003): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul exakte Tests. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin u.a.
- 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 u. a., S. 137-152.
- Kahl, R. (1995): Lob des Fehlers. In: Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee, S. 14-24.
- Kappe, D. (1996): Konfliktbewältigung und kulturspezifisches Konfliktverhalten. Wiesbaden.
- Kell, A. (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft - eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 101/3, S. 437-444.
- 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.
- 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.
- Kobi, E. (1994): Fehler. In: Die neue Schulpraxis, Jg. 64, H. 2, S. 5-10.

- Konegen, N./Sondergeld, K. (1985): Wissenschaftstheorie für Sozialwissenschaftler. Opladen.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. 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: zfwu – Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik. Band 5/3, S. 337-345.
- Kropf, J. (2005): Flexibilisierung - Subjektivierung - Anerkennung. Auswirkungen von Flexibilisierungsmaßnahmen auf die Anerkennungsbeziehungen in Unternehmen. München.
- 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.
- Kutscha, G. (1982): Das System der Berufsausbildung. In: Blankertz, H.; Derbolav, J.; Kell, A.; Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.1. Stuttgart, S. 203-226.
- Kutscha, G. (1988): Berufsausbildung im Einzelhandel – Entwicklungen und Probleme in geschichtlicher Sicht. In: Kutscha, G./Schanz, H.: Berufsausbildung im Einzelhandel – Beiträge zur Neuordnung und Kritik. Stuttgart, S. 9-30.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A./Achtenhagen, F. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, S. 113-155.
- Kutscha, G. (2005): Berufsvorbereitung im Spannungsfeld von Chancenförderung und Selektion benachteiligter Jugendlicher. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben. Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld, S. 71-94.
- Kutscha, G. (2006): Aller Anfang ist schwer: Einstieg in die Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe beruflicher Kompetenz- und Identitätsentwicklung. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik - Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt a. M., S. 11-28.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. 3., korrigierte Auflage. 2 Bände. Weinheim.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim-Basel.
- Langmann, H. (2004): Arbeitsbedingungen des Verkaufspersonals im Lebensmitteleinzelhandel – Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Gesunder Lebensmittelhandel“. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastungen in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund-Berlin-Dresden, S. 38-57.

- Ladenöffnungsgesetz NRW (2006): Gesetz zur Regelung der Ladenöffnungszeiten vom 16. November 2006. (Ladenöffnungsgesetz – LÖG NRW, S. 7113).
- Ladenschlussgesetz (2003/2006): Gesetz über den Ladenschluß in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Juni 2003 (BGBl. I S. 744), zuletzt geändert durch Artikel 228 der Verordnung vom 31. Oktober 2006 (BGBl. I S. 2407).
- 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 im Breisgau.
- 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.
- Markefka, M. (1970): Übergang in die Berufswelt. Lehrlinge auf dem Wege zum Facharbeiter. Neuwied-Berlin.
- Mayer, H. O. (2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung Durchführung und Auswertung. 3., überarbeitete Auflage. München-Wien.
- Mehl, K. (1993): Über einen funktionalen Aspekt von Handlungsfehlern - Was lernt man wie aus Fehlern? Münster-Hamburg.
- Meissner, F./Pfahl, S./Wotschack, P. (2000): Dienstleistung ohne Ende? Die Folgen der verlängerten Ladenöffnung. Berlin.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim-München, S. 97-106.
- Mietzel, G. (2001): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 6., korrigierte Auflage. Göttingen u. a.
- Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen u. a.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004a): Das Berufskolleg in NRW. Informationen zu Bildungsgängen und Abschlüssen. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004b): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Erkäufer/Verkäuferin / Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel. Düsseldorf. Im Internet verfügbar unter [http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/\\_lehrplaene/a/kauf\\_einzelhandel.pdf](http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a/kauf_einzelhandel.pdf); geprüft am 29.04.2009.
- Möll, G./Hilf, E. (2004): Auf der Suche nach der flexiblen Zeit. Abschlussbericht für das Modellprojekt "Arbeitszeitgestaltung im mittelständischen Einzelhandel". Dortmund.
- Müller, U./Goldmann, M. (1983): Junge Frauen als Auszubildende im Warenverkauf – Berufseinmündung, Arbeitserfahrungen und Zukunftsperspektiven aus Sicht der Auszubildenden. Dortmund.

- Müller, S./Lohmann, F. (1997): Qualitative oder quantitative Erfassung von Dienstleistungsqualität? Die Critical Incident Technique und die Gap-Analyse im Methodenvergleich. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung. Band 49/11, S. 973-989.
- 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.
- Oksenberg, L./Cannell, C./Kalton, G. (1991): New Strategies for Pretesting Survey Questions. In: Journal of Official Statistics, Jg. 7, H. 3, S. 349-365.
- Oser, F./Hascher, T./Spsychiger, 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.
- Pahl, J.-P. (2004): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Seelze-Velber.
- Paulini-Schlottau, H. (2007): Modernisierte Aus- und Fortbildung im Einzelhandel. In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Loseblatt-Sammlung. Köln, 93. Erg.-Lfg., Abschnitt 9.5.6., S. 1-4
- Popitz, H. (1967): Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen.
- Presser, S./Blair J. (1994): Survey Pretesting: Do different Methods produce different Results? In: Sociological Methodology, Jg. 24, H. 1, S. 73-104.
- Prüfer, P./Rexroth M. (1996): Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen: Ein Überblick. In: ZUMA-Arbeitsbericht 1996/05. Mannheim.
- Prüfer, P./Rexroth M. (2000): Zwei-Phasen-Pretesting. In: ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08. Mannheim.
- Prüfer, P./Rexroth M. (2005): Kognitive Interviews. In: ZUMA How-to-Reihe, Nr 15. Mannheim.
- Quante-Brandt, E. (2000): Zum Stellenwert von Praktika im Berufswahlprozess Jugendlicher in Zeiten der Krise am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: Berufsbildung, Jg. 54, H. 63, S. 32-34.
- Raehlmann, I. u. a. (1993): Flexible Arbeitszeiten. Wechselwirkungen zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Lebenswelt. Opladen.
- Rauner, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Bremen.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282-301.
- Rehbein, J. (1985): Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Rehbein, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen, S. 349-419.
- Regnet, E. (2001): Konflikte in Organisationen. Formen, Funktionen und Bewältigung. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen.

- 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.
- Ries, H. (1970): Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Beitrag zu einer Theorie der Berufswahl mit einer empirischen Untersuchung bei 320 Berufswahl-schülern. Bern-Stuttgart-Wien.
- Rimann, M./Udris, I. (1999): Fragebogen "Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse" SALSA. In: Dunckel, H. (Hrsg.): Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich, S. 404-419.
- Roppelt, G. (1981): Flexibilitätsbereitschaft bei der Bewerbung um betriebliche Ausbildungsplätze. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 14, H. 2, S. 139-146.
- Schier, M./Szymenderski, P. (2007): Arbeitsbedingungen im Einzelhandel und in der Film- und Fernsehproduktion. Rahmenbedingungen für die familiäre Alltagsgestaltung. München. Online verfügbar unter: [http://www.dji.de/bibs/359\\_8114\\_ENT AF\\_Arbeitspapier\\_1.pdf](http://www.dji.de/bibs/359_8114_ENT_AF_Arbeitspapier_1.pdf), zuletzt geprüft am 29.04.2009.
- Schmidt-Grunert, M. (Hrsg.) (2004): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau.
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. München-Wien.
- 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.
- Schumann, K. F. (1968): Zeichen der Unfreiheit. Zur Theorie und Messung sozialer Sanktionen. Freiburg im Breisgau.
- Schwarz, N./Sudman, S. (1996): Answering Questions. Methodology for Determining Cognitive and Communicative Processes in Survey Research. San Francisco.
- Seiffge-Krenke, I. (1984): Formen der Problembewältigung bei besonders belasteten Jugendlichen. In: Olbrich, E./Todt, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin u.a., S. 353-386.
- Seiffge-Krenke, I. (1989): Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, Jg. 10, H. 4, S. 201-220.
- Siegrist, J./Dragano, N. (2006): Berufliche Belastungen und Gesundheit. In: Wendt, C./Wolf, C. (Hrsg.): Soziologie der Gesundheit. Wiesbaden, S. 109-124.
- Skowronek, H./Schmied, D. (1977): Forschungstypen und Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft. Hamburg.

- 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. Wiesbaden.
- Stitt-Gohdes, W. L./Lambrecht, J. J./Redmann, D. H. (2000): The Critical Incident Technique in the Job Behavior Research. In: The Journal of Vocational Education Research. Vol. 25, Issue 1, pp. 63-89.
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München.
- Super, D. E. (1990): A life-span, life-space approach to career development. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Career choice and development. 2. Auflage. San Francisco, S. 197-261.
- Tembrock, G. (2000): Angst. Naturgeschichte eines psychobiologischen Phänomens. Darmstadt.
- Thomae, H. (1960): Der Mensch in der Entscheidung. München.
- 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.
- Voß, W./Buttler, G. (2000): Taschenbuch der Statistik. München u.a.
- Voss-Dahm, D. (2003): Zwischen Kunden und Kennziffern - Leistungspolitik in der Verkaufsarbeit des Einzelhandels. In: Pohlmann, M. u. a. (Hrsg.): Dienstleistungsarbeit: Auf dem Boden der Tatsachen. Befunde aus Handel, Industrie, Medien und IT-Branche. Berlin, S. 67-111.
- Voss-Dahm, D./Lehndorff, S. (2003): Lust und Frust in moderner Verkaufsarbeit. 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 29.04.2009.
- Voswinkel, S./Korzekwa, A. (2005): Welche Kundenorientierung? Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit. Berlin.
- 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](http://presse.verdi.de/aktuelle_themen_neu/data/3003eh_2006_notizen_29_03_07.pdf), zuletzt geprüft am 29.04.2009.
- Wehner, T. (1999): Veränderungen in der Arbeitswelt aus Sicht der Arbeitspsychologie. In: Anwänder 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 Agrarsozi-

- ologie und der Österreichischen Gesellschaft für Agrarökonomie, 25. und 26. März in Rorschach am Bodensee. Kiel, S. 171-181.
- Wehner, T./Mehl, K./Dieckmann, P. (im Druck): Handlungsfehler und Fehlerprävention. In: Kleinbeck, U./Schmidt, K.-H. (Hrsg.): Arbeitspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Band 1). Göttingen.
- Weimer, H. (1925): Psychologie der Fehler. Leipzig.
- Weinert, A. B. (1998): Organisationspsychologie. 4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. 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-Oberbayern.
- Weiszäcker, C. von/Weiszäcker, E. U. von (1984): Fehlerfreundlichkeit. In: Kornwachs, K. (Hrsg.): Offenheit - Zeitlichkeit - Komplexität. Zur Theorie der offenen Systeme. Frankfurt/Main, S. 167-201.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (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.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>, zuletzt geprüft am 29.04.2009.
- 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.
- 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. (2004): Belastungen und Beanspruchungen der Mitarbeiter im Einzelhandel – Aktuelle Forschungsergebnisse und Empfehlungen aus dem FAZEM-Projekt. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastungen in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund-Berlin-Dresden, S. 24-37.
- 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.

### **Veröffentlichungen zum ProBE-Projekt**

Besener, Andreas/Debie, Sven Oliver (2006): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung – Erste Befunde einer Untersuchung im Einzelhandel. Essen. Download unter: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/besener\\_debie\\_2006.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/besener_debie_2006.pdf).

Besener, Andreas/Debie, Sven Oliver (2007): Bewältigung der Berufseingangsphase als Entwicklungsaufgabe der Berufsausbildung im Einzelhandel – Geeignet für die Einzelhandelsberufe? In: Spöttl, Georg/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, Andreas/Debie, Sven Oliver (2009): Berufsfindung und Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Empirische Befunde und Auswertungen. In: Wirtschaft und Erziehung Heft 1-2, S. 25-29.

Besener, Andreas/Debie, Sven Oliver/Kutscha, Günter (2008): Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiografie. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungssystem, Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, S. 104-117.

Kutscha, Günter (2006): Aller Anfang ist schwer: Einstieg in die Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe beruflicher Kompetenz- und Identitätsentwicklung. In: Minnameier, Gerhard/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Frankfurt a. M., S. 11-28.

Kutscha, Günter (in Zusammenarbeit mit A. Besener und S. O. Debie) (2008): Was Ausbildungs-Novizen im Einzelhandel können sollen, aber nicht wissen können – Forschungsbefunde zur Kompetenzentwicklung in der Eingangsphase der Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Dokumentation zum 5. BIBB Fachkongress.

Kutscha, Günter/Besener/Debie, Sven Oliver (2009): Die Eingangsphase der Berufsausbildung im Spannungsfeld von Berufswunsch und Berufsalltag bei Auszubildenden im Einzelhandel. In: Münk, D./Deissinger, Th./Tenberg, R. (Hrsg.): Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 65-76.



## Anhang

---

## Anlagenverzeichnis

<b>Anhang zu den problemzentrierten Interviews .....</b>	<b>204</b>
<b>Anlage 1: Kurzfragebogen .....</b>	<b>204</b>
<b>Anlage 2: Interviewleitfaden .....</b>	<b>206</b>
<b>Anlage 3: Postskriptum .....</b>	<b>208</b>
<b>Anhang zur standardisierten Erhebung .....</b>	<b>209</b>
<b>Anlage 4: Fragebogen.....</b>	<b>209</b>
<b>Anlage 5: Tabellenanhang .....</b>	<b>228</b>

## Anhang zu den problemzentrierten Interviews

### Anlage 1: Kurzfragebogen

UNIVERSITÄT <b>D U I S B U R G</b> <b>E S S E N</b>	Fachgebiet Berufspädagogik/ Berufsbildungsforschung
<b>Kurzfragebogen zur Interviewerhebung</b> im Rahmen des Forschungsprojekts ProBE	
<b>1. Nickname</b>	
<b>2. Geschlecht</b>	
<input type="radio"/> männlich	<input type="radio"/> weiblich
<b>3. Wie alt sind Sie?</b>	
<input type="radio"/> unter 18	<input type="radio"/> 21 und älter
<input type="radio"/> 18 - 20	
<b>4. Nationalität</b>	
<input type="radio"/> deutsch	<input type="radio"/> andere Nationalität
<b>5. Wohnen Sie gegenwärtig im elterlichen Haushalt?</b>	
<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nein
<b>6. Führen Sie eine feste Partnerschaft?</b>	
<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nein
<b>7. Welche Schule haben Sie vor Ihrer Ausbildung besucht?</b>	
<input type="radio"/> Hauptschule	<input type="radio"/> Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis
<input type="radio"/> Realschule	<input type="radio"/> Berufsfachschule (z. B. Höhere Handelsschule)
<input type="radio"/> Gymnasium	<input type="radio"/> Berufsfachschule für Abiturienten
<input type="radio"/> Gesamtschule	<input type="radio"/> Gymnasiale Oberstufe der Berufsfachschule
<input type="radio"/> Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr	<input type="radio"/> Fachoberschule
<input type="radio"/> Berufsgrundschuljahr	<input type="radio"/> Sonstiges: _____
<b>8. Was ist Ihr höchster Schulabschluss?</b>	
<input type="radio"/> Kein Abschluss	<input type="radio"/> Fachhochschulreife
<input type="radio"/> Hauptschulabschluss nach Klasse 9	<input type="radio"/> Hochschulreife
<input type="radio"/> Hauptschulabschluss nach Klasse 10	<input type="radio"/> Sonstiges: _____
<input type="radio"/> Fachoberschulreife	

## Kurzfragebogen zur Interviewerhebung

## 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

## Anlage 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?

## Interviewleitfaden zur Befragung der Auszubildenden

**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

**Anlage 3: Postskriptum**

**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 über non-verbale Aspekte:			
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:			
Spontane thematische Auffälligkeiten:			
Interpretationsideen:			

## Anhang zur standardisierten Erhebung

### Anlage 4: Fragebogen

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

Fachgebiet Berufspädagogik/  
Berufsbildungsforschung

## Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (Verkäufer/Verkäuferin, Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel)

Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung  
der Universität Duisburg-Essen

### Fragebogen für Auszubildende

Bei der Beantwortung der folgenden Fragen ist uns allein Ihre persönliche Ansicht wichtig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wie wir in Voruntersuchungen herausgefunden haben, werden Sie ca. 35 Minuten brauchen, um den Fragebogen auszufüllen.

**Hinweis zum Datenschutz:** Die personen- und firmenbezogenen Daten werden streng vertraulich behandelt. Ihre Angaben werden ausschließlich in anonymisierter Form verarbeitet.

Aus Gründen der Sprachvereinfachung verzichten wir im Fragebogen bewusst auf den Gebrauch weiblicher Wortwendungen. Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass wir grundsätzlich sowohl die männliche als auch die weibliche Form der Bezeichnungen meinen.

Für Ihre Mitarbeit und Hilfe möchten wir uns schon vorab recht herzlich bei Ihnen bedanken!



**I Fragen zum Zeitpunkt zwischen dem Abschluss der allgemein bildenden  
 Schule und ihrer jetzigen Ausbildung**

**1. Was haben Sie nach dem Besuch der allgemein bildenden Schule (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium) bis zum Beginn der jetzigen Berufsausbildung gemacht?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ein Berufskolleg besucht.
- Direkt die Ausbildung im Einzelhandel begonnen.
- An einer Berufsvorbereitenden Maßnahme (BvB) der Bundesagentur für Arbeit teilgenommen.
- Eine Ausbildung begonnen, aber abgebrochen.
- Ein Studium begonnen, aber abgebrochen.
- Ein Praktikum absolviert.
- Mich arbeitslos gemeldet (länger als sechs Monate).
- Urlaub gemacht (länger als zwei Monate).
- Zu Hause geblieben, aus familiären Gründen (Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen...).
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**2. Falls Sie nach Abschluss der allgemein bildenden Schule das Berufskolleg besucht haben, welche der folgenden Schulformen haben Sie dort besucht?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Trifft bei mir nicht zu.
- Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr.
- Berufsgrundschuljahr (BGJ).
- Klasse der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis.
- Berufsfachschule (z. B. Höhere Handelsschule).
- Gymnasiale Oberstufe der Berufsfachschule.
- Fachoberschule (FOS).
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**3. Hatten Sie zum Ende Ihrer Schulzeit bereits Pläne, was Sie beruflich einmal machen wollten?**

- Ja  Nein → *weiter mit Frage 0*

**4. Falls Sie bereits konkrete Pläne hatten, wie sahen diese aus?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Ich wollte eine Ausbildung im Einzelhandel machen.
- Ich wollte eine andere Ausbildung machen.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**5. Ist Ihr jetziger Ausbildungsberuf Ihr Wunschberuf?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Ja → *weiter mit Frage 0*
- Teils, teils, ich konnte mir diesen Beruf vorstellen. Mein eigentlicher Wunschberuf war \_\_\_\_\_
- Nein, mein Wunschberuf war \_\_\_\_\_

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel  
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

**6. Falls Sie einen anderen Wunschberuf hatten, warum haben Sie diesen nicht ergriffen?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- In meinem Wunschberuf gab es keine freien Ausbildungsplätze.
- Gesundheitliche Gründe sprachen gegen die Ausbildung im eigentlichen Wunschberuf.
- Mein Schulabschluss war zu schlecht.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**7. Welche Erfahrungen im Einzelhandel waren ausschlaggebend für die jetzige Berufsausbildung?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Erfahrungen durch ein Praktikum im Einzelhandel.
- Positive Erfahrungen als Kunde.
- Erfahrungen durch einen Ferienjob/eine Aushilfstätigkeit im Einzelhandel.
- Empfehlung von Verwandten oder Freunden, die im Einzelhandel arbeiten.
- Keine.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**8. Haben Sie Bewerbungen geschrieben?**

- Ja  Nein → *weiter mit Frage 12*

**9. Falls Sie Bewerbungen geschrieben haben, wie viele haben Sie insgesamt geschrieben?**

Ca. \_\_\_\_\_

**10. Falls Sie Bewerbungen geschrieben haben, wie viele Bewerbungen gingen davon an den Einzelhandel?**

Ca. \_\_\_\_\_

**11. Für welche verschiedenen Ausbildungsberufe haben Sie sich beworben?**

Falls Sie sich für mehr als fünf verschiedene Ausbildungsberufe beworben haben, nennen Sie bitte nur die fünf für Sie wichtigsten.

1.
2.
3.
4.
5.

## II Fragen zu Ihrer jetzigen Ausbildung

### 12. Stimmen Ihre anfänglichen Erwartungen an die Ausbildung mit den bisherigen Erfahrungen überein?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Meine Erwartungen wurden sogar noch übertroffen.
- Meine Erwartungen stimmen größtenteils überein.
- Meine Erwartungen wurden nicht erfüllt.

### 13. Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, die Ausbildung abzubrechen?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Ja, sehr häufig.
- Ja, schon öfter.
- Ja, aber selten.
- Nein. → *weiter mit Frage 15*

### 14. Falls Sie schon einmal darüber nachgedacht haben, die Ausbildung abzubrechen, was sind die Gründe dafür?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Die Ausbildung ist zu schwierig.
- Die Ausbildung entspricht nicht meinen Vorstellungen.
- Ich habe Schwierigkeiten mit dem Ausbilder und/oder Vorgesetzten.
- Ich habe Schwierigkeiten mit den anderen Auszubildenden und/oder Kollegen.
- Ich bin mit den auszuführenden Tätigkeiten unzufrieden.
- Ich bekomme zu wenig Anerkennung.
- Gesundheitliche Gründe.
- Finanzielle Gründe.
- Familiäre Gründe.
- Die Arbeitszeiten.
- Ich möchte lieber eine Ausbildung in einem anderen Beruf machen.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel  
 Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

III Fragen zu berufstypischen Tätigkeiten

**15. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf die Kundenberatung?**

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 häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Die Kundenberatung bereitet mir Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beratung von Kunden übernehmen bisher meine Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Kunden nicht helfen, da mir bisher die Warenkenntnisse fehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Kunden noch nicht einmal sagen, wo ein Produkt steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist vorgekommen, dass Kunden ein Produkt umtauschten, weil ich sie falsch beraten hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunden haben sich über meine fachlich schlechte Beratung beschwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß nicht, wie eine Beratung durchgeführt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß zwar generell über die Produkte Bescheid, ich kann diese aber nicht bis ins Detail beschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Was machen Sie, wenn Sie in einem Verkaufsgespräch zwar generell über ein Produkt Bescheid wissen, Sie dieses Produkt aber nicht bis ins Detail beschreiben können?**

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?			
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu
Ich informiere mich noch während des Verkaufsgesprächs über das Produkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sage einfach nichts zu diesen Produktdetails.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erfinde etwas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Ist es schon mal vorgekommen, dass Sie zu einem Produkt noch gar nichts sagen konnten?**

- Ja  Nein → *weiter mit Frage 19.*

**18. Was machen Sie in einem Verkaufsgespräch, wenn Sie zu einem Produkt noch gar nichts sagen können?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ich lasse es erst gar nicht dazu kommen und gehe Verkaufsgesprächen aus dem Weg.  
 Ich führe das Verkaufsgespräch weiter und gehe das Risiko ein, Fehler zu machen.  
 Ich hole sofort einen erfahrenen Kollegen dazu.  
 Ich weise darauf hin, dass ich gerade erst mit der Ausbildung begonnen habe.  
 Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**19. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf die Unterstützung bei Verkaufsgesprächen?**

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.  
 Geben Sie bitte auch an, wie sehr Ihnen dies hilft.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr hilft Ihnen das?			
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	sehr gut	gut	eher wenig	über- haupt nicht
Wenn ich ein Verkaufsgespräch führe, ist ein Kollege dabei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kollegen sehen, wenn ich Hilfe benötige und kommen sofort hinzu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kollegen warten bis zum Ende des Verkaufsgesprächs und geben mir im Anschluss daran Tipps, wie ich den Kunden hätte besser beraten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Hilfe benötige, dann kann ich mich immer an Vorgesetzte oder den Ausbilder wenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verkaufsgespräche muss ich alleine bewältigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Welche Aussage trifft zu, wenn Sie in einem Verkaufsgespräch etwas nicht wussten?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Ich lerne am besten, wenn ein Kollege mir direkt im Anschluss hilft.  
 Ich lerne am besten, wenn ich mir das fehlende Wissen selbst zu Hause aneigne.  
 Ich lerne am besten, wenn ich während des Verkaufsgesprächs einen Kollegen dazu hole und beobachte, wie er das Verkaufsgespräch weiterführt.  
 Ich lerne am besten, wenn ich das Problem gemeinsam mit dem Kunden löse.  
 Ich lerne mit anderen Auszubildenden am besten.  
 Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel  
 Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

**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 häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Ich muss schwer Heben oder Tragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde durch ständiges Stehen oder Sitzen einseitig körperlich belastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin an meinem Arbeitsplatz extremen Temperaturen ausgesetzt (z. B. in Kühlhäusern, im Bereich von Kühltheken).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre 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 häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Bei der Ausführung der Arbeiten fehlt mir das benötigte Fachwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Arbeit unterlaufen mir Fehler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Angst, etwas falsch zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Aufgaben ausführe, bin ich sehr unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde bei meinen Arbeiten stark kontrolliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**23. Gibt es in Ihrem Betrieb feste Aufgabenbereiche?**

Ja                       Nein → *weiter mit Frage 25*

**24. Falls es in Ihrem Betrieb feste Aufgabenbereiche gibt, wurde Ihnen mitgeteilt, für welche dieser Aufgabenbereiche Sie vornehmlich zuständig sind?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

Ja                       Nein                       Ich musste selbst herausfinden, wofür ich zuständig bin.

**25. Erhalten Sie Vorgaben, wie Sie Ihre Arbeiten durchzuführen haben?**

- Ja  Nein → *weiter mit Frage 27*

**26. Falls Sie Vorgaben von Vorgesetzten/Kollegen erhalten, in welcher Form erhalten Sie diese?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Direkt mündlich  Schriftlich  Sowohl mündlich als auch schriftlich

**27. Ist Ihnen bei Ihrer Arbeit schon einmal ein Fehler unterlaufen?**

- Ja  Nein → *weiter mit Frage 29*

**28. Falls Ihnen schon einmal ein Fehler unterlaufen ist, vor wem mussten Sie sich rechtfertigen?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Vor Vorgesetzten/vorm Ausbilder.  
 Vor Kollegen.  
 Vor Kunden.  
 Vor Niemandem.

**IV Fragen zur Ausbildungspraxis in der Berufsschule und im Ausbildungsbetrieb**

**29. Welche Möglichkeiten bietet Ihnen Ihr Betrieb, um benötigte Kenntnisse zu erwerben?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Teilnahme an Schulungen (z. B. von Lieferanten oder Herstellern).  
 Einweisungen durch Vorgesetzte/Ausbilder/Kollegen.  
 Bereitstellen von Informationsmaterial (z. B. Prospekte).  
 Keine, ich erwerbe die Kenntnisse bei der täglichen Arbeit.  
 Sonstiges, und zwar

**30. Erhalten Sie zusätzlich zum Berufsschulunterricht auch noch Unterricht im Ausbildungsbetrieb?**

- Ja  Nein → *weiter mit Frage 32*

**31. Falls in Ihrem Betrieb Unterricht angeboten wird, wie häufig wird dieser durchgeführt?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Wöchentlich.  
 Alle 14 Tage.  
 Monatlich.  
 Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel  
 Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

**32. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Maßnahmen für Ihre fachliche Ausbildung?**

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.  
 Falls etwas in Ihrer Ausbildung nicht angeboten wird, machen Sie bitte ganz rechts ein Kreuz (5).

	Wichtigkeit für die fachliche Ausbildung				
	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig	5 wird nicht angeboten
Die tägliche Arbeit im Betrieb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulungen z. B. von Lieferanten oder Herstellern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterricht im Betrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterricht in der Berufsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**33. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zum Berufsschulunterricht und zur betrieblichen Ausbildung?**

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (trifft immer zu) und 4 (trifft nie zu) an.

Aussagen	Wie häufig trifft diese Aussage zu?			
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu
<b>Berufsschulunterricht</b>				
In der Berufsschule werden mir Fragen gut und verständlich beantwortet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Berufsschule lerne ich in erster Linie für die IHK-Prüfung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Berufsschule kommt es häufig zu Unterrichtsausfällen oder Terminverschiebungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn in der Schule was erklärt wird, geht es mir oft zu schnell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Ausbildungsbetrieb</b>				
Im Betrieb wird regelmäßig nachgefragt, was wir in der Berufsschule gemacht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei fachlichen Fragen bekomme ich im Betrieb gute und verständliche Erklärungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mir im Betrieb was erklärt wird, geht es mir oft zu schnell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man merkt, dass sich Schule und Betrieb inhaltlich absprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### 34. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Berufsschulinhalte für die tägliche Arbeit im Ausbildungsbetrieb?

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.  
 Falls Sie einen Inhalt in der Berufsschule noch nicht behandelt haben, machen Sie bitte ganz rechts ein Kreuz (5).

Berufsschulinhalte	Wichtigkeit im Betrieb				
	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig	5 noch nicht behandelt
Rechtliche Rahmenbedingungen der Berufsausbildung (z. B. Berufsbildungsgesetz, Jugendarbeitsschutzgesetz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ablauf des Verkaufsgesprächs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbale und nonverbale Kommunikation (Sprache des Verkäufers, aktives Zuhören, Gestik, Mimik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Arbeiten an der Kasse (z. B. Bedeutung der Kasse im EH, Kassieranweisung, Bedeutung der Kasse im EDV-gestützten Warenwirtschaftssystem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zahlungsformen (Barzahlung und bargeldlose Zahlung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rechts- und Geschäftsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vertragsfreiheit und Allgemeine Geschäftsbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Kaufvertrag (Angebot, Antrag, Annahme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nichtigkeit und Anfechtbarkeit von Rechtsgeschäften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dreisatzrechnung/Prozentrechnung/Durchschnittsrechnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ladengestaltung (z. B. Außen- und Innengestaltung, Warenpflege)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preisauszeichnung (z. B. Preisangabenverordnung, Preisauszeichnung im Betrieb)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 35. Wie beurteilen Sie Ihre derzeitige Ausbildungssituation bezüglich folgender Fragen?

Bitte kreuzen Sie jeweils nur eine Zahl zwischen 1 (sehr zufrieden) und 5 (überhaupt nicht zufrieden) an.

Fragen	Zufriedenheit				
	1 sehr zufrieden	2 zufrieden	3 im Gro- ßen und Ganzen zufrieden	4 weniger zufrieden	5 über- haupt nicht zufrieden
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Tätigkeiten, das heißt mit dem, was Sie täglich tun?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie zufrieden sind Sie mit der Qualität des Berufsschulunterrichts?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie zufrieden sind Sie mit der Ausbildung im Betrieb?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Ausbildung insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel  
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

### V Fragen zur Arbeitszeit

#### 36. Wie ist Ihre Arbeitszeit geregelt?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Regelmäßige feste Arbeitszeit → *weiter mit Frage 38*
- Regelmäßige wechselnde Schichtarbeitszeit → *weiter mit Frage 38*
- Unregelmäßige Arbeitszeiten
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

#### 37. Falls Sie unregelmäßige Arbeitszeiten haben, wie lange im Voraus erfahren Sie, wann Sie arbeiten müssen?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- 1-7 Tage
- 8-14 Tage
- Mehr als zwei Wochen
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

#### 38. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung?

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

- Sehr zufrieden → *weiter mit Frage 40*
- Zufrieden → *weiter mit Frage 40*
- Im Großen und Ganzen zufrieden → *weiter mit Frage 40*
- Weniger zufrieden
- Gar nicht zufrieden

#### 39. Falls Sie mit Ihrer Arbeitszeitregelung weniger oder gar nicht zufrieden sind, was stört Sie am meisten?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Unregelmäßige Arbeitszeiten
- Zu kurzfristige Arbeitseinteilung
- Die Lage der Arbeitszeiten
- Häufige Überstunden
- Keine Mitbestimmung bei der Arbeitseinsatzplanung
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

#### 40. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre Ausbildung?

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 häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Für die Erledigung von Arbeitsaufgaben bekomme ich zeitliche Vorgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist für mich stressig, wenn viele Kunden gleichzeitig etwas von mir wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Arbeit fühle ich mich zeitlich unter Druck gesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss länger arbeiten als festgelegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn meine Freunde frei haben, muss ich arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe insgesamt zu wenig Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin sehr lange unterwegs zur Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 41. Geraten Sie durch zeitliche Vorgaben schon einmal unter Druck?

Ja  Nein → *weiter mit Frage 43*

#### 42. Falls Sie zeitlich unter Druck geraten, wie verhalten Sie sich?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ich weise meinen Vorgesetzten/Ausbilder darauf hin, dass die Arbeiten innerhalb der zeitlichen Vorgaben nicht zu schaffen sind.
- Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.
- Ich frage meine Familie oder Freunde, wie ich damit umgehen soll.
- Ich mache nichts und hoffe, dass sich alles von alleine regelt.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

#### 43. Fühlen Sie sich durch Überstunden belastet?

Ja  Nein → *weiter mit Frage Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.*

#### 44. Falls Sie sich durch Überstunden belastet fühlen, wie verhalten Sie sich?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ich rede mit meinem Vorgesetzten/Ausbilder über das Problem.
- Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.
- Ich frage in der Familie oder bei Freunden um Rat.
- Ich mache nichts, so was kommt halt schon mal vor.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

#### 45. Müssen Sie zu Zeiten arbeiten, zu denen Ihre Freunde frei haben?

Ja  Nein → *weiter mit Frage 47*

**46. Falls Sie zu Zeiten arbeiten müssen, zu denen Ihre Freunde frei haben, wie gehen Sie damit um?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ich frage meinen Vorgesetzten/Ausbilder, ob wir an den Arbeitszeiten etwas ändern können.
- Ich frage Arbeitskollegen, ob sie mit mir Schichten tauschen.
- Ich verabrede mich zu anderen Zeiten mit meinen Freunden oder komme nach.
- Ich mache nichts, das ist im Einzelhandel so.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**47. Fühlen Sie sich unter Druck gesetzt, wenn mehrere Kunden gleichzeitig etwas von Ihnen wünschen?**

- Ja  Nein → *weiter mit Frage 49*

**48. Falls mehrere Kunden gleichzeitig etwas von Ihnen wünschen, wie verhalten Sie sich?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ich versuche, alles so schnell wie möglich zu erledigen.
- Ich bitte die Kunden um Geduld.
- Ich frage Arbeitskollegen um Hilfe.
- Ich rede mit meiner Familie oder meinen Freunden über solche Situationen.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

### VI Fragen zu Ihren beruflichen Tätigkeiten

#### 49. Wie beurteilen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Ihre beruflichen Tätigkeiten?

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 häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Meine Tätigkeiten sind abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie ich meine Tätigkeiten durchführe, kann ich selbst bestimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann selbst entscheiden, wann ich meine Tätigkeiten erledige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Tätigkeiten unterfordern mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Tätigkeiten überfordern mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Tätigkeiten machen mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Tätigkeiten langweilen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte meine Tätigkeiten für anspruchsvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bekomme häufig widersprüchliche Anweisungen von verschiedenen Personen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Ideen und Vorschläge werden beachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 50. Falls Sie Ihre Tätigkeiten belasten, was unternehmen Sie?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Trifft bei mir nicht zu.
- Ich rede mit meinem Vorgesetzten/Ausbilder über das Problem.
- Ich frage Kollegen um Rat.
- Ich frage in der Familie oder bei Freunden um Rat.
- Ich melde mich krank.
- Ich gehe diesen Tätigkeiten aus dem Weg.
- Ich unternehme nichts, das gehört zum Beruf dazu.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

#### 51. Was unternehmen Sie, wenn Sie Ihre Tätigkeiten verändern wollen?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Kam bisher nicht vor.
- Ich schlage meinem Vorgesetzten/Ausbilder vor, dass ich auch mal was anderes mache.
- Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.
- Ich frage in der Familie oder bei der Familie um Rat.
- Ich suche mir Tätigkeiten, die ich erledigen kann.
- Ich bringe mehr eigene Ideen ein.
- Ich hoffe, dass es sich von selbst löst und mache nichts.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel  
 Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

**52. Kam es während der Ausübung Ihrer Tätigkeiten schon einmal zu einem Konflikt?**

- Ja  Nein → *weiter mit Frage 56*

**53. Falls Sie schon einmal Konflikte hatten, mit wem hatten Sie diese?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Mit dem Vorgesetzten/Ausbilder/Kollegen → *weiter mit Frage 0*  
 Mit einem Kunden → *weiter mit Frage 0*

**54. Falls Sie schon einmal Konflikte mit einem Vorgesetzten/Ausbilder oder Kollegen hatten, wie haben Sie sich verhalten?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ich bespreche das Problem mit meinem Vorgesetzten/Ausbilder/Kollegen.  
 Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.  
 Ich frage in der Familie oder bei Freunden um Hilfe.  
 Ich melde mich krank.  
 Ich mache nichts, so etwas kommt halt schon mal vor.  
 Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**55. Falls Sie schon einmal Konflikte mit Kunden hatten, wie haben Sie sich verhalten?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Ich versuche das Problem selbst zu lösen und dem Kunden zu helfen.  
 Ich bitte meinen Vorgesetzten/Ausbilder um Hilfe.  
 Ich bitte Arbeitskollegen um Hilfe.  
 Ich frage im Nachhinein in der Familie oder bei Freunden um Rat.  
 Ich versuche den Kunden aus dem Weg zu gehen.  
 Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**56. Welche Eigenschaften sollte Ihrer Meinung nach ein guter Verkäufer haben?**

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.

Eigenschaften des Verkäufers	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig
Gute Fachkenntnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gutes Aussehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viel Verkaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redegewandt sein, um den Kunden zum Kaufen zu bewegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfühlsam sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuhören können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gut beraten, auch wenn es nicht zum Verkaufsabschluss kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel  
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

### 57. Was halten Sie von dem Ausspruch: „Verkaufen kann doch jeder!“?

Bitte kreuzen Sie die Aussage an, die Ihrer Meinung nach richtig ist.

- Trifft voll zu.
- Kann man so nicht sagen. Es kommt ganz darauf an, mit welchen Waren und mit welchem Sortiment man es zu tun hat.
- Verkaufen kann nicht jeder und es lässt sich auch nicht erlernen. Entweder man hat ein Talent dafür oder nicht.
- Den „geborenen Verkäufer“ gibt es nicht. Man braucht auf jeden Fall eine gute Ausbildung, um „Profi“ zu werden.

## II Fragen zu Ihrer jetzigen Ausbildung

### 58. Welche Bedeutung hat die Anerkennung der in Schule und Betrieb erbrachten Leistungen für Sie?

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.

Anerkennung erbrachter Leistungen	1 Sehr wichtig	2 Wichtig	3 Unwichtig	4 Ganz unwichtig
Die Anerkennung der in der Berufsschule erbrachten Leistungen ist für mich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anerkennung der im Betrieb erbrachten Leistungen ist für mich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 59. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf Ihre Ausbildungssituation?

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 häufig trifft diese Aussage zu?				Wie sehr belastet Sie das?		
	1 trifft immer zu	2 trifft häufig zu	3 trifft selten zu	4 trifft nie zu	belastet mich sehr	belastet mich kaum	belastet mich nicht
Meine Leistungen im Betrieb werden von den Vorgesetzten/Ausbilder/Kollegen anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Leistungen in der Berufsschule werden von den Lehrern anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bekomme Lob von meinen Kunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas gut gemacht habe, dann lobt man mich direkt im Anschluss dafür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Befragung zur Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel  
 Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen

**60. Auf welche Weise werden Ihre Leistungen im Betrieb anerkannt?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Gar nicht.
- Durch Prämien oder Ähnliches.
- Durch ausgesprochenes Lob.
- Durch die Übertragung anspruchsvoller Tätigkeiten.
- Ich darf schon Mal früher nach Hause gehen.
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**61. Wann sollten Sie aus Ihrer Sicht gelobt werden?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- Der Zeitpunkt ist egal.
- Insbesondere dann, wenn ich anspruchsvolle Tätigkeiten ausgeführt habe.
- Insbesondere dann, wenn ich selbstständig gearbeitet habe.
- Insbesondere dann, wenn ich eine Tätigkeit aus meiner Sicht sehr gut ausgeführt habe.
- So oft wie möglich.
- Ich muss überhaupt nicht gelobt werden.

**62. Beurteilen Sie bitte, wie wichtig Ihnen Lob von den folgenden Personen ist.**

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.

Personen, die Anerkennung aussprechen	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig
Von anderen Auszubildenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Lehrern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Vorgesetzten/Ausbilder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Kunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von Familienangehörigen/Freunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**63. Beurteilen Sie bitte, wie wichtig die folgenden Aussagen eines Vorgesetzten/Ausbilders/Kollegen für Sie sind.**

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Möglichkeit zwischen 1 (sehr wichtig) und 4 (ganz unwichtig) an.

Art der Anerkennung	1 sehr wichtig	2 wichtig	3 unwichtig	4 ganz unwichtig
„Das hast du gut gemacht!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Beim nächsten Mal verkaufst du noch ein Produkt mehr!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ich brauch dir ja nichts mehr erklären, du hast das ja besser drauf als ich!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Meistens kaufen die Kunden solch teure Produkte nicht. Du hast den Kunden ausgezeichnet beraten!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Genauso hätte ich das auch gemacht!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**64. Was meinen Sie, wie beurteilen die meisten Leute das Ansehen Ihres Berufes im Vergleich zu anderen Berufen?**

- hoch     mittelmäßig     eher gering     niedrig



**VII Fragen zu Ihrer Person und Ihrem Ausbildungsbetrieb**

**65. Wie alt sind Sie?**

\_\_\_\_\_Jahre

**66. Welchen Geschlechts sind Sie?**

Männlich  Weiblich

**67. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?**

Deutsch  
 Andere, und zwar \_\_\_\_\_

**68. Wie ist Ihre derzeitige Wohnsituation?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

Ich wohne bei meinen Eltern.  
 Gemeinsame Wohnung mit dem Partner oder der Partnerin.  
 Eigene Wohnung.  
 Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**69. Leben Sie zurzeit in einer festen Partnerschaft?**

Ja  Nein

**70. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

Keinen Schulabschluss  
 Hauptschulabschluss nach Klasse 9  
 Hauptschulabschluss nach Klasse 10a  
 Hauptschulabschluss nach Klasse 10b  
 Realschulabschluss (Mittlere Reife, Fachoberschulreife)  
 Fachhochschulreife (Fachabitur), Abschluss einer Fachoberschule  
 Abitur (Allgemeine Hochschulreife)

**71. Mit wem haben Sie Ihren Ausbildungsvertrag abgeschlossen?**

(Bitte nur eine Antwort ankreuzen.)

Mit einem Betrieb.  
 Mit einem Bildungsträger.  
 Ich habe keinen Ausbildungsvertrag abgeschlossen, ich nehme an einer Einstiegsqualifizierung für Jugendliche teil (EQJ) (betriebliches Langzeitpraktikum). → weiter mit Frage 73



**Anlage 5: Tabellenanhang***Vorbemerkungen zum Tabellenanhang*

Im Tabellenanhang wird folgende Symbolik verwendet:

- \* steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit  $\leq 0,05$  (signifikant)
- \*\* steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit  $\leq 0,01$  (sehr signifikant)
- \*\*\* steht für eine Irrtumswahrscheinlichkeit  $\leq 0,001$  (höchst signifikant)

Die in kursiver Schrift dargestellten Ergebnisse erfüllen nicht die beim Chi<sup>2</sup>-Unabhängigkeitstest geltende Bedingung, die besagt, dass maximal 20% der Felder der zu Grunde liegenden Kontingenztabelle eine erwartete Häufigkeit von kleiner fünf aufweisen muss (vgl. Bühl 2006, S. 261).

Tabelle 1: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den potentiellen betriebspezifischen Prädiktoren und den 37 Ausbildungsaspekten

37 Ausbildungsaspekte	Potenzielle betriebspezifische Prädiktoren					
	Betriebsform		Bedienform		Betriebsgröße	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
<b>Negative Ausbildungsaspekte</b>						
Probleme bei der Kundenberatung	5,756 (5)	0,109	1,188 (2)	0,049	1,757 (2)	0,059
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	6,243 (5)	0,114	1,839 (2)	0,061	0,221 (2)	0,021
Fehlende Warenkenntnisse	6,034 (5)	0,112	0,719 (2)	0,038	1,286 (2)	0,050
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	12,006 (5) *	0,158	0,440 (2)	0,030	0,221 (2)	0,021
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	19,676 (5) ***	0,202	3,539 (2)	0,085	5,609 (2)	0,105
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	13,254 (5) *	0,166	1,006 (2)	0,045	1,092 (2)	0,046
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	4,817 (5)	0,100	0,170 (2)	0,019	2,385 (2)	0,068
Fehlende Detailkenntnisse	5,289 (5)	0,105	0,641 (2)	0,036	0,150 (2)	0,017
Schweres Heben oder Tragen	20,672 (5) ***	0,207	8,922 (2) *	0,134	1,215 (2)	0,049
Einseitige körperliche Belastungen	6,884 (5)	0,120	0,585 (2)	0,034	5,233 (2)	0,101
Extreme Temperaturen	16,395 (5) **	0,185	0,846 (2)	0,041	2,125 (2)	0,065
Fehlendes Fachwissen	1,090 (5)	0,048	1,603 (2)	0,057	1,202 (2)	0,049
Fehler bei der Aufgabenausführung	2,673 (5)	0,075	1,287 (2)	0,051	0,298 (2)	0,024
Angst davor, Fehler zu machen	4,118 (5)	0,093	0,100 (2)	0,014	4,109 (2)	0,090
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	0,753 (5)	0,040	2,161 (2)	0,066	4,525 (2)	0,094
Kontrolle durch Andere	8,778 (5)	0,135	6,872 (2) *	0,118	1,769 (2)	0,059
Erhalt zeitlicher Vorgaben	13,501 (5) *	0,168	7,989 (2) *	0,127	2,116 (2)	0,064
Stress durch hohes Kundenaufkommen	8,667 (5)	0,134	0,124 (2)	0,016	1,374 (2)	0,052
Zeitdruck während der Arbeit	19,022 (5) **	0,199	5,740 (2)	0,108	9,837 (2) **	0,139
Überstunden	8,661 (5)	0,134	3,878 (2)	0,089	6,246 (2) *	0,111
Lage der Arbeitszeit	2,759 (5)	0,076	6,869 (2) *	0,118	2,374 (2)	0,068
Geringe Freizeit	6,915 (5)	0,120	5,123 (2)	0,102	2,056 (2)	0,063
Weiter Arbeitsweg	1,483 (5)	0,056	5,731 (2)	0,108	3,095 (2)	0,078
Unterforderung	7,507 (5)	0,125	0,099 (2)	0,014	3,228 (2)	0,080
Überforderung	2,066 (5)	0,066	1,732 (2)	0,059	6,785 (2) *	0,115
Langweilige Tätigkeiten	6,994 (5)	0,121	1,419 (2)	0,054	0,312 (2)	0,025
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	1,380 (5)	0,054	1,454 (2)	0,054	3,745 (2)	0,086
<b>Positive Ausbildungsaspekte</b>						
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	1,422 (5)	0,054	0,465 (2)	0,031	0,721 (2)	0,038
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	3,542 (5)	0,086	0,143 (2)	0,017	0,001 (2)	0,002
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	2,533 (5)	0,073	0,083 (2)	0,013	0,234 (2)	0,021
Spaß an der Tätigkeit	2,625 (5)	0,074	0,018 (2)	0,006	1,535 (2)	0,055
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	5,314 (5)	0,105	1,641 (2)	0,058	1,420 (2)	0,053
Mitbestimmungsmöglichkeiten	0,435 (5)	0,030	0,445 (2)	0,030	0,887 (2)	0,042
Anerkennung im Betrieb	2,621 (5)	0,074	0,277 (2)	0,024	2,852 (2)	0,075
Anerkennung in der Berufsschule	15,187 (5) **	0,178	2,044 (2)	0,064	3,443 (2)	0,082
Anerkennung von Kund(inn)en	5,274 (5)	0,105	3,610 (2)	0,085	0,029 (2)	0,008
Erhalt zeitnaher Anerkennung	8,276 (5)	0,131	0,361 (2)	0,027	1,038 (2)	0,045

Tabelle 2: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den potentiellen personenspezifischen Prädiktoren (Alter, Geschlecht, Ausbildungsberuf) und den 37 Ausbildungsaspekten

37 Ausbildungsaspekte	Potenzielle personenspezifische Prädiktoren					
	Alter		Geschlecht		Ausbildungsberuf	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
<b>Negative Ausbildungsaspekte</b>						
Probleme bei der Kundenberatung	0,204 (2)	0,020	0,362 (1)	0,027	0,071 (1)	0,012
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	2,889 (2)	0,075	0,122 (1)	0,015	0,116 (1)	0,015
Fehlende Warenkenntnisse	0,691 (2)	0,037	0,269 (1)	0,023	3,271 (1)	0,081
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	0,688 (2)	0,037	1,139 (1)	0,047	0,721 (1)	0,038
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	0,695 (2)	0,037	0,556 (1)	0,033	1,112 (1)	0,047
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	0,191 (2)	0,048	0,246 (1)	0,022	0,399 (1)	0,028
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	1,605 (2)	0,056	0,000 (1)	0,001	2,015 (1)	0,063
Fehlende Detailkenntnisse	3,318 (2)	0,081	4,481 (1) *	0,094	0,012 (1)	0,005
Schweres Heben oder Tragen	2,211 (2)	0,066	13,393 (1)***	0,162	3,925 (1) *	0,089
Einseitige körperliche Belastungen	2,828 (2)	0,075	8,346 (1) **	0,128	1,140 (1)	0,048
Extreme Temperaturen	0,290 (2)	0,024	12,569 (1)***	0,157	0,243 (1)	0,022
Fehlendes Fachwissen	0,959 (2)	0,043	1,022 (1)	0,045	0,848 (1)	0,041
Fehler bei der Aufgabenausführung	6,768 (2) *	0,115	2,535 (1)	0,071	0,886 (1)	0,042
Angst davor, Fehler zu machen	1,083 (2)	0,046	12,544 (1)***	0,157	0,017 (1)	0,006
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	0,195 (2)	0,020	6,978 (1) **	0,117	1,201 (1)	0,049
Kontrolle durch Andere	2,236 (2)	0,066	9,676 (1) **	0,138	2,751 (1)	0,074
Erhalt zeitlicher Vorgaben	0,134 (2)	0,016	2,521 (1)	0,070	1,850 (1)	0,061
Stress durch hohes Kundenaufkommen	0,954 (2)	0,062	0,701 (1)	0,037	0,093 (1)	0,014
Zeitdruck während der Arbeit	1,778 (2)	0,059	0,054 (1)	0,010	0,131 (1)	0,016
Überstunden	5,089 (2)	0,100	0,076 (1)	0,012	0,025 (1)	0,007
Lage der Arbeitszeit	0,405 (2)	0,028	0,324 (1)	0,025	0,813 (1)	0,040
Geringe Freizeit	0,358 (2)	0,027	2,279 (1)	0,067	0,591 (1)	0,034
Weiter Arbeitsweg	4,955 (2)	0,099	1,932 (1)	0,062	1,199 (1)	0,049
Unterforderung	0,717 (2)	0,038	2,513 (1)	0,070	0,769 (1)	0,039
Überforderung	0,143 (2)	0,017	0,108 (1)	0,015	0,769 (1)	0,039
Langweilige Tätigkeiten	0,595 (2)	0,034	2,169 (1)	0,065	0,119 (1)	0,015
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	4,034 (2)	0,089	0,699 (1)	0,037	0,278 (1)	0,024
<b>Positive Ausbildungsaspekte</b>						
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	1,067 (2)	0,046	0,414 (1)	0,029	0,295 (1)	0,024
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	3,087 (2)	0,078	1,937 (1)	0,062	0,046 (1)	0,010
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	0,392 (2)	0,028	0,003 (1)	0,002	0,627 (1)	0,035
Spaß an der Tätigkeit	0,853 (2)	0,041	0,605 (1)	0,035	0,248 (1)	0,022
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	1,709 (2)	0,058	0,143 (1)	0,017	0,149 (1)	0,017
Mitbestimmungsmöglichkeiten	0,277 (2)	0,023	2,228 (1)	0,066	0,000 (1)	0,000
Anerkennung im Betrieb	1,107 (2)	0,047	0,476 (1)	0,031	0,001 (1)	0,002
Anerkennung in der Berufsschule	0,493 (2)	0,031	2,105 (1)	0,064	3,154 (1)	0,079
Anerkennung von Kund(inn)en	0,204 (2)	0,020	1,705 (1)	0,058	2,598 (1)	0,072
Erhalt zeitnaher Anerkennung	2,365 (2)	0,068	0,145 (1)	0,017	0,251 (1)	0,022

Tabelle 3: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den potentiellen personenspezifischen Prädiktoren (höchster Schulabschluss, Staatsangehörigkeit) und den 37 Ausbildungsaspekten

37 Ausbildungsaspekte	Potenzielle personenspezifische Prädiktoren			
	Höchster Schulabschluss		Staatsangehörigkeit	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
<b>Negative Ausbildungsaspekte</b>				
Probleme bei der Kundenberatung	2,288 (2)	0,067	0,221 (1)	0,021
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	8,364 (2) *	0,128	1,849 (1)	0,060
Fehlende Warenkenntnisse	10,272 (2) **	0,142	0,001 (1)	0,001
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	1,050 (2)	0,045	1,011 (1)	0,045
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	0,174 (2)	0,018	1,680 (1)	0,058
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	0,230 (2)	0,021	0,007 (1)	0,004
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	4,644 (2)	0,096	1,950 (1)	0,062
Fehlende Detailkenntnisse	3,523 (2)	0,083	0,335 (1)	0,026
Schweres Heben oder Tragen	1,063 (2)	0,046	0,000 (1)	0,001
Einseitige körperliche Belastungen	0,568 (2)	0,033	2,753 (1)	0,074
Extreme Temperaturen	3,257 (2)	0,080	0,839 (1)	0,041
Fehlendes Fachwissen	1,543 (2)	0,055	0,723 (1)	0,038
Fehler bei der Aufgabenausführung	0,009 (2)	0,004	0,236 (1)	0,022
Angst davor, Fehler zu machen	0,912 (2)	0,042	0,035 (1)	0,008
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	0,926 (2)	0,043	0,306 (1)	0,025
Kontrolle durch Andere	2,552 (2)	0,071	0,418 (1)	0,029
Erhalt zeitlicher Vorgaben	4,618 (2)	0,095	0,077 (1)	0,012
Stress durch hohes Kundenaufkommen	2,264 (2)	0,067	2,931 (1)	0,076
Zeitdruck während der Arbeit	3,070 (2)	0,078	1,263 (1)	0,050
Überstunden	0,627 (2)	0,035	0,135 (1)	0,016
Lage der Arbeitszeit	0,191 (2)	0,019	0,845 (1)	0,041
Geringe Freizeit	6,434 (2) *	0,113	0,947 (1)	0,043
Weiter Arbeitsweg	0,133 (2)	0,016	0,302 (1)	0,024
Unterforderung	3,140 (2)	0,079	0,002 (1)	0,002
Überforderung	0,736 (2)	0,038	4,048 (1) *	0,089
Langweilige Tätigkeiten	10,478 (2) **	0,144	0,299 (1)	0,024
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	1,968 (2)	0,062	0,000 (1)	0,000
<b>Positive Ausbildungsaspekte</b>				
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	5,778 (2)	0,107	0,644 (1)	0,036
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	2,919 (2)	0,076	0,228 (1)	0,021
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	3,324 (2)	0,081	0,423 (1)	0,029
Spaß an der Tätigkeit	2,861 (2)	0,075	1,027 (1)	0,045
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	2,652 (2)	0,072	1,379 (1)	0,052
Mitbestimmungsmöglichkeiten	1,440 (2)	0,053	2,113 (1)	0,064
Anerkennung im Betrieb	1,139 (2)	0,047	1,209 (1)	0,049
Anerkennung in der Berufsschule	4,420 (2)	0,093	0,079 (1)	0,012
Anerkennung von Kund(inn)en	0,386 (2)	0,028	3,498 (1)	0,083
Erhalt zeitnaher Anerkennung	0,327 (2)	0,025	1,201 (1)	0,049

Tabelle 4: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Betriebsform“ des Ausbildungsbetriebes und dem Problem mit dem Aspekt „Umtausch wegen falscher Kundenberatung“

Betriebsform		Umtausch wegen falscher Kundenberatung		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Supermarkt	Anzahl	96	1	97
	Erwartete Anzahl	93,4	3,6	97,0
	% von „Betriebsform“	99,0 %	1,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,3	-1,4	
(SB)-Warenhaus	Anzahl	47	0	47
	Erwartete Anzahl	45,2	1,8	47,0
	% von „Betriebsform“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,3	-1,3	
Discounter	Anzahl	101	1	102
	Erwartete Anzahl	98,2	3,8	102,0
	% von „Betriebsform“	99,0 %	1,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,3	-1,4	
Fachgeschäft	Anzahl	144	8	152
	Erwartete Anzahl	146,3	5,7	152,0
	% von „Betriebsform“	94,7 %	5,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,2	1,0	
Fachmarkt	Anzahl	60	8	68
	Erwartete Anzahl	65,5	2,5	68,0
	% von „Betriebsform“	88,2 %	11,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,7	3,4	
Kaufhaus	Anzahl	15	0	15
	Erwartete Anzahl	14,4	0,6	15,0
	% von „Betriebsform“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,1	-0,7	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	463	18	481
	Erwartete Anzahl	463,0	18,0	481,0
	% der Gesamtzahl	96,3 %	3,7 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>19,676 (5)</b>				
Cramer's V: <b>0,202</b>				
Signifikanzniveau: <b>0,001</b>				
Anmerkung: 5 Zellen (41,7 %) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 0,56.				

Tabelle 5: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffen der Ausbildungsaspekte und den hervorgerufenen Belastungen

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung (37 Ausbildungsaspekte)	Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Untersuchung	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
<b>Negative Ausbildungsaspekte</b>		
Probleme bei der Kundenberatung	76,549 (3) ***	0,389
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	36,715 (3) ***	0,269
Fehlende Warenkenntnisse	157,535 (3) ***	0,556
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	66,870 (2) ***	0,361
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	100,200 (2) ***	0,442
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	73,204 (2) ***	0,379
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	79,258 (3) ***	0,394
Fehlende Detailkenntnisse	78,259 (3) ***	0,391
Schweres Heben oder Tragen	68,523 (3) ***	0,366
Einseitige körperliche Belastungen	137,614 (3) ***	0,518
Extreme Temperaturen	140,649 (3) ***	0,526
Fehlendes Fachwissen	156,499 (3) ***	0,555
Fehler bei der Aufgabenausführung	64,133 (3) ***	0,356
Angst davor, Fehler zu machen	254,619 (3) ***	0,709
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	222,580 (3) ***	0,661
Kontrolle durch Andere	167,076 (3) ***	0,572
Erhalt zeitlicher Vorgaben	45,624 (3) ***	0,300
Stress durch hohes Kundenaufkommen	144,058 (3) ***	0,531
Zeitdruck während der Arbeit	191,434 (3) ***	0,612
Überstunden	149,115 (3) ***	0,542
Lage der Arbeitszeit	103,614 (3) ***	0,452
Geringe Freizeit	207,904 (3) ***	0,639
Weiter Arbeitsweg	214,943 (3) ***	0,650
Unterforderung	141,967 (3) ***	0,530
Überforderung	158,461 (3) ***	0,564
Langweilige Tätigkeiten	179,901 (3) ***	0,596
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	211,400 (3) ***	0,649
<b>Positive Ausbildungsaspekte</b>		
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	97,416 (3) ***	0,439
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	51,543 (3) ***	0,319
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	31,474 (3) ***	0,249
Spaß an der Tätigkeit	103,565 (3) ***	0,455
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	33,666 (3) ***	0,260
Mitbestimmungsmöglichkeiten	59,978 (3) ***	0,345
Anerkennung im Betrieb	196,639 (3) ***	0,622
Anerkennung in der Berufsschule	45,704 (3) ***	0,302
Anerkennung von Kund(inn)en	8,885 (3) *	0,133
Erhalt zeitnaher Anerkennung	108,230 (3) ***	0,465



Tabelle 6: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den Übergangsaspekten (Art der Übergangswege, Wunschberuf, Einzelhandelserfahrungen) und den Indikatoren für die Problehmöglichkeit der Eingangsphase

Indikatoren für die Problehmöglichkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekte					
	Art der Übergangswege		Wunschberuf		Einzelhandelserfahrungen	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	6,958 (9)	0,067	56,054 (6)***	0,235	12,771 (6)	0,114
Auftreten von Konflikten während der Tätigkeitsausübung	4,728 (3)	0,096	24,166 (2)***	0,219	4,178 (2)	0,092
Zufriedenheit mit den alltäglichen Tätigkeiten	10,164 (12)	0,082	71,160 (8)***	0,265	18,554 (4)***	0,138
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	13,865 (12)	0,095	97,709 (8)***	0,310	5,695 <sup>a</sup> (4)	0,076
<b>Erlebte Probleme in der Eingangsphase (37 Ausbildungsaspekte)</b>						
Probleme bei der Kundenberatung	3,026 (3)	0,077	0,041 (2)	0,009	3,320 (2)	0,082
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	0,637 (3)	0,035	0,577 (2)	0,034	0,939 (2)	0,044
Fehlende Warenkenntnisse	3,664 (3)	0,085	3,424 (2)	0,082	1,057 (2)	0,046
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	3,013 (3)	0,077	0,262 (2)	0,023	1,186 (2)	0,049
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	2,142 (3)	0,065	0,798 (2)	0,040	1,392 (2)	0,053
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	1,044 (3)	0,045	0,197 (2)	0,020	0,033 (2)	0,008
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	2,739 (3)	0,073	3,896 (2)	0,088	1,032 (2)	0,046
Fehlende Detailkenntnisse	0,686 (3)	0,037	0,523 (2)	0,032	0,200 (2)	0,020
Schweres Heben oder Tragen	1,609 (3)	0,056	24,722 (2) ***	0,221	0,890 (2)	0,042
Einseitige körperliche Belastungen	0,355 (3)	0,026	11,787 (2) **	0,152	4,359 (2)	0,094
Extreme Temperaturen	2,002 (3)	0,062	13,388 (2) ***	0,162	1,564 (2)	0,056
Fehlendes Fachwissen	2,255 (3)	0,066	3,375 (2)	0,082	0,271 (2)	0,023
Fehler bei der Aufgabenausführung	3,406 (3)	0,081	9,254 (2) **	0,135	0,305 (2)	0,025
Angst davor, Fehler zu machen	9,429 (3) *	0,136	3,824 (2)	0,087	1,265 (2)	0,051
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	7,514 (3)	0,121	0,057 (2)	0,011	1,049 (2)	0,046
Kontrolle durch Andere	2,213 (3)	0,066	4,754 (2)	0,097	0,251 (2)	0,023
Erhalt zeitlicher Vorgaben	2,079 (3)	0,064	2,752 (2)	0,074	2,752 (2)	0,075
Stress durch hohes Kundenaufkommen	0,214 (3)	0,020	1,120 (2)	0,047	5,206 (2)	0,103
Zeitdruck während der Arbeit	5,469 (3)	0,103	6,484 (2) *	0,113	0,264 (2)	0,023
Überstunden	10,388 (3) *	0,142	11,314 (2) **	0,149	2,580 (2)	0,072
Lage der Arbeitszeit	7,393 (3)	0,120	21,640 (2) ***	0,206	8,349 (2) *	0,130
Geringe Freizeit	2,373 (3)	0,068	8,225 (2) *	0,127	0,757 (2)	0,039
Weiter Arbeitsweg	9,866 (3) *	0,139	1,483 (2)	0,054	12,629 (2) **	0,160
Unterforderung	0,476 (3)	0,030	9,344 (2) **	0,136	2,231 (2)	0,067
Überforderung	0,837 (3)	0,040	9,862 (2) **	0,139	1,049 (2)	0,046
Langweilige Tätigkeiten	3,028 (3)	0,077	16,638 (2) ***	0,181	2,043 (2)	0,064
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	2,540 (3)	0,070	11,477 (2) **	0,150	1,059 (2)	0,046
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	4,668 (3)	0,095	15,225 (2) ***	0,173	6,148 (2) *	0,112
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	1,712 (3)	0,058	10,578 (2) **	0,144	2,122 (2)	0,066
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	0,539 (3)	0,032	19,068 (2) ***	0,194	3,204 (2)	0,081
Spaß an der Tätigkeit	1,361 (3)	0,052	27,016 (2) ***	0,231	7,217 (2) *	0,121
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	3,235 (3)	0,079	8,994 (2) *	0,133	2,438 (2)	0,070
Mitbestimmungsmöglichkeiten	4,315 (3)	0,092	11,370 (2) **	0,150	2,624 (2)	0,073
Anerkennung im Betrieb	1,617 (3)	0,056	13,022 (2) ***	0,160	3,949 (2)	0,089
Anerkennung in der Berufsschule	13,027 (3) **	0,159	0,316 (2)	0,025	3,328 (2)	0,082
Anerkennung von Kund(inn)en	2,326 (3)	0,067	1,181 (2)	0,048	0,031 (2)	0,008
Erhalt zeitnaher Anerkennung	2,807 (3)	0,074	7,027 (2) *	0,118	3,082 (2)	0,079

Tabelle 7: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen den Übergangsaspekten (Berufliche Pläne, Übereinstimmung Erwartungen und Ausbildungsrealität) und den Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase

Indikatoren für die Problemhaltigkeit der Eingangsphase	Übergangsaspekte			
	Berufliche Pläne		Übereinstimmung Erwartungen und Ausbildungsrealität	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
Gedanken an einen Ausbildungsabbruch	18,172 (6) **	0,135	190,128 (6) ***	0,430
Auftreten von Konflikten während der Tätigkeitsausübung	19,091 (2) ***	0,196	12,492 (2) **	0,157
Zufriedenheit mit den alltäglichen Tätigkeiten	18,257 (8) *	0,135	190,095 (8) ***	0,432
Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt	33,828 (8) ***	0,184	211,935 (8) ***	0,455
<b>Erlebte Probleme in der Eingangsphase (37 Ausbildungsaspekte)</b>				
Probleme bei der Kundenberatung	8,297 (2) *	0,129	5,826 (2)	0,107
Kolleg(inn)en übernehmen die Kundenberatung	0,462 (2)	0,030	0,891 (2)	0,042
Fehlende Warenkenntnisse	0,250 (2)	0,022	13,475 (2) ***	0,162
Unwissenheit bezüglich der Produktstandorte	0,290 (2)	0,024	2,110 (2)	0,064
Umtausch wegen falscher Kundenberatung	1,756 (2)	0,059	2,132 (2)	0,064
Kundenbeschwerden wegen falscher Beratung	0,254 (2)	0,023	7,341 (2) *	0,120
Unwissenheit bezüglich der Beratungsdurchführung	0,904 (2)	0,042	9,603 (2) **	0,137
Fehlende Detailkenntnisse	3,853 (2)	0,088	19,126 (2) ***	0,193
Schweres Heben oder Tragen	12,557 (2) **	0,158	25,206 (2) ***	0,222
Einseitige körperliche Belastungen	3,414 (2)	0,083	22,483 (2) ***	0,209
Extreme Temperaturen	0,608 (2)	0,035	14,596 (2) ***	0,169
Fehlendes Fachwissen	0,469 (2)	0,031	14,690 (2) ***	0,169
Fehler bei der Aufgabenausführung	4,695 (2)	0,097	9,428 (2) **	0,136
Angst davor, Fehler zu machen	0,990 (2)	0,044	14,510 (2) ***	0,168
Unsicherheit bei der Aufgabenausführung	1,343 (2)	0,052	11,872 (2) **	0,152
Kontrolle durch Andere	1,383 (2)	0,053	45,373 (2) ***	0,297
Erhalt zeitlicher Vorgaben	0,873 (2)	0,042	14,862 (2) ***	0,170
Stress durch hohes Kundenaufkommen	0,592 (2)	0,034	1,766 (2)	0,059
Zeitdruck während der Arbeit	2,032 (2)	0,064	14,446 (2) ***	0,168
Überstunden	1,306 (2)	0,051	24,768 (2) ***	0,220
Lage der Arbeitszeit	4,682 (2)	0,097	22,214 (2) ***	0,208
Geringe Freizeit	0,690 (2)	0,037	27,815 (2) ***	0,233
Weiter Arbeitsweg	0,195 (2)	0,020	11,197 (2) **	0,148
Unterforderung	4,872 (2)	0,099	21,781 (2) ***	0,206
Überforderung	4,484 (2)	0,095	21,266 (2) ***	0,204
Langweilige Tätigkeiten	2,580 (2)	0,072	48,227 (2) ***	0,307
Erhalt widersprüchlicher Anweisungen	9,068 (2) *	0,135	12,050 (2) **	0,153
Tätigkeiten sind abwechslungsreich	5,047 (2)	0,100	58,270 (2) ***	0,337
Selbstständigkeit: Art der Aufgabenausführung	5,329 (2)	0,103	79,466 (2) ***	0,394
Selbstständigkeit: Zeitpunkt der Aufgabenausführung	1,186 (2)	0,049	47,657 (2) ***	0,305
Spaß an der Tätigkeit	3,962 (2)	0,089	48,825 (2) ***	0,309
Ausführen anspruchsvoller Tätigkeiten	6,853 (2) *	0,117	22,887 (2) ***	0,211
Mitbestimmungsmöglichkeiten	3,623 (2)	0,085	32,680 (2) ***	0,252
Anerkennung im Betrieb	4,112 (2)	0,091	37,538 (2) ***	0,271
Anerkennung in der Berufsschule	0,601 (2)	0,035	7,735 (2) *	0,123
Anerkennung von Kund(inn)en	1,919 (2)	0,062	2,540 (2)	0,070
Erhalt zeitnaher Anerkennung	4,415 (2)	0,094	24,399 (2) ***	0,218

Tabelle 8: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem mit dem Aspekt „Gedanken an einen Ausbildungsabbruch“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
Ja	Anzahl	0	13	44	153	210
	Erwartete Anzahl	10,3	18,6	50,8	130,2	210,0
	% von „Wunschberuf“	0,0 %	6,2 %	21,0 %	72,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,2	-1,3	-1,0	2,0	
Teils, teils	Anzahl	8	20	54	119	201
	Erwartete Anzahl	9,9	17,8	48,7	124,6	201,0
	% von „Wunschberuf“	4,0 %	10,0 %	26,9 %	59,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,6	0,5	0,8	-0,5	
Nein	Anzahl	17	12	25	43	97
	Erwartete Anzahl	4,8	8,6	23,5	60,1	97,0
	% von „Wunschberuf“	17,5 %	12,4 %	25,8 %	44,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	5,6	1,2	0,3	-2,2	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	25	45	123	315	508
	Erwartete Anzahl	25,0	45,0	123,0	315,0	508,0
	% der Gesamtzahl	4,9 %	8,9 %	24,2 %	62,0 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>56,054 (6)</b> Cramer's V: <b>0,235</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>1 Zelle (8,3%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,77.</i>						

Tabelle 9: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem mit dem Aspekt „Auftreten von Konflikten während der Tätigkeitsausübung“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Auftreten von Konflikten während der Tätigkeitsausübung		Gesamt
		Nein	Ja	
Ja	Anzahl	156	54	210
	Erwartete Anzahl	130,0	80,0	210,0
	% von „Wunschberuf“	74,3 %	25,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,3	-2,9	
Teils, teils	Anzahl	109	90	199
	Erwartete Anzahl	123,2	75,8	199,0
	% von „Wunschberuf“	54,8 %	45,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,3	1,6	
Nein	Anzahl	47	48	95
	Erwartete Anzahl	58,8	36,2	95,0
	% von „Wunschberuf“	49,5 %	50,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,5	2,0	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	312	192	504
	Erwartete Anzahl	312,0	192,0	504,0
	% der Gesamtzahl	61,9 %	38,1 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>21,166 (2)</b> Cramer's V: <b>0,219</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 36,19.</i>				

Tabelle 10: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem mit dem Aspekt „Zufriedenheit mit den alltäglichen Tätigkeiten“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Zufriedenheit mit den alltäglichen Tätigkeiten					Gesamt
		Sehr zufrieden	Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Weniger zufrieden	Überhaupt nicht zufrieden	
Ja	Anzahl	80	84	38	5	2	209
	Erwartete Anzahl	54,6	81,9	51,7	15,3	5,4	209,0
	% von „Wunschberuf“	38,3 %	40,2 %	18,2 %	2,4 %	1,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	3,4	0,2	-1,9	-2,6	-1,5	
Teils, teils	Anzahl	36	78	69	13	4	200
	Erwartete Anzahl	52,3	78,4	49,5	14,7	5,1	200,0
	% von „Wunschberuf“	18,0 %	39,0 %	34,5 %	6,5 %	2,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,3	0,0	2,8	-0,4	-0,5	
Nein	Anzahl	16	36	18	19	7	96
	Erwartete Anzahl	25,1	37,6	23,8	7,0	2,5	96,0
	% von „Wunschberuf“	16,7 %	37,5 %	18,8 %	19,8 %	7,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,8	-0,3	-1,2	4,5	2,9	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	132	198	125	37	13	505
	Erwartete Anzahl	132,0	198,0	125,0	37,0	13,0	505,0
	% der Gesamtzahl	26,1 %	39,2 %	24,8 %	7,3 %	2,6 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>71,160 (8)</b>							
Cramer's V: <b>0,265</b>							
Signifikanzniveau: <b>0,000</b>							
Anmerkung: <i>1 Zelle (6,7%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,47.</i>							

Tabelle 11: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem mit dem Aspekt „Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Zufriedenheit mit der Ausbildung insgesamt					Gesamt
		Sehr zufrieden	Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Weniger zufrieden	Überhaupt nicht zufrieden	
Ja	Anzahl	91	88	24	6	1	210
	Erwartete Anzahl	57,6	82,8	47,2	14,9	7,5	210,0
	% von „Wunschberuf“	43,3 %	41,9 %	11,4 %	2,9 %	0,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	4,4	0,6	-3,4	-2,3	-2,4	
Teils, teils	Anzahl	39	76	66	14	6	201
	Erwartete Anzahl	55,1	79,3	45,2	14,3	7,1	201,0
	% von „Wunschberuf“	19,4 %	37,8 %	32,8 %	7,0 %	3,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,2	-0,4	3,1	-0,1	-0,4	
Nein	Anzahl	9	36	24	16	11	96
	Erwartete Anzahl	26,3	37,9	21,6	6,8	3,4	96,0
	% von „Wunschberuf“	9,4 %	37,5 %	25,0 %	16,7 %	11,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,4	-0,3	0,5	3,5	4,1	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	139	200	114	36	18	507
	Erwartete Anzahl	139,0	200,0	114,0	36,0	18,0	507,0
	% der Gesamtzahl	27,4 %	39,4 %	22,5 %	7,1 %	3,6 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>97,709 (8)</b> Cramer's V: <b>0,310</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: 1 Zelle (6,7%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,41.							

Tabelle 12: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem „Schweres Heben oder Tragen“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Schweres Heben oder Tragen		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Ja	Anzahl	177	33	210
	Erwartete Anzahl	164,9	45,1	210,0
	% von „Wunschberuf“	84,3 %	15,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	-1,8	
Teils, teils	Anzahl	157	44	201
	Erwartete Anzahl	157,9	43,1	201,0
	% von „Wunschberuf“	78,1 %	21,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,1	0,1	
Nein	Anzahl	65	32	97
	Erwartete Anzahl	76,2	20,8	97,0
	% von „Wunschberuf“	67,0 %	33,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,3	2,5	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	399	109	508
	Erwartete Anzahl	399,0	109,0	508,0
	% der Gesamtzahl	78,5 %	21,5 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>24,722 (2)</b> Cramer's V: <b>0,221</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 18,19.				

Tabelle 13: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem „Lage der Arbeitszeit“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Lage der Arbeitszeit		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Ja	Anzahl	162	48	210
	Erwartete Anzahl	148,0	62,0	210,0
	% von „Wunschberuf“	77,1 %	22,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,2	-1,8	
Teils, teils	Anzahl	146	55	201
	Erwartete Anzahl	141,6	59,4	201,0
	% von „Wunschberuf“	72,6 %	27,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,4	-0,6	
Nein	Anzahl	50	47	97
	Erwartete Anzahl	68,4	28,6	97,0
	% von „Wunschberuf“	51,5 %	48,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,2	3,4	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	358	150	508
	Erwartete Anzahl	358,0	150,0	508,0
	% der Gesamtzahl	70,5 %	29,5 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>21,640 (2)</b>				
Cramer's V: <b>0,206</b>				
Signifikanzniveau: <b>0,000</b>				
Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 28,64.				

Tabelle 14: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der Aussage „Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf“ und dem Problem „Spaß an der Tätigkeit“

Ausbildungsberuf ist zugleich Wunschberuf		Spaß an der Tätigkeit		Gesamt
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Ja	Anzahl	204	6	210
	Erwartete Anzahl	192,2	17,8	210,0
	% von „Wunschberuf“	97,1 %	2,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,8	-2,8	
Teils, teils	Anzahl	184	17	201
	Erwartete Anzahl	184,0	17,0	201,0
	% von „Wunschberuf“	91,5 %	8,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,0	0,0	
Nein	Anzahl	77	20	97
	Erwartete Anzahl	88,8	8,2	97,0
	% von „Wunschberuf“	79,4 %	20,6 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,3	4,1	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	465	43	508
	Erwartete Anzahl	465,0	43,0	508,0
	% der Gesamtzahl	91,5 %	8,5 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>27,016 (2)</b>				
Cramer's V: <b>0,231</b>				
Signifikanzniveau: <b>0,000</b>				
Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,21.				

Tabelle 15: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Konflikten mit Vorgesetzten, Ausbilder(inn)en und Kolleg(inn)en und den Gedanken an einen Ausbildungsabbruch

Konflikte mit Vorgesetzten, Ausbilder(inne)n, Kolleg(inn)en		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
Nicht genannt	Anzahl	9	18	76	254	357
	Erwartete Anzahl	17,4	31,3	86,1	222,3	357,0
	% von „Konflikte“	2,5 %	5,0 %	21,3 %	71,1 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,0	-2,4	-1,1	2,1	
Genannt	Anzahl	16	27	48	66	157
	Erwartete Anzahl	7,6	13,7	37,9	97,7	157,0
	% von „Konflikte“	10,2 %	17,2 %	30,6 %	42,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	3,0	3,6	1,6	-3,2	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	25	45	124	320	514
	Erwartete Anzahl	25,0	45,0	124,0	320,0	514,0
	% der Gesamtzahl	4,9 %	8,8 %	24,1 %	62,3 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>50,332 (3)</b> Cramer's V: <b>0,313</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,64.</i>						

Tabelle 16: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Konflikten mit Kund(inn)en und den Gedanken an einen Ausbildungsabbruch

Konflikte mit Kund(inn)en		Gedanken an einen Ausbildungsabbruch				Gesamt
		Ja, sehr häufig	Ja, schon öfter	Ja, aber selten	Nein	
Nicht genannt	Anzahl	20	34	99	283	436
	Erwartete Anzahl	21,2	38,2	105,2	271,4	436,0
	% von „Konflikte“	4,6 %	7,8 %	22,7 %	64,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,3	-0,7	-0,6	0,7	
Genannt	Anzahl	5	11	25	37	78
	Erwartete Anzahl	3,8	6,8	18,8	48,6	78,0
	% von „Konflikte“	6,4 %	14,1 %	32,1 %	47,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,6	1,6	1,4	-1,7	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	25	45	124	320	514
	Erwartete Anzahl	25,0	45,0	124,0	320,0	514,0
	% der Gesamtzahl	4,9 %	8,8 %	24,1 %	62,3 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>9,095 (3)</b> Cramer's V: <b>0,133</b> Signifikanzniveau: <b>0,028</b> Anmerkung: <i>1 Zelle (12,5%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,79.</i>						

Tabelle 17: Konflikthäufigkeiten und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung zwischen den Gruppierungsvariablen Alter und Ausbildungsberuf und dem Konfliktauftreten

		Konflikte aufgetreten		Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Untersuchung	
		Ja	Nein	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
Gesamt (n = 510; 4 x keine Angabe)		37,8 %	62,2 %	/	/
<b>Personenspezifischer Aspekt Alter</b>					
16-17	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	34,8 %	65,2 %	0,976 (1)	0,097
	Verkäufer/-in	25,9 %	74,1 %		
18-21	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	42,2 %	57,8 %	1,744 (1)	0,073
	Verkäufer/-in	35,1 %	64,9 %		
22-35	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	48,5 %	51,5 %	0,520 (1)	0,092
	Verkäufer/-in	39,3 %	60,7 %		

Tabelle 18: Konflikthäufigkeiten und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung zwischen den betriebspezifischen Gruppierungsvariablen und dem Konfliktauftreten

		Konflikte aufgetreten		Ergebnisse der Chi <sup>2</sup> -Untersuchung	
		Ja	Nein	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
Gesamt (n = 510; 4 x keine Angabe)		37,8 %	62,2 %	/	/
<b>Betriebspezifische Aspekte</b>					
Betriebsform	Supermarkt (n = 95)	33,7 %	66,3 %	2,757 (5)	0,076
	(SB-)Warenhaus (n = 47)	36,2 %	63,8 %		
	Discounter (n = 101)	40,6 %	59,4 %		
	Fachgeschäft (n = 152)	36,2 %	63,8 %		
	Fachmarkt (n = 67)	44,8 %	55,2 %		
	Kaufhaus (n = 15)	33,3 %	66,7 %		
Bedienform	Hauptsächlich Selbstbedienung (n = 162)	35,8 %	64,2 %	1,669 (2)	0,058
	Hauptsächlich beratungsintensive Bedienung (n = 106)	43,4 %	56,6 %		
	Sowohl als auch (n = 222)	37,4 %	62,6 %		
Betriebsgröße	Unter 10 (n = 157)	33,8 %	66,2 %	2,015 (3)	0,063
	10-20 (n = 152)	38,2 %	61,8 %		
	21-49 (n = 97)	41,2 %	58,8 %		
	50 und mehr (n = 100)	41,0 %	59,0 %		



Tabelle 19: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung zwischen personen- und betriebspezifischen Aspekten und dem Konfliktbewältigungsverhalten

	Konfliktbewältigungsverhalten			
	Nutzung sozialer Ressourcen bei der Konfliktbewältigung		Aktivitätsgrad der Auszubildenden im Konfliktfall	
	$\chi^2$ (df)	Cramer's V	$\chi^2$ (df)	Cramer's V
<b>Betriebspezifische Aspekte</b>				
Betriebsform	7,774 (5)	0,209	1,037 (5)	0,076
Bedienform	4,357 (2)	0,153	0,395 (2)	0,046
Betriebsgröße	2,984 (3)	0,125	1,890 (3)	0,100
<b>Personenspezifische Aspekte</b>				
Alter	0,329 (2)	0,042	4,446 (2)	0,153
Geschlecht	0,012 (1)	0,008	0,626 (1)	0,058
Ausbildungsberuf	0,001 (1)	0,002	0,024 (1)	0,011
Höchster Schulabschluss	2,066 (2)	0,105	1,016 (2)	0,074
Staatsangehörigkeit	4,159 (1) *	0,148	0,521 (1)	0,053
Feste Partnerschaft	5,157 (1) *	0,165	2,605 (1)	0,117
Wohnsituation	0,328 (1)	0,042	2,623 (1)	0,118

Tabelle 20: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Arbeitszeitregelung“ und der „Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung“

Arbeitszeitregelung		Zufriedenheit mit der Arbeitszeitregelung					Gesamt
		Sehr zufrieden	Zufrieden	Im Großen und Ganzen zufrieden	Weniger zufrieden	Überhaupt nicht zufrieden	
Regelmäßig feste AZ	Anzahl	51	76	60	30	19	236
	Erwartete Anzahl	38,1	69,2	64,1	43,7	20,9	236,0
	% von „Arbeitszeitregelung“	21,6 %	32,2 %	25,4 %	12,7 %	8,1 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,1	0,8	-0,5	-2,1	-0,4	
Regelmäßig wechselnde AZ	Anzahl	19	45	40	28	6	138
	Erwartete Anzahl	22,3	40,5	37,5	25,5	12,2	138,0
	% von „Arbeitszeitregelung“	13,8 %	32,6 %	29,0 %	20,3 %	4,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,7	0,7	0,4	0,5	-1,8	
Unregelmäßig wechselnde AZ	Anzahl	12	28	38	36	20	134
	Erwartete Anzahl	21,6	39,3	36,4	24,8	11,9	134,0
	% von „Arbeitszeitregelung“	9,0 %	20,9 %	28,4 %	26,9 %	14,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,1	-1,8	0,3	2,3	2,4	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	82	149	138	94	45	508
	Erwartete Anzahl	82,0	149,0	138,0	94,0	45,0	508,0
	% der Gesamtzahl	16,1 %	29,3 %	27,2 %	18,5 %	8,9 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson:		<b>32,555 (8)</b>					
Cramer's V:		<b>0,179</b>					
Signifikanzniveau:		<b>0,000</b>					
Anmerkung:		0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 11,87.					

Tabelle 21: Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung zwischen personen- und betriebsspezifischen Aspekten und dem Zutreffen der Arbeitszeitaspekte und den hervorgerufenen Belastungen

Potenzielle Prädiktoren	Zutreffen von Arbeitszeitaspekten													
	Erhalt zeitlicher Vorgaben		Stress durch hohes Kundenaufkommen		Zeitdruck während der Arbeit		Überstunden		Lage der Arbeitszeit		Geringe Freizeit		Weiter Arbeitsweg	
	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V
<b>Betriebsspezifische Prädiktoren</b>														
Betriebsform	15,857 (5) **	0,183	4,365 (5)	0,096	19,674 (5) ***	0,203	7,935 (5)	0,129	3,836 (5)	0,090	7,071 (5)	0,122	3,891 (5)	0,091
Bedienform	6,898 (2) *	0,119	4,769 (2)	0,099	10,215 (2) **	0,144	3,892 (2)	0,089	0,667 (2)	0,037	0,145 (2)	0,017	0,559 (2)	0,034
Betriebsgröße	8,035 (3) *	0,126	3,231 (3)	0,080	3,437 (3)	0,082	1,237 (3)	0,050	7,254 (3)	0,120	2,029 (3)	0,063	6,173 (3)	0,111
<b>Personenspezifische Prädiktoren</b>														
Alter	0,330 (2)	0,026	0,296 (2)	0,024	0,453 (2)	0,030	4,145 (2)	0,091	0,524 (2)	0,032	0,067 (2)	0,012	0,876 (2)	0,042
Geschlecht	0,694 (1)	0,037	0,429 (1)	0,029	4,534 (1) *	0,095	4,580 (1) *	0,096	0,052 (1)	0,010	0,224 (1)	0,021	0,035 (1)	0,008
Ausbildungsberuf	0,439 (1)	0,030	0,378 (1)	0,028	0,005 (1)	0,003	0,334 (1)	0,026	0,242 (1)	0,022	0,027 (1)	0,007	0,000 (1)	0,000
Höchster Schulabschluss	7,351 (2) *	0,121	0,551 (2)	0,033	6,226 (2) *	0,111	0,999 (2)	0,014	0,407 (2)	0,028	1,965 (2)	0,062	1,090 (2)	0,047
Staatsangehörigkeit	1,101 (1)	0,047	0,170 (1)	0,018	0,587 (1)	0,034	0,016 (1)	0,006	3,192 (1)	0,080	0,504 (1)	0,032	0,003 (1)	0,002
<b>Arbeitszeitaspekte sind sehr belastend</b>														
<b>Potenzielle Prädiktoren</b>														
Erhalt zeitlicher Vorgaben		Stress durch hohes Kundenaufkommen		Zeitdruck während der Arbeit		Überstunden		Lage der Arbeitszeit		Geringe Freizeit		Weiter Arbeitsweg		
χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	χ <sup>2</sup> (df)	Cramer's V	
<b>Betriebsspezifische Prädiktoren</b>														
Betriebsform	13,501 (5) *	0,168	8,667 (5)	0,134	19,022 (5) **	0,199	8,661 (5)	0,134	2,759 (5)	0,076	6,915 (5)	0,120	1,483 (5)	0,056
Bedienform	7,989 (2) *	0,127	0,124 (2)	0,016	5,740 (2)	0,108	3,878 (2)	0,089	6,869 (2) *	0,118	5,123 (2)	0,102	5,731 (2)	0,108
Betriebsgröße	2,116 (2)	0,064	1,374 (2)	0,052	9,837 (2) **	0,139	6,246 (2) *	0,111	2,374 (2)	0,068	2,056 (2)	0,063	3,095 (2)	0,078
<b>Personenspezifische Prädiktoren</b>														
Alter	0,134 (2)	0,016	0,954 (2)	0,062	1,778 (2)	0,059	5,089 (2)	0,100	0,405 (2)	0,028	0,358 (2)	0,027	4,955 (2)	0,099
Geschlecht	2,521 (1)	0,070	0,701 (1)	0,037	0,054 (1)	0,010	0,076 (1)	0,012	0,324 (1)	0,025	2,279 (1)	0,067	1,932 (1)	0,062
Ausbildungsberuf	1,850 (1)	0,061	0,093 (1)	0,014	0,131 (1)	0,016	0,025 (1)	0,007	0,813 (1)	0,040	0,591 (1)	0,034	1,199 (1)	0,049
Höchster Schulabschluss	4,618 (2)	0,095	2,264 (2)	0,067	3,070 (2)	0,078	0,627 (2)	0,035	0,191 (2)	0,019	6,434 (2) *	0,113	0,133 (2)	0,016
Staatsangehörigkeit	0,077 (1)	0,012	2,931 (1)	0,076	1,263 (1)	0,050	0,135 (1)	0,016	0,845 (1)	0,041	0,947 (1)	0,043	0,302 (1)	0,024
Auftretenshäufigkeit	45,624 (3) ***	0,300	144,058 (3) ***	0,531	191,434 (3) ***	0,612	149,115 (3) ***	0,542	103,614 (3) ***	0,452	207,904 (3) ***	0,639	214,943 (3) ***	0,650

Tabelle 22: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der „Betriebsform“ des Ausbildungsbetriebes und dem Problem mit dem Aspekt „Zeitdruck während der Arbeit“

Betriebsform		Zeitdruck während der Arbeit		Gesamt
		Trifft nie zu	Trifft zu	
Supermarkt	Anzahl	44	51	95
	Erwartete Anzahl	36,8	58,2	95,0
	% von „Betriebsform“	46,3 %	53,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,2	-0,9	
(SB)-Warenhaus	Anzahl	18	29	47
	Erwartete Anzahl	18,2	28,8	47,0
	% von „Betriebsform“	38,3 %	61,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,0	0,0	
Discounter	Anzahl	21	80	101
	Erwartete Anzahl	39,1	61,9	101,0
	% von „Betriebsform“	20,8 %	79,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,9	2,3	
Fachgeschäft	Anzahl	68	84	152
	Erwartete Anzahl	58,8	93,2	152,0
	% von „Betriebsform“	44,7 %	55,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,2	-1,0	
Fachmarkt	Anzahl	26	42	68
	Erwartete Anzahl	26,3	41,7	68,0
	% von „Betriebsform“	38,2 %	61,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,1	0,0	
Kaufhaus	Anzahl	8	7	15
	Erwartete Anzahl	5,8	9,2	15,0
	% von „Betriebsform“	53,3 %	46,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	-0,7	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	185	293	478
	Erwartete Anzahl	185,0	293,0	478,0
	% der Gesamtzahl	38,7 %	61,3 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>19,674 (5)</b> Cramer's V: <b>0,203</b> Signifikanzniveau: <b>0,001</b> Anmerkung: 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,81.				

Tabelle 23: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Erhalt zeitlicher Vorgaben“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts <b>Erhalt zeitlicher Vorgaben</b>		<b>Erhalt zeitlicher Vorgaben</b>		<b>Gesamt</b>
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	17	5	22
	Erwartete Anzahl	20,4	1,6	22,0
	% von „Erhalt zeitlicher Vorgaben“	77,3 %	22,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-0,8	2,7	
Trifft häufig zu	Anzahl	90	22	112
	Erwartete Anzahl	103,8	8,2	112,0
	% von „Erhalt zeitlicher Vorgaben“	80,4 %	19,6 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,4	4,8	
Trifft selten zu	Anzahl	211	8	219
	Erwartete Anzahl	203,0	16,0	219,0
	% von „Erhalt zeitlicher Vorgaben“	96,3 %	3,7 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,6	-2,0	
Trifft nie zu	Anzahl	153	2	155
	Erwartete Anzahl	143,7	11,3	155,0
	% von „Erhalt zeitlicher Vorgaben“	98,7 %	1,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,8	-2,8	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	471	37	508
	Erwartete Anzahl	471,0	37,0	508,0
	% der Gesamtzahl	92,7 %	7,3 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>45,624 (3)</b> Cramer's V: <b>0,300</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>1 Zelle (12,5%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,60.</i>				

Tabelle 24: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts <b>Stress durch hohes Kundenaufkommen</b>	<b>Stress durch hohes Kundenaufkommen</b>		<b>Gesamt</b>	
	Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten		
Trifft immer zu	Anzahl Erwartete Anzahl % von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ Standardisierte Residuen	13 33,8 30,2 % -3,6	30 9,2 69,8 % 6,9	43 43,0 100,0 %
Trifft häufig zu	Anzahl Erwartete Anzahl % von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ Standardisierte Residuen	117 147,1 62,6 % -2,5	70 39,9 37,4 % 4,8	187 187,0 100,0 %
Trifft selten zu	Anzahl Erwartete Anzahl % von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ Standardisierte Residuen	232 188,8 96,7 % 3,1	8 51,2 3,3 % -6,0	240 240,0 100,0 %
Trifft nie zu	Anzahl Erwartete Anzahl % von „Stress durch hohes Kundenaufkommen“ Standardisierte Residuen	40 32,3 97,6 % 1,4	1 8,7 2,4 % -2,6	41 41,0 100,0 %
<b>Gesamt</b>	Anzahl Erwartete Anzahl % der Gesamtzahl	402 402,0 78,7 %	109 109,0 21,3 %	511 511,0 100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>144,058 (3)</b> Cramer's V: <b>0,531</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,75.</i>				

Tabelle 25: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Zeitdruck während der Arbeit“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts <b>Zeitdruck während der Arbeit</b>		<b>Zeitdruck während der Arbeit</b>		<b>Gesamt</b>
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	8	19	27
	Erwartete Anzahl	23,4	3,6	27,0
	% von „Zeitdruck während der Arbeit“	29,6 %	70,4 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,2	8,0	
Trifft häufig zu	Anzahl	44	38	82
	Erwartete Anzahl	70,9	11,1	82,0
	% von „Zeitdruck während der Arbeit“	53,7 %	46,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-3,2	8,1	
Trifft selten zu	Anzahl	195	12	207
	Erwartete Anzahl	179,0	28,0	207,0
	% von „Zeitdruck während der Arbeit“	94,2 %	5,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,2	-3,0	
Trifft nie zu	Anzahl	195	0	195
	Erwartete Anzahl	168,7	26,3	195,0
	% von „Zeitdruck während der Arbeit“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,0	-5,1	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	442	69	511
	Erwartete Anzahl	442,0	69,0	511,0
	% der Gesamtzahl	86,5 %	13,5 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>191,434 (3)</b> Cramer's V: <b>0,612</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>1 Zelle (12,5%) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,65.</i>				

Tabelle 26: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Überstunden“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts <b>Überstunden</b>		<b>Überstunden</b>		<b>Gesamt</b>
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	16	36	52
	Erwartete Anzahl	42,3	9,7	52,0
	% von „Überstunden“	30,8 %	69,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-4,0	8,4	
Trifft häufig zu	Anzahl	56	34	90
	Erwartete Anzahl	73,2	16,8	90,0
	% von „Überstunden“	62,2 %	37,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,0	4,2	
Trifft selten zu	Anzahl	177	23	200
	Erwartete Anzahl	162,6	37,4	200,0
	% von „Überstunden“	88,5 %	11,5 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	1,1	-2,4	
Trifft nie zu	Anzahl	164	2	166
	Erwartete Anzahl	135,0	31,0	166,0
	% von „Überstunden“	98,8 %	1,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,5	-5,2	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	413	95	508
	Erwartete Anzahl	413,0	95,0	508,0
	% der Gesamtzahl	81,3 %	18,7 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>149,115 (3)</b> Cramer's V: <b>0,542</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,72.</i>				

Tabelle 27: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Lage der Arbeitszeit“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts <b>Lage der Arbeitszeit</b>		<b>Lage der Arbeitszeit</b>		<b>Gesamt</b>
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	50	75	125
	Erwartete Anzahl	88,6	36,4	125,0
	% von „Lage der Arbeitszeit“	40,0 %	60,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-4,1	6,4	
Trifft häufig zu	Anzahl	162	66	228
	Erwartete Anzahl	161,6	66,4	228,0
	% von „Lage der Arbeitszeit“	71,1 %	28,9 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,0	-0,1	
Trifft selten zu	Anzahl	114	7	121
	Erwartete Anzahl	85,7	35,3	121,0
	% von „Lage der Arbeitszeit“	94,2 %	5,8 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	3,1	-4,8	
Trifft nie zu	Anzahl	34	0	34
	Erwartete Anzahl	24,1	9,9	34,0
	% von „Lage der Arbeitszeit“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,0	-3,1	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	360	148	508
	Erwartete Anzahl	360,0	148,0	508,0
	% der Gesamtzahl	70,9 %	29,1 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>103,614 (3)</b> Cramer's V: <b>0,452</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,91.</i>				



Tabelle 28: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Geringe Freizeit“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts <b>Geringe Freizeit</b>		<b>Geringe Freizeit</b>		<b>Gesamt</b>
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	31	104	135
	Erwartete Anzahl	77,7	57,3	135,0
	% von „Geringe Freizeit“	23,0 %	77,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-5,3	6,2	
Trifft häufig zu	Anzahl	73	105	178
	Erwartete Anzahl	102,5	75,5	178,0
	% von „Geringe Freizeit“	41,0 %	59,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-2,9	3,4	
Trifft selten zu	Anzahl	118	7	125
	Erwartete Anzahl	72,0	53,0	125,0
	% von „Geringe Freizeit“	94,4 %	5,6 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	5,4	-6,3	
Trifft nie zu	Anzahl	71	0	71
	Erwartete Anzahl	40,9	30,1	71,0
	% von „Geringe Freizeit“	100,0 %	0,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	4,7	-5,5	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	293	216	509
	Erwartete Anzahl	293,0	216,0	509,0
	% der Gesamtzahl	57,6 %	42,4 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>207,904 (3)</b> Cramer's V: <b>0,639</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 30,13.</i>				

Tabelle 29: Kontingenztabelle und Ergebnisse der Chi<sup>2</sup>-Untersuchung: Zusammenhang zwischen der individuellen Häufigkeit des Zutreffens des Arbeitszeitaspekts „Weiter Arbeitsweg“ und den dadurch hervorgerufenen Belastungen

Individuelle Häufigkeit des Zutreffens des Aspekts <b>Weiter Arbeitsweg</b>		<b>Weiter Arbeitsweg</b>		<b>Gesamt</b>
		Problem nicht aufgetreten	Problem aufgetreten	
Trifft immer zu	Anzahl	23	43	66
	Erwartete Anzahl	57,4	8,6	66,0
	% von „Weiter Arbeitsweg“	34,8 %	65,2 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-4,5	11,8	
Trifft häufig zu	Anzahl	39	16	55
	Erwartete Anzahl	47,9	7,1	55,0
	% von „Weiter Arbeitsweg“	70,9 %	29,1 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	-1,3	3,3	
Trifft selten zu	Anzahl	89	4	93
	Erwartete Anzahl	80,9	12,1	93,0
	% von „Weiter Arbeitsweg“	95,7 %	4,3 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	0,9	-2,3	
Trifft nie zu	Anzahl	291	3	294
	Erwartete Anzahl	255,8	38,2	294,0
	% von „Weiter Arbeitsweg“	99,0 %	1,0 %	100,0 %
	Standardisierte Residuen	2,2	-5,7	
<b>Gesamt</b>	Anzahl	442	66	508
	Erwartete Anzahl	442,0	66,0	508,0
	% der Gesamtzahl	87,0 %	13,0 %	100,0 %
X <sup>2</sup> (df) nach Pearson: <b>214,943 (3)</b> Cramer's V: <b>0,650</b> Signifikanzniveau: <b>0,000</b> Anmerkung: <i>0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,15.</i>				