

Berufliche Identitätsentwicklung und Laufbahnadaptabilität:

Zentrale Faktoren der beruflichen Entwicklung kaufmännischer Auszubildender

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschaftswissenschaften
(Dr. oec.)

Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Universität Hohenheim

Institut für Erziehungswissenschaft – Universität Stuttgart

Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft – Universität Hohenheim

vorgelegt von

Sebastian Kirchknopf

aus Mosbach

2022

Datum der mündlichen Prüfung: 04.08.2023

Dekan der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: Prof. Dr. Jörg Schiller

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kristina Kögler

Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Schramm

Prüfungsvorsitz: Prof. Dr. Vogelgesang

Danksagung

Der erste Dank gebührt meiner Doktormutter Prof. Dr. Kristina Kögler, deren fachliche Unterstützung und Förderung die Entstehung der vorliegenden Dissertation in dieser Form erst möglich gemacht hat. Ich danke ihr besonders dafür, dass sie meine wissenschaftliche Betreuung in einer schwierigen Umbruchphase der Wirtschaftspädagogik an der Universität Hohenheim übernommen hat. Bei Prof. Dr. Michael Schramm bedanke ich mich für die Übernahme des Zweitgutachtens und bei Prof. Dr. Vogelgesang für den Prüfungsvorsitz meiner mündlichen Promotionsprüfung.

Zudem geht ein herzlicher Dank an die beteiligten Lehrkräfte sowie die Auszubildenden, welche mit ihrer Teilnahme an den Befragungen und Interviews die empirischen Bestandteile dieser Arbeit ermöglicht haben.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Diethelm Jungkunz (†2016) für sein Vertrauen in mein wissenschaftliches Potenzial. Prof. Dr. Backes-Haase bin ich dankbar für seine Anregungen und Impulse, die mich bereits als wissenschaftliche Hilfskraft entscheidend geprägt und meinen weiteren akademischen Weg geebnet haben.

Ein großer Dank geht an die vielen Institutskolleg:innen, welche ich über die Jahre in einer sehr freundschaftlichen Arbeitsatmosphäre kennen lernen durfte. Dabei danke ich besonders Prof. Dr. Eva-Maria Klinkisch für den initialen Anstoß, meine wissenschaftlichen Ambitionen zu verfolgen, sowie Dr. Nina Pucciarelli für den immer kollegialen Zusammenhalt. Den vielen wissenschaftlichen Hilfskräften danke ich für ihre tägliche Unterstützung und ihr großes Engagement. Ein weiterer Dank geht an die ehemaligen Institutsmitglieder und Teilnehmer des Wipäd-Forums für ihre fachlichen Impulse und ihren steten Zuspruch in unsicheren Zeiten.

Der wichtigste Dank geht an meine Familie. Meinen Eltern und meinen beiden Schwestern danke ich für ihre moralische Unterstützung und ihr Feingefühl über all die Jahre. Den größten Anteil an der Fertigstellung dieser Arbeit trägt jedoch meine Frau Johanna, die mir mit unendlicher Geduld immer wieder die Zuversicht und den Glauben an diese Arbeit zurückgegeben hat. Ihr ist diese Arbeit gewidmet.

Sebastian Kirchknopf

Für Johanna

Inhaltsverzeichnis

1	Problemstellung	1
1.1	Übergeordnete Fragestellung	1
1.2	Aufbau und methodisches Vorgehen.....	7
2	Theoretische Grundlegung zur Laufbahnadaptabilität und beruflichen Identität.....	11
2.1	Laufbahnadaptabilität als integraler Bestandteil der konstruktivistischen Laufbahntheorie.....	11
2.2	Berufliche Identität als personale und soziale Identität	17
2.3	Zwischenfazit zu den inhaltlichen und methodischen Forschungsdesideraten.....	22
3	Fachartikel.....	26
3.1	Fachartikel 1	26
3.2	Fachartikel 2	45
3.3	Fachartikel 3	80
3.4	Fachartikel 4	115
4	Diskussion.....	162
4.1	Zusammenfassung der vier Fachartikel.....	162
4.2	Reflexion und Einordnung der Befunde aus den Fachartikeln.....	166
4.2.1	Die Relevanz der Laufbahnadaptabilität für Lernende in der beruflichen Erstausbildung.....	166
4.2.2	Die empirische Eignung der Laufbahnadaptabilität für den kaufmännischen Berufsbildungskontext	171
4.2.2.1	Empirische Befunde zur Laufbahnadaptabilität innerhalb der Berufsbildung... ..	171
4.2.2.2	Laufbahnadaptabilität innerhalb der dualen kaufmännischen Berufsbildung ..	178
4.2.3	Homogene Merkmale der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender.....	182
4.2.3.1	Berufsverständnis und Beruflichkeitskognitionen	184
4.2.3.2	Berufstypische und affektiv bedeutsame Tätigkeiten.....	186
4.2.3.3	Berufliche Perspektiven	187
4.2.4	Berufsspezifische Identifikationspotenziale und -hindernisse.....	189
4.2.4.1	Automobilkaufleute: Hohe berufliche Identifikationspotenziale	189
4.2.4.2	Industriekaufleute: Hohe betriebliche Identifikationspotenziale	191
4.2.4.3	Kaufleute für Büromanagement: Gleichförmig-gemäßigte Identifikationsmöglichkeiten.....	193
4.2.4.4	Einzelhandelskaufleute: Erkennbare Identifikationshindernisse.....	196
4.2.4.5	Kaufleute für Speditions- und Logistikdienstleistung: Widersprüchliche Befundlage	200
4.2.4.6	Generalisten vs. Spezialisten: Ambivalente Identifikationsmerkmale.....	202

4.2.5	Laufbahadaptabilität und berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender	203
4.3	Limitationen	209
5	Schlussbetrachtung	215
	Literaturverzeichnis.....	225
	Anhang	237

1 Problemstellung

1.1 Übergeordnete Fragestellung

Neben der Befähigung zu beruflicher Handlungsfähigkeit zielt die berufliche Bildung zugleich darauf ab, die Lernenden in der verantwortungsvollen und selbstbestimmten Gestaltung ihrer individuellen beruflichen Entwicklung zu unterstützen (Baethge et al. 2009). Die berufliche Erstausbildung erweist sich somit über den Ausbildungszeitraum hinaus als wichtige Gelenkstelle für die weitere Entwicklung der eigenen Berufslaufbahn und stellt oftmals den Grundstein individueller beruflicher Identitätskonstruktionen dar. Die berufliche Identität der Auszubildenden steht dabei nicht nur in einem engen Verhältnis mit ihrer beruflichen Handlungskompetenz, hinsichtlich welcher ihr eine motivationale und handlungsregulierende Funktion zugeschrieben wird, sondern sie ist auch essenziell für deren arbeitsweltliche sowie gesamtgesellschaftliche Integration (Baethge et al. 1988; Rauner 1999; Baethge et al. 2006; Lempert 2009; Klotz 2015).

Berufsbiographische Stabilität und Kontinuität galten lange als klassische Merkmale des Identitätskonstrukts (Raeder/Grote 2005). Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive wird damit in erster Linie eine dauerhafte Bindung an den einmal erlernten Beruf assoziiert bzw. die Annahme, „Tätigsein im Status der Beruflichkeit wirke in gewisser Weise und bis zu einem gewissen Grade identitätsstiftend und insoweit systemstabilisierend auf die Persönlichkeit“ (Beck 1997, S. 359). Jedoch gewinnen innerhalb der Laufbahnforschung seit einigen Jahren dynamische Aspekte wie Individualisierung, Subjektivierung und Selbststeuerung immer stärker an Bedeutung – zulasten der eher statischen Betrachtung stabiler und kontinuierlich verlaufender Berufsbiographien (Vondracek et al. 2010; Hirschi 2013). Angesichts zunehmender arbeitsweltlicher Volatilitäts- und Flexibilisierungstendenzen (vgl. Trinczek 2011; Mack et al. 2016) wird dabei v.a. auch ein steigender Bedarf an individueller laufbahnbezogener Anpassungsfähigkeit postuliert (Hirschi 2018). In den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs hat diese Entwicklung im Rahmen der Diskussion um Begriffe wie *Beschäftigungsfähigkeit* bzw. *Employability* Einzug gehalten (Kraus 2006). Wenngleich die berufliche Erstausbildung ein solides Fundament für die Herausbildung einer beruflichen Identität und einer grundlegenden Lernfähigkeit darstellt, wird der

Mehrheit der Absolventen ein Mangel an personalen Ressourcen für die permanente Anpassung des eigenen Kompetenzprofils und die Selbststeuerung einer individuellen Laufbahn attestiert (Kirpal 2004, 2006).

Im internationalen Kontext hat sich in diesem Zusammenhang in verschiedensten Ansätzen der Begriff der (Laufbahn-)Adaptabilität (*career adaptability*) als zentrales Konstrukt etabliert (Savickas 1997, 2005; Hall 2002; Fugate et al. 2004). Während Adaptabilität ursprünglich rein motivational als Bereitschaft zur (erstmaligen) Integration in die Arbeitswelt und zur Auseinandersetzung mit unerwarteten arbeitsbezogenen Veränderungen definiert wurde (Savickas 1997), wird darunter in neueren Konzeptualisierungen ein Bündel an selbstregulativen psychosozialen Ressourcen (*attitudes, beliefs, competencies*) zur Bewältigung beruflicher Entwicklungsaufgaben im gesamten Lebenslauf verstanden (Savickas 2013). In den Modellen der internationalen Laufbahnforschung tritt Adaptabilität dabei auffällig oft in Verbindung mit arbeitsbezogenen Konzeptualisierungen von Identität auf. So werden beide Konstrukte als Teilbestandteile des Employability-Begriffs sowie als zentrale Metakompetenzen der modernen Laufbahnentwicklung aufgefasst, wobei Adaptabilität i.d.R. die Fähigkeit abdeckt, die eigenen Dispositionen neuen arbeitsweltlichen Rahmenbedingungen entsprechend anzupassen und Identität zumeist eine Art Steuerungsfunktion im Rahmen dieser Umorientierungsprozesse zukommt (Briscoe/Hall 1999; Hall 2004; Fugate et al. 2004; Savickas 2011). Adaptabilität und Identität stehen demnach konzeptionell in einer reziproken Beziehung zueinander, weshalb die angemessene Ausbildung beider Metakompetenzen als Voraussetzung für die Bewährung in einer zunehmend volatilen Arbeitswelt angesehen wird.

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive wird Begriffen wie Employability und Beschäftigungsfähigkeit zuweilen die Kritik entgegengebracht, sie seien vorrangig (oder gar ausschließlich) auf externe, arbeitsmarktbezogene Anpassungserfordernisse fokussiert, während hierbei die im Subjekt begründeten Bedürfnisse nach Umorientierung keine Rolle spielen würden (Hendrich 2004; Lisop 2009). In diesem Sinne könnte auch Adaptabilität als wesentlicher Bestandteil dieser Konzepte verkürzt als einseitige Anpassungsorientierung bzw. Angepasstheit verstanden werden. Blickt man jedoch auf einschlägige Konzeptualisierungen von Adaptabilität zeigt sich, dass diesen ein breiteres

Begriffsverständnis zugrunde liegt. In einer frühen Fassung von Adaptabilität, auf welche sich die meisten Weiterentwicklungen beziehen, betont Savickas (1997) die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt sowie die bewusste Entscheidung für den Begriff *adapt* in Abgrenzung zu den im Sinne einer reaktiven Anpassungsorientierung negativ konnotierten Begriffen *adjust*, *accommodate* und *conform*. Aufbauend auf früheren Arbeiten (Super/Knasek 1981) wird Adaptation im Anschluss an Piaget vielmehr als Zusammenspiel von Akkommodation und Assimilation und damit ausdrücklich als wechselseitiger Prozess verstanden, bei dem das Individuum nicht nur die eigenen Schemata gemäß externer Umwelteinflüsse anpasst, sondern ebenso auf seine Umwelt verändernd einwirkt (Morrison/Hall 2002). Demnach wird nicht nur von sich permanent verändernden arbeitsweltlichen Rahmenbedingungen, sondern zugleich von sich stetig wandelnden Dispositionen des Individuums ausgegangen, welche beide die Konstruktion der eigenen Laufbahn beeinflussen. Die Laufbahnadaptabilität spielt nach diesem interaktionistischen Verständnis eine Art Vermittlerrolle bei der Synthese zwischen Person und Umwelt, wobei der Passungsprozess angesichts der Wandelbarkeit beider Faktoren nie als wirklich abgeschlossen angesehen werden kann (Savickas 2005).

Besonders in Bezug auf den Umgang des Individuums mit gesellschaftlich vordefinierten beruflichen Entwicklungsaufgaben und Transitionen wirkt die Laufbahnadaptabilität als entscheidendes Regulativ (ebenda). Dabei befähigt sie Individuen „to effectively implement their self-concepts in occupational roles, thus creating their work lives and building their careers“ (ebenda, S. 51). Hieraus kann eine herausragende Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für die berufliche Sozialisation von Auszubildenden abgeleitet werden, da sich diese in der Berufsausbildung am Übergang in das Berufsleben befinden und sich wichtigen beruflichen Entwicklungsaufgaben gegenübersehen. Sie müssen sich innerhalb einer neuen Lern- und Arbeitsumgebung zurechtfinden und sich mit den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Dabei werden sie in Abhängigkeit ihres betrieblichen Lernortes mit bestimmten Anforderungen konfrontiert. Je nach Standort, Arbeitskultur, Art der angebotenen Produkte und Dienstleistungen sowie sonstiger Unterscheidungsmerkmale werden spezifische Arbeitsweisen und -ergebnisse angestrebt (Billett 2006), wodurch sich auch innerhalb des gleichen Ausbildungsberufs die Sozialisationsbedingungen deutlich unterscheiden können. Wird bezüglich der Sozialisationsprozesse im Kontext beruflichen Lernens von einer Interaktion

des Individuums mit den sozialen Strukturen der beruflichen Umgebung ausgegangen, beeinflussen nicht zuletzt die jeweiligen persönlichen Dispositionen, wie berufliche Erfahrungen wahrgenommen und interpretiert werden, was zu einer divergierenden Verarbeitung dieser Erlebnisse und damit letztlich zu individuell unterschiedlicher beruflicher Identitätsbildung führt (Lempert 2009). Im Einklang mit dem zuvor beschriebenen interaktionistischen Verständnis kann der Laufbahnadaptabilität als individueller psychosozialer Selbstregulationsressource der Auszubildenden eine entscheidende Rolle bei deren Auseinandersetzung mit ihren ersten arbeitsweltlichen Erfahrungen und daraus abgeleiteten Identitätskonstruktionen zugeschrieben werden. Im Gegensatz zum deutschsprachigen Diskurs, wird die Laufbahnadaptabilität daher in internationalen Ansätzen auch bereits vermehrt als zentraler Faktor der Identitätsentwicklung im Kontext beruflichen Lernens angesehen. So betrachten Brown/Bimrose (2014, 2018) den Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung ähnlich wie Lempert (2009) als wesentlichen Bestandteil des beruflichen Lernens (*learning as becoming*) und nennen dabei explizit Laufbahnadaptabilität (*career adaptability*) als eine der wichtigsten Einflussgrößen.

Der Zusammenhang zwischen Laufbahnadaptabilität und beruflicher Identität spielt daher in der empirischen Laufbahnforschung im internationalen Kontext bereits eine wichtige Rolle. Dabei sind im Wesentlichen zwei primäre Untersuchungsschwerpunkte festzustellen: die vorberuflichen Orientierungsprozesse von Schülern (Hirschi 2009; Porfeli/Savickas 2012) sowie die spezifischen Anpassungserfordernisse von Arbeitstätigen bestimmter Berufsfelder (Brown et al. 2012; Guan et al. 2016; Haibo et al. 2018). Der Fokus liegt demnach entweder auf dem Berufswahlprozess von Jugendlichen oder auf den Umorientierungsleistungen von Erwachsenen. Die nach einer ersten Berufswahl innerhalb der beruflichen Erstausbildung ablaufenden Orientierungsprozesse stehen dagegen bislang kaum im Fokus des Interesses. Angesichts der zuvor dargelegten besonderen beruflichen Entwicklungsaufgaben der Auszubildenden dürften sowohl Adaptabilität als auch Identität bei diesen eine andere Rolle als bei Lernenden an allgemeinbildenden Schulen oder bei arbeitstätigen Erwachsenen spielen. Zudem ist fraglich, ob im Rahmen der beruflichen Erstausbildung von einer ähnlichen Zusammenhangsstruktur beider Konstrukte ausgegangen werden kann wie in den genannten Gruppen. Bezogen auf die berufliche Sozialisation der Auszubildenden kann

neben der schon angerissenen integrativen Funktion der Laufbahnadaptabilität ebenso gut für eine desintegrative Wirkung argumentiert werden. Wird Adaptabilität wie in manchen Ansätzen angedeutet in erster Linie als berufliche Flexibilitäts- und Mobilitätspräferenz verstanden, die mit niedrigen arbeitsbezogenen Loyalitäten einhergeht (Hall 2004; Briscoe/Hall 2006), dürfte sie einer nachhaltigen Identifikation mit dem Ausbildungsberuf eher entgegenstehen. Es stellt sich daher zum einen die grundsätzliche Frage nach der Bedeutung verschiedener Konzeptualisierungen von (Laufbahn-)Adaptabilität für den Berufsbildungsbereich bzw. die berufliche Erstausbildung sowie nach der empirischen Anwendbarkeit der im internationalen Kontext entwickelten Operationalisierungsansätze. Auf der anderen Seite hängt das Verhältnis zur Identität nicht zuletzt von dem dieser zugrunde gelegten Konstruktverständnis ab.

Bezüglich der (beruflichen) Identität besteht eine grundlegende Herausforderung darin, diese domänenspezifisch auszugestalten statt wie in der Laufbahnforschung zuweilen üblich auf einen allgemein formulierten und globalen Identitätssinn bzw. Selbstsinn abzustellen (Grote/Raeder 2009). Die berufliche Sozialisation im Rahmen der Erstausbildung zielt auf die Integration in eine Berufsgemeinschaft und die Identifikation mit deren Merkmalen ab, wobei nicht zuletzt die in verschiedenen Berufsgruppen unterschiedlich verteilten Dispositionen zur arbeitsweltlichen Anpassung auf die Art der Identifikation mit dem Beruf einwirken (Kirpal 2006). Innerhalb der kaufmännischen Domäne wird aufgrund der zumeist relativ generalistisch angelegten Ausbildung von einer eher geringeren Bindung an den Beruf bzw. eine identitätsstiftende Berufsgemeinschaft ausgegangen (Bühler 2007). Den angehenden Kaufleuten bietet sich folglich statt einer klar vorstrukturierten Laufbahn mit einheitlichen Tätigkeitsprofilen eine vergleichsweise hohe Vielfalt an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten (Bromberg et al. 2013). Jedoch weisen empirische Befunde auf deutliche Unterschiede bezüglich der beruflichen Bindungen in verschiedenen kaufmännischen Ausbildungsberufen hin (Heinemann et al. 2009). Welche berufsspezifischen Merkmale die Identifikation mit dem Ausbildungsberuf und den Aufbau einer beruflichen Identität im Einzelnen fördern oder hemmen ist dabei noch weitgehend unbekannt. Das gilt auch für die Frage, inwiefern sich das jeweilige Identifikationspotenzial im Ausbildungsverlauf verändert und wie sich die berufliche Identität der Auszubildenden angesichts wechselnder Anpassungs- und Orientierungserfordernisse entwickelt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass

Längsschnittuntersuchungen zur Veränderung beruflicher Bindungen von Lernenden innerhalb der dualen Berufsbildung bislang die Ausnahme darstellen (Salzmann et al. 2018). Vorhandene Querschnittsbefunde, wonach die beruflichen Bindungen in vielen kaufmännischen Ausbildungsberufen im Ausbildungsverlauf zurückgehen (Rauner et al. 2016), stehen allerdings dem eingangs angesprochenen Berufsbildungsziel der beruflichen Identitätsentwicklung entgegen. Dies widerspricht der Annahme einer nachhaltigen arbeitsweltlichen Integration der Auszubildenden durch eine sich stetig verfestigende berufliche Identität und wirft die Frage auf, welche Rolle diese für die berufliche Entwicklung der Auszubildenden spielt.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass berufliche Identität und Laufbahnadaptabilität als zentrale Faktoren der beruflichen Entwicklung kaufmännischer Auszubildender angesehen werden können. Zudem ist deutlich geworden, dass die berufliche Identitätsentwicklung in der Berufsbildung im Zuge zunehmender arbeitsweltlicher Anpassungserfordernisse stets in Verbindung mit der Ausbildung von Adaptabilitätsressourcen gedacht werden muss. Zugleich zeigen sich in Bezug auf beide Konstrukte eine große Auswahl unterschiedlicher Konzeptualisierungen und Begriffsverständnisse sowie vielfältige darauf aufbauende Operationalisierungen. Dabei ist aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive eine wesentlich umfangreichere Rezeption des (beruflichen) Identitätsbegriffs als des Adaptabilitätsbegriffs zu konstatieren. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer Kombination unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen bei der Annäherung an die beiden zentralen Konstrukte. Neben einer theoretischen Klärung des jeweiligen Begriffsverständnisses für den Kontext der Berufsbildung sind hierbei in empirischer Hinsicht sowohl qualitative Aspekte als auch quantitative Zugänge von Interesse, um ein umfassendes Konstruktverständnis zu erlangen. Um das Zusammenwirken von beruflicher Identität und Laufbahnadaptabilität sowie ihre Bedeutung für die beruflichen Entwicklungsprozesse der kaufmännischen Auszubildenden genauer zu untersuchen, wurden daher folgende Fragestellungen abgeleitet:

- 1. Welche Bedeutung hat das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive insgesamt sowie insbesondere für die berufliche Entwicklung der Lernenden in der beruflichen Erstausbildung?**

2. **Durch welche spezifischen Merkmale ist die berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender gekennzeichnet und welche Identifikationspotenziale ergeben sich in unterschiedlichen kaufmännischen Ausbildungsberufen?**
3. **Welche Konzeptualisierungen von Laufbahnadaptabilität eignen sich für den kaufmännischen Berufsbildungskontext und in welchem empirischen Zusammenhang stehen diese zu beruflichen Identitätskonstruktionen?**
4. **Wie verändert sich die berufliche Identität von kaufmännischen Auszubildenden im Ausbildungsverlauf und inwiefern trägt diese Entwicklung zu ihrer nachhaltigen beruflichen Integration bei?**

1.2 Aufbau und methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde ein kumulatives Forschungsdesign gewählt, welches im Kern aus vier Fachartikeln besteht. Thematisch und inhaltlich bauen diese zwar in vielerlei Hinsicht aufeinander auf, allerdings sind sie nicht durchweg strikt chronologisch zu verstehen. Vielmehr bestehen hierbei vielfältige inhaltliche Querbezüge (vgl. Diskussion in Kapitel 4), welche sich aus der unterschiedlichen methodischen Herangehensweise und der jeweiligen thematischen Schwerpunktsetzung ergeben. Aus Gründen der Klarheit und Übersichtlichkeit wird auf die Fachartikel im Folgenden dennoch entsprechend ihrer im dritten Kapitel angeführten Reihenfolge verwiesen.

Bevor die vier Fachartikel im dritten Kapitel dargestellt werden, soll im zweiten Kapitel zunächst eine allgemeine theoretische Grundlegung erfolgen. Im Rahmen dieses theoretischen Grundlagenkapitels soll im Sinne eines besseren Verständnisses des kontextuellen Rahmens eine Einordnung der beiden zentralen Konstrukte der Laufbahnadaptabilität und beruflichen Identität in einschlägige Theoriezusammenhänge erfolgen. Die Schwerpunktsetzung gestaltet sich dabei insofern unterschiedlich, als den beiden Konstrukten aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive bislang in verschiedenem Ausmaß Aufmerksamkeit zuteilwurde. Die Laufbahnadaptabilität als Konstrukt aus der internationalen Laufbahnforschung wurde erst in den letzten Jahren in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs aufgenommen und wird nur am Rande, vornehmlich im Hinblick auf die schulische Berufsorientierung vor dem Eintritt in

eine berufliche Ausbildung, diskutiert. Demgegenüber stellt die berufliche Identität als (implizites) Teilziel beruflicher Bildungsbemühungen seit Langem eine feste Größe im Berufsbildungskontext dar, welche dort in unterschiedlichster Ausgestaltung anzutreffen ist. Daher geht es im Rahmen der theoretischen Grundlegung bei Letzterer eher darum, einen systematischen Überblick hinsichtlich unterschiedlicher Herangehensweisen an den Begriff der beruflichen Identität zu geben. Bezüglich der Laufbahnadaptabilität spielt dagegen die Einbettung des Konstrukts in den Kontext der konstruktivistischen Laufbahntheorie die zentrale Rolle, da diese für die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Adaptabilitätsbegriff in den folgenden Fachartikeln von grundlegender Bedeutung ist. Das zweite Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit, in welchem aufbauend auf der theoretischen Auseinandersetzung die zentralen inhaltlichen und methodischen Forschungsdesiderate gebündelt dargestellt werden.

Die vier im dritten Kapitel angeführten Fachartikel beziehen sich jeweils primär auf eine der vier zuvor abgeleiteten Teilfragestellungen. Im ersten Fachartikel wird die bereits in der Einleitung angerissene Frage, nach der Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext systematisch untersucht. Die dabei abgeleiteten Forschungsdesiderate bilden den Ausgangspunkt für die drei folgenden Fachartikel. Im zweiten Fachartikel geht es um die Schärfung eines domänenspezifischen Konstruktverständnisses. Hierbei werden die besonderen Charakteristika der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender herausgearbeitet. Der dritte Fachartikel betrachtet den empirischen Zusammenhang von (Laufbahn-)Adaptabilität und beruflicher Identität, wobei zunächst die Eignung verschiedener Konzeptualisierungen von Adaptabilität für die Gruppe der kaufmännischen Auszubildenden überprüft wird. Im vierten Fachartikel wird schließlich im Anschluss an die domänenspezifische Ausgestaltung beruflicher Identität deren Entwicklung im Ausbildungsverlauf in den Blick genommen und ihr Beitrag zur Stabilisierung der beruflichen Integration der Auszubildenden analysiert.

Aus der skizzierten Fragestellung ergibt sich zudem in methodischer Hinsicht die Notwendigkeit einer differenzierten Herangehensweise im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes. Nach der theoretischen Fundierung im ersten Fachartikel liegt der Fokus auf der empirischen Betrachtung der zentralen Konstrukte Laufbahnadaptabilität und berufliche

Identität. Dabei wird sowohl auf qualitative (Fachartikel 2) als auch auf quantitative Verfahren zurückgegriffen. Für letztere werden neben Querschnittsuntersuchungen (Fachartikel 3) auch Längsschnittanalysen (Fachartikel 4) verwendet, um einer prozessualen Perspektive auf die betrachteten beruflichen Entwicklungsprozesse Rechnung zu tragen.

Eine inhaltliche Zusammenfassung der vier Fachartikel findet sich zu Beginn der artikelübergreifenden Diskussion, welche sich in Kapitel vier anschließt. Der erste Teil der Diskussion integriert die Befunde zur Laufbahnadaptabilität, welche sich vorrangig auf den ersten und dritten Fachartikel (bzw. die erste und dritte Forschungsfrage) beziehen. Dabei steht die Prüfung der theoretischen und empirischen Eignung des Adaptabilitätsbegriffs für den (kaufmännischen) Berufsbildungskontext und die Einordnung der entsprechenden Befunde innerhalb des bisherigen Forschungsstandes im Fokus. Die folgenden Abschnitte der Diskussion sind der zusammenfassenden Verknüpfung der Befunde zur beruflichen Identität gewidmet, wobei diese Abschnitte primär auf die Ergebnisse des zweiten und vierten Fachartikels (respektive auf die zweite und vierte Forschungsfrage) abzielen. Hierbei werden zunächst die ermittelten homogenen Merkmale der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender diskutiert. Anschließend stehen die heterogenen Charakteristika berufsspezifischer Identifikationspotenziale und -hindernisse im Fokus der Betrachtung. Nach dieser ausführlichen Reflexion der Befunde zur beruflichen Identität erfolgt final der Rückbezug zur Laufbahnadaptabilität, indem das (empirische) Verhältnis beider Konstrukte für den kaufmännischen Berufsbildungskontext untersucht wird. Dabei wird (über die Fachartikel hinaus) stets eine Einordnung vor dem Hintergrund bisheriger empirischer Befunde vorgenommen. Neben dieser grundsätzlichen Systematik finden sich in der Diskussion mehrere Querbezüge und die synthetisierten Ergebnisse werden zusätzlich jeweils im Kontext der aktuellen Befundlage gewürdigt und eingeordnet. Im Rahmen der Limitationen werden im abschließenden Unterabschnitt in Kapitel vier die zentralen Einschränkungen in Bezug auf das Forschungsdesign der Teilstudien sowie hinsichtlich der gesamten Arbeit angeführt.

In der Schlussbetrachtung werden die Teilaspekte der eingangs aufgeworfenen Fragestellung zusammengeführt und ganzheitlich beantwortet. Ausgehend von den

Fachartikeln sowie insbesondere unter Berücksichtigung der artikelübergreifenden Diskussion werden zudem bezüglich der Teilfragestellungen weiterführende Forschungsdesiderate abgeleitet.

2 Theoretische Grundlegung zur Laufbahnadaptabilität und beruflichen Identität

2.1 Laufbahnadaptabilität als integraler Bestandteil der konstruktivistischen Laufbahntheorie

Die eingangs bereits angesprochene Vielfalt an theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Begriff der (Laufbahn-)Adaptabilität stellt einen wichtigen Anknüpfungspunkt der folgenden Fachartikel dar. Besonders prägend für die meisten Konzeptualisierungen des Konstrukts sind dabei die Arbeiten Savickas' (1997, 2002, 2005, 2013), in dessen konstruktivistischer Laufbahntheorie die Laufbahnadaptabilität eine zentrale Rolle einnimmt. Daher soll dieser Laufbahnansatz sowie insbesondere die theoretische Einbettung des Adaptabilitätskonstrukts im Folgenden genauer betrachtet werden.

Die konstruktivistische Laufbahntheorie (Career Construction Theory – CCT) nach Savickas (2002) basiert auf dem epistemologischen Konstruktivismus, wonach jeder seine individuelle Repräsentation der Wirklichkeit konstruiert, nicht jedoch auf dem ontologischen Konstruktivismus, gemäß dem die Wirklichkeit selbst Ergebnis individueller Konstruktionsprozesse ist. Zweites grundlegendes Merkmal ist die Einnahme einer kontextuellen Perspektive, welche berufliche Entwicklung weniger als inneren Reifeprozess denn als Anpassung an die Umwelt ansieht: „Careers do not unfold; they are constructed“ (ebenda, S. 154). Damit erweitert Savickas das Laufbahnentwicklungsmodell von Super (1953, 1984, 1990) in zentralen Punkten. Zudem stellt Savickas' Ansatz den Versuch dar, die bei Super nur lose verbundenen Theoriesegmente der Laufbahnentwicklung in einer Theorie zu integrieren, um so die differentielle, die entwicklungsbezogene sowie die dynamische Sichtweise auf berufliche Laufbahnen zu verbinden (Savickas 2005, S. 42f.).

Im Wesentlichen geht die CCT davon aus, dass Individuen ihre berufliche Laufbahn konstruieren, indem sie ihren beruflichen Handlungen und Erfahrungen eine Bedeutung zuschreiben. Dabei wird ein subjektiver Laufbahn- bzw. Karrierebegriff zugrunde gelegt, der weniger auf die Abfolge an beruflichen Stationen als vielmehr auf die Einbindung dieser Erfahrungen in ein zusammenhängendes Ganzes in Form einer sinnstiftenden Erzählung abstellt: „career denotes a subjective construction that imposes personal meaning on past memories, present experiences, and future aspirations by weaving them

into a life theme that patterns the individual's work life“ (ebenda, S. 43). Bei diesem aktiven Prozess der Sinnstiftung durch den Entwurf von laufbahnbezogenen Erzählungen spielen laut Savickas v.a. drei narrative Komponenten eine entscheidende Rolle: berufliche Persönlichkeit, Lebensthemen und Laufbahnadaptabilität. Diese drei Aspekte spiegeln zugleich die drei zu integrierenden Segmente der Laufbahnentwicklungstheorie wider und beziehen sich auf das *Was*, das *Warum* und das *Wie* beruflichen Verhaltens. Ganz im Sinne der Prägung der CCT durch narrative Elemente nimmt Savickas (2013) später die Einteilung in *Self as Actor*, *Self as Author* und *Self as Agent* vor, um weitgehend die gleichen Bereiche abzudecken.

Die berufliche Persönlichkeit umfasst die individuellen laufbahnbezogenen Fähigkeiten, Bedürfnisse, Werte und Interessen (Savickas 2005, S. 47). Dabei zielt die CCT nicht etwa darauf ab, etablierte Theorieansätze im Bereich der Person-Umwelt-Passung (Parsons 1909; Dawis/Lofquist 1984; Holland 1997) zu ersetzen. Es geht eher darum, deren objektive und nomothetische Betrachtungsweise um eine subjektive und idiographische Perspektive zu ergänzen. Demnach sind die verbreiteten beruflichen Interessentypen nach Holland (1997) im Blickwinkel der CCT lediglich Ausdruck sozial konstruierter Cluster von Einstellungen und Fähigkeiten, während auch die Interessen selbst gesellschaftlich konstituierte Bedeutungszusammenhänge widerspiegeln, aus welchen das Ansehen eines Individuums innerhalb eines Personenkreises abgeleitet wird (Savickas 2005, S. 47). Da die CCT hinsichtlich der Interessen zudem nicht von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen, sondern von einer gewissen Dynamik ausgeht, sollte deren Vorhersagekraft für die berufliche Entwicklung nicht überbetont und auch anderen Indikatoren angemessene Bedeutung eingeräumt werden (ebenda). Statt als objektive Persönlichkeitstypen fasst Savickas die Interessensausprägungen nach Holland als *self-constructing types* bzw. *strategies* auf, welche durch zwischenmenschliche und kulturelle Erfahrungen verinnerlicht werden. (2013, S. 154f.). Demnach handelt es sich um einen subjektiven Prozess der *coconstruction* durch Individuum und Gesellschaft (ebenda). Dieser beginnt bereits in der Kindheit, indem durch Identifikation mit und Nachahmung von Vorbildern erste laufbahnrelevante Entscheidungen getroffen werden (ebenda, S. 151). Identifikation findet hier statt, wenn das Individuum Merkmale des Vorbilds als tendenziell dauerhaften Teil seiner selbst inkorporiert (ebenda). Zwar wird die weitreichende Bedeutung allgemeingültiger Interessens- und Persönlichkeitstypologien für die Laufbahnpsychologie

durchaus gewürdigt. Die CCT betont jedoch primär die subjektiven Vorstellungen und Wahrnehmungen des Individuums von sich selbst und der (arbeitsbezogenen) Umwelt, da diesen eine größere Bedeutung für das berufliche Verhalten und die Aufrechterhaltung einer kohärenten beruflichen Identität eingeräumt wird als objektiven Persönlichkeitseigenschaften (Savickas 2005, S. 44).

Eine wichtige Rolle nimmt in diesem Zusammenhang die zweite Komponente der CCT, die sogenannten *Lebensthemen (life themes)*, ein. Die CCT geht davon aus, dass Individuen danach streben, ihre Vorstellungen von sich selbst in ihrer Berufswahl und Laufbahnentwicklung zu verwirklichen und dass die meisten von ihnen, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status, grundsätzlich auch dazu in der Lage sind. Die praktische Relevanz der CCT besteht nicht zuletzt darin, Individuen bei dieser Aufgabe zu unterstützen, damit diese Sinnstiftung in ihrer beruflichen Rolle innerhalb der Gesellschaft finden, gerade auch wenn sich das berufliche Umfeld eher unattraktiv gestaltet (ebenda). Savickas versteht die *Lebensthemen* dabei als verbindendes Element zwischen der auf das Individuum bezogenen beruflichen Persönlichkeit auf der einen und der nach außen gerichteten Laufbahnadaptabilität auf der anderen Seite (ebenda, S. 57f.). Laufbahnbezogene Erzählungen (*career stories*) handeln von früherem beruflichem Verhalten, Entscheidungen oder dem Umgang mit Transitionen und haben somit selbstdefinitorischen Charakter in Bezug auf das Zusammenspiel von Person und Umwelt. Diese Erzählungen verweben berufliche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Kontext von Kontinuität und Wandel: „They tell how the self of yesterday became the self of today and will become the self of tomorrow. Thus, career tells the story of an individual's dispositional continuity and psychosocial change“ (ebenda, S. 58). Dabei sieht Savickas hier weniger einen Prozess des ganzheitlichen Erinnerns als vielmehr einen Akt der selektiven *Rekonstruktion* von Vergangenen angesichts aktueller Herausforderungen. Die individuellen laufbahnbezogenen Narrative enthalten daher ausgewählte Aspekte der beruflichen Vergangenheit in einer Form, in der sie anstehende Entscheidungen und Handlungen unterstützen. Diese ermöglicht einen flexiblen Umgang mit Veränderungen, während zugleich berufliche Kohärenz und Kontinuität gewahrt bleiben (ebenda). Jeder wird somit zum Autor seiner eigenen laufbahnbezogenen Geschichte (Savickas 2013, S. 163f.) Anhand dieser prototypischen Erzählungen können die der Laufbahnkonstruktion zu Grunde liegende Motivation und Bedeutung in Form von *Lebensthemen* abgeleitet

werden: „A life theme consists of a problem or a set of problems which a person wishes to solve above everything else and the means the person finds to achieve a solution“ (Csikszentmihalyi/Beattie 1979, S. 48). Die berufliche Sinnggebung durch die Lebensthemen geht für das Individuum auch damit einher, in Relation zu Anderen den eigenen Platz innerhalb der Arbeitswelt und Gesellschaft zu finden. Die Wahrnehmung, dass dem eigenen beruflichen Handeln von außen Bedeutung beigemessen wird, wird als soziale Zugehörigkeit empfunden und stellt einen wichtigen Eckpfeiler der beruflichen Identitätskonstruktion dar (Savickas 2005, S. 59f.; Savickas 2013, S. 163ff.).

Die tendenziell objektiven Persönlichkeitsmerkmale und die eher subjektiven Lebensthemen sind als Komplementäre zu sehen, welche erst mit der dritten Komponente der CCT ein ganzheitliches Bild davon zeichnen, wie sich Individuen beruflich in die Gesellschaft einbringen. Während sich die berufliche Persönlichkeit und die Lebensthemen um das *Was* und das *Warum* der Laufbahnkonstruktion drehen, zielt die Adaptabilität auf das *Wie* ab. Laufbahnadaptabilität fokussiert den beruflichen Coping-Prozess und umfasst die „attitudes, competencies, and behaviors that individuals use in fitting themselves to work that suits them“ (Savickas 2005, S. 45). Die Laufbahnkonstruktion wird verstanden als Abfolge von Versuchen, das individuelle Selbstkonzept in der Arbeitswelt zu implementieren, wobei die laufbahnbezogenen Anpassungen letztlich darauf abzielen, dass die berufliche Rolle das jeweilige Selbstkonzept untermauert (ebenda). Gegenstand von Adaptation im Sinne der CCT sind v.a. drei zentrale Herausforderungen, die notwendige Veränderungen hervorrufen. Berufliche Übergänge, Berufliche Traumata und Rückschläge sowie gesellschaftlich vordefinierte berufliche Entwicklungsaufgaben (Savickas 2013, S. 156). Letztere enthalten insbesondere die normativen Erwartungen an Heranwachsende beim Eintritt in das Berufsleben. So sollen diese ihrer Berufslaufbahn eine zentrale Rolle zuweisen, berufliche Präferenzen entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten herausbilden, eine hierzu kongruente Tätigkeit aufnehmen und sich in dieser bewähren (Savickas 2005, S. 49f.). Bei der erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wie auch der beruflichen Übergänge und Traumata sind fünf Verhaltensweisen von zentraler Bedeutung: Orientierung, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Rückzug. Diese in Anknüpfung an die Laufbahnstadien nach Super bezeichneten Handlungsmuster bilden einen „cycle of adaptive performance that is periodically repeated as an individual must fit into a

changing context“ (Savickas 2013, S. 156). Wachsende Aufmerksamkeit, Erkundung und Informationsbeschaffung, fundierte Entscheidungsfindung, erprobendes Verhalten, stabiles Engagement und schließlich ein zukunftsgerichtetes Loslösen kennzeichnen wirksame Adaptationen unabhängig davon, ob es sich um die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung oder einen Berufswechsel handelt (ebenda).

Auch wenn die tatsächlichen Adaptationsstrategien jeweils stark situativ geprägt sind, besteht ein zentrales Element der CCT in der Ableitung globaler Dimensionen der Laufbahnadaptabilität: *concern*, *control*, *curiosity* und *confidence*. *Concern* bezieht sich darauf, den Orientierungsfokus auf die eigene berufliche Zukunft zu richten, während *control* die persönliche Einflussnahme und Selbststeuerung hinsichtlich der eigenen Berufslaufbahn abdeckt. Mit *curiosity* ist die Erkundung des Selbst in Relation zu potenziellen Berufsrollen gemeint. *Confidence* umfasst die Selbstwirksamkeit bezüglich der Karriereaspirationen (Savickas 2005, S. 52ff.). Entlang dieser vier Dimensionen nimmt Savickas zusätzlich die strukturelle Einteilung in drei Ebenen vor (Savickas 2013, S. 158). Auf der höchsten Abstraktionsebene befinden sich die vier Dimensionen als allgemeine Adaptabilitätsressourcen und -strategien der Laufbahnkonstruktion. Auf der mittleren Ebene stehen die sogenannten ABCs (*attitudes*, *beliefs*, *competencies*) der Laufbahnkonstruktion, welche als funktionell homogene Variablen über alle vier Dimensionen das konkrete Adaptationsverhalten prägen. Als *attitudes* werden von Savickas affektive Variablen aufgefasst, welche das Verhalten stimulieren. Diese unterscheidet er von den *beliefs*, welche als konative Variablen das Verhalten steuern. In Wechselwirkung miteinander bilden *attitudes* und *beliefs* die Dispositionen des Anpassungsverhaltens. Ergänzt werden diese um die *competencies* als kognitive Ressourcen, zur Bewältigung beruflicher Entwicklungsaufgaben, Übergänge und Traumata, z.B. in Form von Problemlösefähigkeit (ebenda). Auf der dritten Ebene findet sich das konkrete Bewältigungsverhalten (*coping behaviors*) für die jeweilige Dimension (z.B. *Concern*: Involved; *Control*: Assertive; *Curiosity*: Inquiring; *Confidence*: Striving). Die vier von Savickas differenzierten Dimensionen der Laufbahnadaptabilität haben sich nicht zuletzt als zentrale Größen der empirischen Erforschung der Career Construction Theory etabliert (Rudolph et al. 2019; Haenggli/Hirschi 2020).

Angesichts struktureller Veränderungen der Arbeitswelt u.a. in Richtung zunehmender Digitalisierung und Automatisierung leitet Hirschi (2018, S. 195) als zentrale Implikationen für die moderne Laufbahnentwicklung vier Schwerpunkte ab. Hierzu zählen die Notwendigkeit, selbstverantwortlich und flexibel bezüglich der eigenen Berufslaufbahn zu agieren, das selbstverantwortliche Laufbahnmanagement als lebenslange Entwicklungsaufgabe aufzufassen, auch angesichts nichtstandardisierter Arbeitsarrangements Identitätsstiftung in der Arbeit zu ermöglichen sowie eine Arbeit sicherzustellen, die trotz des Verlusts traditioneller Arbeitsverhältnisse menschliche Grundbedürfnisse erfüllt. Um diesen verschiedenen Ansprüchen Rechnung zu tragen, werden zwar mehrere Laufbahnansätze als vielversprechend angeführt, allerdings kann das Konstrukt der (Laufbahn-)Adaptabilität, insbesondere in der Ausgestaltung nach Savickas, in mehr oder weniger direktem Bezug zu jedem dieser vier Aspekte gestellt werden. Unter explizitem Verweis auf Savickas' konstruktivistische Laufbahntheorie wird an dieser Stelle insbesondere das dritte Problemfeld adressiert. Gerade vor dem Hintergrund zunehmender laufbahnbezogener Dynamisierung und damit einhergehend der wachsenden Herausforderung, die Arbeit als sinnstiftendes Element wahrzunehmen, wird der Laufbahnadaptabilität vermehrt Beachtung geschenkt: „The notion of career adaptability can thus help in understanding which psychosocial resources people need to successfully deal with the challenges of an increasingly digitized and automated world of work“ (ebenda, S. 198). In diesem Zusammenhang wird nicht zuletzt die Frage gestellt, inwiefern Individuen in einer digitalisierten Wirtschaft weiterhin immateriellen Nutzen, wie z.B. soziale Einbindung oder Kompetenzerleben aus ihrer Arbeit ableiten können (ebenda, S. 199). Dabei könnten klassische Auffassungen beruflicher Identität, die sich an einer recht beständigen Beschäftigung und damit in Verbindung stehenden Aufgaben festmachen, neuen Konzeptualisierungen arbeitsbezogener Identität weichen, in welchen sich der subjektive Stellenwert der Arbeit gegenüber anderen Lebensbereichen abgrenzen und behaupten muss (ebenda).

2.2 Berufliche Identität als personale und soziale Identität

Mit Blick auf den Identitätsbegriff ist eine große Vielfalt unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorieansätze auszumachen (Raeder/Grote 2007; Heinzer/Reichenbach 2013). Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Abgrenzung gegenüber verwandten Begriffen und fachspezifischen Konstrukten, wie beispielweise dem Beruflichkeitsbewusstsein sensu Beck innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1997, 2019; Seifried et al. 2019), teilweise unscharf darstellt. Gemein ist den meisten Ansätzen die Vorstellung, dass Identität das Ergebnis eines individuellen Konstruktionsprozesses in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Umwelt darstellt (Erikson 1959; Hausser 1983; Ashforth/Schinoff 2016). Neuenschwander versteht unter Identität in diesem Sinne ein „Schema im Gedächtnis, das durch Identifikation, Anpassung und Reflexion eines angeborenen, eigenschaftslosen und nicht unmittelbar erfahrbaren *Subjekts* mit einer ausgewählten Gruppe von wahrgenommenen abstrakten und konkreten Objekten entsteht“ (1996, S. 14). Die Ordnung dieser Identifikationsobjekte in Relation zum Subjekt in Form von Einstellungen, Werten oder Eigenschaften ergibt ein System einzelner Teilidentitäten, welche in Summe die Gesamtidentität formen. Einige der Teilidentitäten sind dabei besonders prägend für das bewusste Identitätsgefühl und führen zu einer narrativen Verdichtung in der Wahrnehmung der eigenen Person (Keupp et al. 2008, S. 218). Als eine solche einflussreiche Teilidentität kann die berufliche Identität betrachtet werden (ebenda; Skorikov/Vondracek 1998, 2011). Als bereichsspezifische Identität umfasst sie den Teil der Gesamtidentität, der sich auf den Kontext Arbeit und Beruf bezieht (Hausser 1995).

Eine weitere verbreitete Einteilung in Teilidentitäten ist die Unterscheidung in eine personale und eine soziale Identität. Diese bietet sich an dieser Stelle an, da hieran die vorhandenen Theorieansätze danach differenziert werden, ob sie mit Blick auf das Individuum eher die Innenperspektive oder die Außenperspektive betonen (Raeder/Grote 2007). In Ansätzen zur personalen Identität wird diese i.d.R. „als selbstreflexiver Prozeß eines Individuums verstanden“ (Frey/Hausser 1987, S. 4). Klassische Identitätstheorien gehen dabei noch von einer in der Jugendzeit gelungenen und abgeschlossenen Selbstdefinition aus (Erikson 1973). Für die subjektiven Verarbeitungsmodi sind dabei v.a. zwei Aspekte kennzeichnend: berufsbiographische Kontinuität über die Zeit sowie

Kohärenz bzw. Konsistenz bezüglich verschiedener Lebensbereiche (Heinzer/Reichenbach 2013, S. 14). Insbesondere die normative Vorgabe einer lebenslangen Kontinuität lässt sich allerdings angesichts zunehmender arbeitsweltlicher Flexibilisierung schwerlich aufrechterhalten (Raeder/Grote 2006).

Im Anschluss an Erikson räumt auch Marcia (1980) der beruflichen Identität die führende Rolle bei der Entwicklung der Gesamtidentität ein. Im Gegensatz zu diesem nimmt er aber weder an, dass die Identitätsentwicklung über verschiedene Lebenskontexte hinweg kohärent verläuft, noch dass sie mit dem Ende des Jugendalters abgeschlossen ist (Raeder/Grote 2006). Das Modell von Marcia baut auf den beiden Dimensionen Exploration und Commitment auf, welche in jeweils dichotomer Ausprägung (hoch/niedrig) vier Stadien der Identitätsentwicklung ergeben (vgl. im Folgenden Marcia 1980): *erarbeitete Identität* (Exploration und Commitment: hoch), *übernommene Identität* (Exploration: niedrig, Commitment: hoch), *Moratorium* (Exploration: hoch, Commitment: niedrig), *diffuse Identität* (Exploration und Commitment: niedrig). Die erarbeitete Identität ist nach Marcia der erstrebenswerteste Zustand, da die hier verorteten Personen berufliche oder ideologische Ziele verfolgen, die sie nach ausführlicher Erkundung und eigenständiger Entscheidungsfindung gewählt haben. Bei der übernommenen Identität liegt zwar auch ein hohes Commitment auf bestimmte berufliche wie ideologische Ziele vor. Allerdings ging diese Festlegung nicht mit einer angemessenen Exploration einher, sondern ist vielmehr externen Einflüssen (z.B. durch die Eltern) geschuldet. Das Moratorium stellt den Zustand einer Identitätskrise dar, in welchem in Auseinandersetzung mit den vorhandenen Alternativen eine innere Verpflichtung entstehen muss, um den Übergang zur erarbeiteten Identität zu ermöglichen. Die diffuse Identität kennzeichnet Individuen ohne berufliche oder ideologische Zielsetzung, unabhängig davon, ob sie bereits eine Entscheidungsfindungsphase durchlaufen haben, weshalb dieses Stadium vielfach als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung in Richtung der anderen drei Zustände angesehen wird. Die erarbeitete Identität stellt zwar den nach Marcia angestrebten Zustand dar, allerdings ist sein Modell nicht als vorgegebene Abfolge im Sinne eines vollständigen Durchlaufens aller Stadien gedacht. Vielmehr besteht auch die Möglichkeit, dass sich bspw. eine Person mit erarbeiteter Identität aufgrund veränderter Umstände erneut im Zustand des Moratoriums wiederfindet.

Nicht zuletzt aufgrund der empirischen Erfassung unterschiedlicher Identitätszustände hat der Ansatz von Marcia große Verbreitung erfahren und dient aktuellen Erweiterungen vielfach als Grundlage. So schlagen Luyckx et al. (2005) bezüglich der zwei Dimensionen Exploration und Commitment die Einteilung in *In-breadth-Exploration* und *In-depth-Exploration* sowie *Comitment making* und *Identifiation with commitment* vor. Crocetti et al. (2008) ergänzen dagegen *Reconsideration* als dritte Dimension. Porfeli et al. (2011) kombinieren beide Erweiterungen und leiten daraus das *Vocational Identity Status Assessment* (VISA) als empirische Messung einer deutlich ausdifferenzierten Version des Identitätsmodells nach Marcia ab. Durch die Verfeinerung des Modells wird nicht zuletzt dem Umstand Rechnung getragen, dass sich laufbahnbezogene Entscheidungen, Interessen und Werte im Zuge von Lern- und Erfahrungsprozessen ändern können und damit ständig neue berufliche Alternativen in Betracht gezogen werden (*career commitment flexibility*) (ebenda, S. 857). In diesem Zusammenhang wird explizit auf Savickas' Arbeiten zur Laufbahnadaptabilität (1997) und zur konstruktivistischen Laufbahntheorie (2002) verwiesen, zu denen das VISA später auch empirisch in Bezug gesetzt wird (Porfeli/Savickas 2012). Da Marcia's Ansatz v.a. auf die erstmalige Berufswahl fokussiert (Raeder/Grote 2005) sind auch die darauf aufbauenden Modelle und Skalen in erster Linie "suitable for adolescents and young adults who are still preparing for an occupation" (Porfeli et al. 2011, S. 858). Für Lernende im dualen Berufsbildungskontext, welche durch die Entscheidung für eine Ausbildung bereits eine erste Berufswahl getroffen haben, erscheinen sie dagegen weniger geeignet.

Auf der anderen Seite gibt es Ansätze, die primär auf die Außenperspektive und damit die Verortung des Individuums im sozialen Kontext abstellen (Raeder/Grote 2007). Im Rahmen der Theorie der sozialen Identität wird die berufliche Identität als Identifikation mit der eigenen Berufsgruppe verstanden, welche einen elementaren Bestandteil der sozialen Identität bildet (Ellemers et al. 2002; van Dick 2004, 2017; Ashforth et al. 2008). Dieser Theorieansatz geht von einer Trennung in eine personale Identität, welche die individuellen Dispositionen und Unterscheidungsmerkmale enthält, und eine über mehrere Individuen hinweg kollektiv geteilte soziale Identität aus (Ashforth/Schinoff 2016). Tajfel definiert die soziale Identität als „that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership" (1978,

S. 63). Sie beinhaltet damit sowohl in kognitiver Hinsicht das Wissen um die eigene(n) Gruppenmitgliedschaft(en), als auch darauf aufbauend deren affektive und evaluative Bewertung, welche jeweils individuell unterschiedlich ausgeprägt sein können. Diese Elemente entstehen dadurch, dass Individuen ihre Umwelt in verschiedene Personengruppen kategorisieren und decken unterschiedliche Aspekte der Identifikation ab (ebenda). Die Selbstkategorisierung als Gruppenmitglied (kognitiv) verbunden mit einer emotionalen Relevanz (affektiv) und positiven Bewertung der Außenwahrnehmung (evaluativ) der Gruppenmitgliedschaft führt zu einer Selbstaufwertung des Individuums. Bezogen auf Auszubildende ist dies neben dem Ausbildungsberuf insbesondere auch für die Zugehörigkeit zum Ausbildungsbetrieb denkbar. Da davon ausgegangen wird, dass die Identifikation mit einer sozialen Gruppe eng damit zusammenhängt, inwiefern sich ein Individuum in seinem Handeln in deren Sinne einsetzt, wird zusätzlich eine behaviorale Dimension der Identifikation unterschieden (van Dick 2004, 2017). Die Gesamtheit an relevanten gruppenbezogenen Identifikationen bildet letztlich die soziale Identität, welche wiederum neben der personalen Identität einen zentralen Baustein der individuellen Identitätsentwicklung darstellt (Goffmann 1988).

Dabei geht die Theorie der sozialen Identität in Verbindung mit der Selbstkategorisierungstheorie (Turner et al. 1987) von einem interaktionistischen Grundverständnis aus. Statt einer einseitigen Fokussierung auf die Einzelperson oder den sozialen Kontext betrachtet Tajfel (1972) eine dynamische Interaktion zwischen den im Individuum ablaufenden Prozessen und den umgebenden Umweltafordernungen, aus der heraus sich das soziale Verhalten beschreiben und erklären lässt. Die gleichberechtigte Verbindung der subjektiven mit der sozialen Perspektive ermöglicht es, die entsprechenden Wechselwirkungen umfassender zu analysieren und dabei sowohl veränderte Umweltbedingungen als auch ein sich veränderndes Individuum zu berücksichtigen (Stange 1991). Damit ergibt sich eine deutlich erkennbare konzeptionelle Nähe zu Savickas' Adaptabilitätsbegriff. Als vermittelndes Verbindungsstück zwischen subjektiver und sozialer Realität, respektive zwischen der psychologischen und der soziologischen Sozialpsychologie wird dabei die Identifikation angesehen (ebenda; Tajfel 1978). Erst durch Identifikation im Sinne des Teilens einer Identität werden aus individuellen Motiven soziale Werte und vice versa (Foote 1951). Die Identifikation wird dabei i.d.R. als veränderlicher als die Identität angesehen. Ausgangspunkt ist zumeist eine

situationspezifische Identifikation, welche durch das wiederholte Wahrnehmen bestimmter Gemeinsamkeiten zunehmend verinnerlicht wird und schließlich in die Identität einfließen kann (Metzlaff 2015, S. 118f.). So ergibt sich ein „kognitive[r] Pool von Gruppenmitgliedschaften“ (Stange 1991, S. 97), aus dem die Person situationsabhängig unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten als Identifikationsbezugspunkte abrufen und aktiviert (van Dick et al. 2005, van Dick 2017). Ein ähnlicher Mechanismus greift auch mit Blick auf die primäre Bedeutung von personaler oder sozialer Identität. Je nach situationspezifischer Wahrnehmung kann eine der beiden Teilidentitäten salient sein (Schuh et al. 2013). Stehen der Vergleich mit anderen Gruppenmitgliedern und die individuellen Interessen im Vordergrund spielt die personale Identität eine wichtige Rolle. Umfassen die sozialen Vergleiche dagegen auch Nichtmitglieder der eigenen Gruppe bzw. Mitglieder von Vergleichsgruppen ist von einer deutlichen Salienz der sozialen Identität auszugehen (Stange 1991, S. 210). Die eigene Gruppenmitgliedschaft wird dann mit einer höheren Attraktivität assoziiert (Turner et al. 1983) und individuelle Merkmale werden durch Anpassung an die eigene Gruppe zugunsten einer gewissen Einstellungs- und Verhaltensuniformität aufgegeben (Wagner/Zick 1990). Empirische Befunde bestätigen den positiven Zusammenhang zwischen einer stark empfundenen Gruppenmitgliedschaft und Zufriedenheit sowie Wohlbefinden am Arbeitsplatz (van Dick/Haslam 2011; van Dick 2017). Im Rahmen der Sozialisation für einen Ausbildungsberuf innerhalb einer betrieblichen Arbeitsgemeinschaft dürfte insbesondere der Vergleich unterschiedlicher Berufs- und Betriebszugehörigkeiten innerhalb der eigenen Peergroup und damit die soziale Identität von zentraler Bedeutung sein.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Fundierung zu den beiden zentralen Konstrukten der Laufbahnadaptabilität und der beruflichen Identität soll zunächst ein Zwischenfazit in Bezug auf die Forschungsfragen gezogen werden, bevor danach die im kumulativen Forschungsdesign enthaltenen Fachartikel angeführt werden.

2.3 Zwischenfazit zu den inhaltlichen und methodischen Forschungsdesideraten

In der einleitenden Problemstellung wurde das Potenzial des Konstrukts der Laufbahnadaptabilität für den Berufsbildungskontext sowie das komplexe Verhältnis zu (beruflichen) Identitätskonstruktionen bereits in Ansätzen skizziert. Nach der theoretischen Betrachtung beider Konstrukte soll an dieser Stelle in Anknüpfung an die vier Forschungsfragen der einleitenden Problemstellung ein erstes Zwischenfazit hinsichtlich zentraler inhaltlicher sowie methodischer Desiderate vorgenommen werden.

Die theoretische Einbettung der Laufbahnadaptabilität im zweiten Kapitel hat verdeutlicht, dass sich diese als zentrales Konstrukt hinsichtlich der Erforschung der beruflichen Entwicklung etabliert hat. Während einige Laufbahnansätze die (Laufbahn-) Adaptabilität stärker im Kontext beruflicher Flexibilisierungstendenzen und Übergänge diskutieren, zeigen andere (insbesondere Savickas' konstruktivistische Laufbahntheorie) ihre grundlegende Bedeutung für die Betrachtung beruflicher Entwicklungs- und Orientierungsprozesse im gesamten Lebenslauf auf. Dies rückt neben den Anpassungsprozessen berufstätiger Erwachsener auch die Orientierungserfordernisse beim Eintritt in das Berufsleben in den Vordergrund. Der Bereich der beruflichen Bildung und nicht zuletzt die (duale) berufliche Erstausbildung erscheinen dabei als besonders relevante Betrachtungsfelder früher beruflicher Entwicklung. Auch die von Savickas (2005) unterschiedenen Subdimensionen der Laufbahnadaptabilität drängen sich bei näherer Betrachtung als potenzielle Ressourcen der Lernenden in der beruflichen Bildung auf. Sie umfassen das für Berufsanfänger erstmalige Bewusstsein für die Notwendigkeit der eigenen beruflichen Entwicklung (*concern*), ebenso wie die diesbezügliche Ausbildung internaler Kontrollüberzeugungen (*control*). Auch das aktive Erkunden beruflicher Tätigkeiten, Aufgaben und Rollen (*curiosity*) ist ein wesentlicher Bestandteil beruflicher Bildungsbemühungen. Letztlich deckt die Laufbahnadaptabilität auch die Entwicklung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen ab (*confidence*), welche für die Bewältigung der überwiegend neuartigen Herausforderungen in einer beruflichen Erstausbildung essenziell sind. Vor diesem Hintergrund erscheint eine nähere Betrachtung der Laufbahnadaptabilität bei Lernenden innerhalb der (dualen) Berufsbildung vielversprechend.

Eine Auffälligkeit in den vielen theoretischen Zugängen zur Laufbahnadaptabilität liegt in der häufigen Verschränkung mit dem Identitätsbegriff, welche stellenweise sogar in eine begrifflich-konzeptionelle Überschneidung übergeht (z.B. Morrison/Hall 2002). Verbreitete Akzeptanz gefunden hat die Vorstellung zweier gegenseitig aufeinander bezogener Größen, die in einer zunehmend dynamisierten und volatilen Arbeitswelt jeweils eine Schlüsselrolle für die individuelle Berufslaufbahn einnehmen und daher teilweise auch als Metakompetenzen der Laufbahnentwicklung aufgefasst werden (Savickas 2011). Adaptabilität lässt sich demnach erst im Zusammenhang mit Identität verstehen. Angesichts arbeitsweltlicher Flexibilisierung stellt sich nicht nur die Frage, welchen Adaptationserfordernissen sich das Individuum gegenüberstellt, sondern auch wie sich die damit verbundenen Anpassungs- und Orientierungsleistungen in veränderten Identitätskonstruktionen niederschlagen. Das Verständnis beruflicher Identität hat sich vor diesem Hintergrund verändert. Die einmal zu Beginn des Berufslebens endgültig erworbene und von Stabilität und Kontinuität geprägte Identität (Erikson 1973) weicht zunehmend flexibleren Identitätsformen (Hirschi 2018).

Bezogen auf den Kontext der beruflichen Erstausbildung ist allerdings festzuhalten, dass die Entwicklung starker beruflicher Bindungen traditionell eine zentrale Rolle spielt und als unverzichtbar für die soziale Integration der Lernenden zu Beginn des Berufslebens sowie für deren Kompetenzerwerb angesehen wird (Blankertz 1983). Folglich besteht sowohl aus berufspädagogischer Perspektive als auch aus Sicht der beteiligten Ausbildungsbetriebe weiterhin ein starkes Interesse an einer hohen Identifikation der Auszubildenden mit ihrem Beruf. Die Entwicklung einer beruflichen Identität im Rahmen der beruflichen Erstausbildung kann aus diesem Blickwinkel als wichtiges Fundament für spätere Anpassungs- und Umorientierungsleistungen angesehen werden (Kirpal 2006).

Dennoch bleibt die Frage bestehen, inwiefern die berufliche Identitätsentwicklung und die Laufbahnadaptabilitätsressourcen von Auszubildenden eher als sich gegenseitig verstärkende positive Einflussgrößen einer gelingenden beruflichen Integration oder vielmehr als Ausdruck gegenläufiger beruflicher Orientierungsmuster (im Spannungsfeld Flexibilität vs. Stabilität) zu betrachten sind. Erschwerend hinzu kommt die in den theoretischen Grundlagen dargelegte Vielfalt an theoretischen Zugängen zum Identitätskonstrukt. Auch innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen

Fachdiskurses führte das Interesse an beruflichen Bindungen als Quelle tätigkeitsbezogener Motivationsregulation zu einer breiten Rezeption verschiedenster identitätsnaher Konstrukte (Heinrichs et al. 2022). Die Untersuchung des Verhältnisses zwischen Identität und Adaptabilität im Rahmen dieser Arbeit erfordert daher insbesondere auch eine Schärfung des Verständnisses beruflicher Identität innerhalb des Berufsbildungskontextes. Dies gilt nicht zuletzt für die Betrachtung domänenspezifischer Besonderheiten in der dualen kaufmännischen Berufsbildung.

Aus diesem Zwischenfazit inhaltlicher Schwerpunkte und Desiderate folgen zwangsläufig unterschiedliche Notwendigkeiten beim methodischen Zugang zu den beiden im Fokus stehenden Konstrukten. Aufgrund der breiten Rezeption der Laufbahnadaptabilität in der internationalen Laufbahnforschung auf der einen Seite und der Besonderheiten des deutschen Berufsbildungskontextes auf der anderen Seite, ist zunächst eine theoretisch-konzeptionelle Annäherung angezeigt. Dabei gilt es, explizite wie implizite Bezugnahmen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses auf den Adaptabilitätsbegriff zu analysieren und die Transfermöglichkeiten sowie Potenziale des Konstrukts insbesondere hinsichtlich der dualen Erstausbildung auszuloten. Daneben kann an die umfangreichen internationalen Forschungsbemühungen angeknüpft werden, um die Übertragbarkeit und Anwendbarkeit der Laufbahnadaptabilität in Bezug auf kaufmännische Auszubildende auch in empirischer Hinsicht zu beleuchten. Die Untersuchung der Eignung einschlägiger Operationalisierungen der Laufbahnadaptabilität für den Berufsbildungskontext im Rahmen eines quantitativen Designs ergänzt demnach die theoretische Betrachtung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Relevanz des Konstrukts.

Hinsichtlich der beruflichen Identität als wesentlich etablierterem Konstrukt innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses ist dagegen ein anderer Betrachtungsfokus geboten, um angesichts der Fülle an konzeptionellen Zugängen zu einem klareren Konstruktverständnis zu gelangen. Hierbei kann zum einen eine qualitative Herangehensweise dazu beitragen, eine domänenspezifische Schärfung der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender vorzunehmen. Auf der anderen Seite ist im Hinblick auf eine quantitative Betrachtung neben Querschnittsanalysen insbesondere auch eine Längsschnittperspektive von Interesse, welche dem prozessualen

Charakter beruflicher Identitätsentwicklung gerecht wird und der Frage nachgeht, inwiefern diese zur beruflichen Integration der Auszubildenden beiträgt.

Unter Berücksichtigung der resümierten inhaltlichen und methodischen Überlegungen sowie unter Bezugnahme auf die Forschungsfragen im Rahmen der einleitenden Problemstellung lassen sich für die vier vorliegenden Teilstudien folgende Schwerpunkte festhalten. Der erste Fachartikel analysiert aus theoretischer Perspektive die Relevanz der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs und leitet Anknüpfungspunkte für eine stärkere Rezeption mit Blick auf die berufliche Entwicklung von Lernenden in der beruflichen Erstausbildung ab. Der zweite Fachartikel fokussiert auf die inhaltlich-qualitativen Spezifika der beruflichen Identität und Identifikation kaufmännischer Auszubildender. Die empirische Eignung des Laufbahnadaptabilitätskonstrukts für die kaufmännische Berufsbildung sowie der Zusammenhang zur beruflichen Identität innerhalb dieses Kontextes steht im Zentrum des dritten Fachartikels. Im letzten Fachartikel rückt schließlich die Prozessperspektive in den Vordergrund, indem die Entwicklung beruflicher Identitätskonstruktionen im Zeitverlauf sowie unter Berücksichtigung von Einfluss- und Zielgrößen betrachtet wird.

3 Fachartikel¹

3.1 Fachartikel 1

Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate

Kirchknopf, S., & Kögler, K. (2018). Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate. In E. Wittmann, D. Frommberger & B. Ziegler (Hrsg.) *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 95-109). Opladen Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2018/05/9783847412519.pdf>

Zusammenfassung:

Vor dem Hintergrund der spannungsreichen Anforderungen von Flexibilität und Kontinuität in modernen Arbeitswelten ist das Individuum bei der Laufbahngestaltung mit umfangreichen Herausforderungen konfrontiert. Das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität wird dabei vor allem im internationalen Kontext als zentrales Element moderner Laufbahnentwicklung diskutiert, hat jedoch trotz seiner Bedeutung für berufliche Entwicklungsprozesse bislang nur vereinzelt Einzug in die berufs- und wirtschaftspädagogische Debatte gefunden. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern die vielfältigen Konzeptualisierungen von Laufbahnadaptabilität eher kontinuieritätsbezogene Charakteristika aufweisen, die auf den Aufbau der – gerade auch für die Berufsbildung zentralen – beruflichen Identität abzielen oder inwiefern bei diesen vielmehr berufliche Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen im Fokus stehen. Zudem sollen die expliziten und impliziten Anknüpfungspunkte des hiesigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsdiskurses an die internationalen Argumentationslinien zur Laufbahnadaptabilität untersucht werden. Nach der systematischen Betrachtung unterschiedlicher Konzeptualisierungen von (Laufbahn-)Adaptabilität erfolgt eine Verortung des Konstrukts aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive im Kontext von Fragen der Berufswahl und der berufsbiographischen Gestaltungskompetenz. Im Ergebnis wird die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext auch jenseits der klassischen Berufsorientierung aufgezeigt und es werden Forschungsdesiderate abgeleitet, welche insbesondere eine Untersuchung des Konstrukts in Bezug auf die Lernenden in der dualen Erstausbildung adressieren.

Schlagerworte: Adaptabilität, Berufsorientierung, Berufswahl, Duales System, Berufliche Identität, Berufsbiographische Gestaltungskompetenz, Laufbahnentwicklung, Laufbahntheorien, Berufslaufbahn.

¹ Aus Gründen einer möglichst hohen formalen Einheitlichkeit wurden die Fachartikel teilweise unabhängig vom Druckformat der Veröffentlichung eingefügt. Dennoch bestehen vereinzelt formale Unterschiede zwischen den Fachartikeln, welche auf abweichende Verlagsvorgaben zurückzuführen sind. Auch die bibliographischen Informationen wurden jeweils gemäß den Vorgaben des jeweiligen Verlags angegeben.

Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate

1. Flexibilität und Kontinuität in der modernen Arbeitswelt

Der internationale Diskurs zu Fragen der Berufswahl und Laufbahnentwicklung wurde lange Zeit durch klassische Theorieansätze dominiert, deren Ursprünge teilweise bis in die Mitte des vergangenen Jahrhunderts zurückreichen (vgl. etwa Super 1953; Holland 1959). Seit der Jahrtausendwende sind einige moderne Ansätze zu beobachten, die zwar teilweise an klassische Berufswahltheorien anknüpfen, sich in entscheidenden Punkten jedoch gerade auch in Abgrenzung von diesen definieren (für einen Überblick vgl. Hirschi 2013). Gemein ist vielen neueren Ansätzen dabei die Abkehr vom statischen Fokus auf die Einzelperson hin zu einer kontextuellen Betrachtung, welche der Komplexität und Dynamik moderner Berufswahl und Laufbahnentwicklung eher gerecht wird (vgl. ebenda, S. 30f.). So wird dem Individuum vor dem Hintergrund des Wandels der Arbeitswelt – beispielsweise in Form der sich abzeichnenden Erosion des Berufs – einerseits ein höheres Maß an Autonomie und Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich der Gestaltung der eigenen beruflichen Laufbahn abverlangt (Vondracek, Ferreira & Dos Santos 2010) und mit dieser steigenden Selbstverantwortung geht auch eine zunehmend geforderte Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft des Individuums an die Veränderungen der Arbeitswelt einher. In diesem Zusammenhang rückt in einigen modernen Laufbahnansätzen der Begriff der Adaptabilität in den Fokus der Betrachtung (Savickas 2013). Andererseits bieten heutige globalisierte und digitalisierte Umwelten auch veränderte Möglichkeiten für eine stärkere Individualisierung von Arbeitsräumen und -zeiten und beinhalten damit nicht nur die identitätsstiftende Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit einer entsprechenden Gestaltung durch das Individuum selbst.

Durch die erhöhten Flexibilitäts- und Mobilitätserfordernisse einerseits und die ausgeweiteten Gestaltungsfreiräume andererseits sind seitens des Individuums im Sinne einer doppelten Perspektive auf Anpassungsfragen nicht nur Veränderungsbereitschaft und Lernfähigkeit gefragt, es ergibt sich auch die Notwendigkeit zur

eigenverantwortlichen Herstellung individueller berufsbiographischer Kontinuität, um die schwindende institutionelle und strukturelle Rahmung zu kompensieren. Dieses Spannungsverhältnis aus Flexibilität einerseits und Kontinuität andererseits durchzieht die unterschiedlichen Konzeptionen von Adaptabilität und so verwundert es auch nicht, dass dabei zumeist von einem wie auch immer gearteten Zusammenhang mit der beruflichen Identität die Rede ist. Identität wird dabei in der Laufbahnforschung in Abgrenzung zur Identitätsforschung meist in generalisierter Weise im Sinne eines globalen Identitätssinns verstanden und häufig synonym mit Begriffen wie Selbstkonzept oder Selbstsinn verwendet (Grote & Raeder 2009).

Nun stellt sich angesichts des skizzierten Spannungsverhältnisses in modernen Arbeitskontexten die Frage, inwiefern in den unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Laufbahnadaptabilität Aspekte der Kontinuität im Sinne beruflicher Identität mitgedacht sind und in welchem Verhältnis Flexibilitäts- und Kontinuitätsanforderungen dabei stehen. Darüber hinaus ist von Interesse, ob und in welcher Gestalt internationale Argumentationslinien und ihre konzeptionellen Unterschiede auch im hiesigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsdiskurs rezipiert werden und ob sich die Diskussionslinien und ihre jeweiligen Prämissen integrieren lassen. So zeichnet der vorliegende Beitrag zunächst unterschiedliche Konzeptualisierungen von Adaptabilität in der internationalen Laufbahnforschung nach und verortet das Konstrukt sodann im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs zu Fragen der Berufswahl und berufsbiographischen Gestaltungskompetenz. Die Beschäftigung mit der Frage der Übertragbarkeit des internationalen Laufbahndiskurses mündet schließlich in die Skizzierung von offenen Forschungsfragen.

2. Konzeptualisierungen von Adaptabilität in der internationalen Laufbahnforschung

Die steigende Bedeutung des Adaptabilitätskonstruktes zeigt sich in den jüngsten Veröffentlichungen, etwa in Form eines systematischen Überblicksartikels (Johnston 2016) oder einer Meta-Analyse (Rudolph, Lavigne & Zacher 2017), welche Ausdruck der umfangreichen Forschungsaktivitäten auf diesem Gebiet sind. Im Folgenden soll es jedoch

weniger um die vielfältigen dabei identifizierten Zusammenhänge zwischen Adaptabilität und anderen Konstrukten, sondern vielmehr um deren divergierende theoretische Konzeptionen und korrespondierende Operationalisierungsansätze gehen. Dem Eindruck, dass in der Laufbahnforschung von einem einheitlichen Adaptabilitätsbegriff auszugehen sei, steht die Vielfalt von Modellierungs- und Operationalisierungsansätzen entgegen. Dies zeigt sich bereits bei der deutschen Begriffsverwendung. Während manche Autoren *Adaptability* schlicht mit beruflicher Anpassungsfähigkeit übersetzen (z. B. Spurk & Volmer 2013), verweisen andere auf die suggestive Wirkung der deutschsprachigen Begrifflichkeiten und plädieren für die Übernahme des ursprünglichen Begriffs (Dimitrova 2008). Aufgrund der konzeptionellen Differenzen und der unterschiedlichen Modellierungsansätze ist für ein vertieftes Konstruktverständnis eine Darstellung der divergierenden theoretischen Ursprünge angezeigt.

2.1 Adaptabilität in der proteischen Laufbahntheorie

Hall postuliert vor dem Hintergrund der veränderten Arbeitswelt das Leitbild der proteischen Laufbahn (s. 1996, 2002, 2004). Berufliche Laufbahnen sind demnach einerseits von der Selbststeuerung der Person und andererseits durch deren persönliche Werte bestimmt. Daher steht beim proteischen Laufbahnkonzept die Herausbildung zweier grundlegender Metakompetenzen im Vordergrund: Die der Adaptabilität und die der Identität (oder Selbstreflexivität) (Briscoe & Hall 1999). Während Adaptabilität auf neue Aufgaben oder Herausforderungen fokussiert und auf die Fähigkeit abzielt, sein Verhalten diesen Anforderungen anzupassen, wird die Metakompetenz Identität als reflektiertes Selbstbild verstanden, wobei dies auch eine mögliche Modifikation desselben miteinschließt (Dimitrova 2008, S. 75f.). Die unausgewogene Ausbildung der beiden Metakompetenzen führt laut Hall nun entweder zu einer reaktiven, chamäleonartigen Anpassung oder zu einem paralytischen Blockade- bzw. Vermeidungsverhalten (Hall 2004, S. 6f.). Nur wenn beide Aspekte hinreichend ausgeprägt sind, kann demnach den vielfältigen Anpassungserfordernissen der beruflichen Umwelt adäquat begegnet und zugleich eine kohärente berufliche Identität bewahrt werden. Als Ausgangspunkt für ein etwaiges Anpassungsverhalten scheinen

dabei aber in erster Linie die externen Anforderungen und weniger die im Individuum selbst begründeten Bedürfnisse zu dienen.

Morrison & Hall (2002, S. 210) konzipieren Adaptabilität als Produkt aus *adaptive competence* und *adaptive motivation*. *Adaptive competence* besteht aus einer personalen (*identity exploration*), behavioralen (*response learning*) sowie integrativen (*integrative potential*) Komponente (im Folgenden ebenda, S. 211ff.). Unter der personalen Komponente verstehen die Autoren das ständige Streben des Individuums nach größerer Selbstkenntnis, wodurch sich dieses in seiner beruflichen Entwicklung immer wieder neu erfindet und andere Elemente in sein berufliches Selbstverständnis integriert. Diese Komponente weist somit eine sehr hohe Ähnlichkeit mit der Metakompetenz der Identität bzw. Selbstreflexivität auf. Die Teilkomponente *response learning* meint die Fähigkeit zur (Weiter-)Entwicklung eines effektiven Rollenverhaltens für den Umgang mit einer sich stetig wandelnden Umwelt sowie die aktive Beeinflussung derselben. Damit wird betont, dass Adaption im Anschluss an Piaget nicht nur die Modifikation der eigenen Schemata und damit die Anpassung an die Umwelt (Akkommodation), sondern ebenso die Integration äußerer Eindrücke in bestehende Schemata und somit auch die Beeinflussung der eigenen Umwelt (Assimilation) umfasst. *Integrative potential* bezieht sich schließlich auf die Fähigkeit, ein kongruentes Verhältnis zwischen dem individuellen Selbstverständnis und den wechselnden Ansprüchen der Umgebung aufrechtzuerhalten. Formal modelliert bilden diese drei Komponenten also die additiven Bestandteile der *adaptive competence*. Die *adaptive motivation* wird demgegenüber als „the willingness to develop and apply adaptive competence to a given situation“ (ebenda, S. 219) definiert. Dieses Adaptabilitätsverständnis ist nicht zuletzt aufgrund der Betonung der Doppelseitigkeit von Anpassungsprozessen zwar deutlich elaborierter als bei Briscoe & Hall (1999), es wirft allerdings Fragen hinsichtlich der inhaltlichen Abgrenzung zur Metakompetenz der Identität auf (vgl. Komponente *identity exploration*).

In späteren Veröffentlichungen wird diese differenzierte Adaptabilitätskonzeption von Hall und Kollegen jedoch nicht weitergeführt. Stattdessen wird die Begrifflichkeit der Metakompetenzen – ohne dass dies näher begründet wird – zugunsten einer proteischen Laufbahnorientierung mit den Dimensionen *self-directed* und *values-driven* aufgegeben (Briscoe & Hall 2006). *Selbstbestimmtheit* und *Wertegeleitetheit* treten somit das Erbe

von Adaptabilität und Identität an und werden als situationsunspezifische, überdauernde Einstellungen des Individuums hinsichtlich seiner beruflichen Laufbahn im Sinne eines *protean mindset* konzeptualisiert. Dabei verknüpfen Briscoe & Hall die proteische Laufbahneinstellung mit den beiden Dimensionen der *entgrenzten Laufbahneinstellung* (vgl. Arthur & Rousseau 2001) – namentlich *organisationaler Wechselbereitschaft* und *entgrenzter Denkweise* – und leiten aus den Kombinationsmöglichkeiten der vier Dimensionen ab, dass der Idealtypus des proteischen Karrierearchitekten erst bei entsprechender Ausprägung aller vier Einstellungsbereiche vorliege: „the career actor who is psychologically as well as physically boundaryless, who actively directs his or her own career management, and who is driven by personal values in their quest to define meaning and success through the career“ (Briscoe & Hall 2006, S. 15). Zur Messung der vier Einstellungsdimensionen wurden Skalen entwickelt (Briscoe, Hall & DeMuth 2006), welche auch bereits für den deutschsprachigen Raum vorliegen (Gasteiger 2007).

2.2 Adaptabilität als Teildimension des Employability-Konstrukts

Neben der proteischen Laufbahntheorie taucht der Adaptabilitätsbegriff auch im Rahmen des Employability-Konstrukts auf, wobei sich hier gewisse Parallelen zwischen beiden Ansätzen ausmachen lassen. In einer verbreiteten Fassung wird Employability (Arbeitsmarktfähigkeit) von Fugate, Kinicki & Ashforth (2004, S. 15) als „a psycho-social construct that embodies individual characteristics that foster adaptive cognition, behavior, and affect, and enhance the individual-work interface“ definiert und bestehend aus den Teildimensionen *career identity*, *personal adaptability* und *social and human capital* konzipiert. Unter dem Sozial- und Humankapital, welches im Folgenden nicht näher betrachtet werden soll, verstehen Fugate et al. zum einen die soziale Unterstützung und zum anderen individuelle laufbahnrelevante Faktoren wie Ausbildung und Berufserfahrung.

Fugate et al. beziehen sich in ihrem Employability-Konstrukt explizit auf Halls Konzeption der proteischen Karriere und verweisen auf die hohe Relevanz der Fähigkeit und Bereitschaft sich angesichts ständiger arbeitsweltlicher Veränderungen immer wieder an neue Situationen anzupassen. Die Adaptabilität bildet insofern den Kern des Konstrukts als „employability represents a form of work specific (pro)active adaptability“ (ebenda, S.

14). Dabei machen die Autoren fünf Bereiche aus, welche die differenten Ausprägungen individueller Adaptabilität bestimmen: Optimismus, Lernbereitschaft, Offenheit, internale Kontrollüberzeugungen, generalisierte Selbstwirksamkeitserwartungen (ebenda, S. 22f.).

Adaptabilität als Fähigkeit, seine eigenen Dispositionen an veränderte Rahmenbedingungen anzupassen, reicht alleine jedoch nicht aus. Analog zu Halls Konzeption der Metakompetenzen muss mit der *career identity* eine weitere, motivationale Komponente hinzukommen, welche angesichts stetem arbeitsweltlichem Wandel eine immer wichtigere Orientierungs- und Steuerungsfunktion einnimmt (ebenda, S. 20). Institutionalisierte Karrierestrukturen werden demnach zunehmend von individualisierten psychologischen Strukturen ersetzt, die es dem Individuum ermöglichen, berufliche Erfahrungen in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnstiftend im Sinne einer kontinuieritätswahrenden Narration miteinander zu verweben. Metaphorisch wird hier häufig auch von einem Anker oder Kompass gesprochen.

Alle Teildimensionen von Employability werden als gegenseitig aufeinander bezogen angesehen und stehen in einem reziproken Austauschverhältnis (ebenda, S. 25). Für Adaptabilität und Identität trifft dies aus drei Gründen zu. Angesichts der Vielzahl laufbahnbezogener Entscheidungen hängt die Frage, welchen Adaptionserfordernissen sich das Individuum überhaupt gegenüberstellt, stark von dessen berufsbezogener Identität ab. Letztere ist zudem weniger als etwaiges Endprodukt beruflicher Reifung, denn vielmehr als lebenslanger Veränderungsprozess zu betrachten, in dem die Adaptabilität eine entscheidende Rolle spielt. Schließlich gehen Fugate et al. davon aus, dass sich die Individuen vor dem Hintergrund einer sich ständig wandelnden Umwelt zunehmend selbst als anpassungsfähig oder im Sinne Halls als proteisch definieren (ebenda, S. 27). Während Nohl (2009, S. 133ff.) in der Employabilitykonzeption von Fugate et al. sowohl die arbeitsweltlichen Anforderungen als auch die Subjektseite angemessen berücksichtigt sieht, verweisen Lisop (2009) und Hendrich (2004) auf die reaktiven Tendenzen des Employabilitybegriffs und kritisieren dessen suggestive Wirkung, welche alleine dem Individuum die Verantwortung für eine gelungene arbeitsweltliche Integration zuweist.

2.3 (Laufbahn-)Adaptabilität in der konstruktivistischen Laufbahntheorie

Der Begriff der *career adaptability* (Laufbahnadaptabilität) wurde von Super & Knasel (1981) ursprünglich eingeführt, um den vornehmlich für die (vor-) beruflichen Reifungsprozesse von Jugendlichen konzipierten Begriff der *vocational maturity* auf die berufliche Entwicklung von Erwachsenen zu übertragen. Ein solcher Begriff der *Berufswahlreife* erwies sich angesichts neuartiger, nicht-reifebezogener Aufgaben als unangebracht für den Kontext der beruflichen Entwicklung Erwachsener. Supers Schüler Savickas (1997) knüpft hieran an und plädiert dafür, die Berufswahlreife endgültig (auch für den Kontext der Adoleszenz) durch die Laufbahnadaptabilität zu ersetzen, da diese der Dynamik der modernen Arbeitswelt eher gerecht wird als ein Reifebegriff, der von einem vorhersehbaren linearen Entwicklungsverlauf ausgeht. Dabei definiert er Adaptabilität zunächst rein motivational als die Bereitschaft zur Bewältigung zweier Aufgaben: „to cope with the predictable tasks of preparing for and participating in the work role and with the unpredictable adjustments prompted by changes in work and working conditions“ (ebenda, S. 257). Durch diese doppelte Bedeutungsebene, welche durch die Ableitung vom Berufswahlreifebegriff auch die vor- und frühberufliche Entwicklung explizit miteinschließt, grenzt sich der Adaptabilitätsbegriff sensu Savickas von den Adaptabilitätskonzeptionen nach Hall und Fugate et al. ab, welche in erster Linie die von diversen Anpassungserfordernissen geprägte spätere berufliche Entwicklung in den Blick nehmen.

Savickas überarbeitet den Begriff der Laufbahnadaptabilität im Folgenden mehrfach und integriert ihn als wesentlichen Bestandteil in seine konstruktivistische Laufbahntheorie (2002, 2005). In der jüngsten Fassung definiert er Adaptabilität wie folgt: „Career adaptability denotes an individual’s psychosocial resources for coping with current and anticipated vocational development tasks, occupational transitions, and work traumas that, to some degree large or small, alter their social integration“ (Savickas 2013, S. 157). Diese Definition umfasst somit berufliche Entwicklungsaufgaben im gesamten Lebenslauf, von der erstmaligen Berufswahl, späteren Um- und Neuorientierungen bis hin zu beruflichen Rückschlägen wie bspw. Arbeitslosigkeit. Adaptabilität sensu Savickas ist demnach im Kontext der Berufsorientierung ebenso relevant wie aus Sicht der Laufbahn- oder Coping-Theorie. Entgegen der ursprünglichen Definition wird Adaptabilität nun nicht

mehr motivational konzipiert. Stattdessen wird sie von *adaptivity* oder *adaptive readiness* abgegrenzt, welche „denotes the personal characteristic of flexibility or willingness to meet career tasks, transitions, and traumas with fitting responses“ (ebenda). An anderer Stelle bezeichnen Savickas & Porfeli Adaptivität auch als „personality trait of flexibility or willingness to change“ (2012, S. 662) und sehen in ihr eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Adaptabilität.

Im Rahmen der Entwicklung der konstruktivistischen Laufbahntheorie differenziert Savickas auch sein Verständnis von Adaptabilität aus und unterscheidet vier ihr zugrundeliegende Dimensionen²: *Concern*, *control*, *curiosity* und *confidence*. *Concern* bezeichnet eine optimistische Zukunftsorientierung und stellt laut Savickas die wichtigste Dimension dar (Savickas 2013, S. 159). Ihr Nichtvorhandensein drückt sich in Apathie, Pessimismus und Planlosigkeit aus. *Control* als zweitwichtigste Dimension bezieht sich auf selbstregulationsförderliche intrapersonelle Prozesse, welche sich beispielsweise in Selbstdisziplin, Gewissenhaftigkeit oder internalen Kontrollüberzeugungen zeigen (ebenda, S. 159f.). Ein Mangel an *control* manifestiert sich z. B. in Unentschlossenheit, Impulsivität und Prokrastination. Unter *curiosity* versteht Savickas die Exploration sowohl des Selbst als auch der Umwelt, um einerseits den eigenen (beruflichen) Interessen, Fähigkeiten und Werten auf den Grund zu gehen und sich andererseits mit den Anforderungen, Restriktionen und Gratifikationen verschiedener Berufsfelder vertraut zu machen (ebenda, S. 160). Eine verfälschte Selbstwahrnehmung und unrealistische Berufsvorstellungen zeugen demnach von einer geringen Ausprägung in dieser Dimension. Während die genannten Bereiche *concern*, *control* und *curiosity* in ähnlicher Konnotation (*planfulness*, *deciding*, *exploration*) bereits im klassischen Konzept der Berufswahlreife und auch noch in Savickas' erster Adaptabilitätskonzeption (1997) enthalten sind, wird mit der Dimension *confidence* ein neuer Aspekt ergänzt und damit der Bedeutung selbstbezogener Kognitionen für die berufliche Entwicklung Rechnung getragen. *Confidence* kennzeichnet die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich laufbahnbezogener Handlungen und Entscheidungen, welche aus der täglichen konstruktiven Auseinandersetzung mit Problemen erwachsen (ebenda, S. 161). Durch falsche Rollenvorstellungen können sich (externe wie interne) Barrieren bilden, welche

² Auf die Differenzierung in *attitudes*, *beliefs* und *competencies* soll an dieser Stelle aus Vereinfachungsgründen nicht eingegangen werden (Savickas 2013, S. 158f.)

die Entwicklung von Selbstvertrauen auf einem bestimmten Gebiet verhindern und so die individuelle berufliche Entwicklung hemmen.

Im Anschluss an Savickas' theoretische Konzeptualisierung wurden verschiedene Skalen zur Messung von Laufbahnadaptabilität entwickelt (für einen Überblick vgl. Johnston 2016, S. 4ff.), wobei besonders die von Savickas selbst mitentwickelte und vielfach validierte Career Adapt-Abilities Scale (Savickas & Porfeli 2012; dt. Adaption s. Johnston et al. 2013) hervorzuheben ist. Durch diese konnte die vierdimensionale Struktur des Adaptabilitäts-Konstrukts in unterschiedlichen Kontexten bestätigt werden. Auch wurde im Anschluss an Hall der Zusammenhang von Adaptabilität und beruflicher Identität als Metakompetenzen der Laufbahnkonstruktion untersucht und bestätigt (Porfeli & Savickas 2012).

3. Die Verortung des Adaptabilitätskonstrukts im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs

Führt man sich Savickas' Konzeption von Adaptabilität – ob nun in ihrer ursprünglichen Form (1997) oder in der später fortentwickelten Fassung (2013) – noch einmal vor Augen, wird deutlich, dass sich diese einerseits in der Tradition klassischer berufswahltheoretischer Ansätze auf die Aufgabe bezieht, erstmalig eine Berufsrolle zu übernehmen, auf der anderen Seite jedoch auch die vielfältigen Herausforderungen der weiteren beruflichen Entwicklung mit einschließt. Aus dieser systematischen Unterscheidung ergeben sich im Folgenden nun auch die möglichen Anknüpfungspunkte einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Rezeption des Adaptabilitätskonstrukts.

3.1 Adaptabilität als Konstituente von Berufswahlkompetenz

In der deutschsprachigen Forschung zur Berufsorientierung hat sich in den letzten Jahren in gewissem Maße eine parallele Entwicklung zum internationalen Fachdiskurs ergeben. Inspiriert durch die Diskussion um die Aktualität und Angemessenheit des Reifebegriffs für berufliche Entwicklungsprozesse wurde von einigen Autoren die Abkehr von der Berufswahlreife hin zur Berufswahlkompetenz als neuer Zielgröße zur Evaluierung von

Berufsorientierungsmaßnahmen postuliert (z. B. Driesel-Lange et al. 2010) und damit nicht zuletzt auch die Anschlussfähigkeit an internationale Forschungsansätze sowie die berufliche Handlungskompetenz intendiert (Ratschinski 2012). Driesel-Lange et al. verstehen unter Berufswahlkompetenz „ein Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten [...], die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in lebenslang wiederkehrenden berufsbiografisch relevanten Situationen zu bewähren“ (2013, S. 286) und verweisen dabei ausdrücklich auf die Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas (Driesel-Lange et al. 2010, S. 159f.) Auch Ratschinski greift die Entwicklungen der internationalen Laufbahnforschung auf, indem er explizit auf die proteische Laufbahn, das Employability-Konstrukt und Savickas' Adaptabilitätsbegriff Bezug nimmt (Ratschinski, Sommer & Kunert 2015). Dabei nimmt er sowohl begriffliche, als auch konzeptionelle Anleihen bei diesen Ansätzen. So definiert er Berufswahlkompetenz (bzw. Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit) als Metakompetenz, bestehend aus den Teilkompetenzen (beruflicher) Identität, Adaptabilität und Resilienz (Ratschinski 2014). In dieser Konzeption decken „die Teilkompetenz der beruflichen Identität die Berufswahlbereitschaft und die Teilkompetenzen der Adaptabilität und der Resilienz das Bewältigungsverhalten“ (ebenda, S. 3) ab. Teilweise werden auch die Teilkompetenzen selbst als Metakompetenzen bezeichnet. Unabhängig hiervon übernimmt Ratschinski hiermit die sich durch die internationalen Laufbahnansätze wie ein roter Faden ziehende konzeptionelle Gegenüberstellung von Adaptabilität und (beruflicher) Identität, was sich besonders deutlich zeigt, wenn er in analoger Weise von Identität als einer Art Navigator für potenzielle Anpassungen spricht. Die Hinzunahme des Resilienzkonstruktes ist dabei offenbar der Intention geschuldet ein möglichst zielgruppenspezifisches Instrument zu schaffen, um die häufig problembehafteten Übergänge von Förder-, Haupt- und Realschülern zu untersuchen und erweist sich (im Einklang mit Savickas' Definition) als empirisch letztlich kaum vom Adaptabilitätskonstrukt zu trennen (ebenda, S. 24).

Zur Messung der Berufswahlkompetenz konzeptualisiert Ratschinski Adaptabilität im Anschluss an Savickas bestehend aus den Dimensionen Concern, Control, Curiosity und Confidence und greift dabei auf klassische Inventare ebenso wie neuere Skalen zurück. Trotz der engen theoretischen Anlehnung an die internationalen Laufbahnansätze und

deren Betonung lebenslanger Anpassungserfordernisse wird Ratschinskis Entwurf der Berufswahlkompetenz wie andere Konzepte der (schulischen) Berufsorientierung, welche die Berufswahl nun teilweise bereits als „lebenslange[n] Lern- und Entwicklungsprozess“ (Driesel-Lange 2013, S. 282) ansehen, in erster Linie vor dem Hintergrund des erstmaligen Einmündens in den Beruf diskutiert. Ohne die Bedeutung der Problematik am Übergang zwischen Schule und Beruf herunterzuspielen, kritisiert Meyer (2014) die ausschließliche Fokussierung auf die Zeit vor Eintritt in den Beruf und plädiert dafür, Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens zu betrachten. Durch die Abkehr von der inhaltlichen Engführung auf die Übergangsproblematik an der ersten Schwelle wäre die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion anschlussfähiger an die internationalen Laufbahnansätze und könnte so eine bislang in der Disziplin weitgehend vernachlässigte Perspektive einnehmen (ebenda, S. 1f.). Indem nicht mehr nur die Orientierungen während der ersten Berufswahlphase, sondern die im gesamten Lebenslauf zu erbringenden Orientierungs- bzw. Anpassungsleistungen in den Vordergrund rücken, werden genau die Aspekte des Adaptabilitätsbegriffs sensu Savickas angesprochen, welche im klassischen Berufsorientierungsdiskurs bis dato eher am Rande stehen.

3.2 Die Bedeutung von Adaptabilität für eine berufsbiographische Gestaltungskompetenz

Die berufspädagogische Rezeption des Adaptabilitätsbegriffs beschränkt sich bislang vornehmlich auf den geschilderten Kontext der schulischen Berufsorientierung. Im Zusammenhang mit dem zweiten eingangs angesprochenen Gegenstandsbereich von Adaptabilität, der Auseinandersetzung mit beruflichen Entwicklungsaufgaben im gesamten Lebenslauf, können lediglich implizite Bezüge identifiziert werden. Vor dem Hintergrund arbeitsweltlicher Flexibilisierungstendenzen haben sich auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einige Ansätze herauskristallisiert, die unter Bezeichnungen wie Veränderungskompetenz (Wittwer 2001), Übergangskompetenz (Nohl 2009) und insbesondere berufs- bzw. erwerbsbiographischer Gestaltungskompetenz (für einen Überblick vgl. Kaufhold 2009) firmieren. Gerade unter letzterem Begriff findet sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Konzeptionen, welche i.d.R. auf ein Fähigkeits- bzw. Einstellungsbündel jenseits „blinder Anpassungsbereitschaft“ (Munz 2007, S. 9) abzielen.

Meyer (2014) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass eine enge Arbeitsmarktorientierung zumeist immanenter Bestandteil der laufbahntheoretischen Ansätze sei und daher nicht zuletzt der Berufspädagogik die Aufgabe zuteil würde, diese Ansätze um eine subjektorientierte Sichtweise bzw. eine „bildungsbezogene Berufsorientierung“ (Büchter & Christe 2014, S. 15) zu ergänzen.

Einen betont subjektorientierten Ansatz stellt die berufsbiographische Gestaltungskompetenz nach Hendrich dar (Kaufhold 2009, S. 222). Diese bezieht sich im Kontext wechselnder erwerbsbiographischer Rahmenbedingungen auf die „Herstellung subjektiver berufsbiographischer Anschlußfähigkeit“ (Hendrich 2004, S. 266) und „weist damit deutlich über bloßes ‚Selbstmanagement‘ zur Anpassung an wirtschaftlich induzierten Wandel hinaus“ (ebenda). Hendrich sieht seinen Ansatz vielmehr als Gegenentwurf zu Begriffen wie der Beschäftigungsfähigkeit (Employability), welche in erster Linie auf die Anpassung des Individuums an externe Veränderungen gerichtet seien (ebenda). Aber obgleich sich Hendrichs Ausführungen auf frühe Konzeptionen von Employability beziehen und gerade der Fassung von Fugate et al. durchaus die Integration der Subjektseite und damit die Anschlussfähigkeit seitens der (Berufs-)Pädagogik bescheinigt wird (Nohl 2009, S. 133), ist dessen konzeptionelle Ausrichtung auf die Arbeitsmarktanforderungen schon rein begrifflich nicht zu übersehen. Dies gilt damit auch für das hierin enthaltene Adaptabilitätskonzept. Demgegenüber betont der proteische Laufbahnansatz stärker die intrinsischen Aspekte des Anpassungsverhaltens und lässt gerade in der Ausdifferenzierung nach Morrison und Hall neben externen auch interne Auslöser für Anpassungsprozesse zu. Insgesamt betrachtet spielen diese gegenüber den seitens der Arbeitswelt an das Individuum herangetragenen Anpassungserfordernissen jedoch eine untergeordnete Rolle, wodurch die „Bewältigung *persönlicher* beruflicher und außerberuflicher Entwicklungsaufgaben weitgehend vom Gegenstandsbereich der Adaption ausgeschlossen“ (Heimlich 2007, S. 117) wird.

Der Adaptabilitätsbegriff von Savickas, welcher im Anschluss an Super & Knasel ebendiese individuellen beruflichen Entwicklungsaufgaben in den Fokus rückt, ist davon abzugrenzen: „It needs to be emphasised that the term ‘adaptability’ is not to be taken to mean that in the interplay with the environment, modifications will only be made by the individual“ (Super & Knasel 1981, S. 198). Vielmehr ginge es darum, einen Ausgleich

zwischen der Akzeptanz der arbeitsweltlichen Anforderungen und der eigenen Einflussnahme auf die Umwelt herzustellen. Auch darüber hinaus ergeben sich in der Konzeption von Adaptabilität im Sinne der konstruktivistischen Laufbahntheorie nach Savickas deutliche Überschneidungen zum subjektorientierten Ansatz Hendrichs. So spiegelt sich insbesondere Hendrichs elementare Forderung „subjektive erwerbsbiographische Kontinuität herzustellen und somit die individuellen Ansprüche auf personale und soziale Identität zu wahren“ (Kaufhold 2009, S. 223) in der grundlegenden Auffassung von Savickas wider, dass Individuen in ihrer Laufbahnentwicklung letztlich nach „einer aktiven Konstruktion von vergangenen Erfahrungen zu einer kohärenten Geschichte des eigenen Lebens“ (Hirschi 2013, S. 35) streben.

4. Die Relevanz der Laufbahnadaptabilität für die Erforschung beruflicher Entwicklungsprozesse

Aus den dargestellten theoretischen Ursprüngen des Adaptabilitätskonzepts auf der einen Seite sowie der Skizze der bisherigen Rezeption innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses auf der anderen Seite ergibt sich die Frage, inwieweit es möglich und sinnvoll erscheint, das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik jenseits der schulischen Berufsorientierung zu betrachten und damit dessen Potenziale für die empirische Annäherung an berufliche Entwicklungsprozesse im gesamten Lebenslauf auszuschöpfen. Neben einer expliziten Aufnahme des Begriffs in die Diskussion um berufsbiographische Gestaltungskompetenzen in der modernen Arbeitswelt, welche sich in erster Linie auf Anpassungen, Um- und Neuorientierungen im Verlaufe des Berufslebens beziehen, sind aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht v.a. auch die in der ersten Phase nach Eintritt ins Berufsleben und damit die im Rahmen der beruflichen Erstausbildung stattfindenden Orientierungs- und Anpassungsprozesse von besonderem Interesse.

Die berufliche Erstausbildung stellt sich als Phase zwischen den Übergängen Schule-Ausbildung und Ausbildung-Beruf dar, in welcher von den Auszubildenden Orientierungsleistungen verlangt werden, die ihren weiteren beruflichen Werdegang entscheidend prägen. Besonders der Adaptabilitätsbegriff i.S.d. konstruktivistischen

Laufbahntheorie nach Savickas erweist sich für einen solchen Fokus als geeignet, da dessen Ursprünge zwar im klassischen berufswahltheoretischen Kontext – also beim Übergang Schule-Ausbildung – zu verorten sind, die neukonzeptualisierte Fassung allerdings ausdrücklich darüberhinausgehende berufliche Entwicklungsaufgaben, welche sich nicht zuletzt an weiteren Transitionen festmachen, umfasst. Die durch die vier Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas abgedeckten Bereiche – Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Zukunft, Ausbildung internaler Kontrollüberzeugungen, Erkundung der eigenen Person und der (beruflichen) Umwelt sowie Entwicklung laufbahnbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – stellen gerade für Berufsanfänger in der ersten beruflichen Bewährungsphase wichtige Ressourcen dar und dürften daher von zentraler Bedeutung für eine gelungene Integration in berufliche Rollenmuster im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung sein. Nicht zuletzt der in den verschiedenen Theorieansätzen bereits angeklungene Zusammenhang von Adaptabilität und beruflicher Identität bietet hier vielversprechende Anknüpfungspunkte für eine Erweiterung der bisherigen Adaptabilitätskonzeption in empirischen Forschungszugängen. Empirische Fragen nach dem Verhältnis von Adaptabilität und Identität dürften dabei je nach zugrundeliegender Adaptabilitäts- bzw. Identitätskonzeption entweder zur Annahme eines positiven Zusammenhangs im Sinne einer gegenseitigen Förderung oder eines negativen Zusammenhangs im Sinne einer kompensatorischen Beziehung führen. Dieser empirischen Frage in unterschiedlichen Ausbildungsberufen des dualen Systems nachzugehen und dabei unter Einsatz der verschiedenen Operationalisierungsansätze faktorenanalytisch eine Klärung der Konstrukte herbeizuführen, erscheint vielversprechend. Insbesondere würde damit der Frage Rechnung getragen, ob und inwiefern sich internationale Adaptabilitätskonzeptionen für den hiesigen berufspädagogischen Diskurs fruchtbar machen ließen.

Darüber hinaus wäre eine differenzielle Annäherung an Adaptabilitätserfordernisse in unterschiedlichen Ausbildungsberufen wie auch die Exploration subjektiver Sichtweisen der an der Berufsbildung Beteiligten auf das Konstrukt vielversprechend. So böten etwa qualitative Zugänge im Rahmen von Konstruktinterviews die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Ausdeutungen von Adaptabilität und Identität. Denkbar wäre hier etwa, dass sich die Bedeutung der Konstrukte in eher generalistisch angelegten Curricula wie beispielsweise dem der Bürokaufleute anders

darstellt als in stärker spezialisierten Berufsbildern. Auch längsschnittliche Zugänge zur Entwicklung des Verhältnisses von Adaptabilität und Identität in der dualen Ausbildung und über die Berufsbiographie hinweg könnten aufschlussreiche Befunde erbringen. In jedem Fall bietet das Adaptabilitätskonstrukt in seiner weiten Fassung jenseits einer Verengung auf die Phase der Berufswahl oder die Frage der reaktiven individuellen Anpassung an Arbeitsmarkterfordernisse ein großes Potential für empirische Zugänge zu beruflichen Entwicklungsprozessen in sich stetig wandelnden Arbeitsumfeldern.

Literatur

- Arthur, M. B. & Rousseau, D. M. (Hrsg.) (2001). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford: Oxford University Press.
- Büchter, K. & Christe, G. (2014). Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 1/2014, 12-15.
- Briscoe, J. P. & Hall, D. T. (1999). An alternative approach and new guidelines for practice. *Organizational Dynamics*, 28(2), 37-52.
- Briscoe, J. P. & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4-18.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T. & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 30-47.
- Dimitrova, D. (2008). *Das Konzept der Metakompetenz: theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel der Automobilindustrie*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Diesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule–Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*, (S. 157-175). Münster: Waxmann.
- Diesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E., & Schindler, N. (2013). Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In Brüggemann, T., & Rahn, S. (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, (S. 281-297). Münster: Waxmann. 281-297.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65(1), 14-38.
- Gasteiger, R. M. (2007). *Selbstverantwortliches Laufbahnmanagement: Das proteische Erfolgskonzept*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grote, G. & Raeder, S. (2009). Careers and identity in flexible working: Do flexible identities fare better?. *Human Relations*, 62(2), 219-244.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The academy of management executive*, 10(4), 8-16.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 1-13.
- Heimlich, A. (2007). *Laufbahnentwicklung älterer IT-Berufstätiger – Berufliche Adaptabilität und Karrierestrategien von IT-Fachkräften im mittleren Erwachsenenalter*. Diss. Online: www.deposit.fernuni-hagen.de/68/ (29.11.2017).
- Hendrich, W. (2004). Beschäftigungsfähigkeit oder berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In F. Behringer, A. Bolder, R. Klein, G. Reutter & H. Seiverth (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien – Zur gesellschaftlichen Konstruktion und*

Bearbeitung eines normalen Phänomens, (S. 260-270). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In Brüggemann, T., & Rahn, S. (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, (S. 27-41). Münster: Waxmann.

Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 6(1), 35-45.

Johnston, C. S. (2016). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 1-28. DOI: 10.1177/1069072716679921 (29.11.2017).

Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W. & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295-304.

Kaufhold, M. (2009). Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand*, (S. 220-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lisop, I. (2009). Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* 16, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf (30.06.2009).

Meyer, R. (2014). Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 27, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (29.11.2017).

Munz, C. (2007). Berufsbiografie selbst gestalten: wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Morrison, R. F. & Hall, D. T. (2002). Career adaptability. In D.T. Hall, *Careers in and out of organizations*, (S. 205-232). Thousand Oaks: Sage.

Nohl, M. (2009). Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Berlin: Köster.

Porfeli, E. J. & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753.

Ratschinski, G. (2012). Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife*, (S. 135-156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 27, 1-29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf (29.11.2017).

- Ratschinski, G., Sommer, J. & Kunert, C. (2015). Die Evaluation des Berufsorientierungsprogramms des BMBF – Entstehung, Konzept und erste Ergebnisse. In H. Solga & R. Weiß (Hrsg.), *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata*, (S. 83-100). Bielefeld.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N. & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. In D. Brown (Hrsg.), *Career choice and development*, (S. 149-205). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (S. 42-70). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction in theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work (2. Aufl.)*, (S. 147-180). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Spurk, D. & Volmer, J. (2013). Validierung einer deutschsprachigen Version des Career Futures Inventory (CFI) Berufliche Anpassungsfähigkeit, beruflicher Optimismus, Arbeitsmarktwissen und Berufserfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 57(2), 77-95.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist*, 8(5), 185-190.
- Super, D. E. & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201.
- Vondracek, F. W., Ferreira, J. A. G. & Dos Santos, E. J. R. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 125-138.
- Wittwer, W. (2001). Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. *Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung*, 48, 109-128.

3.2 Fachartikel 2

Berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender. Ergebnisse einer Interviewstudie

Kirchknopf, S., Kögler, K. Berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender. Ergebnisse einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* **23**, 215–238 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00926-0>

Zusammenfassung:

Die Entwicklung individueller beruflicher Identitätskonstruktionen in der dualen Berufsausbildung ist eng mit dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz verknüpft. Dabei sind insbesondere Fragen nach dem individuellen Berufsverständnis, berufstypischen Tätigkeiten und ihren affektiven Identifikationspotenzialen sowie wahrgenommenen beruflichen Perspektiven von Bedeutung. Vor dem Hintergrund der Theorie der sozialen Identität untersucht der vorliegende Beitrag mittels einer Interviewstudie mit N = 51 kaufmännischen Auszubildenden, ob systematische berufsspezifische Merkmale beruflicher Identität bei kaufmännischen Auszubildenden unterschiedlicher Ausbildungsberufe zu beobachten sind und inwiefern hierbei homogene identitätsstiftende Elemente innerhalb der kaufmännischen Domäne oder aber spezifische Identifikationspotenziale sowie -hindernisse einzelner Ausbildungsberufe überwiegen. Die Ergebnisse deuten auf eine Sonderstellung von Einzelhandelskaufleuten im Sinne eines vergleichsweise wenig facettenreichen Berufsverständnisses und Defiziten bezüglich affektiv identifikationsrelevanter Tätigkeiten sowie beruflicher Perspektiven hin.

Schlüsselwörter: Berufliche Identität, Duales System, Kaufmännische Ausbildung, Theorie der sozialen Identität, Qualitative Inhaltsanalyse.

Vocational identity of commercial apprentices. Results from an interview study

Abstract:

In vocational education and training the development of vocational identity is closely connected with the acquisition of domain-specific competences. With regard to identity constructs, especially cognitive, affective, and evaluative perspectives on the domain specific tasks and requirements are of certain importance. Against the background of social identity theory this contribution investigates systematic vocation-related identity facets of commercial apprentices in the German dual system by means of N = 51 guided interviews. The results of a qualitative content analysis reveal slightly systematic differences of the vocational identity constructs between the interviewed training occupations. Especially apprentices becoming retail merchants show significantly less multifaceted concepts of their training occupation and a low-level coherence between domain-specific tasks and their affective evaluation.

Keywords: Dual system, qualitative content analysis, social identity theory, vocational education, vocational identity.

Berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender. Ergebnisse einer Interviewstudie

Problemaufriss

Die Entwicklung einer individuellen beruflichen Identitätskonstruktion, welche als sinnstiftende und handlungsleitende innere Instanz die bloße Verbundenheit des Auszubildenden mit dem Ausbildungsbetrieb überstrahlt, ist neben dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ein wichtiger Indikator des Erfolgs beruflicher Bildungsbemühungen im dualen System (vgl. Drexel 2005; Brown et al. 2007; Baethge und Arends 2009; Baethge et al. 2009). Aus berufspädagogischer Perspektive begründet sich diese Relevanz beruflicher Identität nicht zuletzt aus der Verschränkung mit beruflicher Kompetenzentwicklung und den spezifischen Herausforderungen, welchen sich der Lernende im dualen System gegenüber sieht: „Er muss eine spezifische Berufsrolle antizipieren und sich mit ihr identifizieren – anders würde keine Kompetenzentwicklung denkbar sein“ (Blankertz 1983, S. 139). Berufliches Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung sind demnach stets auf das Engste mit dem beruflichen Sozialisationsprozess und der Entwicklung beruflicher Identität verbunden. In neueren konzeptionellen Ansätzen für den Berufsbildungskontext ist die Rede von einer „individuellen beruflichen Regulationsfähigkeit“ (Baethge et al. 2006, S. 13), womit „das Vermögen des Individuums, sein Verhalten und Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu gestalten“ (Baethge et al. 2006, S. 13) gemeint ist. Auch dies verweist auf die motivationserzeugende und handlungsregulierende Funktion beruflicher Identität für die eigene Arbeitstätigkeit und geht zugleich mit einer gesellschaftlichen Integrationsfunktion einher (vgl. Rauner 1999).

Trotz erkennbarer Erosionserscheinungen des Berufsprinzips bzw. der Beruflichkeit (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 1998) zielen Inhalte und Standards der beruflichen Erstausbildung weiterhin auf überbetrieblich anerkannte Berufsbilder ab (vgl. Deißinger 1998; Rosendahl und Wahle 2012; Konietzka 2016). Aus individueller Perspektive fußt die Entwicklung einer beruflichen Identität zunächst auf der Wahrnehmung des eigenen Tuns als Beruf. Das Beruflichkeitsbewusstsein von Auszubildenden in Form tätigkeitsbezogener

Metakognitionen hängt dabei insofern mit deren beruflicher Identität zusammen, als davon ausgegangen wird, „Tätigsein im Status der Beruflichkeit wirke in gewisser Weise und bis zu einem gewissen Grade identitätsstiftend und insoweit systemstabilisierend auf die Persönlichkeit“ (Beck 1997, S. 359). Inwiefern allerdings nach wie vor gilt, dass „gewisse Konstanzbedingungen in der Arbeitswelt via Beruflichkeitskognitionen durchaus identitätsstabilisierende Effekte erzeugen“ (Beck 1997, S. 359), ist angesichts vielfach beschriebener arbeitsweltlicher Flexibilisierungstendenzen (vgl. Sennett 1998; Bolder et al. 2010; Trinczek 2011) eine offene Frage. Stabilität und Kontinuität von Berufsbiographien weichen zunehmend der Individualisierung, Subjektivierung und Selbststeuerung beruflicher Laufbahnen (vgl. Heinz 1995; Vondracek et al. 2010). Neben berufs- und domänenbezogenen Kompetenzfacetten gewinnen individuelle Dispositionen wie Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft an Bedeutung (vgl. Fugate et al. 2004; Hall 2004), welche zugleich aber wiederum entscheidenden Einfluss auf die Art der Identifikation mit der eigenen Arbeit haben (vgl. Kirpal 2006). Dabei stellt sich die Frage, welche Berufsgruppen hiervon in welcher Weise betroffen sind und ob sich bereits in der Berufsausbildung systematische Muster identifizieren lassen. Gerade kaufmännischen Angestellten wird in diesem Zusammenhang etwa aufgrund ihrer vergleichsweise generalistisch angelegten Ausbildung eine eher geringe Bindung an den Beruf attestiert (vgl. Bühler 2007).

Bezüglich der Operationalisierung beruflicher Identität liegen jüngere Skalen für den berufsbildenden Bereich (vgl. Heinemann und Rauner 2008) und auch speziell für die kaufmännische Domäne (vgl. Klotz et al. 2014) vor. Diese sind jedoch bewusst berufsunspezifisch konzipiert, um berufsübergreifende Vergleiche zu ermöglichen. Hierbei sind unter kaufmännischen Ausbildungsberufen recht große Divergenzen hinsichtlich der Bindung an den Beruf auszumachen (vgl. Heinemann et al. 2009). Berufsspezifische Inhalte und Charakteristika beruflicher Identität werden dabei allerdings explizit von der Analyse ausgeschlossen. Dies führt zu der Frage, ob systematische berufsspezifische Merkmale beruflicher Identität bei kaufmännischen Auszubildenden unterschiedlicher Ausbildungsberufe zu beobachten sind und inwiefern hierbei homogene identitätsstiftende Elemente innerhalb der kaufmännischen Domäne oder aber spezifische Identifikationspotenziale sowie -hindernisse einzelner Ausbildungsberufe überwiegen.

Um die subjektive Perspektive kaufmännischer Auszubildender auf berufsspezifische identitätsrelevante Faktoren näher zu beleuchten, wurde im Rahmen eines explorativen Forschungsdesigns eine Interviewstudie durchgeführt. Bevor auf die Methodik und Ergebnisse dieser Interviewstudie eingegangen wird, erfolgt zunächst eine theoretische Klärung der Begriffe Identität und Identifikation. Im Anschluss wird näher auf relevante identitätsstiftende Faktoren und die existierende Befundlage eingegangen, worauf eine Präzisierung der erkenntnisleitenden Fragestellungen der Interviewstudie folgt. Die Ergebnisse der Studie werden schließlich diskutiert und auf ihre Implikationen hinterfragt.

Berufliche Identifikation – Konzeptualisierung und zentrale Faktoren

Abgrenzung beruflicher Identität und beruflicher Identifikation

In der einschlägigen Forschungsliteratur besteht eine enorme Vielfalt theoretischer Konzeptualisierungen beruflicher Identität (vgl. Raeder und Grote 2005; Heinzer und Reichenbach 2013). Dabei kann grundsätzlich zwischen jenen Ansätzen unterschieden werden, welche sich auf die Selbstwahrnehmung in Form individueller selbstreflexiver Prozesse beziehen und jenen, welche auf die Außenwahrnehmung und somit die Verortung des Individuums innerhalb eines sozialen Kontexts abstellen (vgl. Raeder und Grote 2007, S. 151). Während bei ersterer Herangehensweise zumeist der Begriff der personalen Identität verwendet wird (vgl. Erikson 1959; Marcia 1980; Hausser 1995; Raeder und Grote 2004) ist bei letzterer i. d. R. von der sozialen Identität bzw. der Identifikation mit einer sozialen Gruppe die Rede (vgl. Tajfel 1978; Ellemers et al. 2002; Kirpal 2004). Die Berufsbildung zielt klassischerweise darauf ab, dass die Lernenden ihre individuelle Handlungsfähigkeit in tätiger Auseinandersetzung mit ihrer Arbeitsumgebung entfalten und hieraus ein angemessenes berufliches Selbstverständnis ableiten (vgl. Baethge et al. 2007). Dieser ganzheitliche Sozialisationsmodus bildet für die Lernenden im dualen System nach wie vor eine wichtige Basis für die Entwicklung einer beruflichen und sozialen Identität (vgl. Baethge et al. 2007, S. 72). Daher erscheint es sinnvoll, berufliche Identität als Bestandteil der sozialen Identität und somit als Identifikation mit dem Beruf aufzufassen. Hierfür spricht auch, dass im Zusammenhang mit der eingangs angesprochenen individuellen Regulationsfähigkeit das Wechselspiel von individuellem

Streben und förderlichen wie hinderlichen Kontextbedingungen, welche den Rahmen für die Entwicklung und Festigung der beruflichen Identität festlegen, betont wird (vgl. Baethge et al. 2006, S. 13).

In diesem Zusammenhang ist die Theorie der sozialen Identität in Verbindung mit der Selbstkategorisierungstheorie von zentralem Interesse (für einen Überblick vgl. Haslam und Ellemers 2005). Tajfel definiert die soziale Identität als „that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership“ (1978, S. 63). Die berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender stellt nun insofern einen zentralen Bestandteil ihrer sozialen Identität dar, als dass sie sich auf die berufliche Gruppenzugehörigkeit, also hier die Identifikation mit den anderen Angehörigen des jeweiligen Ausbildungsberufs, bezieht. In analoger Weise könnte auf die Zugehörigkeit zu der durch den Ausbildungsbetrieb definierten sozialen Gruppe in Form einer betrieblichen Identität abgestellt werden. Neben diesen Foci der Identifikation lassen sich aus obiger Definition auch verschiedene Dimensionen der Identifikation ableiten: die Kenntnis der Gruppenzugehörigkeit (kognitiv) sowie den damit verbundenen Wert (evaluativ) und deren emotionale Bedeutung (affektiv). In späteren Konzeptualisierungen wird eine in Tajfels Definition noch nicht vorhandene behaviorale Komponente ergänzt (vgl. Van Dick 2004). Die Selbstkategorisierung als Gruppenmitglied (kognitiv) wird dabei zumeist als Ausgangspunkt für die anderen Komponenten der Identifikation gesehen (vgl. Ashforth und Mael 1989).

Berufliche Identität i.S. beruflicher Identifikation ist im vorliegenden Kontext als Bindung des Auszubildenden an den Ausbildungsberuf zu verstehen. Allerdings ist diese Form der Bindung vom häufig synonym verwendeten Begriff des (beruflichen) Commitments abzugrenzen (vgl. Blau 2007). Während sich beide Konzepte insbesondere bezüglich der affektiven Dimension durchaus überschneiden, erweist sich lediglich der Identifikationsbegriff als relevant für die Identitätsentwicklung, da er darauf abzielt, wie sehr sich jemand als Mitglied einer sozialen Gruppe definiert und diese Gruppenmitgliedschaft in sein Selbstkonzept integriert (vgl. Van Dick 2004, S. 4 f.). An einem solchen selbst-definitorischen Merkmal mangelt es dem Commitment-Begriff, welcher demgegenüber eher die Summe der Attribute, welche einen Beruf attraktiv

erscheinen lassen und das Individuum an diesen binden, umfasst (vgl. ebenda). Im Einklang hiermit versteht Neuenschwander (1996) die Identifikation als wesentliche Grundlage für die Entwicklung einer Identität. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit einem Identifikationsobjekt, wie in diesem Fall dem Ausbildungsberuf, wird durch wiederholt gemachte Erfahrungen die Einstellung gegenüber der Tätigkeit im Ausbildungsberuf als identitätsrelevant eingestuft und somit letztlich in die eigene Identität integriert.

Kennzeichen und Bedingungsfaktoren beruflicher Identifikation

Für die Identifikation mit dem Beruf ist das Berufsverständnis der Auszubildenden, welches nicht zuletzt durch die berufliche Erstausbildung geprägt wird, von grundlegender Bedeutung. Dem Beruf als Fokus der Identifikation werden von Seiten des Individuums verschiedene Deutungen zugeschrieben. So ist danach zu fragen, „welche Attribute im Beruf präsent sind, was Einzelne aus ihrer Berufsarbeit gewinnen, welche Perspektiven sie erschließt und welcher Art die Verantwortung ist, die ihnen als ‚Berufsmenschen‘ zukommt“ (Dostal et al. 1998, S. 448). Solche Attribute oder Befriedigungsangebote eines Berufs bestehen u. a. in der Übernahme einer als sinnhaft empfundenen Aufgabe, der monetären Entlohnung, der sozialen Integration und Einbindung oder der Möglichkeit sich an gestellten Anforderungen messen zu können (vgl. Dostal et al. 1998, S. 443).

In ähnlicher Weise sieht Beck das „Tätigsein im Status der Beruflichkeit“ (Beck 1997, S. 359) als identitätsstiftendes Element. Obgleich Beruflichkeitskognitionen nicht mit Identitätskognitionen zu vermengen sind, bilden erstere eine wesentliche Stütze für letztere. Beck unterscheidet dabei sechs Komponenten des Beruflichkeitsbewusstseins (vgl. Beck 1997, S. 357 f.). Die Relevanzkognition bezieht sich auf die Subsistenznotwendigkeit und damit v. a. die materielle Entlohnung einer Tätigkeit. Die Zeitkognition umfasst die Wahrnehmung eines nicht vernachlässigbaren Umfangs der Tätigkeit, wie auch das Bewusstsein einer gewissen zeitlichen Dauerhaftigkeit. In der Kompetenzkognition emergieren die im Tätigsein aktivierten Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht zuletzt im Rahmen einer absolvierten Ausbildung erworbenen wurden. Die Statuskognition verweist auf die „kognitive Selbstlokalisierung des Individuums innerhalb des sozialen Gefüges der es umgebenden (Arbeits-)Gesellschaft“

(Beck 1997, S. 358). Die Idealitätskognition bezieht sich auf einen subjektiven Idealstandard für das tätigkeitsspezifische Handeln, also auf eine Vorstellung hinsichtlich des in der jeweiligen Tätigkeit Gesollten. Die Sinnkognition wird schließlich als grundlegende Motivation, den Tätigkeitsverpflichtungen jenseits der reinen Erwerbsorientierung nachzukommen, verstanden. Das Vorhandensein dieser tätigkeitsbezogenen Metakognitionen ist laut Beck nun entscheidend dafür, „ob ein Individuum die (Erwerbs-)Tätigkeit, die es ausübt, in der physischen Verfaßtheit von ‚Beruflichkeit‘ erfüllt“ (Beck 1997, S. 356). Mit Blick auf die Theorie der sozialen Identität ergibt sich somit eine inhaltliche Nähe zur kognitiven Komponente als Grundlage der weiteren Dimensionen der Identifikation.

Wie die berufliche Sozialisationsforschung gezeigt hat, spielen zudem die Tätigkeitsanforderungen und beruflichen Entwicklungsperspektiven eines Berufs inklusive der entsprechenden Weiterbildungswege eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung einer sozialen Identität. (vgl. Brose 1986; Mönnich und Witzel 1994; Heinz 1995). Die enge Verzahnung von beruflicher Identitätsentwicklung und Kompetenzentwicklung wurde eingangs bereits angesprochen. Für einen positiven Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen liegen für die kaufmännische Domäne innerhalb der Berufsbildung auch bereits empirische Belege vor (vgl. Klotz 2015). In manchen Ansätzen wird berufliche Identität gar mit der subjektiv wahrgenommenen Kompetenzentwicklung gleichgesetzt (vgl. Mieg und Woschnack 2002; Bremer und Haasler 2004). Obgleich diese terminologische Vermengung die Abgrenzung zwischen beiden Konstrukten erschwert, verdeutlicht sie doch die hohe Relevanz der spezifischen Tätigkeitsanforderungen und darauf bezogenen Dispositionen für die Herausbildung einer beruflichen Identität. Dabei weist bereits Hoff et al. (1985) darauf hin, dass sich die Arbeitsinhalte und -tätigkeiten für eine Identifikation mit diesen nicht zwangsläufig als hochkomplex darstellen müssen, sondern auch in Routinearbeiten bestehen können. Zudem ist die identitätsstiftende Wirkung berufstypischer Tätigkeitsmerkmale nicht wie zuweilen angenommen auf akademisch professionalisierte und berufsständisch organisierte Berufe beschränkt, sondern entfaltet sich ebenso unter Kaufleuten und Handwerkern (vgl. Heinz 1995, S. 104).

Im Rahmen einer Analyse der Aus- und Fortbildungsordnungen kaufmännischer Berufe sowie einer ergänzenden Befragung untersucht Kaiser die charakteristischen kaufmännischen Tätigkeiten, welche zusammen mit den „in ihnen geronnenen Denkweisen“ (2014, S. 75) die Mentalität der kaufmännischen Angestellten entscheidend prägen. Dabei wird festgestellt, dass die in allen untersuchten kaufmännischen Ausbildungsberufen vorkommenden Gemeinsamkeiten gegenüber den berufsspezifischen Vertiefungen und Besonderheiten deutlich überwiegen. Insgesamt ist das Denken und Handeln qualifizierter Kaufleute demnach von drei Aspekten geprägt: der Entscheidungsfindung nach dem ökonomischen Prinzip, der Vermittlerfunktion zwischen Unternehmen und Kunden sowie der Beobachtung und Mitgestaltung rechtlicher, politischer und ökonomischer Rahmenbedingungen (vgl. Kaiser 2014, S. 76). Für ein vertieftes Verständnis darüber, inwiefern einzelne Berufe identitätsstiftende (Tätigkeits)-Elemente aufweisen, welche die Entwicklung eines kaufmännischen Selbstverständnisses ermöglichen, sind allerdings spezifischere Analysen notwendig (vgl. Kaiser 2014, S. 78 f.). Dabei ist von besonderer Relevanz, inwiefern angesichts der hohen Überschneidungen in der kaufmännischen Domäne aus Sicht der angehenden Kaufleute berufstypische Tätigkeiten ausgemacht werden können. Ausgehend von der Tatsache, dass das Interesse am Inhalt der beruflichen Tätigkeit regelmäßig als ausschlaggebendes Motiv für die Wahl eines Ausbildungsberufs genannt wird (vgl. Ebner 2000), spielt zudem die interessenbezogene und emotionale Bewertung der als berufstypisch wahrgenommenen Tätigkeiten eine zentrale Rolle. Insofern haben die berufstypischen Tätigkeiten und deren Beurteilung aus Sicht der Auszubildenden eine hohe Bedeutung für deren affektive Identifikation mit dem Beruf.

Beim Übergang ins Erwerbsleben bilanzieren die Auszubildenden ihre im Rahmen der Erstausbildung gemachten Erfahrungen, antizipieren Karriereperspektiven sowie berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und streben nach der für die eigene Identitätsentwicklung so wichtigen Vereinbarkeit (ökologische Konsistenz) von beruflichem und privatem Lebensbereich (vgl. Baethge et al. 1988; Witzel und Kühn 1999). Dabei verschieben sich im Laufe der Ausbildung die Wahrnehmungsmuster. Während zu Beginn der Ausbildung häufig noch der Kontrast zur vorausgegangenen schulischen Laufbahn im Vordergrund steht, gewinnt mit zunehmenden Eintauchen in die betriebliche Erfahrungswelt die Bewertung der künftigen Beschäftigungsaussichten und

Verwirklichungspotenziale an Bedeutung (vgl. Wahler 1997). Zum Ende der Lehrzeit hin werden auch mögliche Alternativen zur Übernahme im Ausbildungsbetrieb wie die schulische Weiterqualifikation, ein Betriebs- oder sogar Berufswechsel virulent. Unter angehenden Kaufleuten geht die Übernahmeerwartung dabei häufig mit Weiterbildungsabsichten und beruflichem Aufstiegsstreben einher (Wahler 1997). Jüngere qualitative Studien diagnostizieren in diesem Zusammenhang innerhalb der kaufmännischen Domäne durchaus Unterschiede. So werden den Absolventen einer beruflichen Erstausbildung im Einzelhandel insgesamt gute Aufstiegsmöglichkeiten bescheinigt, da in diesem Sektor die interne Nachwuchskräfteversicherung nach wie vor stark dominiert (Voss-Dahm 2011; Franz 2011). Demgegenüber sehen sich aufstiegsorientierte Industriekaufleute in zunehmendem Maße mit der Konkurrenz durch die externe Rekrutierung von Akademikern konfrontiert (Bromberg et al. 2013). Zugleich ergeben sich für letztere durch die komplexen Organisationsstrukturen in der Industrie vielfältigere Karrieremöglichkeiten als in der filialisierten Struktur des Einzelhandels (Bromberg et al. 2013).

Neben der ökologischen Konsistenz stellt auch die berufsbiographische Kontinuität einen wichtigen Aspekt beruflicher Identität dar. Diese herzustellen erscheint angesichts moderner arbeitsweltlicher Strukturen aber zunehmend schwierig (vgl. Raeder und Grote 2005). Im Rahmen des FAME-Projektes (vgl. Kirpal 2004) wurde ein Kontinuum an Identitätsformen von einer klassischen bis hin zu einer flexiblen und individualisierten Arbeitsidentität¹ konstatiert. Während sich die klassische Arbeitsidentität durch eine hohe Identifikation mit dem Beruf, den Arbeitstätigkeiten und meist auch dem Unternehmen auszeichnet, spielen diese Bindungen bei Personen der flexiblen Identitätsform eine untergeordnete Rolle. Gleichzeitig sind Letztere dazu in der Lage, arbeitsweltliche und betriebliche Veränderungen für sich als Chancen zu nutzen, während Erstere nicht „über das persönliche Rüstzeug verfügen, um Forderungen nach Anpassung ihrer beruflichen Tätigkeit, Kompetenzentwicklung und Laufbahnausrichtung gerecht werden zu können“ (Kirpal 2006, S. 48). Da dieser Mangel an erforderlichen Anpassungsressourcen laut der Studie insbesondere bei Beschäftigten der mittleren Qualifikationsstufe zu beobachten ist (Kirpal 2006, S. 49), kann die Wahrnehmung entsprechender Diskontinuitäten die Identifikation der angehenden Fachkräfte mit ihrer Arbeit schon in der Entstehung hemmen. Insgesamt haben die Karriereaussichten und

Entwicklungsperspektiven einer Berufsgruppe entscheidenden Einfluss auf die Bewertung der eigenen Gruppenmitgliedschaft und prägen damit zentrale Attribute, welche der Gruppe zugeschrieben werden. Somit ergibt sich hier eine Überschneidung mit der evaluativen Dimension der Identifikation.

Wie dargelegt wurde, kann für die drei behandelten Bedingungsfaktoren der Identifikation (Beruflichkeitskognitionen, Tätigkeiten, berufliche Perspektiven) jeweils eine gewisse Nähe zu einer Komponente der Identifikation (kognitiv, affektiv, evaluativ) ausgemacht werden. Dies ist jedoch nicht als eindeutige Zuordnung, sondern vielmehr als konzeptionelle Rahmung des vorliegenden Artikels zu verstehen. Es wird somit ausdrücklich nicht ausgeschlossen, dass bspw. die Tätigkeiten in einem Beruf auch in Zusammenhang mit der evaluativen Dimension stehen. Jedoch wird deren Einfluss auf die affektive Identifikation mit dem Beruf als besonders relevant eingestuft.

Konzeption der empirischen Untersuchung

Forschungsfragen

Die dargelegten Befunde und Theorielinien verdeutlichen, dass sich die Auszubildenden von ihrer Ausbildung sowohl inhaltlich interessante Tätigkeiten als auch aussichtsreiche berufliche Entwicklungsmöglichkeiten erhoffen (vgl. Mönnich und Witzel 1994; Ebner 2000). „Wenn diese Ansprüche durch die Ausbildungsorganisation nicht eingelöst werden, fallen Sozialisationserfahrungen aus, die eine Verbindung zwischen Berufstätigkeit und sozialer Identität bei Jugendlichen festigen könnten“ (Heinz 1995, S. 149; s. a. Heinemann et al. 2009). Hinzu kommt, dass diese affektiven und evaluativen Bewertungen i. d. R. auf grundlegenderen berufsbezogenen Kognitionen fußen, wodurch sich folgende Präzisierung des Forschungsinteresses ergibt:

1. Welches Berufsverständnis weisen kaufmännische Auszubildende auf und inwiefern ergeben sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen?
2. Welche Tätigkeiten werden von kaufmännischen Auszubildenden als berufstypisch wahrgenommen? Welche dieser Tätigkeiten werden im Sinne einer affektiven Bedeutsamkeit als besonders interessant und angenehm erlebt? Ergeben sich

diesbezüglich Divergenzen zwischen generalistischen und eher spezialisierten Ausbildungsberufen?

3. Inwiefern bieten die subjektiv wahrgenommenen beruflichen Perspektiven in kaufmännischen Ausbildungsberufen divergierende Potenziale für eine Identifikation mit dem Ausbildungsberuf?

Stichprobe und Vorgehensweise der Interviewstudie

Zur Beantwortung der zuvor dargelegten Fragen wurde eine Interviewstudie mit $N = 51$ Auszubildenden (45,1 % weiblich) aus fünf kaufmännischen Ausbildungsberufen mit einem Durchschnittsalter von 20,98 Jahren ($SD = 3,06$) durchgeführt. Dabei wurden gezielt Ausbildungsberufe ausgewählt, für welche eine überdurchschnittliche (Automobil- und Industriekaufleute), eine mittlere (Einzelhandels- und Speditionskaufleute²) als auch eine unterdurchschnittliche (Kaufleute für Büromanagement) Bindung an den Ausbildungsberuf festgestellt worden ist (Heinemann et al. 2009; Rauner et al. 2016). Zudem sollten einerseits sowohl generalistische (Industrie, Büro, Einzelhandel) als auch spezialisierte (Spedition, Automobil) kaufmännische Berufe berücksichtigt werden (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 – Verteilung der Stichprobe auf Ausbildungsberufe und -jahre

Ausbildungsberuf	Ausbildungsjahr			Σ
	1.	2.	3.	
Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung	3	3	3	9
Industriekaufmann/-frau	3	3	3	9
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	3	3	3	9
Kaufmann/-frau für Büromanagement	3	6	3	12
Automobilkaufmann/-frau	3	3	6	12
Σ	15	18	18	51

Die Interviews wurden nach Zustimmung der Auszubildenden mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und später transkribiert. Die Kodierung und inhaltsanalytische Auswertung der transkribierten Daten erfolgte anhand eines Kodierleitfadens und unter Anwendung der Software MAXQDA Version 12. Für alle weiteren Auswertungen wurde IBM SPSS Statistics Version 25 verwendet. Zur Durchführung der Interviews diente ein Interviewleitfaden, der in drei Fragenbereiche jeweils mit Ober- und Unterfragen gegliedert ist. Im ersten Bereich ging es um das subjektive Berufsverständnis der Auszubildenden („Was bedeutet für Sie persönlich der Begriff ‚Beruf‘? Was verstehen Sie unter einem Beruf?“). Der zweite Bereich zielte auf die als charakteristisch für den eigenen Beruf wahrgenommenen Tätigkeiten und ihre affektive Bedeutsamkeit („Welche typischen Aufgaben und Tätigkeiten verbinden Sie mit Ihrem Ausbildungsberuf?“; „Welche Ihrer Aufgaben und Tätigkeiten finden Sie besonders interessant bzw. welche machen Ihnen am meisten Spaß?“)³. Im letzten Bereich wurden die antizipierten beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten erfragt („Wie schätzen Sie Ihre berufliche Perspektive nach Abschluss Ihrer Ausbildung ein“). Durch zusätzliche

Nachfragen zu jedem der drei Bereiche sollten spezifische Teilaspekte abgedeckt werden, sofern die Probanden diese nicht schon von sich aus ansprechen.

Kategoriensystem und qualitative Inhaltsanalyse

Das methodische Vorgehen erfolgt entlang der Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring und Fenzl 2014; Mayring 2015). Das Kategoriensystem wurde im inhaltlichen Bezug zu den drei Fragenbereichen im Interviewleitfaden theoriegeleitet erstellt. Bezüglich des Berufsverständnisses wurden in Anlehnung an die Komponenten des Beruflichkeitsbewusstseins nach Beck (1997) verschiedene Beruflichkeitskognitionen als Kategorien gefasst: Relevanz-, Kompetenz-, Status-, Idealitäts-, Sinn-, und Zeitkognition (Tab. 2). Nach einer ersten Materialsichtung wurde zudem die Kategorie Sozialkognition ergänzt, welche sich auf den Beruf als Medium sozialer Einbindung bezieht. Die Interraterreliabilität weist gute Werte auf ($\kappa = 0,82$)⁴.

Tab. 2 – Kategoriensystem: Beruflichkeitskognitionen

Kategorie	Definition (Beruf als...)	Ankerbeispiel
Relevanz- kognition	...Sicherung finanzieller Unabhängigkeit	„Ja an allererster Stelle natürlich schauen, dass der Cashflow da ist, dass man halt natürlich Geld zum Leben hat.“
Kompetenz- kognition	...tätigkeitsbezogenes Fähigkeitsbündel	„Jeder Beruf der hat halt seine individuellen Fähigkeiten, die man da eben mitbringen oder erlernen muss.“
Status- kognition	...Medium sozialer Anerkennung	„Dass man eben auch respektiert wird und wenn man irgendwas zu kritisieren hat oder wenn man Verbesserungsvorschläge hat, dass sowas dann auch wahrgenommen wird.“
Idealitäts- kognition	...tätigkeitsspezifischer Idealstandard	„Man ist da auch irgendwie so bisschen an irgendwelche Richtlinien und Werte halt gebunden.“
Sinn- kognition	...sinnhafte, motivations- erzeugende Aufgabe	„Also Spaß an der Arbeit würde ich sagen ist erstmal das Wichtigste.“
Zeitkognition	...zeitliches Strukturierungselement	„Dass ich eben fünf Tage die Woche arbeiten gehe, von morgens bis abends.“
Sozial- kognition	...soziale Integration	„Aber was ich auch wichtig finde, sind die Leute, das Arbeitsklima.“

Für die berufstypischen Tätigkeiten wurden die Überkategorien Kundenkontakt, fachbezogenes Arbeiten, administratives Zuarbeiten, selbständige Projektarbeit und sonstige Tätigkeiten gebildet. Diese Überkategorien setzen sich wiederum aus Unterkategorien im Sinne verschiedener Tätigkeiten zusammen, welche u. a. in Anlehnung an Rausch (2011) gebildet wurden (Tab. 3). Die eigentliche Kodierung erfolgt auf Ebene dieser Unterkategorien (z. B. Kundenkontakt per Telefon). Die beiden Überkategorien selbständige Projektarbeit und sonstige Tätigkeiten wurden nicht weiter untergliedert. Dieses Kategoriensystem wurde nun sowohl für die Kodierung berufstypischer als auch affektiv bedeutsamer Tätigkeiten verwendet, um eine konsistente Gegenüberstellung zu ermöglichen. Die Interraterreliabilität liegt bei $\kappa = 0,86$ (berufstypische T.) bzw. $\kappa = 0,83$ (affektiv bedeutsame T.).

Tab. 3 – Kategoriensystem: Typische/affektiv bedeutsame Tätigkeiten

Überkategorie	Unterkategorie („Kodierebene“)
Kundenkontakt	Face-to-Face-Kundenkontakt, Kundenkontakt per Telefon, Kundenkontakt per Mail
Fachbezogenes Zuarbeiten	Vertriebsvorbereitung und -abwicklung, Buchhaltung & Verrechnung, Einkauf & Beschaffung, Personalwesen, Transportabwicklung, Warenpräsentation, Kassenwesen, Warenlagerung
Administratives Zuarbeiten	Unternehmensinterne Kommunikation, Organisation & Koordination, Kundenempfang, Routinemäßige Datenpflege, Postbearbeitung, Verwaltungstätigkeiten & Aufräumarbeiten
Selbständige Projektarbeit	Selbständiges Planen und/oder Durchführen über einen gewissen Zeitraum
Sonstige Tätigkeiten	Tätigkeiten, die keiner anderen Kategorie zugeordnet werden können

Hinsichtlich der antizipierten beruflichen Perspektiven sind drei Untersuchungsschwerpunkte zu unterscheiden (Tab. 4, 5 und 6). Zunächst werden die Angaben zur Hauptfrage („Wie schätzen Sie Ihre berufliche Perspektive nach dem Abschluss der Ausbildung ein?“) danach kategorisiert, ob an dieser Stelle konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten genannt werden und ob zusätzlich zu deren Relevanz für die eigene berufliche Entwicklung Bezug genommen wird (relevante Weiterbildungsmöglichkeiten). Für diese Kategorisierung werden auch die Antworten zu einer spezifischeren Unterfrage („Welche beruflichen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten sehen Sie mittel- bis langfristig in Ihrem Ausbildungsberuf?“) mitberücksichtigt. Die Interraterreliabilität weist zufriedenstellende Werte auf ($\kappa = 0,70$).

Tab. 4 – Kategoriensystem: Weiterbildungsmöglichkeiten (WBM)

Kategorie	Ankerbeispiel
Keine WBM genannt	„Nein, also für zahnmedizinische kann ich jetzt ein paar aufzählen, aber in dem Beruf nicht.“
WBM genannt	Also, wenn ich die Ausbildung abgeschlossen hab, war ich am überlegen, ob ich dann doch vielleicht Fachwirtin machen sollte [...] So genau habe ich mich nicht darüber informiert, deswegen kann ich auch nicht sagen, was für Vorteile ich jetzt davon dann habe.“
Relevante WBM genannt	„Was ich dann nachher machen kann ist eine sozusagen Schulung oder Prüfung zum Assistenten oder zum Handelsfachwirt [...] wo ich dann einen eigenen Markt [...] übernehme.“

Tab. 5 – Kategoriensystem: Allgemeine/Kaufmännische Vergleichsbewertung

Kategorie	Ankerbeispiel
Eher negative Vergleichsbewertung	„Diese Einzelhandels-Kfm.-Ausbildung wird heutzutage leider nicht mehr hoch angesehen.“
Neutrale Vergleichsbewertung	„Ich sehe da jetzt keinen großen Unterschied.“
Eher positive Vergleichsbewertung	„Ich glaub, dass die Aufstiegschancen schon besser sind wie in anderen Berufen.“

Tab. 6 – Kategoriensystem: Berufsbindung vs. Berufswechsel

Kategorie	Ankerbeispiel
Berufsbindung	„Momentan [...] will ich auf jeden Fall in dem Beruf bleiben.“
Umorientierung als Option	„Ich möchte schon recht viel mit Kunden noch zu tun haben [...] was ich dann danach später verkaufe [...] das lass ich dann offen.“
Berufswechsel als Option	„Ich kann mir auch vorstellen was ganz anderes zu machen, also vielleicht auch nochmal eine Umschulung zu machen.“

Des Weiteren geht es um die Vergleichsbewertung der beruflichen Möglichkeiten gegenüber anderen Berufen im Allgemeinen (Unterfrage: „Wie bewerten Sie die beruflichen Möglichkeiten verglichen mit anderen Berufen?“; ($\kappa = 0,64^5$)) sowie anderen kaufmännischen Ausbildungsberufen im Besonderen (Unterfrage: „Wie bewerten Sie die beruflichen Möglichkeiten verglichen mit anderen kfm. Ausbildungsberufen?“). Hierbei erfolgt jeweils eine dreistufige Kategorisierung (eher negativ, neutral, eher positiv; ($\kappa = 0,90$)).

Schließlich wird bezüglich der Bindung an den Ausbildungsberuf (Unterfrage: „Sehen Sie Ihre berufliche Zukunft ausschließlich in Ihrem Ausbildungsberuf oder könnten Sie sich vorstellen auch etwas ganz anderes zu machen?“) zwischen der grundsätzlichen Tendenz im Ausbildungsberuf zu verbleiben (Berufsbindung), einer potenziellen Umorientierung auf Basis des Ausbildungsberufs (Umorientierung als Option) sowie konkreter Hinweise, dass eine Laufbahn außerhalb des eigenen Ausbildungsberufs angestrebt wird (Berufswechsel als Option) unterschieden ($k = 1,00$). Bezüglich aller drei Bereiche der beruflichen Perspektiven erfolgt eine eindeutige Zuordnung zu einer der jeweils drei Kategorien.

Empirische Befunde

Berufsverständnis und Beruflichkeitskognitionen

Zunächst wurde betrachtet, welche Charakteristika von den Auszubildenden bei der Frage nach ihrem Berufsverständnis angesprochen wurden („Was bedeutet für Sie persönlich der Begriff ‚Beruf‘? Was verstehen Sie unter einem Beruf?“). Da pro Interview erfasst wurde, ob die Auszubildenden bestimmte Beruflichkeitskognitionen für die Beschreibung ihres Berufsverständnisses heranziehen, kann jeder Kognitionsbereich maximal eine Nennung in der Größenordnung der Stichprobe von 51 Fällen aufweisen. Wie Abb. 1 zu entnehmen ist, sind die Sinn- (42 Nennungen) und die Relevanzkognition (38) über alle Ausbildungsberufe hinweg am stärksten präsent. Im mittleren Bereich befinden sich die Zeit- (25), Kompetenz- (19) und Sozialkognition (19). Die Idealitäts- (6) und vor allem die Statuskognition (3) werden dagegen kaum angesprochen. Der Vergleich der Nennungen pro Ausbildungsberuf zeigt, dass die Speditionskaufleute durchschnittlich die meisten Beruflichkeitskognitionen nennen ($M = 3,56$), gefolgt von den Industriekaufleuten ($M = 3,22$), den Kaufleuten für Büromanagement ($M = 3,17$) sowie den Automobilkaufleuten ($M = 2,92$). Während die Werte dieser vier Berufe relativ nah zusammenliegen, fallen die Einzelhandelskaufleute mit durchschnittlich lediglich 2 Nennungen erkennbar ab. Es liegt ein statistisch signifikanter, aber bezüglich der Effektstärke schwacher Mittelwertunterschied zwischen den verschiedenen Berufen vor ($F = 3,130$; $p = 0,023$; $f = 0,219$). Der Post-hoc-Vergleich zeigt, dass dies auf den

signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den Einzelhändlern und Speditionskaufleuten zurückzuführen ist ($p = 0,042$).

Codesystem	Spedition	Büromanagement	Industrie	Einzelhandel	Automobil	SUMME
▼ Beruflichkeitskognitionen						0
● Relevanzkognition	8	10	7	5	8	38
● Kompetenzkognition	5	4	5	1	4	19
● Statuskognition		1			2	3
● Idealitätskognition	1	1	1	1	2	6
● Sinnkognition	8	12	7	6	9	42
● Zeitkognition	7	4	7	1	6	25
● Sozialkognition	3	6	2	4	4	19
Σ SUMME	32	38	29	18	35	152

Abb. 1 – Beruflichkeitskognitionen (Häufigkeiten)

Bei differenzierterer Betrachtung der einzelnen Ausbildungsberufe zeigt sich, dass die Kompetenzkognition unter den Kaufleuten im Einzelhandel am schwächsten ($1/9$)⁶, unter den Automobilkaufleuten und den Kaufleuten für Büromanagement mittelstark (je $4/12$) sowie unter den Industrie- und Speditionskaufleuten am stärksten (je $5/9$) ausgeprägt ist. Ein recht ähnliches Bild ergibt sich für die Zeitkognition, mit dem einzigen Unterschied, dass die Automobilkaufleute diese gegenüber den Kaufleuten für Büromanagement etwas häufiger nennen, während im unteren und oberen Bereich die gleichen Ausbildungsberufe wie zuvor zu finden sind. Die Einzelhandelskaufleute weisen auch hinsichtlich der Relevanz- ($5/9$) und der Sinnkognition ($6/9$), welche unter den übrigen Berufen durchweg sehr stark präsent sind, die geringsten Werte auf. Die Sozialkognition kann dagegen am ehesten bei den Kaufleuten für Büromanagement ($6/12$) und den Einzelhandelskaufleuten ($4/9$) ausgemacht werden, während diese bei den restlichen Berufen weniger zu finden ist. Bezüglich der Idealitäts- und Statuskognition ist aufgrund der geringen absoluten Nennungen keine differenzierte Analyse der einzelnen Berufe möglich.

Weiter wurde untersucht, inwiefern die Häufigkeiten der Nennung verschiedener Beruflichkeitskognitionen unabhängig von den Ausbildungsberufen systematische Zusammenhänge aufweisen. Über alle Ausbildungsberufe hinweg betrachtet ist jedoch

lediglich zwischen der Relevanz- und der Sinnkognition ein signifikanter Zusammenhang auszumachen (Cramér-V = 0,319; $p = 0,036$)⁷, das heißt, das Relevanz- und Sinnkognition häufig gemeinsam genannt werden, wohingegen die anderen Beruflichkeitskognitionen nicht systematisch zusammenfallen.

Berufliche Tätigkeiten und ihr Identifikationspotenzial

Berufstypische Tätigkeiten

Die verschiedenen berufstypischen Tätigkeitskategorien konnten pro Interview jeweils einmal erfasst werden. Die Angabe von mehreren Tätigkeiten innerhalb derselben Kategorie führt nicht zu einer Mehrfachzählung dieser Kategorie, d. h. pro Tätigkeitskategorie war ebenfalls ein maximaler Wert von 51 Nennungen möglich. Insgesamt fällt auf, dass sich der Schwerpunkt der berufstypischen Tätigkeiten auf die Überkategorie Fachbezogenes Zuarbeiten konzentriert (s. Abb. 2).

Codesystem	Spedition	Büromanagement	Industrie	Einzelhandel	Automobil	SUMME
▼ Typische Tätigkeiten						0
▼ Kundenkontakt						0
Face-to-Face-Kundenkontakt	1		2	8	10	21
Kundenkontakt per Telefon	6	8	4		5	23
Kundenkontakt per Mail	1	4	3		1	9
▼ Fachbezogenes Zuarbeiten						0
Transportabwicklung	9					9
Warenpräsentation				9		9
Kassenwesen				5		5
Vertriebsvorbereitung und -abwicklung	2	10	8	2	8	30
Buchhaltung & Verrechnung	4	7	7		4	22
Einkauf & Beschaffung			5	4	4	13
Personalverwaltung		3				3
Warenlagerung				4	3	7
▼ Administratives Zuarbeiten						0
Unternehmensinterne Kommunikation	2	1	2		1	6
Organisation & Koordination		7			7	14
Routinemäßige Datenpflege			3			3
Postbearbeitung		3	1		1	5
Kundenempfang		2			3	5
Verwaltungstätigkeiten & Aufräumarbeiten	3	3	1	2	5	14
Selbständige Projektarbeit		1	1			2
Sonstige Tätigkeiten			1		1	2
Σ SUMME	28	49	38	34	53	202

Abb. 2 – Berufstypische Tätigkeiten (Häufigkeiten)

Bei den Speditionskaufleuten zeigt sich ein klarer Fokus der berufstypischen Tätigkeiten auf die beiden Kategorien Transportabwicklung (9/9) sowie Kundenkontakt per Telefon (6/9). In teils deutlich geringerem Umfang werden Buchhaltung & Verrechnung (4/9) sowie Verwaltungstätigkeiten & Aufräumarbeiten (3/9) genannt. Die Kaufleute für Büromanagement weisen demgegenüber eine breitere Streuung auf, wobei Vertriebsvorbereitung und -abwicklung (10/12), Kundenkontakt per Telefon (8/12), Buchhaltung & Verrechnung (7/12) sowie Organisation & Koordination (7/12) das Muster typischer Tätigkeiten prägen. Bezüglich der Industriekaufleute ist mit den als besonders charakteristisch wahrgenommenen Tätigkeitsbereichen Vertriebsvorbereitung und -abwicklung (8/9), Buchhaltung & Verrechnung (7/9) sowie Einkauf & Beschaffung (5/9) der Tätigkeitsfokus eindeutig beim fachbezogenen Zuarbeiten zu verorten. Die Einzelhandelskaufleute nennen fast durchweg berufstypische Tätigkeiten im Bereich Warenpräsentation (9/9) und Face-to-Face-Kundenkontakt (8/9), mit etwas Abstand gefolgt vom Kassenwesen (5/9), der Warenlagerung (4/9) sowie dem Bereich Einkauf & Beschaffung (4/9). Unter den Automobilkaufleuten ergibt sich mit typischen Tätigkeiten besonders in den Bereichen Face-to-Face-Kundenkontakt (10/12) Vertriebsvorbereitung und -abwicklung (8/12) sowie Organisation & Koordination (7/12) und geringeren Nennungshäufigkeiten in vielen verschiedenen Kategorien eine relativ breite Streuung auf alle Überkategorien.

Affektiv bedeutsame Tätigkeiten

Die Kodierung der affektiv bedeutsamen Tätigkeitskategorien erfolgte analog zu den berufstypischen Tätigkeitskategorien. Im Gegensatz zu diesen ist die Überkategorie Fachbezogenes Zuarbeiten nun aber vergleichsweise unterrepräsentiert. Vielmehr ergibt sich eine deutliche Verschiebung in Richtung der Überkategorie Kundenkontakt. Deren Anteil an den Gesamtnennungen steigt von 26,2 % (53/202) bei den berufstypischen Tätigkeiten auf 45,7 % (32/70) bei den affektiv bedeutsamen Tätigkeiten an. Die Beobachtungen in den einzelnen Ausbildungsberufen sind allerdings durchaus divers (s. Abb. 3).

Codesystem	Spedition	Büro...	Industrie	Einzelhandel	Automobil	SUMME
▼ <input checked="" type="radio"/> Affektiv bedeutsame Tätigkeiten						0
▼ <input checked="" type="radio"/> Kundenkontakt						0
<input checked="" type="radio"/> Face-to-Face-Kundenkontakt		1	1	6	9	17
<input checked="" type="radio"/> Kundenkontakt per Telefon	4	2	5		1	12
<input checked="" type="radio"/> Kundenkontakt per Mail		1	2			3
▼ <input checked="" type="radio"/> Fachbezogenes Zuarbeiten						0
<input checked="" type="radio"/> Transportabwicklung	5					5
<input checked="" type="radio"/> Warenpräsentation				1		1
<input checked="" type="radio"/> Kassenwesen				1		1
<input checked="" type="radio"/> Vertriebsvorbereitung und -abwicklung		4	4			8
<input checked="" type="radio"/> Buchhaltung & Verrechnung	1	3	1		1	6
<input checked="" type="radio"/> Einkauf & Beschaffung		1		3		4
<input checked="" type="radio"/> Personalverwaltung		1				1
<input checked="" type="radio"/> Warenlagerung						0
▼ <input checked="" type="radio"/> Administratives Zuarbeiten						0
<input checked="" type="radio"/> Unternehmensinterne Kommunikation	1					1
<input checked="" type="radio"/> Organisation & Koordination		3				3
<input checked="" type="radio"/> Routinemäßige Datenpflege						0
<input checked="" type="radio"/> Postbearbeitung		1				1
<input checked="" type="radio"/> Kundenempfang					1	1
<input checked="" type="radio"/> Verwaltungstätigkeiten & Aufräumarbeiten						0
<input checked="" type="radio"/> Selbständige Projektarbeit		2	2			4
<input checked="" type="radio"/> Sonstige Tätigkeiten		1	1			2
Σ SUMME	11	20	16	11	12	70

Abb. 3 – Affektiv bedeutsame Tätigkeiten (Häufigkeiten)

Bei den Speditionskaufleuten fällt auf, dass sich deren affektiv bedeutsame Tätigkeiten mehr als bei allen anderen Ausbildungsberufen mit den meistgenannten berufstypischen Tätigkeiten decken (Transportabwicklung: 5/9 sowie Kundenkontakt per Telefon: 4/9) und außerhalb dieser beiden Kategorien lediglich zwei Nennungen affektiv bedeutsamer Tätigkeiten zu finden sind. Auch unter den Kaufleuten für Büromanagement wird am ehesten den wahrgenommenen Tätigkeitsschwerpunkten affektive Relevanz beigemessen, wenngleich die Nennungen hier deutlich geringer ausfallen (Vertriebsvorbereitung und -abwicklung: 4/12, Buchhaltung & Verrechnung: 3/12, Organisation & Koordination: 3/12). Unter den Industriekaufleuten wird mit Ausnahme der Vertriebstätigkeiten (4/9) quasi keiner der berufstypischen Tätigkeitsbereiche als affektiv bedeutsam bewertet. Vielmehr ist hier eine Verschiebung zum Kundenkontakt per Telefon (5/9) zu erkennen. Die Einzelhandelskaufleute nehmen in erster Linie den Face-to-Face-Kundenkontakt (6/9) sowie mit Abstrichen Tätigkeiten im Bereich Einkauf & Beschaffung (3/9) als affektiv bedeutsam wahr. Die von vielen als berufstypisch empfundenen Tätigkeitskategorien Warenpräsentation und Kassenwesen führt allerdings

jeweils lediglich ein Proband an. Die Automobilkaufleute nennen trotz der breiten Streuung berufstypischer Tätigkeiten fast ausschließlich den Face-to-Face-Kundenkontakt (9/12) als affektiv relevante Tätigkeit. Die Überprüfung über alle Ausbildungsberufe hinweg bestätigt, dass der Zusammenhang zwischen den als berufstypisch und den als affektiv bedeutsam wahrgenommenen Tätigkeiten für den Face-to-Face-Kundenkontakt besonders stark ausfällt (Cramér-V = 0,676; $p = 0,000$)⁸. Für die Vertriebsvorbereitung und -abwicklung (Cramér-V = 0,361; $p = 0,015$) sowie Buchhaltung und Verrechnung (Cramér-V = 0,419; $p = 0,004$) als meistgenannte Tätigkeitskategorien des fachbezogenen Zuarbeitens fällt dieser Zusammenhang deutlich geringer, wenn auch signifikant aus.

Weiterhin wurde auch auf Ebene der Ausbildungsberufe der Zusammenhang der Nennungshäufigkeiten von berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten berechnet, um festzustellen, ob sich in Abhängigkeit der Berufszugehörigkeit systematische Inkonsistenzen ergeben. Hierzu wurden die drei im jeweiligen Ausbildungsberuf am häufigsten genannten berufstypischen Tätigkeiten (s. Abb. 2) herangezogen und unter allen Probanden dieses Ausbildungsberufs abgeglichen, inwiefern sich die Nennung dieser Tätigkeiten als berufstypisch und affektiv bedeutsam decken. Der stärkste Zusammenhang ergibt sich hierbei für die Speditonskaufleute (Cramér-V = 0,511; $p = 0,013$), gefolgt von den Kaufleuten für Büromanagement (Cramér-V = 0,426; $p = 0,001$). Der fehlende Zusammenhang zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten unter den Industriekaufleuten (Cramér-V = 0,143; $p = 0,283$) und Einzelhandelskaufleuten (Cramér-V = 0,101; $p = 1,000$) offenbart Inkonsistenzen zwischen den als berufstypisch und affektiv bedeutsam wahrgenommenen Tätigkeiten für diese beiden Ausbildungsberufe. Für die Automobilkaufleute ist der Zusammenhang lediglich auf dem 6 %-Niveau signifikant (Cramér-V = 0,337; $p = 0,060$).

Berufsbindung und berufliche Perspektiven

Hinsichtlich der wahrgenommenen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten fällt die Anzahl derer, welche überhaupt keine Weiterbildungsmöglichkeiten wahrgenommen haben, in allen Ausbildungsberufen sehr gering aus (insgesamt 7/51). Die Speditons- (7/9), Industrie- (8/9) und Automobilkaufleute (10/12) sind fast durchwegs in der Lage, relevante Weiterbildungsmöglichkeiten zu nennen. Das bedeutet, sie nennen nicht nur

konkrete Weiterbildungsoptionen (z. B. Fach-/Betriebswirt, fachlich einschlägiges Studium), sondern nehmen auch Bezug auf deren Relevanz für die eigenen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, indem bspw. die damit verbundenen Vor- und Nachteile bzw. die sich dadurch eröffnenden Karrierewege erörtert werden. Im Gegensatz hierzu erfolgt bei den Einzelhandelskaufleuten in gleichem (4/9) und bei den Kaufleuten für Büromanagement sogar in größerem Maße (6/12) lediglich eine Nennung der Weiterbildungsmöglichkeiten, ohne Bezugnahme zu deren Relevanz für die eigene berufliche Entwicklung (s. Abb. 4).

Codesystem	Spedition	Büromanagement	Industrie	Einzelhandel	Automobil	SUMME
▼ <input type="checkbox"/> Berufliche Perspektiven						0
▼ <input type="checkbox"/> Weiterbildungsmöglichkeiten						0
<input checked="" type="radio"/> Relevante WBM genannt	7	4	8	4	10	33
<input type="radio"/> WBM genannt		6		4	1	11
<input type="radio"/> keine WBM genannt	2	2	1	1	1	7
Σ SUMME	9	12	9	9	12	51

Abb. 4 – Weiterbildungsmöglichkeiten (Häufigkeiten)

Die allgemeine Vergleichsbewertung bezüglich der beruflichen Möglichkeiten fällt nur bei den Industriekaufleuten durchweg positiv aus (9/9). Allerdings bewertet auch der Großteil der Speditions- (7/9) und Automobilkaufleute (9/12) sowie der Kaufleute für Büromanagement (8/12) die eigenen beruflichen Möglichkeiten als eher positiv gegenüber anderen Berufen im Allgemeinen. Lediglich unter den Einzelhändlern sind dies deutlich weniger (4/12), während einige hier ein neutrales (3/9) oder sogar eher negatives (2/9) Bild zeichnen. Hinsichtlich der Vergleichsbetrachtung mit anderen kaufmännischen Ausbildungsberufen ändert sich bei den Industrie- und Speditionskaufleuten kaum etwas. Die sehr positive Bewertung bleibt auch beim Vergleich mit anderen kaufmännischen Ausbildungsberufen als Vergleichsreferenz weitgehend bestehen. Bei den Kaufleuten für Büromanagement und den Einzelhandelskaufleuten erfolgt dagegen eine Korrektur nach unten, sodass die Bewertung nun überwiegend neutral (7/12) bzw. bei letzteren sogar zu gleichen Teilen neutral und eher negativ (je 2/9) ausfällt. Unter den Automobilkaufleuten ergibt sich in

abgeschwächter Form ebenfalls eine Korrektur nach unten, was zu einer gleichmäßigen Verteilung auf die drei Bewertungskategorien führt (s. Abb. 5).

Codesystem	Spedition	Büro...	Industrie	Einzelhandel	Automobil	SUMME
▼ <input type="checkbox"/> Berufliche Perspektiven						0
▼ <input type="checkbox"/> Bewertung - berufliche Möglichkeiten						0
▼ <input type="checkbox"/> Allgemeine Bewertung						0
<input type="checkbox"/> Eher positive Vergleichsbewertung	7	8	9	4	9	37
<input type="checkbox"/> Neutrale Vergleichsbewertung	2	4		3	1	10
<input type="checkbox"/> Eher negative Vergleichsbewertung				2	2	4
▼ <input type="checkbox"/> Vergleich mit anderen kfm. Ausbildungsberufen						0
<input type="checkbox"/> Positiv ggü. anderen kfm. Ausbildungsberufen	4	4	5	1	3	17
<input type="checkbox"/> Neutral ggü. anderen kfm. Ausbildungsberufen		7	2	2	2	13
<input type="checkbox"/> Negativ ggü. anderen kfm. Ausbildungsberufen	1			2	3	6
Σ SUMME	14	23	16	14	20	87

Abb. 5 – Bewertung der beruflichen Möglichkeiten (Häufigkeiten)

Unter den Industrie- (7/9), Speditions- (6/9) und Automobilkaufleuten (8/12) ist eine recht hohe Bindung an den Ausbildungsberuf zu konstatieren (s. Abb. 6). Konkrete Hinweise darauf, dass eine andere fachliche Laufbahn außerhalb des eigenen Ausbildungsberufs in Frage kommt sind hier eher weniger zu finden (je 2/9). Bei den Kaufleuten für Büromanagement ist dieser mögliche Berufswechsel als Option (4/12), ebenso wie die Möglichkeit der Umorientierung auf Basis des aktuellen Ausbildungsberufs (2/12) schon präsenter. Die Einzelhandelskaufleute weisen die mit Abstand schwächste Berufsbindung auf und können sich zu einem erheblichen Teil (6/9) einen Berufswechsel, z. B. durch das Absolvieren einer weiteren Ausbildung, vorstellen. Ein separater Blick auf die Auszubildenden, welche sich im dritten Lehrjahr und somit unmittelbar vor dem Abschluss ihrer Ausbildung befinden, verstärkt diesen Eindruck. Während die Industrie-, Speditions- und Automobilkaufleute im dritten Lehrjahr überwiegend in ihrem Beruf verbleiben wollen (insgesamt: 8/12), trifft dies bei den Kaufleuten für Büromanagement und den Einzelhandelskaufleuten im letzten Lehrjahr nur für eine Minderheit zu (insgesamt: 2/6). Der Abgleich mit den Auszubildenden im ersten Lehrjahr ergibt eine ähnliche Diskrepanz zwischen den Industrie-, Speditions- und Automobilkaufleuten (insgesamt: 7/9) sowie den Kaufleuten für Büromanagement und den Einzelhandelskaufleuten (insgesamt: 3/6).

Codesystem	Spedition	Büro...	Industrie	Einzelhandel	Automobil	SUMME
▼ Berufliche Perspektiven						0
▼ Berufsbindung vs. Berufswechsel						0
● Berufsbindung	6	5	7	3	8	29
● Umorientierung als Option		2			2	4
● Berufswechsel als Option	2	4	2	6	2	16
Σ SUMME	8	11	9	9	12	49

Abb. 6 – Berufsbindung vs. Berufswechsel (Häufigkeiten)

Diskussion und Ausblick

Mit der vorliegenden Interviewstudie war die Intention verknüpft, die Sichtweisen kaufmännischer Auszubildender auf die Konstrukte Beruf und Beruflichkeit sowie berufstypische und identifikationsrelevante Tätigkeiten auf qualitativem Wege herauszuarbeiten und wahrgenommene berufliche Perspektiven zu eruieren. Dabei war auch von Interesse, ob und inwiefern sich zwischen unterschiedlichen kaufmännischen Ausbildungsberufen systematische Ergebnismuster offenbaren.

Für den ersten Interviewbereich zeigt sich zunächst insgesamt eine verhältnismäßig hohe Bandbreite der durch die Auszubildenden angesprochenen Beruflichkeitskognitionen. Die häufigen Nennungen der Sinn- und Relevanzkognition über alle Berufe hinweg verweisen auf den Umstand, dass die Auszubildenden mit dem Beruf in erster Linie eine interessante und sinnhafte Tätigkeit verbinden wollen, sich zugleich aber der materiellen Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit bewusst sind. Der Vergleich der durchschnittlichen Anzahl an Nennungen pro Ausbildungsberuf lässt darauf schließen, dass die Einzelhandelskaufleute gegenüber den anderen vier Berufen ein weniger breites Berufsverständnis i. S. der Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven auf den Beruf aufweisen.

Die vergleichsweise hohe Präsenz der Zeit- und Kompetenzkognition unter den Industrie- und Speditionskaufleuten deutet darauf hin, dass deren Perspektive auf den Beruf stark durch die fähigkeitsbezogene und zeitliche Inanspruchnahme im Ausbildungsberuf geprägt ist. Die Auszubildenden in diesen Berufen definieren ihr berufliches Selbstverständnis also in besonderem Maße durch die von ihnen wahrgenommenen

Kompetenzanforderungen und den zeitlichen Aufwand, welchen sie in ihre Ausbildung investieren. Während die Automobilkaufleute und die Kaufleute für Büromanagement hier tendenziell im Mittelfeld rangieren, sind die Zeit- und Kompetenzkognition unter den Einzelhandelskaufleuten nahezu überhaupt nicht präsent. Offensichtlich verbinden diese ihren Beruf in geringerem Maße mit kompetenzbezogenen und zeitlichen Herausforderungen, wodurch letztlich wesentliche Bezugspunkte für ein anspruchsvolles berufliches Selbstbild fehlen. Demgegenüber betonen sie vergleichsweise häufig den Stellenwert der sozialen Einbindung im Beruf, wodurch der Sozialkognition in gewisser Weise eine Kompensationsfunktion zukommen könnte. Von der Sonderstellung der Einzelhandelskaufleute abgesehen lassen sich keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den übrigen Ausbildungsberufen herausarbeiten.

Bezüglich der Tätigkeiten ist die Konzentration der affektiv bedeutsamen Tätigkeiten auf den Kundenkontakt und hier besonders auf den direkten Kundenkontakt per Telefon bzw. den Face-to-Face-Kundenkontakt herauszustellen. Berufsübergreifend erweist sich demnach offenbar ein hoher Anteil an möglichst direktem Kundenkontakt als wesentliche Quelle affektiver beruflicher Identifikation.

Daneben ist auffällig, dass tendenziell die eher spezialisierten Berufe eine hohe Kohärenz zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten aufweisen, wobei hier insbesondere die Speditionskaufleute zu nennen sind. Für die Automobilkaufleute konnte diesbezüglich allerdings nur eine Zusammenhangstendenz zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten festgestellt werden. Dies lässt sich allerdings durch den nahezu ausschließlichen Fokus auf den Face-to-Face-Kundenkontakt als affektiv bedeutsame Tätigkeitskategorie zurückführen, wodurch quasi keine anderen berufstypischen Tätigkeiten auch als affektiv bedeutsam genannt wurden. Da von einer besonderen Relevanz des unmittelbaren persönlichen Kundenkontakts im Ausbildungsberuf des Automobilkaufmanns auszugehen ist, kann zumindest in qualitativer Hinsicht auch in diesem Ausbildungsberuf auf eine Kohärenz von charakteristischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten geschlossen werden. Diese Kohärenz zwischen Anforderungen und persönlichen Neigungen erscheint als förderliches Element für eine starke affektive Bindung der Auszubildenden an ihren Beruf. Im Gegensatz hierzu ist die Kohärenz unter den Industrie- und Einzelhandelskaufleuten

deutlich geringer ausgeprägt. Für die Kaufleute für Büromanagement findet sich ein solcher, wenn auch schwächerer Zusammenhang, wodurch diese hier die Ausnahme unter den eher generalistisch angelegten Berufen bilden. In der Summe lässt sich mit der angesichts der geringen Stichprobengröße gebotenen Vorsicht von einem hohen Identifikationspotential kundenbezogener beruflicher Tätigkeiten ausgehen, das sich über die verschiedenen Berufsbilder hinweg entfaltet. Auffällig hohe Kohärenzen ergeben sich über die Tätigkeiten hinweg für Speditions- und Automobilkaufleute, während diese für Einzelhandelskaufleute deutlich schwächer ausgeprägt sind. Auch in diesem Bereich offenbaren die Ergebnisse eine Sonderstellung der zuletzt genannten Berufsgruppe in Bezug auf die Identifikation mit dem Ausbildungsberuf und dem ihm immanenten Tätigkeitsprofil. In Verbindung mit der vergleichsweise hoch ausgeprägten Bedeutung der Sinnkognition der Einzelhandelskaufleute ist diese mangelnde Kohärenz aus berufspädagogischer Sicht bedenkenswert und spricht für die Notwendigkeit, das Tätigkeitsprofil der Berufsgruppe anzureichern und dessen affektive Relevanz stärker zu adressieren.

Bezüglich der antizipierten beruflichen Perspektiven bieten sich für die Industrie-, Speditions- und Automobilkaufleute höhere wahrgenommene Identifikationspotenziale. Konkrete Weiterbildungsaspirationen sowie eine positive Bewertung der beruflichen Möglichkeiten gehen bei diesen Berufen einher mit der Absicht langfristig im Ausbildungsberuf zu verbleiben. Eher diffus wahrgenommene Weiterbildungsmöglichkeiten und teils negative Zukunftsaussichten scheinen unter den Kaufleuten für Büromanagement und in noch größerem Maße unter den Einzelhandelskaufleuten für eine eher geringe berufliche Bindung und erhöhte Wechselabsichten mitverantwortlich zu sein, was nicht zuletzt der Blick auf die Auszubildenden im dritten Lehrjahr unterstreicht. Auch hier dokumentiert sich insofern die Sonderstellung der Einzelhandelskaufleute, wenn auch die vergleichsweise niedrigere Beobachterübereinstimmung in diesem Bereich eine weitreichende Interpretation erschwert. Nichtsdestoweniger bestätigt sich auf der anderen Seite auch für die wahrgenommenen beruflichen Perspektiven wieder der Eindruck, dass sich Automobil- und Speditionskaufleute stärker mit ihrem Ausbildungsberuf identifizieren als die übrigen Berufsbilder. So zeigt sich bei ihnen insgesamt nicht nur ein besonders vielfältiges Bild auf den Beruf und die mit ihm assoziierten Tätigkeiten, sondern auch eine ausgeprägte

Kohärenz hinsichtlich der affektiven Identifikation und eine relativ hohe evaluative Identifikation.

Wie in der identitätstheoretischen Grundlegung skizziert (vgl. Abschn. 2.2) weisen die drei Schwerpunkte der Interviewstudie (Beruflichkeitskognitionen, Tätigkeiten, berufliche Perspektiven) jeweils für eine der verschiedenen Dimensionen der beruflichen Identifikation (kognitiv, affektiv, evaluativ) eine besondere Relevanz auf. Aus den Befunden zu den Beruflichkeitskognitionen kann demnach geschlossen werden, dass die Komponenten des Beruflichkeitsbewusstseins als Grundlage für die kognitive berufliche Identifikation in den verschiedenen Berufen in unterschiedlichem Maße vorhanden zu sein scheinen. Berufsbezogene Divergenzen ergeben sich somit bereits bei der Wahrnehmung der eigenen beruflichen Gruppenzugehörigkeit, welche den Ausgangspunkt für die weiteren Identifikationsdimensionen i. S. d. Theorie der sozialen Identität bildet. Bezüglich dieser grundlegenden Dimension fallen die Einzelhandelskaufleute gegenüber den anderen Ausbildungsberufen mit einem weniger vielfältigen beruflichen Selbstverständnis auf. Bezüglich der hieran anknüpfenden emotionalen Bewertung dieser beruflichen Gruppenzugehörigkeit (affektive Identifikation) wurden die berufstypischen Tätigkeiten und deren affektive Bedeutung für die Auszubildenden als besonders wichtige Faktoren identifiziert. Der Blick auf die Kohärenz zwischen diesen beiden Faktoren brachte unterschiedliche Profile für die Ausbildungsberufe hervor, was auf divergierende affektive Identifikationsmöglichkeiten schließen lässt. Hierbei weisen die eher spezialisierten Berufe tendenziell günstigere Charakteristika auf. Für die ebenfalls auf die kognitive Dimension aufbauende evaluative Komponente der Identifikation spielen v. a. die wahrgenommenen beruflichen Perspektiven eine wichtige Rolle. Die Differenzen zwischen den Ausbildungsberufen in diesem Bereich implizieren, dass sich den Kaufleuten für Büromanagement und v. a. den Einzelhandelskaufleuten nachteiligere Bedingungen für die Bewertung der eigenen Gruppenmitgliedschaft offenbaren, was sich letztlich auch in deren erhöhter Wechselabsicht manifestiert. Über alle drei Dimensionen hinweg betrachtet ergeben sich somit insbesondere bei den Einzelhandelskaufleuten konsistente Hinweise auf mangelnde Identifikationsmöglichkeiten mit dem Beruf, während sich in den anderen Ausbildungsberufen ein weniger einheitliches Bild zeichnen lässt. So kann beispielsweise bei den Industriekaufleuten, welche eine vergleichsweise geringe Kohärenz bezüglich der

berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten aufweisen (affektiv), von einer kompensatorischen Wirkung durch die antizipierten Karrieremöglichkeiten (evaluativ) ausgegangen werden.

Limitierend ist anzumerken, dass die Ergebnisse durch die nicht erhobene Betriebszugehörigkeit systematisch verzerrt worden sein könnten – gerade im Automobilbereich wird die Ausbildung einer Alterskohorte in der Regel von wenigen großen Unternehmen mit entsprechenden Qualitätsstandards in den Ausbildungsprozessen dominiert. Zudem wurden weder die individuelle Leistungsfähigkeit noch emotional-motivationale Traits der Auszubildenden kontrolliert, die aber auf die Frage der wahrgenommenen affektiven Identifikationspotentiale einen Einfluss ausgeübt haben könnten. Auch war die Stichprobe über alle drei Ausbildungsjahre verteilt, und es ergaben sich für die einzelnen Ausbildungsberufe verhältnismäßig geringe Zellhäufigkeiten. Eine Generalisierbarkeit der Befunde dieser explorativen Studie ist folglich nicht intendiert. Für nachfolgende quantitative und insbesondere auch längsschnittliche Zugänge ist daher insbesondere die Frage relevant, ob und inwiefern sich über die Ausbildungszeit hinweg unterschiedliche Identifikationspotentiale und -stadien in den betrachteten Ausbildungsberufen identifizieren lassen.

In der Gesamtschau liefert die vorliegende Studie einen ersten Diskursbeitrag zur bislang weitgehend offenen Frage nach systematischen Unterschieden hinsichtlich berufsspezifischer Beruflichkeitskognitionen, affektiver Identifikationspotentiale berufstypischer Tätigkeiten und wahrgenommener Perspektiven zwischen verschiedenen kaufmännischen Ausbildungsberufen. Dabei zeigten sich durchaus systematische Ergebnismuster, die in nachfolgenden Untersuchungen mittels quantitativer Zugänge weiter abzusichern sind.

Notes

1. Kirpal (2006, S. 26) schlägt anstelle „beruflicher Identität“ diesen Begriff vor, um auch den nicht am Berufsprinzip orientierten Arbeitsmärkten und -kontexten in anderen europäischen Ländern gerecht zu werden. Die Arbeitsidentität wird dabei

- u. a. unter Rückgriff auf Tajfel als Identifikation mit dem Beruf bzw. der eigenen Arbeitstätigkeit verstanden.
2. Diese Bezeichnung wird im Folgenden aus Vereinfachungsgründen für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung“ verwendet.
 3. Als affektiv bedeutsame Tätigkeiten werden hier demnach lediglich jene Tätigkeiten aufgefasst, welchen von den Auszubildenden eine positive emotionale Relevanz beigemessen wird. Dies hat den Hintergrund, dass diesen emotional positiv besetzten Tätigkeiten eine hohe Bedeutung für die affektive Identifikation beigemessen wird und diese den als berufstypisch wahrgenommenen Tätigkeiten gegenübergestellt werden sollen (vgl. Abschn. 3.3 sowie Abschn. 4.2.2)
 4. Die Erstkodierung der Daten wurde vollständig durch den Erstautor des vorliegenden Beitrags durchgeführt. 30 % der Daten wurden nach entsprechender Schulung durch einen fachlich einschlägigen Rater zweitkodiert.
 5. Die geringe Interkoderreliabilität ist auf die ungleiche Verteilung der zufällig ausgewählten Fälle zurückzuführen. 14 von 16 Fälle wurden übereinstimmend als „eher positiv“ geratet, während es bei einem der beiden verbleibenden Fälle zu einer Abweichung kam.
 6. Die Angaben beziehen sich auf das Vorliegen der jeweils angesprochenen Kategorie im genannten Ausbildungsberufs im Verhältnis zur Gesamtzahl an Probanden dieses Ausbildungsberufs (vgl. Tab. 1).
 7. Es wurde jeweils eine exakte Testung durchgeführt, da die erwarteten Häufigkeiten für mehr als 20 % der Felder kleiner als 5 sind (Bortz und Lienert 2008).
 8. Berechnung des Zusammenhangs der Nennungen der Kategorie Face-to-Face-Kundenkontakt als berufstypisch sowie als affektiv bedeutsam über alle Ausbildungsberufe hinweg.

Literatur

Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39.

- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 461-472.
- Baethge, M., & Arends, L. (2009). *Feasibility study VET-LSA: A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries-international report*. Göttingen: BMBF.
- Baethge, M., Solga, H., & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baethge, M., Arends, L., & Winther, E. (2009). International large-scale assessment on vocational and occupational education and training. In F. K. Oser, U. Renold, E. G. John, E. Winther, & S. Weber (Hrsg.), *VET Boost: Towards a Theory of Professional Competencies* (S. 3-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Baethge, M., Hantsche, B., Pelull, W., & Voskamp, U. (1988). *Jugend: Arbeit und Identität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V., & Weber, S. (2006). *Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Beck, K. (1997). Die Zukunft der Beruflichkeit – Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In M. Liedtke (Hrsg.), *Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft* (S. 351-369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blankertz, H. (1983). Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter. In D. Benner, H. Heid, & H. Thiersch (Hrsg.), *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 18, S. 139-142) Weinheim: Beltz.
- Blau, G. (2007). Does a corresponding set of variables for explaining voluntary organizational turnover transfer to explaining voluntary occupational turnover?. *Journal of Vocational behavior*, 70(1), 135-148.
- Bolder, A., Epping, R., Klein, R., Reutter, G., & Seiverth, A. (Hrsg.) (2010). *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer, R., & Haasler, B. (2004). Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 162-181.
- Bromberg, T., Haipeter, T., & Kümmerling, A. (2013). Erneuerte Beruflichkeit. Entwicklungs- und Karrierewege von Industriekaufleuten in der Investitionsgüterindustrie. In *Berufliche Qualifikationen* (pp. 119-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brose, H.-G. (Hrsg.) (1986). *Berufsbiographien im Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brown, A., Kirpal, S. R., & Rauner, F. (Hrsg.) (2007). *Identities at work*. Dodrecht: Springer.

- Bühler, C. (2007). Zwischen Flexibilität und Resignation. Berufliche Identität junger Erwerbstätiger. In: J. Mansel & H. Kahlert (Hg.), *Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation* (S. 33-47). Weinheim: Juventa.
- Deißinger, T. (1998). Beruflichkeit als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben: Eusl.
- Dostal, W., Stooß, F., & Troll, L. (1998). Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 438-460.
- Drexel, I. (2005). *Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall*. Berlin: ver.di.
- Ebner, H. G. (2000). Berufsausbildung aus der Sicht der Auszubildenden. In R. Czicholl (Hrsg.): *Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend* (S. 85-103). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual review of psychology*, 53(1), 161-186.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. Oxford: International Universities Press.
- Franz, C. (2011). Bildungsprofile von Führungskräften–Vielfalt statt Verdrängung. In *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität* (S. 187-210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 1-13.
- Haslam, S. A., & Ellemers, N. (2005). Social identity in industrial and organizational psychology: Concepts, controversies and contributions. *International review of industrial and organizational psychology*, 20(1), 39-118.
- Hausser, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heinemann, L., & Rauner, F. (2008). *Identität und Engagement: Konstruktion eines Instruments zur Beschreibung der Entwicklung beruflichen Engagements und beruflicher Identität*. A+B Forschungsberichte 1. Bremen: IBB.
- Heinemann, L., Maurer, A., & Rauner, F. (2009). Engagement und Ausbildungsorganisation. *Einstellungen Bremerhavener Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung*. Bremen: IBB.
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Heinzer, S., & Reichenbach, R. (2013). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt: Die Entwicklung der beruflichen Identität*. Zürich: Universität Zürich.

- Hoff, E.-H., Lappe, L., & Lempert, W. (1985). *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung* (Schriften zur Arbeitspsychologie, 40). Bern: Huber.
- Kaiser, F. (2014). Die Kennzeichen der Berufsfamilie kaufmännischer Angestellter und deren bildungs- und ordnungspolitische Perspektive. In H.-H. Kremer, T. Tramm, K. Wilbers (Hrsg.) *Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinnedimension* (S. 66-83). Berlin: epubli.
- Kirpal, S. (2006). Arbeitsidentitäten in vergleichenden Perspektiven: Die Rolle der nationalen und sektoralen Kontextvariablen. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 39(3), 26-54.
- Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career development international*, 9(3), 199-221.
- Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 1-20.
- Klotz, V. K. (2015). *Diagnostik beruflicher Kompetenzentwicklung: Eine wirtschaftsdidaktische Modellierung für die kaufmännische Domäne*. Wiesbaden: Springer.
- Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (5. Aufl., S. 277-306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: Wiley.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-558). Wiesbaden: Springer VS.
- Mieg, H. A., & Woschnack, U. (2002). Die berufliche Identität von Umweltdienstleistern: Altes, neues oder ohne Berufsbild?. *Arbeit*, 11(3), 185-198.
- Mönnich, I., & Witzel, A. (1994). Arbeitsmarkt und Berufsverläufe junger Erwachsener: Ein Zwischenergebnis. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14(3), 262-277.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter: Überprüfung eines Modells der Identitätsentwicklung am Beispiel der persönlichen Identität und der Elternablösung*. Bern: Haupt.
- Raeder, S., & Grote, G. (2004). Flexible und kontinuierlich betonte Identitätstypen in flexibilisierten Arbeitsverhältnissen. In G. G. Voß, & H. Pongratz (Hrsg.), *Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung* (S. 57-72). Berlin: Edition Sigma.
- Raeder, S., & Grote, G. (2005). Berufliche Identität. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 337-342). Bielefeld: Bertelsmann.

Raeder, S., & Grote, G. (2007). Career Changes and Identity Continuities – A Contradiction?. In A. Brown, S. R. Kirpal F. & Rauner (Hrsg.), *Identities at work* (S. 147-182). Dordrecht: Springer.

Rauner, F. (1999). Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(3), 424-446.

Rauner, F., Frenzel, J., Piening, D., & Bachmann, N. (2016). *Engagement und Ausbildungsorganisation, Einstellungen sächsischer Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung; Studie im Rahmen der Landesinitiative „Steigerung der Attraktivität, Qualität und Rentabilität der dualen Berufsausbildung in Sachsen (QEK)“*. Bremen: IBB.

Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosendahl, A., & Wahle, M. (2012). Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In A. Bolder, R. Dobischat, G. Kutscha, & G. Reutter (Hrsg.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (S. 25-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.

Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Hrsg.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (S. 61-76). London: Academic Press.

Trinczek, R. (2011). Überlegungen zum Wandel von Arbeit. *WSI-Mitteilungen*, 64(11), 606-614.

Van Dick, R. (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.

Vondracek, F. W., Ferreira, J. A. G., & Dos Santos, E. J. R. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 125-138.

Voss-Dahm, D. (2011). Die Bedeutung beruflicher Bildungsabschlüsse für die Karriere im Betrieb. In *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität* (S. 163-185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wahler, P. (1997). *Berufliche Sozialisation in der Leistungsgesellschaft*. Pfaffenweiler: Centaurus.

Witzel, A., & Kühn, T. (1999). *Berufsbiographische Gestaltungsmodi: eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben*. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen, Arbeitspapier Nr. 61.

3.3 Fachartikel 3

Career Adaptability and Vocational Identity of Commercial Apprentices in the German Dual System

Kirchknopf, S. Career Adaptability and Vocational Identity of Commercial Apprentices in the German Dual System. *Vocations and Learning* **13**, 503–526 (2020). <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09247-z>

Abstract:

The construct of career adaptability has recently gained importance in research on vocational development and has led to a variety of theoretical and empirical approaches. Alongside with vocational identity it has been theorised as the crucial meta-competency of modern career construction. Due to its roots in adolescent career development, career adaptability is not limited to the vocational adjustments of working adults, but is also highly relevant for the pre-occupational orientation processes of adolescents initially developing a vocational identity. Despite the recent increase in empirical research on career adaptability, the field of vocational education has been largely neglected so far. Therefore, a quantitative survey among nearly N = 400 commercial apprentices within the German dual system of VET has been conducted. This study focuses on the replication of the Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) among commercial apprentices within the German dual system, and its discrimination against alternative operationalisations of career adaptability. Furthermore, the relationship between career adaptability and vocational identity (operationalised as occupational and organisational identification) was explored. Results showed that the four-dimensional structure of career adaptability covered by the CAAS could be largely replicated in the dual system. In addition, it was found that the CAAS can in part be separated from alternative operationalisations. Finally, the results confirmed career adaptability positively predicts both foci of identification in a cognitive and affective manner. This indicates that career adaptability can be seen as a beneficial factor for vocational education and training as it fosters the vocational ties of apprentices in terms of their identity.

Keywords: Career adaptability, vocational identity, identification, vocational education, dual system.

Career Adaptability and Vocational Identity of Commercial Apprentices in the German Dual System

Introduction

In the face of a changing world of work and increased demands for vocational flexibility, a key focus of research on career development is on the corresponding challenges for the individual. On the one hand, a high degree of self-directedness and autonomy is required to maintain vocational continuity within a constantly transforming work environment (Vondracek et al. 2010). On the other hand, there is a growing need for individual willingness and ability to change and learn facing novel vocational development tasks. In this context, career adaptability has recently become an important construct (Savickas 2013) which is illustrated by the emergence of various theoretical conceptualisations as well as a vast increase in empirical research (e.g. Johnston 2016; Rudolph et al. 2017).

According to the majority of approaches, career adaptability is conceived as the individual ability of working adults to adjust to transformations of one's working environment (Fugate et al. 2004; Hall 2004; Rottinghaus et al. 2005). Career adaptability is mostly associated with a vocational flexibility orientation or mobility preference and a rather declining occupational and organisational commitment. However, career adaptability also comprises an integrative momentum as it was originally introduced as a replacement for vocational maturity. Characterising adolescent career development, the latter term was deemed inappropriate when exploring vocational development in adults (Super and Knasel 1981) and the completion of development tasks in a constantly changing world of work (Savickas 1997). Following this approach, Savickas conceptualises career adaptability as 'an individual's psychosocial resources for coping with current and anticipated vocational development tasks, occupational transitions, and work traumas that [...] alter their social integration' (Savickas 2013, p. 157). Consequently, career adaptability is an important construct regarding adolescent career development as well as vocational development in adults and has thus to be considered highly relevant for vocational education and training (VET). Due to its roots in career development research on adolescents, the construct is seen as an important factor concerning the occupational orientation processes before stepping into the world of work (e.g. Hirschi 2009).

Pertaining to vocational education and training, which is quite prevalent especially within the German context, this pre-vocational orientation results in choosing a vocational domain and a corresponding training occupation. Career adaptability is not only a central construct in the process of career preparation and choosing an apprenticeship, but is also a key element of dealing with adjustment tasks throughout one's initial vocational training. By participating in a vocational training programme, apprentices have to adapt to a new working and learning environment. Within the German dual system, apprentices spend part of their training time at a company and the other part at a vocational school. This cooperative system builds on occupation-specific profiles and curricula to ensure the national standardisation of apprenticeship programmes, which usually last two to three-and-a-half years. While dealing with the corresponding domain-specific requirements and career opportunities for the very first time, career adaptability appears to be beneficial for the apprentices' professionalisation and the development of vocational identity. According to Savickas, 'career adaptability enables individuals to effectively implement their self-concept in occupational roles' (2005, p. 51). Contrary to the conception of career adaptability as a vocational flexibility or mobility orientation, this indicates a positive relationship between apprentices' career adaptability and the development of their work-related ties. In this sense, career adaptability can be viewed as a key factor influencing vocational learning as a process of identity development at work (Brown and Bimrose 2018). Developing students' work-related identity is a major goal of the German dual vocational training system, as it is seen as a crucial factor of students' learning and performance (Baethge et al. 2009b). Klotz et al. (2014) found that the vocational identity of apprentices in the commercial domain is closely related to their vocational engagement and competence. Due to their generalistic training, commercial apprentices in Germany look at a broad range of career options and display rather loose vocational ties compared to apprentices in other domains (Bühler 2007). Seeber (2013) found that only one third of commercial apprentices in Germany have a follow-up solution a few months before completing their training. Empirical data for similar apprenticeship programmes in the German-speaking part of Switzerland show that while more than half of the apprentices intend to remain within the commercial field at the end of their training, one in four was uncertain whether to stay and almost one in fifth does not intend to remain (Forster-Heinzer et al. 2016).

Despite the significant increase of empirical research on career adaptability in recent years (Rudolph et al. 2017), the role of career adaptability within (dual) vocational education has been largely neglected in research so far. This can mainly be explained by the fact that the various approaches of (career) adaptability were developed in the Anglo-Saxon context, where the non-academic transition into work is quite different from Germany. As vocational apprentices in the German dual system are neither solely students nor solely professionals, they cannot be clearly assigned to the two typical research foci concerning career adaptability. Nevertheless, undergoing an apprenticeship is a crucial time for the vocational development of young adults and career adaptability can be seen as a significant factor within this process. In order to harness its potential for vocational education and training it has to be clarified, whether the construct of career adaptability is empirically applicable in the context of initial vocational training and how different approaches differ in this regard. Furthermore, to provide guidance on whether career adaptability is indeed a desirable characteristic among apprentices and should thus be promoted, its relationship to work-related ties as key outcomes of initial vocational training should be investigated.

Therefore, this study elaborates on the following research questions: Can Savickas' conceptualisation of career adaptability be empirically replicated among commercial apprentices in the German dual system? Does Savickas' approach cover the same aspects as alternative theoretical and empirical conceptualisations of career adaptability, or can it be empirically discriminated against these approaches? How is the career adaptability of commercial apprentices in the German dual system related to their vocational identity development?

For this purpose, a quantitative survey among nearly $N = 400$ apprentices within the commercial domain of the German vocational education and training system has been conducted. Before the methodological proceedings and empirical results are outlined in the following, theoretical conceptualisations and empirical approaches concerning career adaptability and vocational identity are considered in detail. The results are discussed with regard to their significance for VET.

Theoretical and Empirical Approaches to (Career) Adaptability

Savickas: Origins and Current Understanding of Career Adaptability

Career Adaptability can be found in a broad range of different approaches of which most refer to Savickas' theoretical conceptualisation (1997, 2002). Savickas originally defines career adaptability – as a replacement for career maturity – merely motivational as the readiness to cope with two challenges: 'with the predictable tasks of preparing for and participating in the work role and with the unpredictable adjustments prompted by changes in work and working conditions' (Savickas 1997, p. 254). He further integrates the term as a central element of his career construction theory (Savickas 2002). In a first conceptual refinement, Savickas outlines four dimensions of career adaptability (4 Cs): concern, control, curiosity, and confidence (2005). Concern represents an optimistic future orientation and being planful, whereas control is associated with decision making and an internal locus of control. Curiosity stands for the ability to explore one's own strengths and preferences as well as the requirements and benefits of different vocational environments. Confidence covers self-efficacy expectations with regard to one's vocational development. Contrary to the initial definition, career adaptability is no longer conceived solely as readiness, but rather includes attitudes, behaviours and competencies. (Savickas' additional differentiation into attitudes, beliefs and competencies (ABCs of career construction) within each of the four sub-dimensions is not discussed in detail due to lack of relevance for the empirical operationalisation. For further information see Savickas (2005, 2013).)

In order to measure the four-dimensional structure, the Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) has been introduced (Savickas and Porfeli 2012) and meanwhile proven to be the most widely used operationalisation of the construct. The increasing empirical clarification of the construct has been accompanied by a theoretical refinement: 'career-adaptability resources are the self-regulation strengths or capacities that a person may draw upon to solve the unfamiliar, complex, and ill-defined problems presented by developmental vocational tasks, occupational transitions, and work traumas' (Savickas and Porfeli 2012, p. 662). In contrast to this, the 'personality trait of flexibility and willingness to change' (ibid.) as a sort of motivational foundation for the adaptability resources is referred to as adaptivity or adaptive readiness. Consequently, Savickas

integrates adapting or adapting responses as a third category, which involves adaptive behaviours in the face of career planning or exploration. Finally, adapting behaviours lead to adaptation results, which cover a broad range of career related outcomes such as occupational commitment and identification or indicators of work success. This modified conceptualisation contributed to a more coherent view within the existing literature on career adaptability and from then on served as a conceptual framework in many recent empirical studies (Savickas 2013; Hirschi et al. 2015; Johnston 2016; Rudolph et al. 2017).

Alternative Approaches to (Career) Adaptability

Despite the development and sophistication of the career adaptability construct, several alternative conceptualisations were established, which – to some degree – can be traced back to Savickas' approach. Within protean career theory, Hall (2004) considers adaptability and identity (or self-awareness) to be the two meta-competencies that are crucial for modern careers. They enable individuals 'to learn from their experience and develop any new competencies on their own' (ibid, p. 6). Identity hereby implies the ability to form a reflected and, if necessary, flexible view of oneself. Adaptability covers identifying future needs regarding one's vocational performance as well as making individual changes in response (Briscoe and Hall 1999, p. 48 f.). According to Briscoe and Hall, developing either one of these meta-competencies without the other is not desirable and results in a simple reactivity (only adaptability) or a very self-aware paralysis (only identity). In a further development, Morrison and Hall (2002) strongly refer to the extension of career maturity by Super and Knasel (1981) and Savickas himself (1997). In doing so, they view adaptation in accordance with Piaget not only as an unilateral influence of the environment on the individual (accommodation), but also as the individual's impact on the environment (assimilation).

However, this differentiated approach was not continued by Hall and colleagues. Instead the meta-competencies of adaptability and identity were replaced by two other terms: self-directed and values driven (Briscoe and Hall 2006). Self-directed in this context means 'having the ability to be adaptive in terms of performance and learning demands' (ibid, p. 8). Values driven resembles identity 'in the sense that the person's internal values provide the guidance and measure of success for the individual's career' (ibid.).

Analogous to the initial approach, a protean mindset or protean career attitude is present, if people are 'both values driven in defining their career priorities and identity, as well as self-directed in adapting to the performance and learning demands of the career' (ibid). However, Hall and colleagues (Briscoe and Hall 2006; Briscoe et al. 2006) further extend their approach by connecting the protean career concept to the boundaryless career concept (Arthur and Rousseau 1996). By combining the four dimensions of the protean mindset and the boundaryless career attitude (physical and psychological mobility), Briscoe and Hall (2006, p. 15) find eight typological career profiles, amongst which the protean career architect is the one scoring high on all four dimensions. This illustrates the proximity between Hall and colleagues' conceptualisation of self-directedness (as successor of adaptability) and the boundaryless career which is associated with transcending organisational and occupational ties. Therefore, their understanding of adaptability seems to deviate from Savickas' approach.

Another conceptualisation of adaptability can be found in the most prominent approach concerning the employability construct. Fugate et al. (2004) conceptualise employability consisting of three dimensions: career identity, personal adaptability, and social and human capital. Except for the dimension of social and human capital, there is a clear similarity to Hall's approach of adaptability and identity as mutually related constructs. Adaptability resides in the core of employability and is defined as being 'willing and able to change personal factors [...] to meet the demands of the situation' (ibid., p. 21). The authors identify five individual differences that determine personal adaptability and resemble Savickas' four dimensions of career adaptability (4 Cs). Therefore, these five individual differences can relatively accurately be assigned to the 4 Cs according to Savickas: Optimism (concern), internal locus of control (control), propensity to learn and openness (curiosity), and generalised self-efficacy (confidence).

Although being allegedly conceptually related, the operationalisation of employability displays a significant difference between the two approaches. McArdle et al. (2007) proposed a measure for Fugate's model by drawing upon existing scales. To measure personal adaptability, they use proactive personality and boundaryless mindset as proxies revealing differences compared to Savickas' conceptual understanding of adaptability. Within the latter, proactive personality is not taken into account as a measure for

adaptability but rather as a main indicator of adaptivity, its trait-like basis (Savickas and Porfeli 2012, p. 662). Aptly, Fugate and Kinicki clarify in a further development, that dispositional employability tends to resemble traits promoting career adaptability and competence development (2008, p. 509). Recognising this, personal adaptability in the context of the employability construct appears to be located in the first category of the previous mentioned conceptual framework (adaptivity – adaptability – adapting – adaptation). Despite criticism of the lack of theoretical foundation (Johnston 2016, p. 6) – in particular given the unfounded adoption of the Boundaryless Mindset Scale – the study of McArdle et al. (2007) has been widely referred to when operationalising adaptability (as a part of employability).

The construct of career adaptability is also (next to career optimism and perceived knowledge) part of the Career Futures Inventory (CFI), a measure for beneficial career planning attitudes (Rottinghaus et al. 2005). Hereby, Rottinghaus and colleagues refer to Savickas' original introduction of the career adaptability term (1997). They define career adaptability as 'a tendency affecting the way an individual views his or her capacity to plan and adjust to changing career plans and work responsibilities, especially in the face of unforeseen events' (Rottinghaus et al. 2005, p. 5). In Savickas' operationalisation, career adaptability is based on four resources which address the capability to adapt rather implicitly. In contrast, Rottinghaus and colleagues explicitly cover the self-perceived ability of adapting to external changes prompted by one's working environment. Thus, they do not outline an alternative theoretical conceptualisation to career adaptability but operationalise it in a different way. To sum up, it is obvious that Rottinghaus et al., Hall et al. and Fugate et al. specifically focus on adaptation needs and flexibility requirements of working adults, whereas Savickas additionally emphasises that career adaptability – due to its origins as a replacement for career maturity – is also of major importance for adolescents and young adults beginning a career (Table 1). Consequently, Savickas' approach seems to be not only more elaborate and consistent, but also more suitable for investigating career adaptability in apprentices.

Table 1 – Synopsis of different adaptability approaches

	Savickas (2005, 2013)	Fugate et al. (2004)	Hall (2004)/ Briscoe and Hall (2006)	Rottinghaus et al. (2005)
Term	<i>Career adaptability</i>	<i>Personal adaptability</i>	<i>Adaptability/ Self-directed</i>	<i>Career adaptability</i>
Reference to Savickas (1997)	X	X	X	X
Sub-dimensions/ Aspects	Concern Control Curiosity Confidence	Optimism Internal locus of control Propensity to learn Openness Generalised Self-Efficacy	one-dimensional: 'ability to be adaptive in terms of performance and learning demands.' (Briscoe and Hall 2006, p. 8)	one-dimensional: 'capacity to plan and adjust to changing career plans and work responsibilities.' (Rottinghaus et al. 2005, p. 5)
Main empirical implementation	Savickas and Porfeli (2012)	McArdle, Waters, Briscoe, and Hall (2007)	Briscoe, Hall, and DeMuth (2006)	Rottinghaus, Day, and Borgen 2005
Focused on...				
...working adults	X	X	X	X
...adolescents	X			
Organisational/ Occupational commitment	potentially high	low	low	low
Ability to adapt				
- implicit	X			
- explicit		X	X	X
Identity as...	...the second meta- competency of career construction	...a second dimension of employability	...the second meta- competency/ orientation of the protean career (values driven)	...a validation criteria and key career-related outcome
	...an orientation function: the willingness to adapt. Mutually related to the ability to adapt.			

The Relationship between Adaptability and Identity

When comparing the different approaches, it becomes evident that career adaptability is in some way related to vocational identity. Within the protean career theory (Hall) and the employability construct (Fugate), adaptability represents the capability to meet the demands of a changing environment, while identity has the role of some sort of orientation function guiding the individual in these ambiguous situations. With reference to Hall (2002), Grote and Raeder (2009, p. 220) point out that in career research the term identity is often used rather generally as a synonym for one's self-concept and sense of self, while more differentiated approaches can be found in identity research. Savickas (2011) adopts the view of identity and adaptability not only as related constructs, but as the two crucial meta-competencies of post-modern careers that 'give individuals a sense of when it is time to change and the capacity to change' (Porfeli and Savickas 2012, S. 749). Accordingly, in the validation of the Career Adapt-Abilities Scale, Porfeli and Savickas (2012) assessed the relation of adaptability and vocational identity measured by the Vocational Identity Status Assessment (Porfeli et al. 2011), which is a refinement of Marcia's identity model (Marcia 1966). They found that career adaptability and vocational identity strongly relate to each other supporting the idea of these constructs 'as the two major meta-competencies in career construction' (Porfeli and Savickas 2012, p. 752). Following these operationalisations, Negru-Subtirica et al. (2015) found evidence for a positive reciprocal link between career adaptability and vocational identity in a longitudinal perspective. In their study, career adaptability positively predicted facets of students' vocational identity development such as vocational exploration and commitment. In turn, vocational commitment and other aspects of vocational identity predicted career adapt-abilities.

Negru-Subtirica et al. as well as Porfeli and Savickas draw on Marcia's model from a vast range of identity conceptualisations (Raeder and Grote 2007, p. 151), since they focus on the vocational orientation process before entering professional life conducting studies with adolescents. However, this approach is less suitable for apprentices who have already chosen the vocation they want to be trained in. As vocational education and training in Germany aims at apprentices developing strong vocational ties and getting integrated within their new working environment (Brown et al. 2007; Baethge et al. 2009a), it seems to be appropriate to view vocational identity as a central part of one's

social identity. Consequently, according to social identity theory, one's social identity covers that part of the self-concept 'which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership' (Tajfel 1978, S. 63). In this sense, identity is composed of several foci of identification, depending on their salience for the individual. In the field of initial vocational education within the German dual system, the distinction between occupation-related and workplace-related identity constructions appears to be fundamental (Klotz et al. 2014). In terms of social identity theory, the occupation he or she is trained for (occupational identification) and the company providing the training (organisational identification) has to be differentiated. Furthermore, both foci of identification can be subdivided into four dimensions commonly distinguished in empirical research on social identity theory: cognitive, affective, normative and behavioural identification (van Dick 2004). In the context of VET, the first two dimensions are of particular interest. Cognitive identification covers the awareness of one's group membership, whereas affective identification is conceived as the emotional value associated with that membership. The identification as a member of one's occupational or organisational group (cognitive) is seen as a necessary prerequisite of one's identification with this group (affective). This differentiation of foci and dimensions provides a useful view to investigate the relevant professional ties of apprentices in the dual system and their relationship with career adaptability.

Method

Aim and Hypotheses of the Study

The theoretical overview showed that the approaches of Fugate et al., Hall et al., and Rottinghaus et al. rather focus on the flexibility and adaptation demands working adults are facing while Savickas' approach tends to be broader by also addressing the developmental tasks of adolescents and young adults at the beginning of their vocational career. Therefore, this approach seems to be valuable for investigating career adaptability during apprenticeships in vocational education. The four career adaptability dimensions appear to contain important resources for the vocational development of young adults who are starting their career with an apprenticeship and have to handle professional

challenges for the first time. They cover the ability to act future oriented and responsible concerning one's apprenticeship as well as the openness and self-efficacy to explore and master novel work tasks. However, the application of Savickas' approach on adolescents and young adults has so far been largely limited to students who have not yet chosen a career. These students clearly differ in their vocational development status and adaptation demands compared to apprentices. Instead of preparing for their vocational choice, apprentices have to adapt to their new training environment. Hence, it needs to be empirically clarified whether the four dimensions of career adaptability proposed by Savickas can be separated among apprentices. As the CAAS proved adequate for investigating both students' and working adults' career adaptability, it should be suitable for apprentices in the German context as well. Therefore, it is hypothesised that Savickas' four-dimensional structure of career adaptability (the dimensions being concern, control, curiosity, confidence) can be replicated among commercial apprentices in the German dual system **(H1)**.

Furthermore, the theoretical considerations raise the question whether the alternative conceptualisations of career adaptability are empirically different from Savickas' approach. Besides the broader scope of the CAAS outlined above, it is also the only scale that measures career adaptability multi-dimensionally. It is worth investigating to what extent the adaptability facets of apprentices covered by these different operationalisations overlap measuring the same aspects or whether they had to be regarded as separate constructs. Taking into account the conceptual differences, it is assumed that Savickas' operationalisation of career adaptability can be empirically discriminated against alternative approaches (of Hall et al., Fugate et al.) when investigating commercial apprentices in the dual system **(H2)**.

As shown previously, (career) adaptability is often associated with a tendency of work-related flexibility or mobility as a rather disintegrative element on the one hand. On the other hand, it also contains an integrative potential by strengthening the vocational ties of young adults in terms of identity. Facing this contradiction, it is an open question whether career adaptability serves as an integrative or disintegrative factor among the particular group of apprentices' in the German dual system. By defining apprentices' vocational identity in terms of occupational and organisational identification, it is possible

to assess whether career adaptability fosters the two crucial vocational ties of apprentices in the dual system. Besides, this approach allows to consider the effects of career adaptability on the cognitive (awareness of one's group membership) as well as the affective (emotional value of that membership) aspects of these ties separately. Based on the conceptual framework for empirical research in this context (e.g. Rudolph et al. 2017), vocational identity in terms of the apprentices' occupational and organisational identification can be viewed as an important adaptation result that is promoted by career adaptability resources. Hence, it is hypothesised that Savickas' four-dimensional operationalisation of career adaptability is positively related to commercial apprentices' vocational identity in terms of their (cognitive and affective) occupational and organisational identification (**H3**).

Sample and Procedure

The questionnaire study was conducted in October 2018 at a vocational school in Germany. Participants completed a 45 min long (including instructions) paper-and-pencil questionnaire during class. The convenience sample included a total of 395 apprentices (59.7% females) from the commercial domain of the German dual system. Participants' age ranged from 16 to 39 with a mean age of 20.27 years ($SD = 3.12$). Participants were enrolled in four very common commercial apprenticeship programs in Germany (see Table 2, German names of vocations in brackets): Office Clerks (35.2%), Management/Sales assistant for retail services (23.5%), Automobile business administrator (24.8%) and Freight forwarding and logistics services clerk (15.9%). They were distributed over the years of apprenticeship as follows: first year (42.5%), second year (34.2%) and third year (22.5%). All apprentices participated voluntarily and provided written consent.

Table 2 – Participants

Apprenticeship program	Year of apprenticeship			
	1.	2.	3.	Σ
Office Clerks (<i>Kaufmann/-frau für Büromanagement</i>)	52	47	40	139
Management/Sales assistant for retail services (<i>Einzelhandelskaufmann/-frau, Verkäufer/in</i>)	45	33	16	94
Automobile business administrator (<i>Automobilkaufmann/-frau</i>)	39	31	29	99
Freight forwarding and logistics services clerk (<i>Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung</i>)	33	24	6	63
Σ	168	135	89	395

Measures

Savickas' conceptualisation of career adaptability was measured using the German version of the Career Adapt-Abilities Scale (Johnston et al. 2013a). It consists of 24 items assigned to four subscales measuring concern, control, curiosity and confidence. In this initial validation of the German CAAS version by Johnston et al., the use of item parcelling led to a significant improvement in model fit. In line with previous research based on the common conceptual framework (Hirschi et al. 2015; Hirschi and Valero 2015), adaptivity as the trait-like basis and main antecedent of career adaptability was measured using proactivity as a proxy (Frese et al. 1997). Consequently, McArdle and colleagues' operationalisation of personal adaptability (as proactivity) was not included in the study.

Career adaptability, according to Rottinghaus and colleagues, was measured by using the German version of the Career Futures Inventory by Spurk and Volmer (2013), who excluded three items of the original scale (Rottinghaus et al. 2005) because of low factor loadings. Due to lack of suitability for a sample of apprentices in the German dual system, two additional items were excluded (see Table 3), resulting in a six-item scale (CA-CFI) (For reasons of readability and clarity career adaptability measured as part of the Career Future's Inventory is referred to as CA-CFI in the following chapters.) ($\alpha = .86$). Self-directed career management, as successor of adaptability in the theorisation of the protean career by Hall and colleagues (Briscoe et al. 2006), was measured using the

German version provided by Gasteiger (2007). Three items were excluded as they specifically address experiences of working adults, leading to a five-item scale (SDCMS) (For reasons of readability and clarity the Self-Directed Career Management Scale is referred to as SDCMS in the following chapters.) ($\alpha = .82$).

Vocational identity has been operationalised as occupational and organisational identification. Both foci of identification were measured by scales especially developed for the use among apprentices (Metzlaff 2014) drawing on scales theoretically rooted in social identity theory (Van Dick 2004; Van Dick et al. 2004). For each focus of identification, two adopted subscales were used. The cognitive identification scales consisted of four items (e.g. 'I am aware that I am a member of my occupational group/training company'; occupational: $\alpha = .90$; organisational: $\alpha = .90$). The affective identification scales included five items (e.g. 'I enjoy working in my occupation/training company'; occupational: $\alpha = .94$; organisational: $\alpha = .93$). Participants were asked to respond to all items using a scale from 1 (does apply) to 6 (does not apply).

Table 3 – Overview of constructs, scales & items

Construct	Authors	Scale, items & reliability		
Adaptivity	Frese et al. (1997)	Personal initiative questionnaire: 6 Items ($\alpha=.75$) Example item: 'I actively attack problems.'		
Career Adaptability (CA-CFI)	Rottinghaus, Day, Borgen (2005) German version: Spurk and Volmer (2013)	Subscale of the Career Futures Inventory: 6 Items ($\alpha=.86$) Example item: 'I can adapt to change in the world of work.'		
Excluded Items (in advance): expected lack of suitability for apprentices (dual system)/ rather appropriate for working adults		'I tend to bounce back when my career plans don't work out quite right.'	'Others would say that I am adaptable to change in my career plans.'	
Self-directed career management (SDCMS)	Briscoe, Hall, DeMuth (2006) German version: Gasteiger (2007)	Self-directed career management Scale: 5 Items ($\alpha=.82$) Example item: 'I am in charge of my own career.'		
Excluded Items (in advance): expected lack of suitability for apprentices (dual system)/ rather appropriate for working adults		'When development opportunities have not been offered by my company, I've sought them out on my own.'	'In the past I have relied more on myself than others to find a new job when necessary.'	'Overall, I have a very independent, self-directed career.'
Career Adaptability (CAAS)	Savickas, Porfeli (2012) German version: Johnston et al. (2013)	Career Adapt-Abilities Scale: 24 original items, 6 items per sub-dimension 21 items included; Example items: 'I am good at...' Concern ($\alpha=.84$), '...preparing for the future.' Control ($\alpha=.78$), '...taking responsibility for my actions.' Curiosity ($\alpha=.73$), '...looking for opportunities to grow as a person.' Confidence ($\alpha=.83$), '...overcoming obstacles.' Item parcelling: 2 items per parcel, correlational method.		
Excluded Items (after initial examination): very low squared factor loadings (<.30) and theoretical reasons ^a		'Realizing that today's choices shape my future.' (concern)	'Investigating options before making a choice.' (curiosity)	'Exploring my surroundings.' (curiosity)
Vocational identity				
Cognitive identification	Van Dick et al. 2004 German version: Metzloff (2015)	Occupational: 4 Items ($\alpha=.90$), organisational: 4 Items ($\alpha=.90$). Example item: 'I identify myself as a member of my occupation/ training occupation.'		
Affective identification		Occupational: 5 Items ($\alpha=.94$), organisational: 5 Items ($\alpha=.93$). Example item: 'I like to work in my occupation/ for my training company.'		

^a See results and discussion.

Statistical Analyses

The analyses were performed in Mplus Version 8.2 using robust maximum likelihood estimation (MLR; Kline 2015; Kleinke et al. 2017). When testing H1 and H2, confirmatory factor analysis was used. Additionally, when testing H2, a model comparison utilising the Satorra-Bentler scaled χ^2 -difference test (Hirschi et al. 2015; Kleinke et al. 2017) was performed. For further examination of discriminant validity, the Fornell-Larcker criterion was employed. In order to test H3, two structural equation models were calculated. For all analyses, model fit was assessed taking into account several fit indices simultaneously (Brown 2015; Kline 2015; Reinecke 2014): Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Values close to or above .95 for CFI and TLI indicate a good model fit (Hu and Bentler 1999). For RMSEA and SRMR values below .05 are considered good and values below .08 are considered acceptable (Kleinke et al. 2017).

Results

Replication of Career Adaptability among Apprentices

The confirmatory factor analysis which was used to replicate the CAAS among apprentices in the dual system (H1) revealed the limited suitability of some items. Due to their very low squared factor loadings (significantly below .30), three of the 24 original CAAS items (see Table 3) were excluded for the following analyses.

The initial four-factor model (including 21 items) with career adaptability as a higher-order latent construct did not show a good fit with the data (Basic Model, see Table 4). Especially the values for CFI (.902) and TLI (.889) are considerably below the cut-off lines outlined above. The standardised loadings of the items on their respective factor ranged from .54 to .82. The standardised loadings of the factors on the higher-order construct of career adaptability ranged from .78 to .96. All of these loadings are significantly different from zero ($p < .001$).

Table 4 – Replication of CAAS

Model (using Mplus MLR)	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA (90% C.I.)	SRMR
Basic Model CAAS (21 Items)	406.022	185	<.001	.902	.889	.057 (.050/.065)	.052
Item Parcelling Model CAAS (21 Items + IP)	84.751	40	<.001	.967	.954	.056 (.039 / .072)	.036

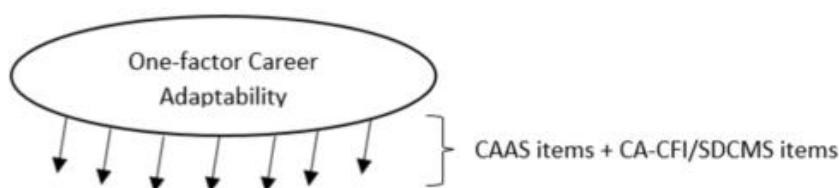
In line with Johnston, Johnston et al. (2013a) and Johnston et al. (2013b), another model was tested using item parcelling (Johnston, Luciano, Maggiori, Ruch, and Rossier (2013) used item parcelling as an adequate method to ‘increase stability of parameter estimates, improve the variable-to-sample-size ratio, increase the proportion of common variance relative to unique variance, and obtain a more continuous and normal distribution’ (p. 4). Compared to alternative parcelling techniques, the correlational method of item parcelling is superior in terms of accurate parameter estimation and sensitivity to model misspecification (ibid, p.8; Rogers and Schmitt 2004). Following this, Johnston, Broonen, Stauffer, Hamtiaux, Pouyaud, Zecca et al. (2013) employed the same approach for the validation of the German version of the CAAS.) (Bandalos 2002; Rogers and Schmitt 2004; Coffman and MacCallum 2005). Utilising the correlational method, the items within each factor were paired according to their degree of correlation with each other. (The two items with the highest correlation were assigned to the first parcel, the two items with the next highest correlation were assigned to the second parcel and the remaining two items build the third parcel. Then the mean score of both items is used in the actual analysis (Rogers and Schmitt 2004; Coffman and MacCallum 2005). Due to the three excluded items, this results in only two pairs for the factor curiosity and two pairs and one single item for the factor concern.) Similar to the studies mentioned before, this modification provided a good model fit (Item Parcelling Model, see Table 4). Especially the values for CFI (.967), TLI (.954) and SRMR (.036) improve significantly while the value for RMSEA (.056) is only slightly improved. The standardised parcel weights ranged from

.67 to .90 and the standardised loadings of the factors on the higher-order construct of career adaptability ranged from .76 to .96. These loadings are also significantly different from zero ($p < .001$).

Discrimination of Different Empirical Operationalisations of Career Adaptability

To discriminate the CAAS against alternative operationalisations of career adaptability, several models (see Fig. 1) were tested and compared using the Satorra-Bentler corrected significance test. Additionally, the Fornell-Larcker criterion was employed to test for discriminant validity.

Model 1a/b:



Model 2a/b:

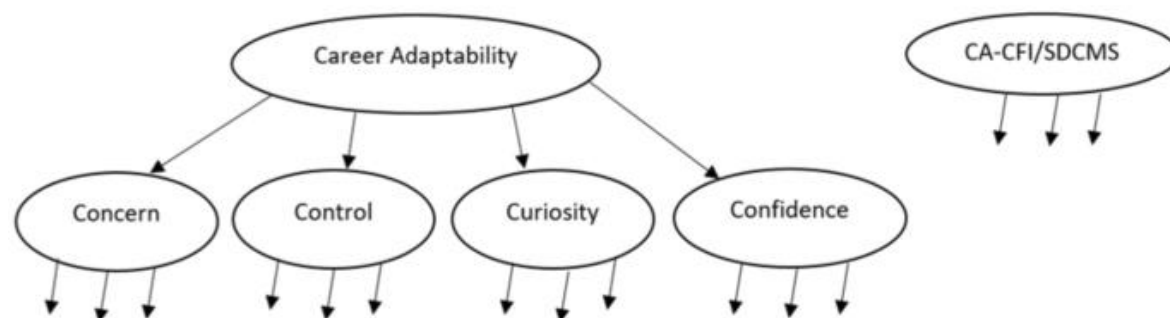


Fig. 1 – Illustration of model comparison (Model 1a/2a: Separation of CAAS and CA-CFI; Model 1b/2b: Separation of CAAS and SDCMS. Model 1a/b: All items loading on one factor; Model 2a/b: Items loading on separate factors.)

The first model comparison assesses the separation of the CAAS and the adopted career adaptability scale of the Career Futures Inventory (CA-CFI). For Model 1a a one-factor structure combining both scales (all items loading on one factor) was tested providing a poor fit with the data (see Table 5; CFI = .810, TLI = .783, RMSEA = .097, SRMR: .075).

Model 2a contains both operationalisations as separate constructs (the CAAS items loading on their corresponding factor and the four factors loading on a higher-order latent construct). The model fit for Model 2a nearly reached the common cut-off values (CFI = .943, TLI = .932, RMSEA = .054, SRMR: .046). The same procedure was performed for the CAAS and the adopted Self-Directed Career Management Scale (SDCMS). This results in an even worse model fit for the one-factor Model 1b combining the CAAS and the SDCMS scale (CFI = .751, TLI = .712, RMSEA = .111, SRMR = .096). Model 2b with CAAS and SDCMS as separate constructs shows an acceptable model fit (Model 2b: CFI = .952, TLI = .942, RMSEA = .050, SRMR = .051).

Table 5 – Model comparison

Model (using Mplus MLR)	χ^2	df	p	CFI³	TLI	RMSEA (90% C.I.)	SRMR
Model 1a: 1-factor structure (CAAS + CA-CFI)	524.795	119	<.001	.810	.783	.097 (.089/.106)	.075
Model 2a: Separate constructs (CAAS) – (CA-CFI)	235.839	114	<.001	.943	.932	.054 (.044/.064)	.046
Model 1b: 1-factor structure (CAAS + SDCMS)	567.695	104	<.001	.751	.712	.111 (.102/.120)	.096
Model 2b: Separate constructs (CAAS) – (SDCMS)	187.992	99	<.001	.952	.942	.050 (.039/.061)	.051

As shown, the analyses indicate improved fit values for the models with separate constructs in both cases. To provide stronger evidence that the CAAS and the CA-CFI or SDCMS actually measure distinct constructs, the Satorra-Bentler scaled χ^2 difference test

³ CFI = Comparative Fit Index.

CA-CFI = Career adaptability as a subscale of the Career Futures Inventory (Rottinghaus et al. 2005).

was conducted (Kleinke et al. 2017, p. 47/48). It turns out that model 2a (SB-corrected $\Delta\chi^2 = 203.566$, $\Delta\text{-df} = 5$, $p < .001$) as well as model 2b (SB-corrected $\Delta\chi^2 = 209.352$, $\Delta\text{-df} = 5$, $p < .001$) provide significantly better model fit than their respective one-factor models (model 1a/1b).

As the model fit, especially for the separation of the CAAS and the CA-CFI, is rather moderate, the Fornell-Larcker criterion was used for a further examination of potential overlaps between the different operationalisations. To provide evidence for discriminant validity, the average variance extracted (AVE) for both constructs should have a greater value than the square correlation of the supposedly separate constructs. This criterion is met for the discrimination of the CAAS and the SDCMS (AVECAAS = .822; AVECDCMS = .511; $r^2 = .266$). For the separation of the CAAS and the CA-CFI however, the square correlation ($r^2 = .573$) is higher than the average variance extracted for the CA-CFI (AVECA-CFI = .509; AVECAAS = .816). This clarifies that the CAAS could only be discriminated against the SDCMS. In contrast, the degree of overlap between the CAAS and the CA-CFI does not justify a clear distinction between two separate constructs.

A more detailed view shows that this overlap can be traced back to specific aspects of the CAAS. Applying the Fornell-Larcker criterion on the level of the 4 Cs, the dimension of concern (AVEconcern = .592; AVECA-CFI = .509; $r^2 = .239$) could be clearly separated from the CA-CFI. Curiosity barely meets the criterion (AVEcuriosity = .573; AVECA-CFI = .509; $r^2 = .472$) whereas control (AVEcontrol = .504; AVECA-CFI = .509; $r^2 = .536$) and confidence (AVEconfidence = .585; AVECA-CFI = .509; $r^2 = .578$) both miss the criterion because of their relatively high correlation to CA-CFI. This shows that the overlap between the CAAS and the CA-CFI is primarily due to the dimensions of control and confidence.

Relationship between Career Adaptability and Vocational Identity

To assess the relationship between career adaptability measured by the CAAS and vocational identity (operationalised as occupational and organisational identification), two structural equation models were tested. Whereas adaptivity is conceived as an antecedent of career adaptability, occupational and organisational identification are considered as important career related outcomes and are therefore viewed as adaptation

results within the given framework. The first focus of interest is on the association of the apprentices' career adaptability and their awareness of belonging to their occupational and organisational group (Model 1: cognitive identification). Model 1 (see Fig. 2) provided good model fit ($SB-\chi^2 = 427.163$, $df = 267$, $CFI = .956$, $TLI = .951$, $RMSEA = .041$, $SRMR = .058$). There is a high significant positive effect of adaptivity on career adaptability ($B = 0.812$, $SE = 0.037$, $p < .001$) confirming theoretical assumptions. The positive effects of career adaptability on cognitive occupational identification (occ_cog ; $B = 0.410$, $SE = 0.058$, $p < .001$; $R^2_{occ_cog} = .168$) and cognitive organisational identification (org_cog ; $B = 0.276$, $SE = 0.065$, $p < .001$; $R^2_{org_cog} = .076$) are also significant. Both foci of cognitive identification highly correlate with each other ($r = 0.664$, $SE = 0.051$, $p < .001$) indicating that the awareness of belonging to one's occupational group closely relates to the awareness of one's organisational group membership.

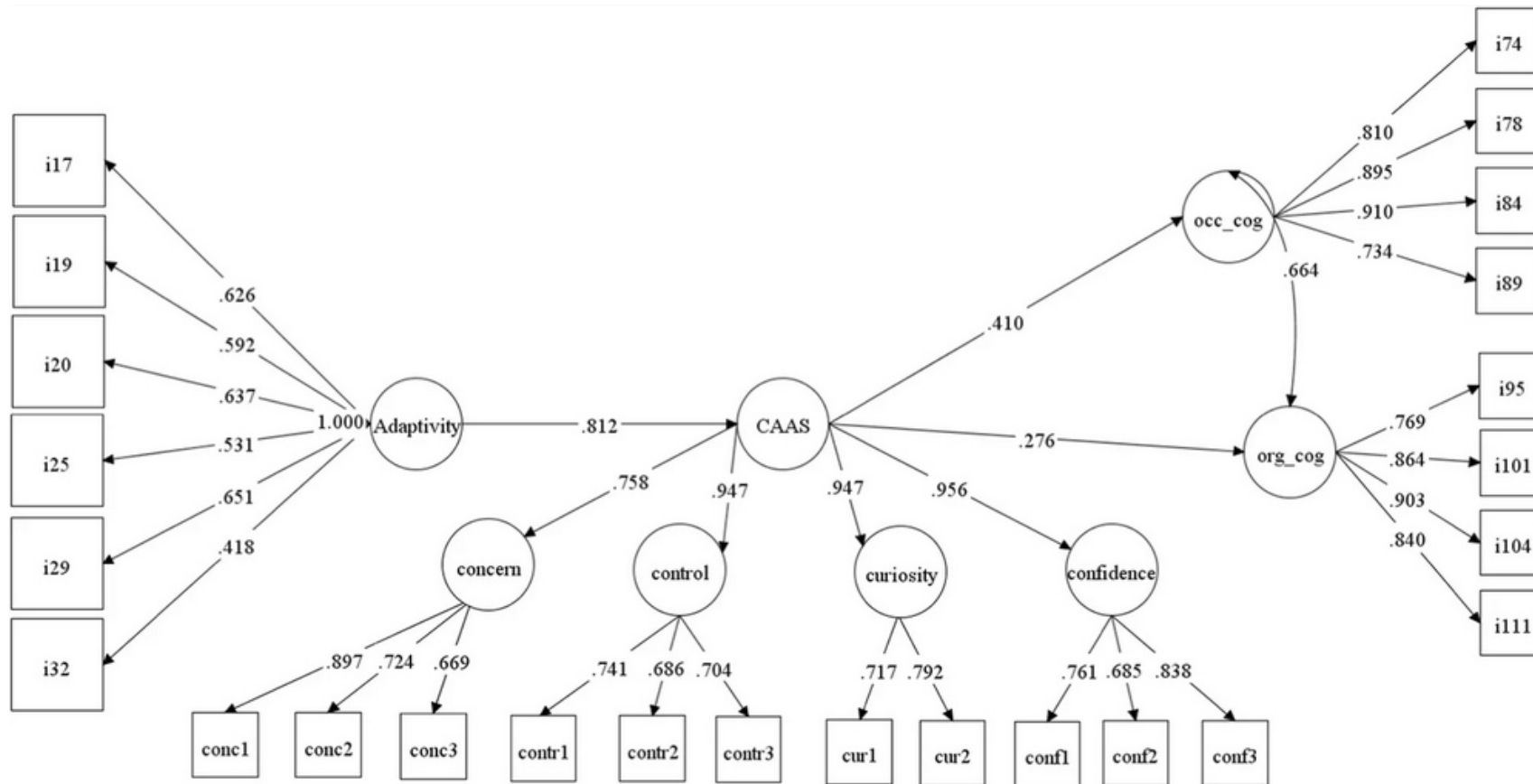


Fig. 2 – Model 1: cognitive identification (Occ_cog = occupational cognitive identification (i74 to i89); org_cog = organisational cognitive identification (i95 to i111); conc/cont/cur/conf1/2/3 = item parcels; i17 to i32 = Adaptivity items.)

Furthermore, the relationship between the apprentices' career adaptability and their emotional attachment (affective identification) to their occupational and organisational group was investigated. Analogously to the previous procedure, a structural equation model (Model 2) was tested, this time with affective occupational and organisational identification as adaptation results. Model 2 (see Fig. 3) also obtained good model fit ($SB-\chi^2 = 567.654$, $df = 316$, $CFI = .949$, $TLI = .943$, $RMSEA = .047$, $SRMR = .054$). The positive effect of adaptivity on career adaptability remains almost identical to Model 1 ($B = 0.815$, $SE = 0.037$, $p < .001$). The positive effects of career adaptability on affective occupational identification (occ_aff ; $B = 0.363$, $SE = 0.058$, $p < .001$; $R^2_{occ_aff} = .132$) and affective organisational identification (org_aff ; $B = 0.216$, $SE = 0.062$, $p = .001$; $R^2_{org_aff} = .047$) are also quite similar to the effects on cognitive identification. The correlation between both affective foci of identification is even higher than in Model 1 ($r = 0.784$, $SE = 0.039$, $p < .001$).

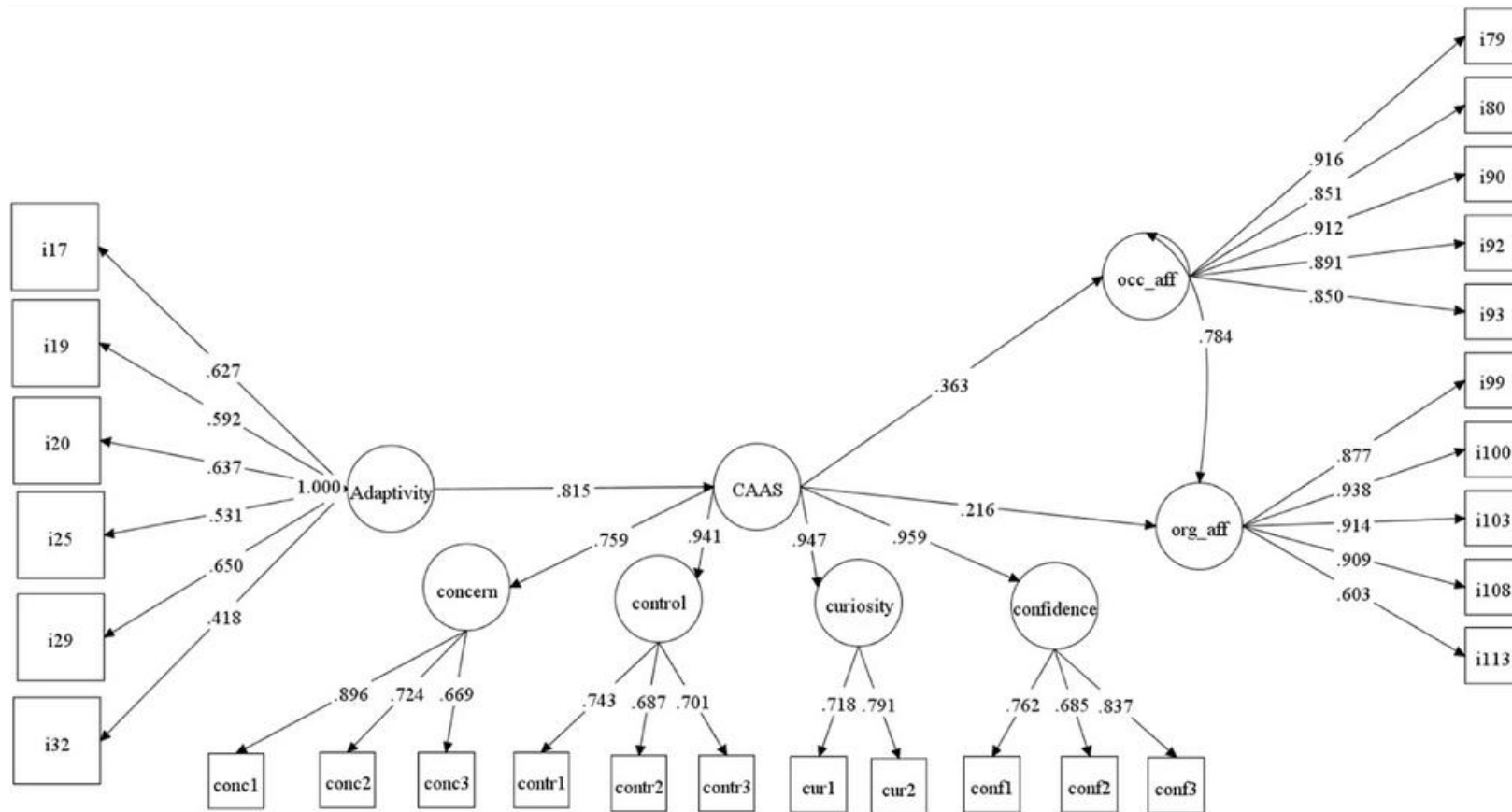


Fig. 3 – Model 2: affective identification (Occ_aff = occupational affective identification (i79 to i93); org_aff = organisational affective identification (i99 to i113); conc/cont/cur/conf1/2/3 = item parcels; i17 to i32 = Adaptivity items.)

Discussion

This study focused on three main aims: the replication of the CAAS among commercial apprentices in the dual system (H1), its discrimination against alternative operationalisations of career adaptability (H2) and the analysis of the relation between career adaptability and vocational identity as a key career-related outcome of VET (H3). Concerning the first aim, the four-dimensional operationalisation of career adaptability by Savickas could be largely replicated in the dual system. Initially, the four-factor model did not show a good fit with the data. However, the values of the fit-indices are comparable to previous studies using the German version of the CAAS (Johnston, Broonen, Stauffer, Hamtiaux, Pouyaud, Zecca et al. 2013; Hirschi and Valero 2015). Analogous to the original validation of the German CAAS version (Johnston, Broonen, Stauffer, Hamtiaux, Pouyaud, Zecca et al. 2013), item parcelling led to significantly improved fit-indices and an overall good model fit. These results confirm that the four sub-dimensions covered by the CAAS can also be found among commercial apprentices in the dual system and that their career adaptability can be seen as a higher-order latent construct formed by these sub-dimensions. Despite the different adaptation demands apprentices are facing compared to students and working adults, similar facets of career adaptability are present throughout all of these groups. Although the importance and characteristics of the four career adaptability dimensions may vary regarding the particular development task, the findings provide further support for their generalisability regardless of one's vocational development status.

Furthermore, Savickas' operationalisation of career adaptability could be empirically discriminated against the Self-Directed Career Management Scale. Although self-directed is defined as 'having the ability to be adaptive in terms of performance and learning demands' (Briscoe and Hall 2006 p. 8), this indicates that the SDCMS and CAAS by Savickas seem to cover different (yet related) constructs. This is plausible as the SDCMS is a result of the further development of Hall's initial theorisation of the protean career (see chapter 2.2). Despite this conceptual proximity, the additional emphasis on self-directedness can be held responsible for the empirical gap between both operationalisations. Therefore, they should not be treated as synonyms and researchers should be cautious in generalising empirical results obtained by using one of these constructs. Moreover, the theoretical framework these constructs are embedded in

should be taken into account, before precisely choosing the appropriate operationalisation to investigate and draw conclusions from (Johnston 2016).

In contrast, Savickas' operationalisation of career adaptability could not be clearly discriminated against career adaptability measured by the Career Futures Inventory. This finding is in line with the aim of Rottinghaus et al. to find a measure for Savickas' early conceptualisation of career adaptability (1997). Nevertheless, it contradicts the expectations because of the different ways of operationalising career adaptability as pointed out in chapter 2.2. Rottinghaus et al. refer to the individual's self-assessed capacity to adapt to changing conditions regarding one's work environment and career. Compared to this, Savickas does not address adapting to change in the CAAS explicitly, but rather draws on the crucial individual resources for being adaptable. However, the second order latent variable of career adaptability formed by these four dimensions (*concern, control, curiosity, confidence*) seems to be closely related to the construct measured by the Scale of Rottinghaus and colleagues. A more detailed examination of the overlapping aspects between both operationalisations revealed that this can be mainly traced back to the dimensions of *control* and *confidence*. This means that the CAAS and the CA-CFI include corresponding aspects concerning the apprentices' internal locus of control in terms of one's career and their vocational self-efficacy. On the other hand, a career-related future orientation (*concern*) or the exploration of vocational opportunities (*curiosity*) is not covered by the scale of Rottinghaus and colleagues. This points out that, despite lack of empirical distinctiveness in relation to the CAAS, the CA-CFI does not contain essential aspects of career adaptability, particularly *concern*, which Savickas considers to be the most important dimension. Given the considerations laid out before, it could be assumed that these findings are not limited to the sample of commercial apprentices. Career adaptability and vocational identity is positively related among commercial apprentices. More precisely, career adaptability operationalised as a higher-order construct consisting of the four sub-dimensions of *concern, control, curiosity* and *confidence* positively predicts the apprentices' occupational and organisational identification in a cognitive and affective manner. According to this, career adaptability on the one hand supports the apprentices' degree of identification as a member of his or her occupational as well as organisational group. Building upon this cognitive self-categorisation, career adaptability on the other hand fosters the extent to which the

apprentices identify *with* their occupational and organisational group, covering the emotional significance of their respective group membership. In comparison of the two foci of identification, the R^2 values indicate that career adaptability seems to be more relevant for occupational identification than for organisational identification. Nevertheless, the findings of this study point out the importance of all four resources of career adaptability in the process of apprentices initially entering the world of work and facing novel challenges. With higher career adaptability, the commercial apprentices undergoing initial vocational training are more likely to proactively think about future career goals and to anticipate their further career path while completing their apprenticeship (*concern*). Developing an internal locus of control and taking responsibility for their own career lead to deliberate career related decisions (*control*). By actively exploring relevant work-related situations and tasks beyond their mandatory training curriculum, they construct a better understanding of possible work roles and seize opportunities within their chosen occupation and company (*curiosity*). As the apprenticeship is usually the apprentices' first encounter of the working world, maintaining confidence and self-efficacy throughout inevitable difficulties and uncertainties is crucial in order to grow with these challenges (*confidence*). To foster career adaptability resources of commercial apprentices, training curricula should allow for exploring (*curiosity*) a broad range of challenging (*confidence*) work roles within a chosen occupation. Furthermore, variable elements of the training programme should encourage apprentices to face their future opportunities (*concern*) and engage in self-determined decision making (*control*). Overall, the results not only show that apprentices' adaptivity largely predicts their career adaptability, but also provide evidence that career adaptability itself is a positive predictor of their cognitive and affective identification. This is true for both the apprentices' occupational as well as their organisational identification. Therefore, the career adaptability of commercial apprentices relates positively to both aspects of their vocational identity confirming the theorisation of adaptability and identity as the two crucial and interrelated constructs of modern career development (Savickas 2011).

One important result concerning the replication among apprentices is the exclusion of three items of the original CAAS due to empirical and theoretical considerations. Besides their very low squared factor loadings (see Table 3), questions regarding content validity

support this proceeding. The excluded items have proven to be suitable for university students (Hirschi and Valero 2015) as well as working adults (Johnston, Broonen, Stauffer, Hamtiaux, Pouyaud, Zecca et al. 2013) but appear to be inappropriate for apprentices within the dual system and their particular developmental status. These items emphasise the need for a broad exploration facing an upcoming vocational decision, not taking into account the apprentices' specific situation. They have already made an initial vocational choice, therefore exploration and decision making are not relevant in the same way as it is for other groups. Exploring and investigating one's environment in order to prepare for a crucial vocational choice usually only regains importance facing the end of one's apprenticeship. Low scores on this category may indicate sufficient exploration and 'a good fit' in the first place. A reformulation of these items for apprentices in a more general manner (as most other items of curiosity and concern) or with an emphasis on in-depth exploration (with respect to orientation within their apprenticeship and its career possibilities) may be worth considering. In order to maintain coherence and comparability towards empirical research in this field, the problematic items were excluded in this study.

Besides, there are some general limitations. First, the survey took place at only one school. The results of the replication of the CAAS (German version) among commercial apprentices are pretty similar to previous studies using this scale (Johnston, Broonen, Stauffer, Hamtiaux, Pouyaud, Zecca et al. 2013; Hirschi and Valero 2015). The initial fit values for the confirmatory factor analysis as well as the improvement through item parcelling were comparable to these studies. In this respect, there is no evidence that this limitation had a detrimental effect. Another possible constraint is the heterogeneous sample consisting of apprentices from different occupations and years of apprenticeship. Although all examined occupations share some similarity as they belong to the commercial domain of the German dual system of VET, it cannot be ruled out that occupation-specific effects play a significant role regarding the importance of career adaptability. For a deeper analysis of the patterns of vocational development within a particular occupation, occupation-specific context effects have to be taken into account. As the main focus of this study was an initial investigation of career adaptability among apprentices within the German dual system in general, it seemed more adequate to choose a sample that is homogeneous regarding the domain (commercial vs. technical),

but diverse by including different occupations within this domain. Furthermore, the given research focus preferred an overall view on the relevance of career adaptability for commercial apprentices without considering status-specific characteristics. In this respect, it should be noted that over 40% of the sample were learners in the first year of apprenticeship and only about 23% were in the third year. The four career adaptability resources may vary in their relevance depending on the apprentices' individual developmental status. Curiosity, for example, may play a different role for apprentices reorienting themselves at the beginning of their apprenticeship than for apprentices just completing their training. In addition, more experienced learners with already completed training paths could display diverse characteristics regarding their adaptability development. Therefore, a more detailed analysis could shed light on these diverse and in some cases even contrary effects of career adaptability on apprentices' vocational development and professional identification. This requires putting a stronger emphasis on viewing the four adaptability resources and their effects on relevant outcomes separately.

Despite these limitations, the results confirm the four-dimensional structure of career adaptability among commercial apprentices. Furthermore, the empirical findings and theoretical considerations support the assumption that career adaptability should be seen as a beneficial element for VET fostering the development of occupational and organisational ties instead of leading to its dissolution. Thus, within the specific context of the dual system of VET, career adaptability can be conceived as a desirable characteristic of apprentices completing their training. Therefore, developing apprentices' career adaptability deserves more attention, not by promoting it at a general level, but rather by drawing on the four sub-dimensions proposed by Savickas. Further research on this issue should consider the reciprocal interrelation of adaptability and identity. To deepen the understanding of their mutually interrelatedness, longitudinal studies should be taken into account. This addresses the question to what extent apprentices' career adaptability can actually be regarded as an antecedent of their identity development and vice versa. The findings of this study contradict the disintegrative perception of adaptability as solely flexibility-oriented and associated with a vocational mobility preference, as partly suggested by referring to a protean or boundaryless mindset. This integrative property of career adaptability, however, may especially apply to apprentices and their particular vocational situation. For working adults, career adaptability just as well provides the

resources to address necessary changes in one's career, finally leading to organizational or even occupational turnover.

Conclusion

Overall, the findings contribute to a better conceptual clarification within the empirical research on career adaptability in general. It could be shown that career adaptability operationalised by the CAAS is empirically different from the construct measured by the SDCMS. Therefore, it is crucial to choose the appropriate measure for a given research question and to be cautious in drawing conclusions from one construct to another. In contrast, career adaptability operationalised by the CAAS could not be empirically discriminated against the alternative operationalisation of the CA-CFI. This is largely because both scales overlap regarding aspects like vocational self-efficacy and internal locus of control.

As a main contribution, the replication of the CAAS for the area of VET and its investigation in relation to commercial apprentices' vocational identity helps to foster a core construct of vocational development. The findings confirm the positive effect of career adaptability on vocational learning as a process of identity development at work. This development of one's vocational identity is – besides the development of expertise – a central aim of vocational education in Germany.

References

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur, & D.M. Rousseau (Ed.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.

Baethge, M., Arends, L., Schelten, A., Barke, A., Muller, M., Nickolaus, et al. (2009). *Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries: international report*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.

Baethge, M., Arends, L., & Winther, E. (2009). International large-scale assessment on vocational and occupational education and training. In F. Oser, U. Renold, E. John, E.

Winther, S. Weber (Ed.), *VET Boost: Towards a Theory of Professional Competencies* (pp. 1-24). Rotterdam: Sense Publishers.

Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural equation modeling*, 9(1), 78-102.

Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (1999). An alternative approach and new guidelines for practice. *Organizational Dynamics*, 28(2), 37-52.

Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 30-47.

Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4-18.

Brown, A., Kirpal, S. R., & Rauner, F. (Ed.) (2007). *Identities at work*. Dordrecht: Springer.

Brown, A., & Bimrose, J. (2018). Learning and identity development at work. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Ed.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 245-265). London: Palgrave Macmillan.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Bühler, C. (2007). Zwischen Flexibilität und Resignation: berufliche Identität junger Erwerbstätiger. In J. Mansel, & H. Kahlert (Ed.), *Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation* (pp. 33-47). Weinheim: Juventa.

Coffman, D. L., & MacCallum, R. C. (2005). Using parcels to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research*, 40(2), 235-259.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(2), 139-161.

Forster-Heinzer, S., Holtsch, D., Rohr-Mentele, S., & Eberle, F. (2016). Do they intend to stay? An empirical study of commercial apprentices' motivation, satisfaction and intention to remain within the learned occupation. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1), 16.

Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527.

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.

- Gasteiger, R. M. (2007). *Selbstverantwortliches Laufbahnmanagement: Das proteische Erfolgskonzept*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grote, G., & Raeder, S. (2009). Careers and identity in flexible working: Do flexible identities fare better?. *Human Relations*, 62(2), 219-244.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229.
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Johnston, C. S. (2016). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 3-30.
- Johnston, C. S., Broonen, J. P., Stauffer, S. D., Hamtiaux, A., Pouyau, J., Zecca, G., Houssemand, C. & Rossier, J. (2013). Validation of an adapted French form of the Career Adapt-Abilities Scale in four Francophone countries. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 1-10.
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295-304.
- Kleinke, K., Schlüter, E., & Christ, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: eine praktische Einführung*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 6.

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Metzlaff, S. (2015). *Berufliche und betriebliche Identifikation von kaufmännischen Auszubildenden: theoretische Klärung und empirische Analyse*. Hohenheim: ibw.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of vocational behavior*, 71(2), 247-264.
- Morrison, R. F., & Hall, D. T. (2002). Career adaptability. In D. T. Hall (Ed.), *Careers in and out of organizations* (pp. 205-232). Thousand Oaks: Sage.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853-871.
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131-142.
- Raeder, S., & Grote, G. (2007). Career Changes and Identity Continuities—A Contradiction?. In *Identities at work* (pp. 147-182). Dordrecht: Springer..
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Rogers, W. M., & Schmitt, N. (2004). Parameter recovery and model fit using multidimensional composites: A comparison of four empirical parceling algorithms. *Multivariate Behavioral Research*, 39(3), 379-412.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Ed.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). New Jersey: John Wiley & Sons.

Savickas, M. (2011). *Career counseling* (Vol. 74). Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Ed.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 147-183). New Jersey: John Wiley & Sons.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.

Seeber S. (2013) Kognitive, metakognitive, sozio-kulturelle und motivationale Lernvoraussetzungen bei Eintritt in die Berufsausbildung. In R. H. Lehmann & S. Seeber (Ed.), *ULME III Untersuchung von Leistungen. Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen* (pp. 58–96). Münster: Waxmann.

Spurk, D., & Volmer, J. (2013). Validierung einer deutschsprachigen Version des Career Futures Inventory (CFI). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 57, 77-95.

Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British journal of guidance and counselling*, 9(2), 194-201.

Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Oxford: Academic Press.

Vondracek, F. W., Ferreira, J. A. G., & Dos Santos, E. J. R. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 125-138.

Van Dick, R. (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.

Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J., & Christ, O. (2004). The utility of a broader conceptualization of organizational identification: which aspects really matter?. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(2), 171-191.

3.4 Fachartikel 4

Die Entwicklung beruflicher und betrieblicher Identifikation in der kaufmännischen Ausbildung – Basic needs und Abbruchintentionen als Einflussfaktoren und Outcomes beruflicher Bindungen im Zeitverlauf

Kirchknopf, S., Kögler, K. Die Entwicklung beruflicher und betrieblicher Identifikation in der kaufmännischen Ausbildung – Basic needs und Abbruchintentionen als Einflussfaktoren und Outcomes beruflicher Bindungen im Zeitverlauf. Zur Veröffentlichung angenommen in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2/2022). <https://elibrary.steiner-verlag.de/journal/zbw>

Zusammenfassung:

Die individuelle Entwicklung beruflicher Identität gehört neben dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu den zentralen Zielen der dualen Berufsausbildung. Erkenntnisse zur Entwicklung beruflicher Identität mit ihren Einflussfaktoren und Outcomes in verschiedenen dualen Ausbildungsberufen basieren im Wesentlichen auf querschnittlich angelegten Untersuchungen. Bezugnehmend auf die Theorie der sozialen Identität untersucht die vorliegende Längsschnittstudie für N=310 kaufmännische Auszubildende unterschiedlicher Ausbildungsberufe mittels latenter Wachstumskurvenmodelle, wie sich die berufliche und betriebliche Identifikation im Zeitverlauf verändert, welche systematischen Unterschiede in Abhängigkeit von Ausbildungsberuf und Ausbildungsjahr zu beobachten sind und inwiefern die wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen in Form der Basic needs auf die Identitätsentwicklung Einfluss nehmen. Die Ergebnisse weisen auf eine Abnahme der beruflichen wie betrieblichen Identifikation im Zeitverlauf hin und bestätigen Befunde zu verhältnismäßig geringen Identifikationspotentialen in der Ausbildung von Bürokaufleuten. Zudem offenbaren sich kompensatorische Einflüsse der wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen für die Entwicklung beruflicher und betrieblichen Identifikation und die Verringerung der Abbruchneigung gegen Ende der Ausbildung.

Schlagnworte: berufliche Identität, Identifikation, duales System, kaufmännische Ausbildung, Längsschnitt, latentes Wachstumskurvenmodell

The Development of occupational and organizational Identification of Commercial Apprentices – Basic needs and dropout intentions as predictors and outcomes of professional ties over time

Abstract:

The development of vocational identity as well as the acquisition of domain-specific competence are main objectives of vocational education and training in the dual system. Existing findings concerning the development of vocational identity and its antecedents and outcomes are mainly derived from cross-sectional studies. Against the background of social identity theory this longitudinal study explores the development, antecedents and outcomes of occupational and organisational of N=310 commercial apprentices from different vocations by means of latent growth curve modelling. The results reveal a decrease of occupational and organisational identification over time and point to the lower potential for identification of office clerks. Additionally, the perception of basic needs satisfaction during the apprenticeship shows a compensatory effect on the decrease of occupational und organisational identification and dropout intentions by the end of the apprenticeship.

Keywords: dual system, latent growth curve model, longitudinal study, vocational education, vocational identity, identification

Die Entwicklung beruflicher und betrieblicher Identifikation in der kaufmännischen Ausbildung – Basic needs und Abbruchintentionen als Einflussfaktoren und Outcomes beruflicher Bindungen im Zeitverlauf

1 Ausgangslage und Zielstellung

Die Entwicklung von beruflichen Bindungen und einer individuellen beruflichen Identität sind zentrale Ziele der beruflichen Bildung (BROWN et al. 2007; BAETHGE et al. 2009; NÄGELE und NEUENSCHWANDER 2014), sie prägen das Wahrnehmen, Denken und Handeln der Lernenden in und außerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit (HEINZ 1995; RAEDER 2018). Die motivationsregulierende und handlungsleitende Wirkung arbeitsbezogener Identitätskonstruktionen gilt als notwendige Voraussetzung für die Fähigkeit, berufsspezifischen Anforderungen selbständig und kompetent zu begegnen (BLANKERTZ 1983; LEMPERT 2006). Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ist demnach untrennbar verbunden mit der Entwicklung einer beruflichen Identität, der zudem eine wichtige Orientierungsfunktion für die weitere berufliche Entwicklung zukommt (LEE et al. 2000). So dient sie nicht nur als Motivationsgrundlage für engagiertes wie kompetentes Handeln im Beruf, sondern kann darüber hinaus auch kompensierende Wirkung mit Blick auf berufsspezifische Nachteile, wie eine geringe Entlohnung oder unattraktive Arbeitszeiten, entfalten (RAUNER et al. 2016, S. 147) und somit hieraus entstehenden Abbruchtendenzen potenziell entgegenwirken. Um das Ausbildungsabbruchrisiko zu minimieren und die Nachwuchskräfte-sicherung zu gewährleisten, ist daher die Bindung der Auszubildenden an ihren Ausbildungsberuf von wesentlicher Bedeutung. HEINEMANN et al. (2009, S. 57) sehen dabei in der Förderung der beruflichen Identitätsentwicklung eine „eigenständige berufspädagogische Aufgabe, die sich nicht im Prozess der beruflichen Qualifizierung quasi beiläufig einstellt“. Vielmehr ist die Ausbildungsorganisation so zu gestalten, dass sich die Lernenden frühzeitig als möglichst vollwertige Arbeitskräfte in die beruflichen und betrieblichen Arbeitsprozesse einbringen können und ein Zusammenhangsverständnis für diese entwickeln (ebd.). In diesem Zusammenhang haben sich Ausbildungsbedingungen als förderlich erwiesen, in welchen das Erleben und Entfalten der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, autonome

Tätigkeitsspielräume bei der Aufgabenerledigung sowie soziale Eingebundenheit im Sinne der Basic needs erlebbar werden (z.B. DEHNBOSTEL 2015).

Neben dem Ausbildungsberuf ist der Ausbildungsbetrieb ein weiterer Bezugspunkt der Identitätskonstruktion von Lernenden im dualen System (KLOTZ et al. 2014). Durch die zumeist erstmalige systematische Einbindung in betriebliche Arbeitsabläufe entwickeln die Auszubildenden auch ihrem Ausbildungsunternehmen gegenüber eine mehr oder weniger starke Verbundenheit. So spielt zwar in Ländern mit langer Tradition der dualen Ausbildung die Identifikation mit dem Ausbildungsberuf eine Schlüsselrolle für die gelungene Integration in die Arbeitswelt (COHEN 2007; HAASLER 2007) – so wechseln viele Nachwuchskräfte in den ersten Jahren nach der absolvierten Berufsausbildung ihren Arbeitgeber, um ihren erlernten Beruf in einer anderen Organisation auszuüben (STALDER und NÄGELE 2011). Neben diesen Fluktuationsbewegungen im Anschluss an die Berufsausbildung sind aus berufspädagogischer Perspektive aber v.a. die *innerhalb* der Berufsausbildung stattfindenden Prozesse der beruflichen Sozialisation und potenzielle Dropout-Tendenzen von Bedeutung (FREY et al. 2012). So ist gerade eine gegenüberstellende Betrachtung der Entwicklung der beiden zentralen Bezugspunkte Beruf und Betrieb der Identitätskonstruktion von Auszubildenden und ihrer potenziell wechselseitigen Abhängigkeiten aufschlussreich. Denn es ist davon auszugehen, dass die Verbundenheit und Identifikation mit dem Beruf auch die Verbleibenstendenz im Ausbildungsbetrieb beeinflusst. Analog könnte sich die betriebliche Identifikation nicht nur auf die Neigung den Betrieb, sondern auch den Beruf zu wechseln auswirken. Diese wechselseitigen Abhängigkeiten sind nicht zuletzt vor dem Hintergrund interessant, dass trotz einer prognostizierten Erosion des Berufsprinzips (BAETHGE und KINSKY 1998) im Zuge nachlassender organisationaler Bindungen der Beschäftigten tendenziell mit einer subjektiven Aufwertung des Berufs zu rechnen ist (COHEN 2007).

In Ergänzung zu bereits vorliegenden Untersuchungen in diesem Kontext (s. SALZMANN et al. 2018) sollte daher bei der Untersuchung beruflicher Identität sowohl die Bindung an den Ausbildungsberuf als auch an den Ausbildungsbetrieb betrachtet werden, zumal für die kaufmännische Domäne entsprechende Befunde auf erhebliche Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen hindeuten (HEINEMANN et al. 2009; RAUNER et al. 2016; METZLAFF 2015). So gibt es Hinweise auf unterschiedliche, teils völlig gegenläufige

Entwicklungstendenzen. Während für viele Berufe ein sukzessives Absinken der Bindungen über die Ausbildungszeit zu beobachten ist, welches sich zum Ende tendenziell abschwächt, finden sich z.B. auch nichtlineare Verläufe, bei denen auf ein Absinken ein starker Anstieg in der zweiten Hälfte der Ausbildung folgt. Diese Unterschiede überraschen angesichts der Gemeinsamkeiten in den Tätigkeitsprofilen und dem gemeinsamen Selbstverständnis innerhalb der kaufmännischen Berufsfamilie (KAISER 2014).

Allerdings handelt es sich hierbei bislang zumeist um Befunde aus Querschnittsuntersuchungen. Aus diesen lassen sich durch den Vergleich verschiedener Lehrjahre zwar gewisse Entwicklungstendenzen ableiten, eine belastbare Analyse der Entwicklungsverläufe beruflicher und betrieblicher Bindungen und etwaiger Zusammenhänge ist auf dieser Basis aber nur eingeschränkt möglich. Hier zeigt sich ein Bedarf an längsschnittlich angelegten Forschungszugängen, die auch den Einfluss der wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen auf die Identitätsentwicklung berücksichtigen.

Die vorliegende Studie berichtet Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in der kaufmännischen Berufsausbildung zu nachstehenden Fragestellungen: (1) Wie entwickelt sich die berufliche und betriebliche Identifikation kaufmännischer Auszubildender im Laufe der Ausbildung? (2) Ergeben sich diesbezüglich Unterschiede zwischen verschiedenen Berufen innerhalb der kaufmännischen Domäne? (3) Welchen Einfluss haben die wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen auf die Veränderung der beruflichen und betrieblichen Identifikation? (4) Welche wechselseitigen Abhängigkeiten bestehen zwischen beruflichen und betrieblichen Bindungen?

Bevor das methodische Vorgehen und die Modellierung der Entwicklungsperspektive erläutert wird, soll zunächst eine theoretische Klärung des Identifikationskonstrukts und der damit zusammenhängenden Einflussgrößen und Outcomes erfolgen sowie ein Überblick zur empirischen Befundlage gegeben werden. Im Anschluss an die Ableitung der Untersuchungshypothesen werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt, kritisch gewürdigt und bezüglich ihrer Implikationen eingeordnet.

2 Begriffliche Abgrenzung und Befundlage

2.1 Berufliche Identität, Identifikation und Commitment

Mit Blick auf das Konstrukt der beruflichen Identität kann auf eine große Bandbreite an unterschiedlichen Konzeptualisierungen zurückgegriffen werden (RAEDER und GROTE 2005). Je nach Perspektive wird dabei auf die selbstreflexiven innerpsychologischen Prozesse des Individuums oder auf dessen Verortung innerhalb des sozialen Raums fokussiert (RAEDER und GROTE 2007) – berufliche Identität fungiert hier gleichsam als rahmengebender und umfassender Terminus. Da in dem vorliegenden Beitrag die berufsbezogenen Bindungen der Auszubildenden im Vordergrund stehen, ist auf Letzteres abzustellen, wobei in diesem Kontext zumeist die Begriffe *Identifikation* und *Commitment* für die Beschreibung der Beziehung zwischen Person und Beruf herangezogen und zum Teil gleichbedeutend mit der beruflichen Identität verwendet werden (HEINZER et al. 2013). Im Sinne konzeptioneller Klarheit bedarf es daher einer differenzierten Betrachtung beider Begrifflichkeiten und deren Zusammenhang mit der beruflichen Identität.

Beide Begriffe werden zwar häufig synonym verwendet, weisen aber trotz einiger Überschneidungen deutliche Unterschiede auf, was nicht zuletzt auf divergierende Theorietraditionen zurückzuführen ist (VAN DICK 2004, S. 3f.). Der in der Organisationspsychologie begründete Commitment-Begriff diente ursprünglich in erster Linie dazu die Organisationsbindung, also die Verbundenheit eines Individuums mit einer Organisation (oder Teilen davon), zu beschreiben. In Anlehnung an das organisationale Commitment wurde später das berufliche Commitment (occupational commitment) abgeleitet (BLAU 1988; BLAU et al. 1993; COHEN 2007). Aufgrund der spezifischen beruflichen Situation von Auszubildenden im Vergleich zu erwerbstätigen Erwachsenen ist der Commitment-Ansatz allerdings nicht ohne Weiteres auf diese anwendbar (HEINEMANN und RAUNER 2008). So geht der Commitment-Begriff von einer über einen bestimmten Zeitraum aufgebauten Bindung an die berufliche Tätigkeit aus, wobei die Verbleibenstendenz im Mittelpunkt des Interesses steht. Demgegenüber liegt aber die Fortsetzung der beruflichen Tätigkeit im Anschluss an eine Ausbildung gerade nicht im ausschließlichen Entscheidungsbereich der Auszubildenden.

Der maßgeblich durch die Theorie der Sozialen Identität (TAJFEL 1978) geprägte Begriff der Identifikation überschneidet sich hinsichtlich der affektiven Dimension weitgehend mit dem Commitment-Begriff. Neben der emotionalen Bewertung der (Organisations-)Zugehörigkeit (affektive Dimension) wird bei der Identifikation dagegen danach differenziert, welche Attribute dieser Zugehörigkeit von außen zugeschrieben werden (evaluative Dimension) und inwiefern man sich mit seinem Handeln z.B. im Sinne der Organisation einsetzt (behaviorale/konative Dimension). Das deutlichste Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem Commitment-Begriff liegt jedoch in der kognitiven Komponente der Identifikation. Anknüpfend an die Selbstkategorisierungstheorie (TURNER 1999) muss zunächst eine Identifikation *als* Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe (z.B. Organisation, Berufsgruppe) vorliegen, bevor dieser Mitgliedschaft eine affektive, evaluative oder handlungsleitende Bedeutung zugeschrieben wird und es folglich zu einer Identifikation *mit* dieser Gruppe kommen kann (MAEL und ASHFORTH 1992). Grundlegender Bestandteil einer sozialen Identität ist nach TAJFEL (1978, S. 63) somit „that *part* of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups)“. Der Identifikationsbegriff betont demnach (im Gegensatz zum Commitment-Begriff) zuallererst den selbst-definitorischen Charakter einer Gruppenmitgliedschaft und somit, inwiefern sich eine Person in ihrem individuellen Selbstkonzept darüber definiert, z.B. Angehöriger eines bestimmten Berufs oder Unternehmens zu sein (VAN DICK 2004, S. 5). Während sich der Commitment-Begriff also primär auf die gefühlsmäßige Einstellung gegenüber einer Gruppe oder Organisation bezieht, hat die Identifikation (insbesondere in der kognitiven Komponente) unmittelbare Bedeutung für die Entwicklung gruppenbezogener Identitäten (VAN KNIPPENBERG 2000). So nehmen sich Auszubildende in beruflichen Situationen wiederholt als Angehörige ihres Berufs sowie ihres Betriebs wahr. Auf diese Weise werden zunächst situativ erlebte Identifikationsmerkmale sukzessive vertieft und schließlich in die eigene Identität aufgenommen (HAUBER 1983). Dabei gilt es, zwischen den beiden genannten Foci der Identifikation von Auszubildenden (Beruf, Betrieb) zu differenzieren. Je stärker die Identifikation mit dem Ausbildungsbetrieb ausfällt, desto eher wird dessen Perspektive von den Auszubildenden internalisiert und das eigene Handeln hieran ausgerichtet (DUTTON et al. 1994). Auf der anderen Seite kann eine erhöhte Identifikation mit dem Ausbildungsberuf mit einer mangelnden betrieblichen

Identifikation und dem Einsatz für die Belange des eigenen Berufsstandes – womöglich entgegen der betrieblichen Interessen – einhergehen (VAN DICK 2004, S. 9). Die Berufs- und Betriebszugehörigkeit stellen somit wesentliche Identifikationsbezugspunkte der Auszubildenden und damit wichtige Eckpfeiler ihrer sozialen Identität dar. Die Identifikation kann daher, im Gegensatz zum Commitment, als wesentliche Grundlage der Identitätsentwicklung angesehen werden. Das Commitment gegenüber einem Beruf oder Betrieb ist dagegen eher als Ergebnis vorangegangener Identifikationsprozesse zu betrachten, welches wiederum Aufschluss über die jeweilige Verbleibenstendenz gibt. Für die konzeptionelle Abgrenzung zwischen beiden Begriffen finden sich auch empirische Belege, welche auf zwei separat zu betrachtende Konstrukte hindeuten (u.a. VAN KNIPPENBERG und SLEEBOS 2001; GAUTAM et al. 2001).

Während stellenweise auch dem beruflichen Commitment eine Bedeutung für das berufspädagogische Ziel der beruflichen Identitätsentwicklung beigemessen wird (HAUSCHILDT und HEINEMANN 2013), gilt dies in größerem Maße für die berufliche Identifikation. Daher wird im vorliegenden Kontext hinsichtlich der arbeitsbezogenen Bindungen von Auszubildenden auf deren berufliche und betriebliche Identifikation abgestellt. Diese wird dabei als die Bindung der Auszubildenden an ihren Ausbildungsberuf bzw. Ausbildungsbetrieb verstanden, welche sowohl die Selbstkategorisierung als Mitglied der jeweiligen sozialen Gruppe (Beruf/Betrieb) miteinschließt, als auch die gefühlsmäßige Bewertung dieser Gruppenmitgliedschaft. Auch wenn Identifikation und Commitment nicht gleichzusetzen sind, soll aufgrund der teils uneinheitlichen Verwendung beider Begriffe im Rahmen der Darstellung der Befundlage auch auf Studien zum Commitment eingegangen werden.

2.2 Einflussfaktoren und Outcomes der Identifikation

Die berufliche und betriebliche Identifikation der Auszubildenden sind als Kristallisationspunkte erfolgreicher beruflicher wie betrieblicher Sozialisationsbemühungen innerhalb der dualen beruflichen Bildung anzusehen, wodurch die Frage nach den mit ihnen zusammenhängenden Einflussgrößen in den Blick rückt. Zur Strukturierung der mit der Identifikation assoziierten Variablen schlägt VAN DICK (2004, S.

17) ein heuristisches Modell vor. Demnach hängt die Identifikation von situativen Kontextfaktoren ab und beeinflusst ihrerseits wiederum verschiedene Outcomevariablen. Als relevante kontextuelle Einflussfaktoren für die Ausprägung und Entwicklung der Identifikation sind neben einer berufsspezifischen Ausbildungsorganisation (LEMPERT 2006) insbesondere die von den Auszubildenden individuell wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen zu nennen. Dabei beeinflussen im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie nach DECI und RYAN (1993, 2000) v.a. drei grundlegende Erlebensqualitäten die Entwicklung motivationaler Dispositionen und damit nicht zuletzt auch die Identifikation mit dem Ausbildungsberuf und -betrieb: Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit und Autonomie (PRENZEL und DRECHSEL 1996; LEWALTER et al. 2001). Die Basic needs beziehen sich auf das Erleben individueller Handlungsfähigkeit, die wahrgenommene Akzeptanz in einer relevanten Bezugsgruppe sowie einen gewissen Grad an aufgabenbezogener Selbstbestimmtheit. Neben den Arbeiten, die primär auf die Interessensentwicklung fokussieren, verweisen auch jüngere Ansätze zu Sozialisationsprozessen in der beruflichen Bildung auf die Bedeutung der genannten motivationalen Grundbedürfnisse. So heben NEUENSCHWANDER und NÄGELE (2014) mit Blick auf erfolgskritische Sozialisationstaktiken des Ausbildungsbetriebs v.a. drei Aspekte hervor, die mit den basic needs assoziiert sind: Differenziertes Feedback an die Lernenden, soziale Integration durch ein gutes Verhältnis zum Ausbildungspersonal sowie ein proaktives, selbst-reguliertes Engagement der Lernenden. Denn um die eigene Kompetenz in beruflichen Anforderungssituationen angemessen wahrzunehmen, ist ein differenziertes Feedback zur Unterstützung des Lernprozesses essenziell. Das gute Verhältnis zum/r Ausbilder/in stellt einen wichtigen Eckpfeiler der generellen sozialen Eingebundenheit innerhalb der beruflichen Ausbildung dar. Verstärkt wird der positive Effekt dieser Sozialisationstaktiken, wenn die Auszubildenden in der Lage sind, sich im Rahmen der gegebenen Handlungsfreiheit selbst zu regulieren und proaktiv sowie engagiert einzubringen, wofür ein gewisses Maß an Autonomie hinsichtlich der Aufgabenbewältigung vorausgesetzt werden kann.

Als Outcomevariablen werden im Modell von VAN DICK (2004) zudem die Arbeitszufriedenheit und -motivation, leistungsbezogene Zielgrößen und nicht zuletzt die Fluktuation von Beschäftigten genannt. Da die Theorie der sozialen Identität hinsichtlich der Identifikation im Kern auf den Prozess der Selbstdefinition als Angehöriger eines

bestimmten Berufes oder Betriebes abstellt (ASHFORTH et al. 2008), steht das Ausmaß und die Stabilität des gruppenbezogenen Zugehörigkeitsgefühls im Fokus der Betrachtung. Das Konstrukt der Identifikation trägt demnach dazu bei, zu verstehen, warum Individuen bestimmte soziale Gruppenmitgliedschaften eingehen und warum sie diese freiwillig wieder beenden (ebd.). Mit Blick auf die Gruppe der Auszubildenden sowie aus betrieblicher Perspektive sind daher insbesondere potenzielle berufliche wie betriebliche Wechselneigungen (Turnover/Dropout Intentions) von Interesse. Dabei besteht nach RIKETTA und NIENABER (2007) eine zentrale Erkenntnis der Forschung zur Identifikation darin, dass die Identifikation mit einem bestimmten Zielobjekt (z.B. dem Betrieb) in erster Linie mit jenen Outcomevariablen stark zusammenhängt, welche sich auf ebendiesen Identifikationsfokus beziehen. Übertragen auf die Situation der Auszubildenden bedeutet dies, dass die Abbruchneigung in Bezug auf den Ausbildungsberuf besonders von der Identifikation mit diesem abhängt, während die Abbruchneigung hinsichtlich des Ausbildungsbetriebs primär mit dem betrieblichen Identifikationsfokus in Verbindung steht. Aufgrund des komplexen Zusammenspiels von betrieblicher und beruflicher Sozialisation (NEUENSCHWANDER und NÄGELE 2014) ist hier jedoch weniger von einer klaren Trennung, sondern vielmehr von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen beiden Identifikationsfoci und ihren entsprechenden Abbruchneigungen auszugehen. Dies hat auch damit zu tun, dass die Wahl des Ausbildungsberufs innerhalb der beruflichen Erstausbildung i.d.R. der Wahl des Ausbildungsbetriebs vorgeschaltet ist und daher die Bindung an den Beruf als Vorbedingung für die Bindung an den Betrieb verstanden wird (NÄGELE und NEUENSCHWANDER 2015; VOGEL und FELDMAN 2009).

2.3 Empirische Befundlage

2.3.1 Ausmaß und Veränderung beruflicher und betrieblicher Bindung

SALZMANN et al. (2018) konnten für den Berufsbildungskontext der Schweiz in einer der wenigen Längsschnittuntersuchungen einen Rückgang der beruflichen Bindung im Ausbildungsverlauf für Auszubildende aus den Bereichen Gesundheit, Soziales und Bau feststellen. Die Bindung an den Ausbildungsberuf wurde dabei als berufliches Commitment operationalisiert, wobei lediglich die Entwicklung in der zweiten Hälfte der Ausbildung betrachtet wurde. Das organisationale Commitment der Auszubildenden und

mögliche Wechselwirkungen mit dem beruflichem Commitment wurden in der Studie nicht berücksichtigt. Für die kaufmännische Domäne innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems liegen bislang hauptsächlich Querschnittsdaten vor. HEINEMANN et al. (2009, S. 16ff.) diagnostizieren hinsichtlich der Bindung⁴ kaufmännischer Auszubildender an ihren Ausbildungsberuf und ihren Ausbildungsbetrieb ein heterogenes Bild. In einer Untersuchung bei mehr als 20 Ausbildungsberufen sind die kaufmännischen Berufe sowohl in der Spitzengruppe, im mittleren Bereich als auch am unteren Ende der Skala zu finden. Die Automobilkaufleute stechen dabei mit besonders hohen Werten in beiden Kategorien positiv hervor, die Industriekaufleute schneiden jeweils überdurchschnittlich ab. Speditions-, Einzelhandels-, und v.a. Bürokaufleute weisen hingegen eine unterdurchschnittliche Bindung an den Ausbildungsberuf auf. Ähnlich sieht es bei diesen Berufen hinsichtlich der Bindung an den Ausbildungsbetrieb aus, wobei die Werte für die Einzelhandelskaufleute überdurchschnittlich ausfallen. Die Groß- und Außenhandelskaufleute bilden mit sehr niedrigen Werten in beiden Kategorien jeweils das Schlusslicht. Insgesamt machen die Autoren in den traditionellen kaufmännischen Berufen eine recht geringe berufliche Bindung aus. Die Besonderheit bei den Groß- und Außenhandelskaufleuten sowie mit Abstrichen bei den Bürokaufleuten besteht darin, dass es offensichtlich nicht nur bezogen auf den Beruf, sondern auch bezogen auf den Betrieb an Identifizierungsmöglichkeiten fehlt (ebd., S. 27f.).

Auch mit Blick auf die Unterschiede zwischen den Ausbildungsjahren⁵ ergeben sich Unterschiede. Während für die meisten kaufmännischen Berufe ein sukzessives Absinken der beruflichen und auch der betrieblichen Bindung zu verzeichnen ist, lässt sich für die Industriekaufleute ein deutlicher U-förmiger Verlauf beobachten (ebd., S. 24). An dieser Stelle sei zudem auf Befunde zur Interessenentwicklung verwiesen, welche auf gewisse Parallelen hinweisen: Für die Interessenentwicklung ist ebenfalls eine kontinuierliche Abnahme im Ausbildungsverlauf zu konstatieren (LEWALTER, WILD & KRAPP, 2001). Die berufs- und ausbildungsbezogene Interessensentwicklung und die berufliche Identitätsentwicklung werden hierbei als eng zusammenhängende motivationale

⁴ In der Konzeption von HEINEMANN et al. als *berufliches Engagement (Occupational Commitment)* bzw. *betriebliches Engagement (Organizational Commitment)* bezeichnet.

⁵ Bei der Stichprobe von HEINEMANN et al. handelt es sich lediglich um einen Querschnitt mit Auszubildenden aus verschiedenen Lehrjahren. Die beschriebene Veränderung leitet sich daher lediglich aus dem Abgleich der Werte in Abhängigkeit des Lehrjahres ab.

Orientierungen der Lernenden verstanden. Der graduelle Rückgang des berufsbezogenen Interesses kann demnach bei vorhandener Übernahme­perspektive am Ende der Ausbildung durch eine gesteigerte berufliche Identifikation wieder etwas kompensiert werden (ebd., S. 30).

Eine Studie von RAUNER et al. (2016) kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass innerhalb der kaufmännischen Berufsgruppe v.a. die Groß- und Außenhandelskaufleute geringe Werte bezüglich der beruflichen und betrieblichen Identität⁶ aufweisen. Auch die Bürokaufleute schneiden wiederum unterdurchschnittlich ab, während am ehesten noch bei den Einzelhändler*innen überdurchschnittliche Werte vorliegen. Hinsichtlich der Entwicklung der beruflichen und betrieblichen Identität⁷ fallen die Einzelhändler auf, deren Werte nach einem Anstieg im zweiten Jahr im dritten wieder deutlich absinken. Bei den Bürokaufleuten ergibt sich hingegen ein tendenziell U-förmiger Verlauf, wobei das Ausgangsniveau zum Ende der Ausbildung nicht mehr erreicht wird.

Die berichteten Studien zur Entwicklung der beruflichen und betrieblichen Bindung legen die Schlussfolgerung einer heterogenen Befundlage nahe, die insofern aus methodischer Sicht sinnvollerweise um längsschnittliche Analysen zu ergänzen ist. Der Eindruck uneinheitlicher Verlaufsmuster bestätigt sich auch beim Blick auf angrenzende Konstrukte, die auf eine wahrgenommene berufliche Passung der Auszubildenden im Sinne einer subjektiven Übereinstimmung eigener Interessen und Fähigkeiten mit ihrem Ausbildungsberuf abstellen (NÄGELE und NEUENSCHWANDER 2015). Für die wahrgenommene Passung von Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung konnten drei unterschiedliche Verlaufsmuster ausgemacht werden: Bei der ersten Gruppe stabilisiert sich die anfängliche hohe Passung und wird im Laufe der ersten Ausbildungsmonate noch ausgebaut. Die zweite Gruppe weist eine mittlere Passung auf, welche stetig abnimmt, während die letzte Gruppe über die zu Ausbildungsbeginn niedrigste subjektive Passung verfügt und diese noch einmal deutlich stärker sinkt. Die Autoren machen dabei insbesondere unterschiedliche betriebliche Sozialisationsbedingungen für die heterogenen Entwicklungsverläufe verantwortlich.

⁶ Berufliche/betriebliche Identität wird in dieser Studie verstanden als emotionale Bindung an den Beruf/Betrieb (KALVELAGE 2015).

⁷ Auch hier handelt es sich wie bei der Studie von HEINEMANN et al. (2009) um Querschnittsdaten (s. Fußnote 2).

2.3.2 Einfluss der Ausbildungsbedingungen auf die berufliche und betriebliche Bindung

In verschiedenen Studien konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der Befriedigung der basic needs durch die wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und der Bindung von Arbeitnehmern an ihren Beruf festgestellt werden (z.B. FERNET et al. 2012). Zudem wird die Erfüllung dieser psychologischen Grundbedürfnisse mit geringeren beruflichen Fluktuationsabsichten in Verbindung gebracht (GAGNÉ et al. 2010).

Im Kontext der dualen beruflichen Bildung stellen HEINEMANN et al. (2009) positive Zusammenhänge zwischen der Bindung an den Ausbildungsberuf bzw. -betrieb und bestimmten Ausbildungsbedingungen fest. Hierzu zählen u.a. die soziale Einbindung in den Ausbildungsbetrieb sowie das Niveau und die Vielfalt der Arbeitsaufgaben, wobei diese Faktoren oftmals etwas stärker mit der betrieblichen als mit der beruflichen Bindung zusammenhängen. RAUNER et al. (2016) beobachten selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten als stärksten Einflussfaktor auf die Identifizierung mit dem Beruf. Danach üben die Anerkennung der Auszubildenden durch die Mitarbeiter sowie das Niveau der übertragenen Aufgaben den wichtigsten Einfluss aus. Damit spielen für die berufliche Identität besonders jene drei Aspekte eine zentrale Rolle, welche sich inhaltlich weitgehend mit den basic needs (Autonomie, soziale Einbindung, Kompetenzerleben) decken. Bei der Identifizierung mit dem Ausbildungsbetrieb ist noch vor den genannten drei Faktoren das Betriebsklima sowie die Betreuung durch den Ausbilder entscheidend. Allerdings ergeben sich auch bei diesen Kategorien inhaltliche Überschneidungen zur sozialen Einbindung (z.B. kollegiales Betriebsklima) und dem Kompetenzerleben (z.B. Feedback durch Ausbilder). Auch NEUENSCHWANDER und NÄGELE (2014) stellen einen positiven Effekt der sozialen Integration der beruflichen Lernenden auf die Entwicklung ihrer Bindung sowohl an den Ausbildungsberuf als auch an den Ausbildungsbetrieb fest.

Diese Befunde bestätigen sich auch, wenn man ausschließlich kaufmännische Auszubildende betrachtet (METZLAFF 2015). Bei diesen geht die Wahrnehmung anspruchsvoller Aufgaben, die zudem selbstbestimmt bearbeitet werden dürfen, mit einer stärkeren Identifikation mit dem Beruf einher. Hinsichtlich der Identifikation der kaufmännischen Auszubildenden mit ihrem Ausbildungsbetrieb haben das Arbeitsklima sowie transparenzfördernde Maßnahmen den größten Einfluss, gefolgt von der

Komplexität der Aufgabenstellung und der sozialen Einbindung bzw. der Einbindung in die betriebliche Expertenkultur.

Die Längsschnittuntersuchung von SALZMANN et al. (2018) bestätigt den positiven Effekt wahrgenommener Autonomie auf die Veränderung der affektiven Bindung an den Ausbildungsberuf in der zweiten Hälfte der Ausbildung. Dagegen ergibt sich kein Effekt der empfundenen sozialen Einbindung und sogar ein negativer Effekt durch das Kompetenzerleben auf die Veränderung in diesem Zeitraum. In einer anderen Längsschnittstudie kommen NÄGELE und NEUENSCHWANDER (2014) zu dem Ergebnis, dass in den ersten Ausbildungsmonaten sowohl die berufliche als auch die betriebliche Bindung auf einer positiven Veränderung der wahrgenommenen sozialen Einbindung basieren. Da die Studie jedoch ausschließlich auf die ersten sechs Monate der Ausbildung fokussiert, lassen sich keine Rückschlüsse hinsichtlich der Zusammenhänge während des weiteren Ausbildungsverlaufs ziehen.

In der Gesamtschau ergeben sich belastbare Befunde dafür, dass das Erleben von Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzunterstützung, positiv mit der Identifikation mit dem Ausbildungsberuf und -betrieb zusammenhängen.

2.3.3 Berufliche und betriebliche Bindung als Prädiktoren für Wechselabsichten

Als resultierende Outcomes der Identifikation mit Beruf oder Betrieb kommen vielfältige Variablen wie z.B. die Arbeitszufriedenheit oder Motivation in Frage. In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf dem Einfluss arbeitsbezogener Bindungen auf entsprechende Wechselabsichten, welche sich im Falle von Auszubildenden als berufliche und betriebliche Abbruchneigungen zeigen. So konnte die betriebliche Identifikation vielfach als Prädiktor für die Absicht, den Arbeitgeber zu wechseln ausgemacht werden (u.a. VAN DICK et al. 2004). Ebenso wurde in vielen Studien ein negativer Zusammenhang zwischen der Bindung an den Beruf und berufsbezogenen Wechselneigungen identifiziert (COOPER-HAKIM und Viswesvaran 2005; MEYER et al. 1993). RIKETTA und VAN DICK (2005) kommen in ihrer Meta-Analyse zu dem Ergebnis, dass die organisationale Wechselabsicht stärker von der Identifikation mit dem Betrieb abhängt als von der Identifikation mit der direkten Arbeitsgruppe. Wie die Meta-Analyse von LEE et al. (2000) allerdings wiederum zeigt,

weist die Bindung an den Beruf nicht nur einen starken negativen Zusammenhang mit der Absicht den Beruf zu wechseln auf, sondern korreliert zudem in erheblichem Maße negativ sowohl mit der Absicht den Arbeitgeber zu wechseln, als auch mit einem tatsächlichen Arbeitgeberwechsel. Weitere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die berufliche bzw. betriebliche Bindung nicht nur jeweils direkt mit der beruflichen bzw. betrieblichen Wechselabsicht zusammenhängen, sondern durch die enge Verbindung beider Formen von Wechselneigungen zusätzlich indirekte Einflüsse auf diese vorliegen (HACKETT et al. 2001). Auch die Fluktuationsabsichten junger Erwachsener korrelieren deutlich negativ mit der Verbundenheit mit dem Beruf sowie dem Betrieb (KELLER und STALDER 2012). Gerade mit Blick auf kaufmännische Auszubildende ist danach zu unterscheiden, ob sich eine Wechsel- bzw. Abbruchabsicht auf den Ausbildungsbetrieb oder vielmehr auf den Ausbildungsberuf bezieht. Auszubildende, die zur Hälfte der Ausbildungszeit eine stärkere affektive Bindung an den Ausbildungsberuf aufweisen, tendieren im weiteren Ausbildungsverlauf in geringem Ausmaß dazu, nach Ende der Ausbildung in einen anderen Beruf zu wechseln oder sogar eine erneute Ausbildung zu absolvieren (SALZMANN et al. 2018). Dabei erscheint gerade auch die Herausbildung arbeitsbezogener Bindungen in der ersten Hälfte der Ausbildung für die weitere Entwicklung von entscheidender Bedeutung. So werden insbesondere in den ersten Monaten bereits die Weichen gestellt, welche im weiteren Ausbildungsverlauf in Abbruchtendenzen und tatsächlichen Lehrvertragsauflösungen münden (BERWEGER et al. 2013). Mehr noch als eine berufliche Wechselneigung im Anschluss an die Ausbildung spielt daher hier die unmittelbare Abbruchabsicht bezogen auf den Ausbildungsberuf oder den -betrieb eine Rolle.

2.4 Ableitung von Hypothesen

Aus den überwiegend aus Querschnittsuntersuchungen resultierenden empirischen Befunden lässt sich die Frage ableiten, ob auch im Rahmen längsschnittlicher Zugänge für kaufmännische Auszubildende tendenziell von einem sukzessiven Absinken der beruflichen und betrieblichen Identifikation auszugehen ist. Denn angesichts der Hinweise auf heterogene Entwicklungsverläufe innerhalb der kaufmännischen Domäne ist zu vermuten, dass sich nicht nur die absoluten Werte der Identifikation, sondern

insbesondere auch deren Entwicklung in verschiedenen kaufmännischen Ausbildungsberufen unterscheiden. Zudem ist davon auszugehen, dass sich die berufliche und betriebliche Identifikation nicht über alle Lehrjahre hinweg in gleichem Maße entwickeln und stattdessen unterschiedliche Phasen der Veränderung zu beobachten sind. Die Differenzierung zwischen beruflicher und betrieblicher Identifikation ist dabei stets nötig, da nicht zwangsläufig von gleichartigen Entwicklungsverläufen und Unterschieden beider Foci der Identifikation auszugehen ist. Hieraus ergeben sich folgende Hypothesen.

H1: Die berufliche (**H1a**) und betriebliche (**H1b**) Identifikation der kaufmännischen Auszubildenden nehmen im Laufe der Ausbildung ab.

H2: Die Ausgangswerte der beruflichen und betrieblichen Identifikation unterscheiden sich zwischen den Ausbildungsberufen (**H2a**) und -jahren (**H2b**). Die Veränderung der beruflichen und betrieblichen Identifikation unterscheidet sich zwischen den Ausbildungsberufen (**H2c**) und -jahren (**H2d**).

Die theoretischen Vorüberlegungen sowie die Befundlage verweisen außerdem auf den engen Zusammenhang zwischen beruflicher und betrieblicher Identifikation und den wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen, etwa in Gestalt der Basic Needs. Diesen für den kaufmännischen Bereich bislang auf Querschnittsdaten basierenden Kenntnisstand gilt es in einer Längsschnittbetrachtung zu substantiieren, wofür folgende Hypothesen formuliert wurden.

H3: Die Erfüllung der motivationalen Grundbedürfnisse (basic needs) in den Ausbildungsbedingungen geht mit einer höheren beruflichen (**H3a**) und betrieblichen Identifikation (**H3c**) einher und wirkt sich zudem positiv auf deren Veränderung im Laufe der Zeit aus, d.h. die Erfüllung der motivationalen Grundbedürfnisse führt zu einem geringeren Rückgang der beruflichen (**H3b**) sowie der betrieblichen Identifikation (**H3d**). Zudem zeigte sich, dass die berufliche und betriebliche Identifikation als Prädiktor für berufliche und betriebliche Abbruch- und Wechselneigungen herangezogen werden kann (u.a. VAN DICK 2004; RIKETTA und VAN DICK 2005). Während SALZMANN et al. (2018) für eine stärkere affektive Bindung geringere Dropout-Tendenzen feststellen, finden sie keinen Zusammenhang zwischen der Veränderung der Bindung und den Wechselabsichten. Allerdings wurde in dieser Studie lediglich die Entwicklung in der

zweiten Hälfte der Ausbildung betrachtet. Dabei erscheint gerade auch die Herausbildung arbeitsbezogener Bindungen in der ersten Hälfte der Ausbildung für die weitere Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Mehr noch als eine berufliche Wechselneigung im Anschluss an die Ausbildung spielt hier die unmittelbare Abbruchabsicht bezogen auf den Ausbildungsberuf oder den -betrieb eine Rolle. Zudem sollten mit Blick auf Auszubildende auch die wechselseitigen Einflussmöglichkeiten (d.h. *berufliche* Identifikation als Prädiktor für *betriebliche* Abbruchneigung und umgekehrt) berücksichtigt werden, woraus sich letztlich folgende Hypothesen ableiten lassen:

H4: Höhere Ausgangswerte beruflicher Identifikation gehen mit einer geringeren Neigung den Ausbildungsberuf (**H4a.1**) bzw. -betrieb (**H4a.2**) zu wechseln (*berufliche/betriebliche Abbruchneigung*) einher. Ein geringeres Absinken der beruflichen Identifikation korrespondiert mit einer geringeren beruflichen (**H4b.1**) und betrieblichen Abbruchneigung (**H4b.2**). Höhere Ausgangswerte betrieblicher Identifikation gehen mit einer geringeren betrieblichen (**H4c.1**) und beruflichen Abbruchneigung (**H4c.2**) einher. Ein geringeres Absinken der betrieblichen Identifikation korrespondiert mit einer geringeren betrieblichen (**H4d.1**) und beruflichen Abbruchneigung (**H4d.2**).

3 Methodik der Untersuchung

3.1 Untersuchungsdurchführung und Stichprobe

Die Fragebogenerhebung wurde zu drei Messzeitpunkten (T1, T2, T3) im Abstand von jeweils etwa zwei Monaten zwischen Mitte November 2018 und Ende März 2019 an einer kaufmännischen Berufsschule in Baden-Württemberg durchgeführt. Beginn und Ende der Erhebung wurden in Abstimmung mit der Schule so gewählt, dass die Verzerrung durch zyklische Effekte (u.a. schwankende Einstellungen in den ersten Ausbildungswochen, beginnende Prüfungsphase ab April) möglichst minimiert wird. Mangels umfangreicher längsschnittlicher Befunde auf dem Gebiet erscheint der gewählte Zeitraum für eine erste Analyse von Entwicklungsprozessen zweckmäßig. Insbesondere für die Ausbildungsanfänger sind innerhalb der ersten Monate signifikante Veränderungen ihrer arbeitsbezogenen Einstellungen zu erwarten. Der Fragebogen wurde von den

Teilnehmenden auf freiwilliger Basis innerhalb einer 45-minütigen Unterrichtseinheit ausgefüllt.

Die Stichprobe umfasst insgesamt 310 Auszubildende (61,3 % davon weiblich; \bar{x} -Alter zu T1= 20,26; SD = 2.64) aus drei kaufmännischen Ausbildungsberufen. Diese wurden u.a. so ausgewählt, dass Berufe vertreten sind, welchen laut vorliegender Befunde (vgl. Kapitel 2) hohes (Automobilkaufmann/-frau), durchschnittliches (Industriekaufmann/-frau) und unterdurchschnittliches (Büromanagement) Identifikationspotenzial bescheinigt wurde.

Die Industriekaufleute sowie die Kaufleute für Büromanagement stellen traditionell einen maßgeblichen Anteil der Auszubildenden im kaufmännischen Bereich und weisen als breitbandig angelegte Ausbildungsberufe charakteristische Kernelemente für die Domäne auf. Das Ausmaß insbesondere der beruflichen Identifikation in beiden Berufen hat sich in den empirischen Befunden als eher moderat, teilweise sogar eingeschränkt dargestellt. Die Automobilkaufleute dagegen bilden zahlenmäßig zwar eher eine Nische, repräsentieren damit aber die kaufmännischen Berufe mit einer spezialisierteren fachlichen Ausrichtung, welche zuweilen mit einem höheren Identifikationspotenzial als die generalistisch angelegten Berufe assoziiert wird. Zudem unterscheiden sich die Berufe mit Blick auf die jeweilige Vertragslösungsquote, was hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunkts auf der Bindung an Ausbildungsberuf und -betrieb äußerst relevant erscheint. Die Industriekaufleute weisen dabei deutlich geringere Vertragslösungszahlen auf als die anderen beiden Ausbildungsberufe (BIBB 2020).

Die Stichprobe verteilt sich innerhalb der drei Berufe (Industriekaufmann/-frau: 70 (22,6%), Automobilkaufmann/-frau: 96 (31 %), Büromanagement: 144 (46,5 %)) jeweils auf alle drei Lehrjahre (1. LJ: 114 (36,8%), 2. LJ: 115 (37,1%), 3.LJ: 81 (26,1%)). Zu T2 beträgt die Stichprobengröße 299 und zu T3 293. Während von den Automobilkaufleuten 72,9% und von den Kaufleuten für Büromanagement 79,2% einem kleinen bis mittleren Unternehmen (\leq 250 Beschäftigte) angehören, ist dies bei den Industriekaufleuten erwartungsgemäß in deutlich geringerem Umfang (37,7%) der Fall.

3.2 Verwendete Skalen und Vorgehen bei der Datenanalyse

Zur Messung *beruflicher* und *betrieblicher Identifikation* wurde auf eine adaptierte Version des Inventars von VAN DICK (2004) bestehend aus jeweils drei Items zurückgegriffen. Die Item-Formulierungen wurden entsprechend der Zielgruppe der Auszubildenden angepasst. Die Items sollten dabei sowohl kognitive („Mit meiner Persönlichkeit passe ich gut zu meinem Ausbildungsberuf/-betrieb“) als auch affektive Aspekte („In meinem Ausbildungsberuf/-betrieb zu arbeiten, macht mir viel Spaß“) abdecken. Die Reliabilitätswerte zu den drei Messzeitpunkten bestätigen dieses Vorgehen zur Messung der beruflichen Identifikation: $\alpha = .84$ (T1), $\alpha = .84$ (T2), $\alpha = .82$ (T3). Gleiches gilt für die betriebliche Identifikation: $\alpha = .81$ (T1), $\alpha = .87$ (T2), $\alpha = .88$ (T3).

Für die Messung der wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen zum Beginn der Erhebung (T1) in Form der *basic needs* wurde auf leicht adaptierte Versionen etablierter Skalen (PRENZEL et al. 1996) zurückgegriffen. Die Auszubildenden sollten auf einer 5-stufigen Skala (von „nie“ bis „immer“) beantworten, wie oft die Aussagen zu ihren Lern- und Arbeitsbedingungen im Ausbildungsbetrieb in den letzten zwei Monaten zuträfen. Um eine ökonomische Messung sicher zu stellen, wurden lediglich drei Items pro Grundbedürfnis verwendet: Soziale Eingebundenheit (z. B. „Beim Arbeiten hatte ich das Gefühl dazuzugehören“; $\alpha = .85$ (T1), $\alpha = .84$ (T2), $\alpha = .85$ (T3)), Kompetenzerleben (z.B. „Beim Arbeiten fanden meine Leistungen/Arbeiten Anerkennung“; $\alpha = .78$ (T1), $\alpha = .77$ (T2), $\alpha = .76$ (T3)), Autonomie (z.B. „Beim Arbeiten durfte ich Aufgaben auf meine Art erledigen“; $\alpha = .61$ (T1), $\alpha = .67$ (T2), $\alpha = .65$ (T3)). Die Ladungen der Items auf den drei Grundbedürfnissen als latente Faktoren befinden sich alle in einem guten Bereich (.576 – .844), was ungeachtet der etwas eingeschränkten Konsistenz der Subskala Autonomie auf eine hinreichend reliable Messung schließen lässt. Zudem wurde eine latente Variable zweiter Ordnung (*basic needs*) modelliert, auf der die drei Faktoren soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie laden (.893–.966). Das entsprechende Modell erzielt in der konfirmatorischen Faktorenanalyse einen sehr guten Modell-Fit (χ^2 (24) = 32.913, $p = .106$, CFI = .992, TLI = .989, RMSEA = .035 (.000/.061), SRMR = .024).

Für die Messung der *beruflichen* und der *betrieblichen Abbruchneigung* zum Ende der Erhebung (T3) wurde auf Items von BALZER et al. (2012) zur Diagnose eines latenten

Ausbildungsabbruchrisikos (i.S. eines beabsichtigten Abbruchs) zurückgegriffen. Statt einer dichotomen Antwortmöglichkeit (ja/nein) wurden die Auszubildenden dazu aufgefordert, das Zutreffen der Aussagen auf einer 6-stufigen Likert-Skala (*trifft überhaupt nicht zu bis trifft vollkommen zu*) einzuschätzen. Im Gegensatz zu FREY et al. (2014) wurde zudem keine eindimensionale Skala (*Dropout risk*) gebildet, sondern es erfolgte eine Aufteilung in zwei separate Skalen mit je drei Items für die *berufliche* ($\alpha = .84$) und *betriebliche Abbruchneigung* ($\alpha = .88$) zu T3. Die Items decken dabei folgende Aspekte ab: Hypothetische Wiederwahl („Ich würde mich für meinen Ausbildungsberuf/-betrieb wieder entscheiden“), rückblickende Wahlzufriedenheit („Ich bin mit der Wahl meines Ausbildungsberufs/-betriebs zufrieden“) und aktuelle Wechseltendenz („Ich möchte meinen Ausbildungsberuf/-betrieb wechseln) ab.

Um die zuvor abgeleiteten Hypothesen zu überprüfen, wurde auf die Modellierung latenter Wachstumskurvenmodelle (Latent Growth Curve Model; LGC) unter Verwendung der Software Mplus Version 8 (*Full-Information-Maximum-Likelihood-Schätzverfahren*) zurückgegriffen. Für beide Foci der Identifikation (beruflich bzw. betrieblich) wurde von einem zweifaktoriellen linearen LGC 2. Ordnung ausgegangen. Dieses besteht aus einem latenten Intercept-Faktor, welcher den Ausgangswert einer Person bezüglich eines Merkmals (zu T1) repräsentiert und einem latenten Slope-Faktor, welcher die Veränderung in der Merkmalsausprägung darstellt. Während die Ladungen der Indikatoren auf dem Intercept-Faktor auf eins fixiert sind, wurde über die Restriktion der Ladungen auf den Slope-Faktor das lineare Wachstum modelliert (T1 = 0, T2 = 1, T3 = 2). Aus dem Modell ergeben sich der mittlere Intercept und Slope der betrachteten Stichprobe sowie deren jeweilige Varianz.

Zur Beurteilung der Modellgüte wurden mehrere Fit-Indizes und entsprechende Grenzwerte herangezogen (KLINE 2015; REINECKE 2014). Neben der χ^2 -Statistik dienten der Comparative Fit Index (CFI), der Tucker-Lewis Index (TLI), der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) sowie das Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) zur Modellevaluation. Für den CFI und den TLI weisen Werte $\geq .95$ auf einen guten Modell-Fit hin (HU und BENTLER 1999). RMSEA-Werte $\leq .08$ gelten als zufriedenstellend und Werte $\leq .06$ als gut (KLEINKE et al. 2017). Für das SRMR werden Werte $\leq .08$ als akzeptabel angesehen (HU und BENTLER 1999).

Ein LGC 2. Ordnung bietet den Vorteil, den Messfehler bei der Schätzung des LGC zu berücksichtigen, was letztlich zu einer effizienteren Schätzung des Intercept- und Slope-Faktors führt (KLEINKE et al. 2017, S. 116). Um sicherzustellen, dass über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg tatsächlich das gleiche latente Konstrukt (berufliche bzw. betriebliche Identifikation) gemessen wird, musste zunächst anhand unterschiedlich restriktiver Modelle die Messinvarianz über die Zeit überprüft werden (KLEINKE et al. 2017; BROWN 2015; KLINE 2015). Ausgangspunkt hierfür war in beiden Fällen (beruflich bzw. betrieblich) ein Basis-Modell, in welchem die Autokorrelation zwischen den jeweils korrespondierenden Residuen zugelassen und die Intercepts der jeweils ersten Indikatoren auf null gesetzt wurden. Hieran anknüpfend wurden zuerst die korrespondierenden Faktorladungen und anschließend die korrespondierenden Intercepts über die Zeit gleichgesetzt, um auf metrische und skalare Messinvarianz zu testen. Die beiden jeweils restriktivsten Modelle weisen einen guten Modell-Fit auf (Beruflich: $\chi^2(23) = 47.035$, $p = .002$, CFI = .984, TLI = .976, RMSEA = .054 (.031/.076), SRMR = .049; Betrieblich: $\chi^2(23) = 27.363$, $p = .241$, CFI = .998, TLI = .996, RMSEA = .023 (.000/.051), SRMR = .033). Die Vergleiche mit dem jeweils weniger restriktiven Modell ergaben, dass an den Gleichheitsrestriktionen festgehalten werden kann und die latenten Mittelwerte somit sinnvoll über die Zeit interpretierbar sind.

Erst nach dieser Prüfung wurde für die berufliche und die betriebliche Identifikation je ein konditionales latentes Wachstumskurvenmodell (Grundmodelle) spezifiziert. Neben dem Intercept- und Slope-Faktor wurden die zeitinvarianten Variablen Ausbildungsberuf und Lehrjahr aufgenommen, um die Hypothesen H1 und H2 zu überprüfen (s. Abb. 1).

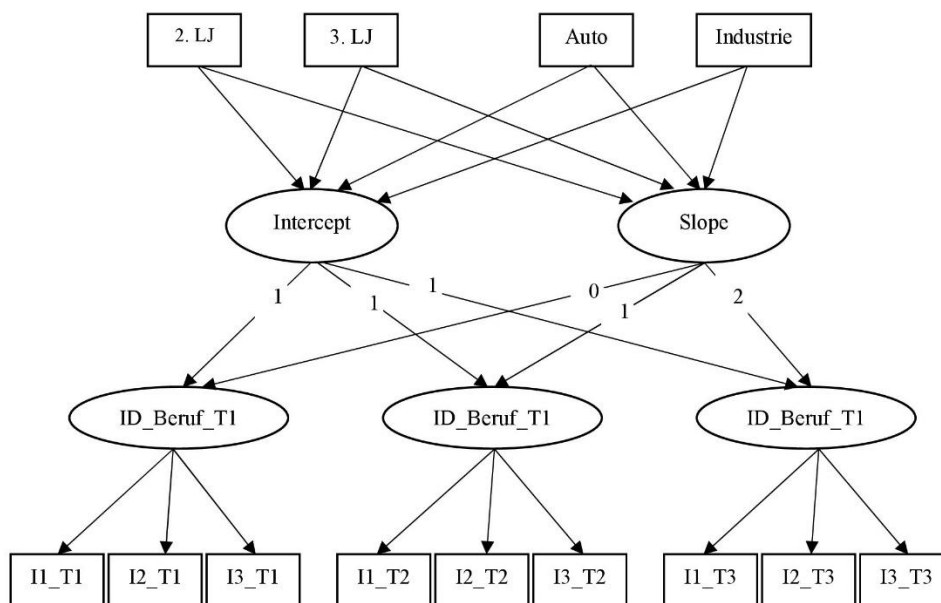


Abbildung 1 – Modell 1a

ID_Beruf_Tn = berufliche Identifikation zum jeweiligen Messzeitpunkt
(bei Modell 1b analog mit betrieblicher Identifikation).

I1_Tn = Item 1 zur Messung beruflicher Identifikation zum jeweiligen Messzeitpunkt.

2./3. LJ = 2./3. Lehrjahr; Auto = Automobilkaufleute; Industrie = Industriekaufleute.

Nach Sichtung der entsprechenden Ergebnisse (s. Kapitel 4) wurden die beiden konditionalen Wachstumskurvenmodelle um zwei Aspekte erweitert. Zum einen wurden die wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen (basic needs) als Prädiktor für den Intercept- und den Slope-Faktor aufgenommen. Außerdem wurden die berufliche und betriebliche Abbruchneigung als von Intercept und Slope abhängige Variablen modelliert (s. Abb. 2). Entgegen der Vorgehensweise bei den beiden Grundmodellen wurde hier lediglich auf die Teilstichprobe der Auszubildenden im ersten und zweiten Lehrjahr zurückgegriffen, da sich die Auszubildenden im dritten Lehrjahr hinsichtlich der Entwicklung ihrer Identifikation signifikant von diesen unterscheiden (vgl. Kap. 4.2.2).

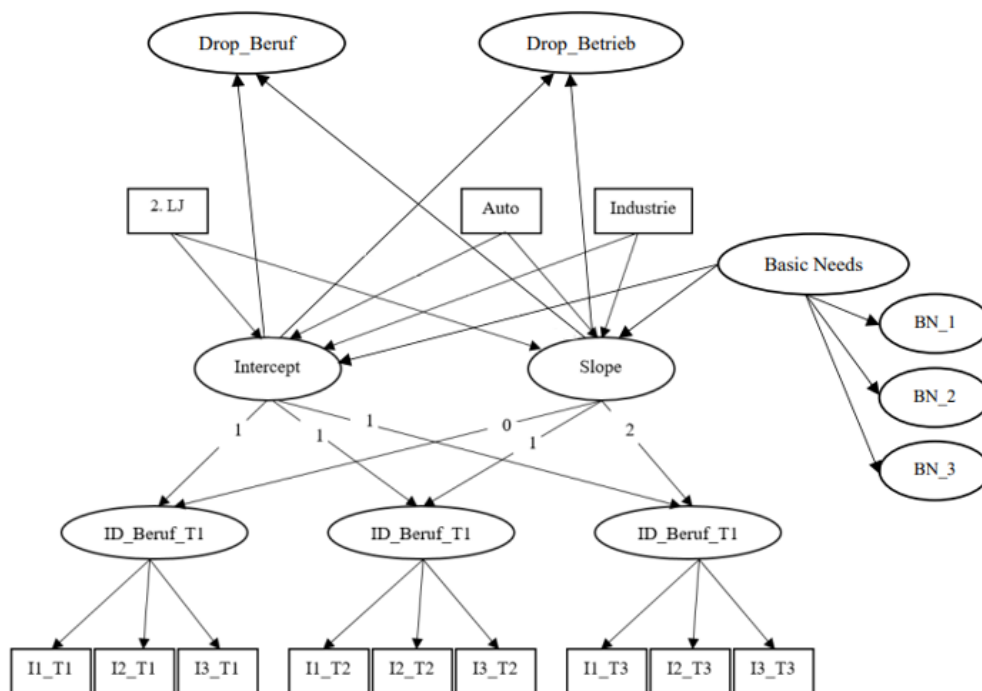


Abbildung 2 – Modell 2a

ID_Beruf_Tn = berufliche Identifikation zum jeweiligen Messzeitpunkt (bei Modell 2b analog mit betrieblicher Identifikation).

I1_Tn = Item 1 zur Messung beruflicher Identifikation zum jeweiligen Messzeitpunkt.

2. LJ = 2. Lehrjahr; Auto = Automobilkaufleute; Industrie = Industriekaufleute.

Drop_Beruf = Berufliche Abbruchneigung; Drop_Betrieb = Betriebliche Abbruchneigung.

BN_1/2/3 = Soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben, Autonomie.

3.3 Umgang mit fehlenden Werten und Sterblichkeit

Bei der Berechnung der latenten Wachstumskurvenmodelle wurde das in Mplus implementierte *Full-Information-Maximum-Likelihood*-Schätzverfahren (FIML) zur Einbeziehung fehlender Werte verwendet. Dieses führt zu unverzerrten Ergebnissen, sofern für die fehlenden Werte zumindest die Annahme eines „missing-at-random“ (MAR) zutrifft, d.h. dass die fehlenden Werte einer Variablen nicht von dieser Variablen selbst, sondern von anderen Variablen im Datensatz abhängig sind (ENDERS 2010). Hierfür wurde eine Analyse der im Befragungsverlauf vorzeitig ausgeschiedenen Teilnehmenden durchgeführt, um einen möglichen Selbstselektionseffekt in Bezug auf die beiden zentralen Variablen auszuschließen. Dieser könnte darin bestehen, dass es gerade bei den Auszubildenden mit einer geringen beruflichen oder betrieblichen Identifikation zu vorzeitigem Vertragslösungen kommt und diese daher nach der ersten oder zweiten

Befragung nicht weiter teilnehmen. Daher wurden die Werte der beruflichen und betrieblichen Identifikation der Auszubildenden, welche nach dem ersten bzw. zweiten Messzeitpunkt nicht mehr an der Befragung teilgenommen haben, mit den Werten der verbliebenen Auszubildenden verglichen. Die Überprüfung der Mittelwertunterschiede der jeweiligen Teilstichproben erfolgte aufgrund der stark divergierenden Stichprobenumfänge anhand des nichtparametrischen Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben.

In Tabelle 1 ist das endgültige Ausscheiden von Befragungsteilnehmenden dargestellt. Die Gruppe derjenigen Auszubildenden, welche nach dem ersten Messzeitpunkt nicht mehr befragt wurden, beträgt $N_{\text{miss}_t2/t3} = 30$ Auszubildende. Hinzu kommen $N_{\text{miss}_T3} = 13$ Auszubildende, welche ab dem dritten Erhebungszeitpunkt nicht mehr an der Befragung teilgenommen haben. Damit ergeben sich eine verbleibende Anzahl an Befragungsteilnehmenden von $N_{T2} = 280$ zum zweiten sowie $N_{T3} = 267$ zum dritten Messzeitpunkt. Die höheren Angaben bezüglich der Gesamtstichprobe ($T2 = 299$, $T3 = 293$) erklären sich aus den zu T2 und T3 jeweils erstmals enthaltenen Probanden. Die Modellierung erfolgte jedoch ausschließlich ausgehend von den $N = 310$ zu T1 bereits Befragten.

Tabelle 1 - Stichprobenumfang & Befragungsteilnehmende (TN)

	T1	→	T2	→	T3
Stichprobenumfang	310		299		293
Endgültig ausgeschiedene TN		30		13	
Verbleibende TN	310		280		267

Für die berufliche Identifikation zum ersten Messzeitpunkt ergab der Mann-Whitney-U-Test keinen statistisch signifikanten Unterschied ($U = 5490.00$, $Z = -.425$, $p = .671$) zwischen den nach dem ersten oder zweiten Messzeitpunkt ausgeschiedenen ($M_{\text{Rang}} = 160.33$) und den verbleibenden Auszubildenden ($M_{\text{Rang}} = 154.14$). Auch für die betriebliche Identifikation (in T1) ergibt sich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Auszubildenden, die in T2 bzw. T3 nicht mehr teilgenommen haben ($M_{\text{Rang}} = 156.06$) und den übrigen Auszubildenden ($M_{\text{Rang}} = 154.83$), wobei das Ergebnis hier noch

deutlicher ausfällt ($U = 5673.50$, $Z = -.084$, $p = .933$). Aufgrund der Ergebnisse kann ein Selektionseffekt ausgeschlossen werden. Für eine fehlende Teilnahme im weiteren Befragungsverlauf dürften dagegen vermehrt zufällige Effekte (z.B. Krankheit) verantwortlich sein. Der Einsatz des FIML-Schätzverfahrens für den Umgang mit fehlenden Werten führt demnach zu unverzerrten Ergebnissen.

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Ein Blick auf die deskriptiven Ergebnisse zur beruflichen und betrieblichen Identifikation differenziert nach Ausbildungsberufen, Lehrjahren und Messzeitpunkten (s. Tab. 2 und 3) zeigt, dass sich die Werte für beide Identifikationsfoci in einem ähnlichen (relativ hohen) Bereich befinden. Die Bandbreiten zwischen den einzelnen Mittelwerten innerhalb der Vergleichsgrößen Ausbildungsberuf und Lehrjahr sind ebenfalls vergleichbar. Unter den Ausbildungsberufen geht aus den Werten keine eindeutige und homogene Hierarchisierung bezogen auf die Ausprägung beider Identifikationsschwerpunkte hervor. Über die Messzeitpunkte in den Lehrjahren lassen sich insgesamt überwiegend sinkende Mittelwerte beobachten, wobei die Werte im dritten Lehrjahr eher auf eine Stagnation hindeuten.

Tabelle 2 - Berufliche Identifikation (Deskriptive Ergebnisse)

	T1		T2		T3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Automobilkaufleute	5.1458	.75829	4.8565	.81808	4.9244	.80785
Kaufleuten für Büromanagement	4.7121	1.03446	4.5833	1.00744	4.5992	.93778
Industriekaufleute	4.9095	.96128	4.7718	.88661	4.6564	.92462
1. Lehrjahr	5.1165	.74232	4.7341	.93802	4.6971	.84804
2. Lehrjahr	4.8290	.96968	4.7190	.92721	4.6246	.93402
3. Lehrjahr	4.6667	1.12916	4.6540	.94295	4.8513	.93918
Gesamt	4.891586	.95546	4.707523	.93190	4.706897	.90652

Tabelle 3 - Betriebliche Identifikation (Deskriptive Ergebnisse)						
	T1		T2		T3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Automobilkaufleute	4.8993	1.01465	4.8356	.95169	4.8044	1.06556
Kaufleuten für Büromanagement	4.6212	1.20058	4.4028	1.26738	4.3237	1.37980
Industriekaufleute	5.0000	.89190	4.8154	1.03251	4.7103	1.01477
1. Lehrjahr	5.0737	.90932	4.7566	1.05051	4.6308	1.13195
2. Lehrjahr	4.6957	1.11394	4.5539	1.18507	4.4547	1.26525
3. Lehrjahr	4.5412	1.20662	4.5707	1.20223	4.6179	1.29961
Gesamt	4.7934	1.08961	4.6284	1.14420	4.5581	1.22646

Inwiefern es sich bei den beschriebenen Tendenzen jeweils um statistisch signifikante Unterschiede und tatsächliche Entwicklungsverläufe handelt, wird im Rahmen der folgenden latenten Wachstumskurvenmodelle genauer betrachtet. Tabelle 4 zeigt die Korrelationen zwischen den in diesen Wachstumskurvenmodellen verwendeten Konstrukten.

Tabelle 4 - Korrelationstabelle

Variable	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. ID_Beruf_T1	1											
2. ID_Beruf_T2	.712**	1										
3. ID_Beruf_T3	.651**	.713**	1									
4. ID_Betrieb_T1	.740**	.588**	.477**	1								
5. ID_Betrieb_T2	.632**	.671**	.474**	.781**	1							
6. ID_Betrieb_T3	.529**	.525**	.570**	.639**	.718**	1						
7. Drop_Beruf	-.577**	-.654**	-.737**	-.378**	-.456**	-.440**	1					
8. Drop_Betrieb	-.413**	-.465**	-.414**	-.547**	-.623**	-.793**	.448**	1				
9. Soz_Eing	.606**	.442**	.396**	.781**	.650**	.558**	-.326**	-.417**	1			
10. Kompetenzerl.	.494**	.450**	.434**	.621**	.533**	.483**	-.376**	-.363**	.669**	1		
11. Autonomie	.456**	.408**	.397**	.642**	.547**	.450**	-.328**	-.351**	.625**	.616**	1	
12. Basic Needs	.599**	.503**	.473**	.785**	.670**	.577**	-.397**	-.437**	.887**	.877**	.847**	1

**p < .01; ID_Beruf_T1/2/3 = Berufliche Identifikation zu T1/2/3; ID_Betrieb_T1/2/3 = Betriebliche Identifikation zu T1/2/3; Drop_Beruf/Betrieb = Berufliche/betriebliche Abbruchneigung zu T3; Soz_Eing/Kompetenzerl./Autonomie = Soziale Eingebundenheit/Kompetenzerleben/Autonomie zu T1; Basic Needs = Basic Needs zu T1

4.2 Veränderung der beruflichen und betrieblichen Identifikation über die Zeit

4.2.1 Berufliche Identifikation

Die Fit-Indizes für das konditionale Wachstumskurvenmodell zur beruflichen Identifikation (Modell 1a) sprechen zunächst für einen guten Model-Fit ($\chi^2(60) = 81.838$, $p = .0320$, CFI = 0.985, TLI = .980, RMSEA = .034 (.011/.052), SRMR = .041). Aus dem Modell ergeben sich die Mittelwerte für Intercept ($M_{\text{unstandardisiert}} = 4.907^8$, $p < .001$) und Slope ($M_{\text{unstandardisiert}} = -.156$, $p = .001$). Der negative latente Slope-Faktor dieses Modells verweist auf eine lineare Abnahme der beruflichen Identifikation im Laufe der Zeit. Die Regressionskoeffizienten der Dummy-Variablen (s. Tab. 5) können als Mittelwertdifferenzen⁹ bezogen auf den Intercept und den Slope interpretiert werden (Reinecke 2014, S. 296). Im Vergleich zur Referenzgruppe der Auszubildenden im ersten Lehrjahr weisen die Auszubildenden im dritten Lehrjahr niedrigere Ausgangswerte bezüglich ihrer beruflichen Identifikation auf ($\beta = -.461$, $p = .004$). Die Ausgangswerte der Auszubildenden im zweiten Lehrjahr unterscheiden sich (auf dem 5%-Signifikanzniveau) dagegen nicht signifikant gegenüber der Referenzgruppe ($\beta = -.280$, $p = .055$). Mit Blick auf den Ausbildungsberuf ergeben sich für die Automobilkaufleute deutlich höhere Ausgangswerte als für die Auszubildenden im Büromanagement (.532, $p < .001$), während sich die Ausgangswerte der Industriekaufleute nicht signifikant von jenen der Referenzgruppe unterscheiden.

Auch hinsichtlich der Entwicklung der beruflichen Identifikation ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Auszubildenden des ersten und dritten Lehrjahres. Der positive Regressionskoeffizient ($\beta = .774$, $p < .001$) für Letztere deutet darauf hin, dass sich bei diesen eine deutlich geringere Veränderungsrate über die Zeit und somit ein schwächeres Absinken der Identifikation zeigt. Zwischen dem ersten und dem zweiten Lehrjahr ist dagegen kein signifikanter Unterschied in Bezug auf die Veränderung der beruflichen Identifikation über die Zeit auszumachen. Auch zwischen den Ausbildungsberufen ergeben sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede.

⁸ Soweit nicht wie hier anders angegeben werden im Folgenden jeweils die standardisierten Werte angeführt.

⁹ Referenzkategorien: 1. Lehrjahr, Büromanagement.

Tabelle 5 - Modell 1a/b (Stichprobe: 1., 2. und 3. Lehrjahr)

	Berufliche Identifikation		Betriebliche Identifikation	
	Intercept	Slope	Intercept	Slope
2. Lehrjahr	-	-	-.341*	-
3. Lehrjahr	-.461**	.774***	-.518**	.585**
Automobilkaufleute	.532***	-	-	-
Industriekaufleute	-	-	.341*	-

*p < .05, **p < .01, ***p < .001; (standardisierte Werte)

Einfluss von **Lehrjahr** (Referenz: 1. Lehrjahr) und **Ausbildungsberuf** (Referenz: Büromanagement) auf die durchschnittlichen Ausgangswerte (**Intercept**) und die durchschnittliche Veränderungsrate (**Slope**) der **beruflichen und betrieblichen** Identifikation.

4.2.2 Betriebliche Identifikation

Das konditionale Wachstumskurvenmodell für die betriebliche Identifikation (Modell 1b) weist einen sehr guten Model-Fit auf ($\chi^2(60) = 51.519$, $p = .7741$, CFI = 1.000, TLI = 1.007, RMSEA = .000 (.000/.025), SRMR = .034). Aus dem Modell ergeben sich zunächst wieder die Mittelwerte für Intercept ($M_{\text{unstandardisiert}} = 4.735$, $p < .001$) und Slope ($M_{\text{unstandardisiert}} = -.354$, $p < .001$). Der erneut negative latente Slope-Faktor weist auf eine lineare Abnahme der betrieblichen Identifikation über die Zeit hin. Sowohl die Auszubildenden des dritten ($\beta = -.518$, $p = .001$) als auch die Auszubildenden des zweiten Lehrjahres ($\beta = -.341$, $p = .014$) weisen hinsichtlich ihrer betrieblichen Identifikation niedrigere Ausgangswerte als die Referenzgruppe des ersten Lehrjahres auf. Betrachtet man den Ausbildungsberuf kann für die Industriekaufleute ein höheres Ausgangsniveau ($\beta = .341$, $p = .025$) als für die Auszubildenden im Büromanagement festgestellt werden. Die Ausgangswerte der Automobilkaufleute unterscheiden sich dagegen nicht signifikant gegenüber der Referenzgruppe.

Im Hinblick auf die Veränderung der betrieblichen Identifikation über die Zeit ergeben sich wieder signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und dem dritten Lehrjahr. Die Auszubildenden im letzten Lehrjahr weisen eine geringere Veränderungsrate über die Zeit auf ($\beta = .585$, $p = .003$), d.h. für sie ist ein schwächeres Absinken über die Zeit zu

diagnostizieren. Demgegenüber bestehen zwischen dem ersten und dem zweiten Lehrjahr wiederum keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Veränderungsrate. Analog zur Entwicklung der beruflichen Identifikation lassen sich auch für die Veränderung der betrieblichen Identifikation keine Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen feststellen.

Insgesamt bleibt hinsichtlich Hypothese 1 festzuhalten, dass die berufliche (H1a) und betriebliche (H1b) Identifikation der kaufmännischen Auszubildenden im Laufe der Zeit sinkt. Während sich die Ausbildungsberufe (H2a/c) nur mit Blick auf die Ausgangswerte unterscheiden, ergeben sich für die Lehrjahre (H2b/d) auch Unterschiede bezüglich der Veränderung über die Zeit. In der vergleichenden Betrachtung der Ergebnisse für die berufliche und die betriebliche Identifikation lassen sich v.a. bezüglich der Ausgangswerte Unterschiede ausmachen. Mit den Automobilkaufleuten bei der beruflichen und den Industriekaufleuten bei der betrieblichen Identifikation weist jeweils ein anderer Beruf höhere Ausgangswerte als die übrigen beiden Berufe auf (H2a). Zudem unterscheidet sich bei der beruflichen Identifikation das dritte Lehrjahr (niedrigere Ausgangswerte) von den anderen beiden Lehrjahren, während dies bei der betrieblichen Identifikation für das erste Lehrjahr (höhere Ausgangswerte) der Fall ist (H2b).

Bezogen auf die zeitliche Veränderung der beruflichen und betrieblichen Identifikation zeigt sich hingegen ein einheitliches Bild. In beiden Fällen hat der Ausbildungsberuf keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklungsverläufe der Identifikation (H2c). Zudem lassen sich für die Auszubildenden im dritten Lehrjahr erhebliche Unterschiede gegenüber dem ersten und zweiten Lehrjahr beobachten (H2d). Für Erstere ist ein deutlich schwächeres Absinken der beruflichen und der betrieblichen Identifikation festzustellen. Das Absinken der Identifikation fällt somit im ersten und zweiten Lehrjahr vergleichsweise stark aus. Daher erfolgte für die Erweiterung der Wachstumskurvenmodelle um die wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen (basic needs) als Prädiktor und die berufliche bzw. betriebliche Abbruchneigung als abhängige Variable eine Fokussierung auf die hinsichtlich ihrer Entwicklung homogene Gruppe der Auszubildenden im ersten und zweiten Lehrjahr.

4.3 Ausbildungsbedingungen und berufliche bzw. betriebliche Abbruchneigung (Modellerweiterungen)

4.3.1 Berufliche Identifikation

Die Fit-Indizes für das um die basic needs als Prädiktor und die *berufliche* sowie *betriebliche Abbruchneigung* (zu T3) als Outcome-Variablen erweiterte Wachstumskurvenmodell (Modell 2a) zur *beruflichen* Identifikation erreichen akzeptable Werte ($\chi^2(330) = 483.808$, $p < .001$, CFI = .950, TLI = .944, RMSEA = .045 (.036/.054), SRMR = .067). Der Cutoff-Wert für den TLI wird zwar leicht unterschritten. Laut Hu und BENTLER (1999) spricht jedoch ein TLI-Wert nahe .95 in Kombination mit einem SRMR-Wert in Höhe von $\leq .08$ noch für ein akzeptables Modell. Da auch der CFI und RMSEA (inkl. dem Konfidenzintervall) auf einen guten Modell-Fit hinweisen, wird insgesamt von einer zumindest zufriedenstellenden Datenanpassung des Modells ausgegangen, wenn auch die Ergebnisse etwas zurückhaltend zu interpretieren sind. Die unabhängigen Variablen in diesem Modell erklären insgesamt 58 % ($p < .001$) der Varianz im Intercept-Faktor und 16,8 % der Varianz im Slope-Faktor ($p = .016$).

Hinsichtlich der weiterhin enthaltenen Dummy-Variablen ergibt sich ein konsistentes Bild im Vergleich zu Modell 1a (s. Tab. 6). Die Automobilkaufleute weisen auch bei ausschließlicher Betrachtung der ersten beiden Lehrjahre wieder als einzige signifikant höhere Ausgangswerte ($\beta = .409$, $p = .002$) auf. In Bezug auf den Slope-Faktor lassen sich erwartungsgemäß keine Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen sowie den beiden Lehrjahren (1. und 2.) feststellen. Die in das Modell aufgenommenen basic needs hängen positiv mit den Ausgangswerten ($\beta = .742$, $p < .001$) und negativ mit der Veränderung ($\beta = -.379$, $p < .001$) beruflicher Identifikation zusammen. Je eher die Auszubildenden zu Beginn der Erhebung soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie wahrnehmen, desto höher ist ihr Ausgangsniveau an beruflicher Identifikation (H3a) und desto schwächer fällt deren Veränderung (d.h. das Absinken der beruflichen Identifikation) aus (H3b).

Tabelle 6 - Modell 2a/b (Stichprobe 1. und 2. Lehrjahr)

	Berufliche Identifikation		Betriebliche Identifikation	
	Intercept	Slope	Intercept	Slope
2. Lehrjahr	-	-	-	-
Automobilkaufleute	.409**	-	-	-
Industriekaufleute	-	-	-	-
Basic Needs	.742***	-.379***	.927***	-.242**

*p < .05, **p < .01, ***p < .001; (standardisierte Werte)

Einfluss von **Lehrjahr** (Referenz: 1. Lehrjahr) und **Ausbildungsberuf** (Referenz: Büromanagement) sowie **Basic Needs** auf die durchschnittlichen Ausgangswerte (Intercept) und die durchschnittliche Veränderungsrate (Slope) der *beruflichen und betrieblichen* Identifikation.

Die aufgeklärte Varianz der Outcome-Variablen zu T3 durch Intercept und Slope (der beruflichen Identifikation) liegt bei 85,7 % (p < .001) für die *berufliche Abbruchneigung* (4. Forschungsfrage). Der Intercept-Faktor weist einen negativen Regressionskoeffizienten bezüglich der *beruflichen* Abbruchneigung ($\beta = -.877$, p < .001; s. Tab. 7) auf, d.h. höhere Ausgangswerte hinsichtlich der beruflichen Identifikation gehen mit einer niedrigeren beruflichen Abbruchneigung zum letzten Messzeitpunkt einher (H4a.1). Für den Regressionskoeffizienten des Slope-Faktors ist zu berücksichtigen, dass der Slope eine negative Steigung aufweist. Der ebenfalls negative Regressionsfaktor für die *berufliche* Abbruchneigung ($\beta = -.644$, p < .001) ist daher so zu deuten, dass die Werte für die berufliche Abbruchneigung zu T3 umso höher ausfallen, je stärker die Veränderung der beruflichen Identifikation (d.h. in diesem Fall das Absinken) über die Zeit ist (H4b.1). Daneben spielen Intercept und Slope der beruflichen Identifikation auch eine Rolle für die *betriebliche* Abbruchneigung, indem sie immerhin 25,6 % (p < .001) der Varianz in dieser Outcome-Variablen erklären. Höhere Werte der beruflichen Identifikation zu T1 gehen auch mit einer niedrigeren *betrieblichen* Abbruchneigung zu T3 einher ($\beta = -.522$, p < .001), wengleich in geringerem Ausmaß (H4a.2). Dagegen hat die Veränderung der beruflichen Identifikation keinen Einfluss auf die *betriebliche* Abbruchneigung zum letzten Erhebungszeitpunkt (-.073, p = .427) (H4b.2).

Tabelle 7 - Modell 2a/b (Stichprobe 1. und 2. Lehrjahr)

		Berufliche Abbruchneigung	Betriebliche Abbruchneigung
Berufliche Identifikation	Intercept	-.877***	-.522***
	Slope	-.644***	-
Betriebliche Identifikation	Intercept	-.530***	-.744***
	Slope	-.263**	-.722***

*p < .05, **p < .01, ***p < .001; (standardisierte Werte)

Einfluss der durchschnittlichen **Ausgangswerte** (Intercept) und der **mittleren Veränderungsrate** (Slope) der beruflichen bzw. betrieblichen Identifikation auf die **berufliche** bzw. **betriebliche Abbruchneigung**

4.3.2 Betriebliche Identifikation

Der Model-Fit des erweiterten Wachstumskurvenmodells für die *betriebliche* Identifikation (Modell 2b) weist gute Werte auf ($\chi^2(329) = 473.226$, $p < .001$, CFI = .959, TLI = .953, RMSEA = .044 (.035/.052), SRMR = .062). Durch die unabhängigen Variablen kann 87% der Varianz im Intercept-Faktor und 8,6 % der Varianz im Slope-Faktor aufgeklärt werden.

Im Gegensatz zu Modell 1b lassen sich unter den Auszubildenden im ersten und zweiten Lehrjahr keine signifikanten Unterschiede der Ausgangswerte in Abhängigkeit des Berufs diagnostizieren. Hinsichtlich des Lehrjahres ergeben sich wie schon zuvor keine signifikanten Unterschiede. Gleiches gilt im Hinblick auf den Slope-Faktor für alle Dummy-Variablen. Für die Basic Needs ist analog zu Modell 2a ein recht starker positiver Zusammenhang mit dem Intercept-Faktor ($\beta = .927$, $p < .001$) und ein negativer Zusammenhang mit dem Slope-Faktor ($\beta = -.242$, $p = .005$) zu beobachten. Je eher die Auszubildenden zum ersten Messzeitpunkt soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie wahrnehmen, desto höher sind ihre Ausgangswerte der betrieblichen Identifikation (H3c) und desto geringer ist deren Veränderungsrate (d.h. das Absinken der betrieblichen Identifikation) (H3d).

Hinsichtlich der Outcome-Variablen *betriebliche Abbruchneigung* (4. Forschungsfrage) zu T3 kann 82,8 % ($p < .001$) der Varianz durch Intercept und Slope (der betrieblichen Identifikation) aufgeklärt werden. Die Regressionskoeffizienten sind analog zu Modell 2a

sowohl für den Intercept- (-.744, $p < .001$) als auch für den Slope-Faktor (-.727, $p < .001$) negativ. Höhere Ausgangswerte für die betriebliche Identifikation führen zu niedrigeren Ausprägungen *betrieblicher* Abbruchneigung in T3 (H4c.1). Die *betriebliche* Abbruchneigung zum letzten Messzeitpunkt ist zudem umso höher, je stärker die Veränderung der betrieblichen Identifikation (d.h. das Absinken) über die Zeit ausfällt (H4d.1). Gleichzeitig tragen Intercept und Slope der betrieblichen Identifikation auch 28,5 % ($p < .001$) zur Varianzaufklärung der *beruflichen* Abbruchneigung zu T3 bei. Höhere Ausgangswerte der betrieblichen Identifikation führen zu einer niedrigeren *beruflichen* Abbruchneigung zum letzten Messzeitpunkt ($\beta = -.530$, $p < .001$) (H4c.2). Im Gegensatz zum vorherigen Modell besteht nun aber auch ein signifikanter Zusammenhang ($\beta = -.263$, $p = .001$) zwischen der Entwicklung der betrieblichen Identifikation und der *beruflichen* Abbruchneigung zu T3. Die Werte für die *berufliche* Abbruchneigung zum letzten Erhebungszeitpunkt fallen demnach auch umso höher aus, je stärker die Veränderung der betrieblichen Identifikation (d.h. das Absinken) über die Zeit ist.

5 Diskussion und Ausblick

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung wurden mittels eines längsschnittlichen Zugangs das Ausgangsniveau und die Veränderungen beruflicher und betrieblicher Identifikation sowie die Einflüsse wahrgenommener Ausbildungsbedingungen und die Abbruchneigung in der kaufmännischen Ausbildung über fünf Monate hinweg in verschiedenen systemrelevanten Ausbildungsberufen und allen drei Ausbildungsjahren in den Blick genommen. Die Überprüfung der Hypothesen zeigte zunächst, dass sowohl die berufliche wie auch die betriebliche Identifikation im Zeitverlauf abnehmen, H1a und H1b somit nicht zu verwerfen sind. Weiterhin konnte sowohl für die berufliche wie auch die betriebliche Identifikation festgestellt werden, dass sowohl zwischen den Ausgangswerten der *Ausbildungsberufe* wie auch zwischen den drei *Ausbildungsjahren* signifikante Unterschiede bestehen. Beide Hypothesen (H2a und H2b) müssen demnach nicht verworfen werden. Kaufleute für Büromanagement weisen für beide Identifikationsbereiche die geringsten Ausgangswerte auf. Dies bestätigt vorherige

Befunde, die im Vergleich zu den Automobil- und Industriekaufleuten ebenfalls auf geringere Identifikationspotenziale in diesem Ausbildungsberuf hingewiesen haben (RAUNER et al. 2016; HEINEMANN et al. 2009). Für Industriekaufleute und Automobilkaufleute stellt sich das Bild nicht eindeutig dar. Letztere weisen in Übereinstimmung mit früheren Befunden den höchsten Ausgangswert für die berufliche Identifikation auf. Bezüglich der betrieblichen Identifikation liegen die Industriekaufleute vorne. Allerdings zeigt sich beim Blick auf das erweiterte Modell, welches nur die Auszubildenden der ersten beiden Lehrjahre miteinschließt, dass der signifikante Unterschied gegenüber den anderen beiden Berufen verschwindet. Der höhere Gesamtausgangswert lässt sich somit auf die Werte der Industriekaufleute im dritten Lehrjahr zurückführen. Hier scheinen das antizipierte Ende der Ausbildung und die vergleichsweise günstigen Übernahme- und Aufstiegsperspektiven in den Industriebetrieben eine wichtige Rolle bei der Identitätsentwicklung zu spielen. Insgesamt bestätigen diese Befunde, dass in Bezug auf die Auszubildenden eine Unterscheidung zwischen beiden Foci der Identifikation angebracht ist. Die diesbezüglich divergierenden Ausprägungsgrade der Identifikation in den einzelnen Berufen zeigen, dass die Auszubildenden danach differenzieren, ob sie sich als Mitglied ihres Ausbildungsberufs oder ihres Ausbildungsbetriebs identifizieren und dass diese Identifikation nicht zwangsläufig gleich stark ausfällt.

Demgegenüber konnten in Abhängigkeit des Ausbildungsberufs keine Unterschiede mit Blick auf die *Entwicklung der Identifikation* gefunden werden. H2c muss demnach verworfen werden. Im Gegensatz zu früheren Befunden, welche heterogene Ergebnisse innerhalb der kaufmännischen Domäne ausmachen, ist für die drei untersuchten kaufmännischen Ausbildungsberufe von homogenen Entwicklungsverläufen sowohl der beruflichen als auch der betrieblichen Identifikation auszugehen. Auch ein U-förmiger Verlauf wie er in vorangegangenen Studien z.B. für Industriekaufleute festgestellt wurde (HEINEMANN et al. 2009) kann somit vorliegend nicht bestätigt werden. Vielmehr decken sich die vorliegenden Ergebnisse weitgehend mit Längsschnittdaten aus anderen Domänen bzw. länderspezifischen Berufsbildungskontexten, welche ebenfalls auf einen Rückgang der beruflichen Bindung im Ausbildungsverlauf verweisen (SALZMANN et al. 2018). Zudem sprechen die gleichartigen Entwicklungsverläufe in den ausgewählten Berufen dafür, dass innerhalb der kaufmännischen Domäne sowohl Breite als auch

Spezialisierung in vergleichbarer Weise zum Aufbau beruflicher (wie betrieblicher) Bindungen beitragen können (RAUNER et al. 2016).

Die festgestellten Unterschiede in den *Ausgangswerten* beruflicher und betrieblicher Identifikation zwischen den drei Ausbildungsjahren bestätigen die Annahme einer linearen Abnahme über die Zeit, wobei sich entweder das erste oder das dritte Ausbildungsjahr besonders abheben. Dass sich zwischen den Ausgangswerten für das erste und das dritte Lehrjahr in beiden Fällen (beruflich/betrieblich) deutliche Unterschiede finden lassen, spricht für ein Absinken der Identifikation v.a. in den ersten beiden Lehrjahren und eine insgesamt konsistente Befundlage. Damit kann weitgehend ausgeschlossen werden, dass die beobachtete Veränderung lediglich auf Jahrgangseffekte zurückzuführen ist.

Bezüglich der *Entwicklung* der beruflichen und betrieblichen Identifikation lassen sich dagegen systematische Unterschiede innerhalb der Ausbildungsjahre ausmachen. Die Auszubildenden im dritten Lehrjahr weisen jeweils deutlich geringere Veränderungsraten als die Auszubildenden der ersten beiden Lehrjahre auf. H2d muss dementsprechend nicht verworfen werden. Aufgrund des negativen Wachstumsfaktors bedeutet dies ein geringeres Absinken der beruflichen und betrieblichen Identifikation. Folglich lässt die Identifikation der Auszubildenden besonders in den ersten beiden Ausbildungsjahren stark nach und stabilisiert sich dann im dritten Lehrjahr weitgehend auf dem niedrigeren Niveau, was sich auch mit den deskriptiven Ergebnissen deckt. Dieses Abflachen des Abwärtstrends bei der Identifikation im dritten Lehrjahr fügt sich gut in die vorliegenden Längsschnittergebnisse von SALZMANN et al. (2018) ein, welche bei ausschließlicher Betrachtung der zweiten Hälfte der Ausbildung zwar einen signifikanten aber recht geringen Rückgang der beruflichen Bindung feststellen. Mit Ausnahme der Industriekaufleute sind die Ergebnisse damit auch konsistent zu früheren Befunden aus Querschnittsstudien (HEINEMANN et al. 2009). Analog zur dortigen Interpretation des U-förmigen Verlaufs (für die Industriekaufleute) können die vorliegenden Ergebnisse so gedeutet werden, dass die zu Beginn relativ positive Einschätzung der Ausbildung mit zunehmender Ausbildungsdauer einer gewissen Ernüchterung weicht. Offensichtlich waren bezogen auf die vorliegende Stichprobe die individuellen Perspektiven im Anschluss an die Ausbildung nicht ausreichend, um die negative Entwicklung

auszugleichen oder gar umzukehren, sondern konnten diese lediglich abbremsen. Womöglich wäre dieser Effekt bei einem späteren Zeitpunkt der letzten Erhebung (Ende März) aufgrund konkreterer Übernahmeaussichten stärker ausgefallen.

Die in den erweiterten Modellen jeweils als Prädiktor integrierten *Ausbildungsbedingungen* in Form der basic needs weisen in Übereinstimmung mit der bisherigen Befundlage (u.a. SALZMANN et al. 2018) einen positiven Zusammenhang sowohl mit der beruflichen als auch mit der betrieblichen Identifikation auf, wobei insbesondere Letzterer recht stark ausfällt. H3a sowie H3c müssen somit nicht verworfen werden. Dieses Ergebnis ist plausibel, da die Auszubildenden die Wahrnehmung von sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie innerhalb der Ausbildungsorganisation enger mit dem Ausbildungsbetrieb als mit dem Ausbildungsberuf assoziieren dürften. Dies liegt nicht zuletzt am Einfluss der eingesetzten betrieblichen Sozialisationstaktiken (NEUENSCHWANDER und NÄGELE 2014), welche die Befriedigung motivationaler Grundbedürfnisse in der Ausbildung entscheidend mitbestimmen. Daneben erweisen sich die wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen zu Beginn der Erhebung auch als Prädiktoren für die Entwicklungsverläufe der beruflichen und betrieblichen Identifikation. Die hochsignifikanten negativen Regressionskoeffizienten zeigen, dass die Erfüllung der basic needs mit einem geringeren Absinken der Identifikation im Laufe der Zeit einhergeht. H3b und H3d können daher ebenfalls beibehalten werden. In diesem Fall fällt der förderliche Effekt für die Veränderung der beruflichen Identifikation stärker aus. Dies lässt sich so deuten, dass die eingangs wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen v.a. auf die Entwicklung berufsbezogener Identitätskonstruktionen eine positive Wirkung haben, während sie den Aufbau einer betrieblichen Identität in geringerem Maße fördern. Eine Ausbildungsorganisation unter Berücksichtigung der drei motivationalen Grundbedürfnisse kann demnach v.a. den allgemeinen negativen Entwicklungsverlauf bezogen auf den Beruf (teilweise) kompensieren. Erleben sich die Auszubildenden in ihrer beruflichen Tätigkeit als gleichwertige Mitarbeiter, die handlungsfähig und mit einer gewissen Gestaltungsfreiheit agieren können, entwickeln sie hieraus allmählich ein fundiertes berufliches Selbstverständnis. Auch wenn diese Merkmale des Betriebs gerade zu Beginn der Ausbildung stark mit diesem in Verbindung gebracht werden, sind sie längerfristig weniger ausschlaggebend für die Bindung an den Betrieb als für die Bindung an den

Beruf. Hierbei könnte die in der beruflichen Ausbildung stellenweise parallel zur Identifikation verlaufende Interessenentwicklung eine Rolle spielen. Den basic needs werden als wesentliche Bedingungsfaktoren förderliche Effekte auf die berufsbezogene Interessensgenese zugeschrieben (LEWALTER et al. 2001). Das wiederholte Erleben dieser motivationalen Grundbedürfnisse bei der Ausführung berufsspezifischer Aufgaben und Tätigkeiten dürfte nicht nur das individuelle Interesse hieran steigern, sondern in der Folge zu einer intensivierten Beschäftigung mit diesen Gegenstandsbereichen und so letztlich zu einer zunehmenden Identifikation mit berufsspezifischen Anforderungen führen. Durch die erweiterten Modelle wurde zudem der Einfluss der Ausgangswerte und Veränderungsraten der beruflichen wie betrieblichen Identifikation auf die handlungsleitenden Outcomevariablen der beruflichen und betrieblichen *Abbruchneigung* nachgewiesen. Für die *Ausgangswerte* ergibt sich ein konsistentes Bild, wonach eine höhere berufliche Identifikation zu Beginn der Erhebung mit einer geringeren *beruflichen* sowie in schwächerem Maße auch mit einer geringeren *betrieblichen* Abbruchneigung zum Ende der Erhebung einhergeht. Für die betriebliche Identifikation ergibt sich das entsprechend komplementäre Bild, wobei die Stärke der Zusammenhänge jeweils in einem vergleichbaren Bereich liegt. Demnach werden die diesbezüglichen Hypothesen (H4a.1, H4a.2, H4c.1 und H4c.2) nicht verworfen. Dies deckt sich mit früheren Befunden, wonach die Identifikation mit einem bestimmten Fokus jeweils primär mit den auf diesen bezogenen Outcomevariablen zusammenhängt (RIKETTA und NIENABER 2007). Jedoch verdeutlichen die Ergebnisse auch, dass eine stärkere Identifikation mit dem Ausbildungsberuf nicht nur der beruflichen Wechselneigung entgegenwirkt, sondern auch die Handlungstendenz senkt, den Ausbildungsbetrieb zu wechseln. Umgekehrt bindet die betriebliche Identifikation den Auszubildenden nicht nur an den Ausbildungsbetrieb, sondern auch an den Ausbildungsberuf. Dies bestätigt die theoretische angenommene Interdependenz beider Identifikationsbezugspunkte (HACKETT et al. 2001). Aus Sicht der Auszubildenden erscheint es plausibel, dass bei einer geringen Verbundenheit mit dem Betrieb tendenziell auch der Beruf zur Disposition steht. Da die Bindung an den Beruf teilweise gar als Voraussetzung für die Bindung an den Betrieb erachtet wird (VOGEL und FELDMANN 2009), wäre in diesem Fall sogar ein stärkerer Zusammenhang zu erwarten gewesen. Die Ergebnisse sprechen eher dafür, dass Ausbildungsberuf und -betrieb als Bezugspunkte der Identifikation erstaunlich parallele Charakteristika aufweisen. Eine

entscheidende Abweichung ist dagegen zu beobachten, wenn man den Einfluss der beiden *Slope-Faktoren* (beruflich/betrieblich) auf die berufliche und betriebliche Abbruchneigung betrachtet. Zunächst stehen beide Veränderungsrate in negativem Zusammenhang mit der jeweiligen Abbruchtendenz, d.h. ein schwächeres Absinken der beruflichen bzw. betrieblichen Identifikation über die Zeit geht mit einer geringeren beruflichen bzw. betrieblichen Abbruchneigung zum Ende der Erhebung einher. Darüber hinaus erweist sich die Veränderungsrate der betrieblichen Identifikation zudem als (wenn auch deutlich schwächerer) Prädiktor der *beruflichen* Abbruchneigung. H4b.1, H4d.1 sowie H4d.2 können daher beibehalten bleiben. Dagegen kann die Veränderung der beruflichen Identifikation die *betriebliche* Abbruchneigung nicht vorhersagen, weshalb H4b.2 zu verwerfen ist. Dies bedeutet, dass ein stärkeres Absinken der betrieblichen Identifikation zu einer erhöhten Neigung auch den Ausbildungsberuf zu wechseln führt, während dies umgekehrt nicht der Fall ist. Dies könnte so gedeutet werden, dass die Erfahrungen der Auszubildenden mit ihrem Betrieb von diesen nicht als betriebspezifisch, sondern vielmehr global bezogen auf ihre Ausbildung und damit auch ihren Beruf wahrgenommen werden. Werden die vorab möglicherweise überhöhten Erwartungen seitens des Ausbildungsbetriebs enttäuscht, fällt es den Auszubildenden, die zum Großteil ihrer ersten Erwerbstätigkeit nachgehen, schwer, in der Attribution dieser Wahrnehmung zwischen Ausbildungsbetrieb und Ausbildungsberuf zu differenzieren. Nach der ersten Ernüchterung über die Realität im Ausbildungsbetrieb dürfte auch die im Erklärungsansatz für einen U-förmigen Verlauf üblicherweise angeführte Übernahmeperspektive (HEINEMANN et al. 2009) kaum zu einer höheren beruflichen Bindung führen, wenn die Bedingungen in diesem Betrieb offenbar als wenig attraktiv wahrgenommen werden. Auf der anderen Seite hat die Veränderung der Identifikation mit dem Ausbildungsberuf keine Auswirkung auf die Tendenz, den Ausbildungsbetrieb zu wechseln. Besteht vorab ein überhöhtes Berufsbild, welches der Ausbildungsrealität nicht gerecht wird und so zu einem Absinken der beruflichen Identifikation führt, rechnen die Auszubildenden dies offenbar einzig ihrem Ausbildungsberuf unabhängig vom Ausbildungsbetrieb zu.

5.2 Limitationen

Die vorliegenden Befunde illustrieren den Mehrwert einer längsschnittlichen Betrachtung des Identitätskonstruktes und seiner Einflussfaktoren wie Outcomes. Bei der Einordnung der Ergebnisse sind ungeachtet dessen einige Limitationen zu berücksichtigen.

So beinhaltet die Gelegenheitsstichprobe lediglich Teilnehmende aus drei Ausbildungsberufen einer Schule in Baden-Württemberg. Daher ist von einer eingeschränkten Repräsentativität hinsichtlich der Verteilung auf die betrachteten drei Berufe auszugehen, wodurch Verzerrungen durch Verteilungsungleichheiten nicht ausgeschlossen werden können. Nachdem die Ergebnisse jedoch weitgehend gut an die auf Querschnittsuntersuchungen basierende Befundlage anschließen, ist vermutlich nicht von einem stark verzerrenden Einfluss dieses Umstands auszugehen. Nichtsdestoweniger könnte eine Erweiterung der Stichprobe auf andere Schulstandorte und Bundesländer diese Vermutung substantiieren.

Darüber hinaus wäre eine noch weitergehende Ausdehnung der Messintervalle über die realisierten zwei Monate hinaus wünschenswert gewesen, um die Ausbildungszeit in Gänze abzudecken. Dies war mit Blick auf die organisatorischen Rahmenbedingungen auf Seiten der Schule leider nicht möglich. Durch den Einbezug aller drei Ausbildungsjahre in die Stichprobe wurde versucht, die Problematik etwas abzumildern. Dennoch sollten umfangreichere längsschnittliche Forschungsbemühungen folgen, um die Entwicklungsverläufe über den gesamten Ausbildungszeitraum hinweg zu analysieren. Dabei könnten auch komplexere nicht-lineare Verläufe geprüft werden, während in der vorliegenden Studie lediglich eine lineare Modellierung erfolgte, was mit Blick auf den betrachteten Untersuchungszeitraum am plausibelsten erschien. Bezüglich der erhobenen Konstrukte ist zu bemerken, dass personenbezogene Einflussfaktoren der Identifikation bzw. lern- und erfahrungsbasierte Konstrukte nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie standen. Ebenso erfolgte hinsichtlich der Kontextbedingungen eine klare Fokussierung auf die wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen in Form der basic needs. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Abbruchneigung wäre eine umfangreichere Berücksichtigung potenzieller exogener Einflussfaktoren (z.B. private Schwierigkeiten der Auszubildenden oder Konflikte im Betrieb) erstrebenswert. Mit Blick auf die Operationalisierung der Abbruchneigung wäre zudem eine Ausdifferenzierung

nach den Arten des Abbruchs erstrebenswert, um genauere Erkenntnisse zu den Hintergründen der Abbruchneigung und den weiteren beruflichen Aspirationen zu erhalten. Dabei wäre insbesondere die Unterscheidung wichtig, ob im Anschluss an einen möglichen Abbruch ein Wechsel in eine gleichwertige Ausbildung bzw. sogar eine Orientierung nach oben angestrebt wird oder vielmehr keine konkreten Weiterqualifizierungspläne vorliegen.

Schließlich machen die teilweise etwas niedrigen Werte für die Cronbachs' Alphas bei der Subskala Autonomie der basic needs eine etwas zurückhaltende Bewertung der Befunde notwendig. Gemildert wird die Problematik insofern ein wenig, als in das Wachstumskurvenmodell eine latente Variable zweiter Ordnung für alle basic needs integriert wurde und die anderen Subskalen jeweils zufriedenstellende interne Konsistenzen aufwiesen. Bezüglich der Modellpassung konnte zumeist von einem zufriedenstellenden bis guten Modell-Fit ausgegangen werden. Lediglich im Falle von Modell 2a war die Passung der Schätzung leicht beeinträchtigt.

5.3 Desiderate und Ausblick

Neben angedeuteten methodischen Erweiterungsmöglichkeiten ergeben sich aus den Befunden auch inhaltliche Anknüpfungspunkte für sich anschließende Forschungsbemühungen. Die Betrachtung der Entwicklungsverläufe der Identifikation von kaufmännischen Auszubildenden förderte in zweierlei Hinsicht recht homogene Beobachtungen zutage. Die gleichartigen Verläufe sowohl in breitbandigen (z.B. Industriekaufleute) als auch in spezialisierteren Berufen (Automobilkaufleute) verweisen auf ähnliche Entwicklungsmuster innerhalb der kaufmännischen Domäne. Zudem nimmt das Ausmaß der Identifikation sowohl mit dem Beruf als auch mit dem Betrieb nicht nur in vergleichbarer Weise ab, sondern hängt auch weitgehend analog mit den betrachteten Einflussfaktoren und Outcomevariablen zusammen. Dies spricht für die theoretische Konzeption zweier, gleichartig ausgerichteter Identifikationsschwerpunkte in Bezug auf die betrachtete Gruppe kaufmännischer Auszubildender. Beide Anzeichen von Homogenität (hinsichtlich der Berufe und hinsichtlich der Identifikationfoci) gilt es jedoch in sich umfangreicheren Studien mit weiteren kaufmännischen Ausbildungsberufen zu

substantiieren, um die Gültigkeit für den kaufmännischen Berufsbildungsbereich insgesamt zu überprüfen.

Trotz der Bestätigung einer separaten Erhebung der beruflichen und betrieblichen Identifikation, wurde in den Ergebnissen deutlich, dass die beiden Identifikationsbezugspunkte gerade im Bereich der beruflichen Erstausbildung kaum isoliert voneinander betrachtet werden können. Während im Rahmen der vorliegenden Studie der Fokus darauf beschränkt war auch den Zusammenhang der beruflichen bzw. betrieblichen Identifikation mit der jeweils auf den anderen Identifikationsfokus bezogenen Abbruchneigung zu betrachten, könnten wechselseitige Abhängigkeiten in noch umfangreicherer Form untersucht werden. So könnten z.B. im Rahmen eines Cross Lagged Panel Modells die komplexen Wechselwirkungen zwischen beiden Identifikationsfoci, den Ausbildungsbedingungen in Form der einzelnen Basic Needs und der beruflichen wie betrieblichen Abbruchneigung spezifiziert werden. Weiter könnten zusätzliche relevante Einflussgrößen wie v.a. Personenfaktoren (z.B. individuelle Karriereressourcen) sowie weitere zentrale Zielgrößen wie nicht zuletzt der betriebliche sowie schulische Lernerfolg in die Modellierung aufgenommen werden.

Das deutliche Absinken der beruflichen und betrieblichen Identifikation im ersten und zweiten Lehrjahr bestätigt zum einen im Einklang mit bereits vorliegenden Befunden (BERWEGER et al. 2013) die Relevanz des Ausbildungsbeginns für die weitere berufliche Entwicklung und das Gelingen beruflicher wie betrieblicher Sozialisation. Andererseits machen die Ergebnisse deutlich, dass der Fokus der Forschungsbemühungen nicht allein auf dem Übergang in die berufliche Bildung (inklusive der vorberuflichen Orientierung) und den ersten Monaten innerhalb der Ausbildung liegen sollte, sondern insbesondere der weitere Ausbildungsverlauf in den Blick genommen werden muss. Der Rückgang der Identifikation wird zumeist den zu Beginn der Ausbildung überhöhten Erwartungen zugeschrieben, welche im Laufe der Zeit einem realistischeren Berufsbild weichen (HEINEMANN et al. 2009). Fraglich ist jedoch, warum die als Praxischock beschriebene Konfrontation mit der Ausbildungsrealität nicht zu einer rascheren Relativierung der Berufsvorstellungen führt und sich dieser Prozess stattdessen über weite Teile der Ausbildung erstreckt. Längsschnittuntersuchungen über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg sollten dieser Frage nachgehen.

Mit Blick auf die betriebliche Praxis liegt eine zentrale Erkenntnis der vorliegenden Studie in dem beobachteten Rückgang sowohl der beruflichen als auch der betrieblichen Identifikation, welcher v.a. in den ersten beiden Lehrjahren deutlich ausfällt. Dies steht in deutlichem Kontrast zum Teilziel der beruflichen Erstausbildung, den Lernenden neben der Kompetenzentwicklung auch die Entwicklung enger beruflicher Bindungen sowie einer beruflichen Identität zu ermöglichen. Um deren Motivations- und Orientierungsfunktion für das berufliche Handeln nutzbar zu machen, gilt es die Ausbildungsgestaltung konsequenter auf identifikationsförderliche Rahmenbedingungen auszurichten statt lediglich auf den Effekt extrinsischer Faktoren wie der Übernahmeaussicht zu setzen. Ansatzpunkte hierfür bieten die basic needs, welche insgesamt dazu beitragen, dass sich die Auszubildenden als fachkompetent, angemessen handlungsfrei sowie sozial integriert und somit letztlich als vollwertige Arbeitskräfte erleben und einbringen. In ihrer Gesamtheit tragen sie in der vorliegenden Untersuchung folglich zu einem signifikant geringeren Rückgang der Identifikation bei. Eine entsprechende Gestaltung der Ausbildungsorganisation erscheint aus betrieblicher Perspektive vielversprechend, da die beruflichen Identitätskonstruktionen in ihrer motivationsregulierenden Funktion das arbeitsbezogene Engagement der Auszubildenden nennenswert beeinflussen.

Literatur

ASHFORTH, B. E./ HARRISON, S. H., / CORLEY, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of management*, 34(3), 325-374.

BAETHGE, M., / BAETHGE-KINSKY, V. (1998). Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31(3), 461-472.

BAETHGE, M. / ARENDS, L. / WINTHER, E. (2009). International large-scale assessment on vocational and occupational education and training. In F. K. Oser / U. Renold / E. G. John / E. Winther / S. Weber (Hrsg.), *VET Boost: Towards a Theory of Professional Competencies* (S. 3-24). Rotterdam: Sense Publishers.

BALZER, L. / ERTELT, B. J. / FREY, A. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – die praktische Umsetzung im EU-Projekt Praelab. In C. Baumeler / B. J. Ertelt / A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 139–161). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

BBIB (2020). "Datenbank Auszubildende" des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember): <https://www.bibb.de/dienst/dazubi/de/1871.php?countries%5B%5D=30&occupations%5B%5D=1003&selection=true&fulltextSelectionSbmt=anzeigen>, (abgerufen am 14.05.2021).

BERWEGER, S. / KRATTENMACHER, S. / SALZMANN, P. / SCHÖNENBERGER, S. (2013). LiSA. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.

BLANKERTZ, H. (1983). Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter. In D. Benner / H. Heid / H. Thiersch (Hrsg.), *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 18, S. 139-142) Weinheim: Beltz.

BLAU, G. J. (1988). Further exploring the meaning and measurement of career commitment. *Journal of vocational behavior*, 32(3), 284-297.

BLAU, G. / PAUL, A. / & JOHN, N. S. (1993). On developing a general index of work commitment. *Journal of vocational behavior*, 42(3), 298-314.

BROWN, A. / KIRPAL, S. R. / RAUNER, F. (Hrsg.) (2007). *Identities at work*. Dordrecht: Springer.

COHEN, A. (2007). *Dynamics between occupational and organizational commitment in the context of flexible labor markets: A review of the literature and suggestions for a future research agenda*. Bremen: ITB-Forschungsberichte.

COOPER-HAKIM, A. / VISWESVARAN, C. (2005). The construct of work commitment: Testing an integrative framework. *Psychological bulletin*, 131(2), 241-259.

DECI, E. L. / RYAN, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.

DECI, E. L. / RYAN, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

DEHNBOSTEL, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

DUTTON, J. E. / DUKERICH, J. M. / HARQUAIL, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative science quarterly*, 239-263.

ENDERS (2010). *Applied Missing Data Analysis*. New York, NY: The Guilford Press.

- FERNET, C. / AUSTIN, S. / VALLERAND, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26(3), 213-229.
- FREY, A. / BALZER, L. / RUPPERT, J. J. (2014). Transferable competences of young people with a high dropout risk in vocational training in Germany. *International journal for educational and vocational guidance*, 14(1), 119-134.
- GAGNÉ, M. / Forest, J. / GILBERT, M. H. / AUBÉ, C. / MORIN, E. / MALORNI, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and psychological measurement*, 70(4), 628-646.
- GAUTAM, T. / VAN DICK, R. / WAGNER, U. (2001). Organizational commitment in Nepalese settings. *Asian Journal of Social Psychology*, 4(3), 239-248.
- HAASLER, B. (2007). Apprentices' experiences of occupational and organisational commitment: An empirical investigation in a German automobile company. In A. Brown / S.R. Kirpal / F. Rauner (Hrsg.), *Identities at work* (S. 261-284). Dordrecht: Springer.
- HACKETT, R. D. / LAPIERRE, L. M. / HAUSDORF, P. A. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of vocational behavior*, 58(3), 392-413.
- HAUSCHILDT, U. / HEINEMANN, L. (2013). Occupational identity and motivation of apprentices in a system of integrated dual VET. In L. Deitmer / U. Hauschildt / F. Rauner / H. Zelloth (Hrsg.), *The architecture of innovative apprenticeship* (S. 177-191). Dordrecht: Springer.
- HAUßER, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. Harper & Row.
- HEINEMANN, L. / RAUNER, F. (2008). *Identität und Engagement: Konstruktion eines Instruments zur Beschreibung der Entwicklung beruflichen Engagements und beruflicher Identität*. A+B Forschungsberichte 1. Bremen: IBB.
- HEINEMANN, L. / MAURER, A. / RAUNER, F. (2009). *Engagement und Ausbildungsorganisation. Einstellungen Bremerhavener Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung*. Bremen: IBB.
- HEINZ, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- HEINZER, S. / REICHENBACH, R. (2013). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt: Die Entwicklung der beruflichen Identität*. Zürich: Universität Zürich.
- HU, L. T. / BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- KAISER, F. (2014). Die Kennzeichen der Berufsfamilie kaufmännischer Angestellter und deren bildungs- und ordnungspolitische Perspektive. In H.-H. Kremer / T. Tramm / K. Wilbers (Hrsg.), *Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinn dimension* (S. 66-83). Berlin: epubli.

KALVELAGE, J. / HEINEMANN, L. / RAUNER, F. / YINGYI, Z. (2015). Messen von Identität und Engagement in beruflichen Bildungsgängen. In M. Fischer / F. Rauner / Z. Zhao (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Methoden zum Erfassen und Entwickeln beruflicher Kompetenz: COMET auf dem Prüfstand* (S. 305-326). Münster: LIT.

KELLER, A. C. / STALDER, B. E. (2012). Fluktuationsabsichten junger Erwachsener aus psychologischer Sicht: die Rolle von Commitment und Laufbahnzufriedenheit. In M. M. Bergman / S. Hupka-Brunner / T. Meyer / R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 95-112). Wiesbaden: Springer VS.

KLEINKE, K. / SCHLÜTER, E. / CHRIST, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: eine praktische Einführung*. Berlin: De Gruyter.

KLINE, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

KLOTZ, V. K. / BILLET, S. / WINTHER, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 1-20.

LEE, K. / CARSWELL, J. J. / ALLEN, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of applied psychology*, 85(5), 799.

LEWALTER, D. / WILD, K. P. / KRAPP, A. (2001). Interessenentwicklung in der beruflichen Ausbildung. In K. Beck / V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung: Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 11-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LEMPERT, W. (2006). *Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

MAEL, F. / ASHFORTH, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of organizational Behavior*, 13(2), 103-123.

METZLAFF, S. (2015). *Berufliche und betriebliche Identifikation von kaufmännischen Auszubildenden: theoretische Klärung und empirische Analyse*. Hohenheim: ibw.

MEYER, J. P. / ALLEN, N. J. / SMITH, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.

NÄGELE, C. / NEUENSCHWANDER, M. P. (2014). Adjustment processes and fit perceptions as predictors of organizational commitment and occupational commitment of young workers. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 385-393.

- NEUENSCHWANDER, M. / NÄGELE, C. (2014). Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Schlussbericht im Auftrag des SBFI. Solothurn: Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- NÄGELE, C. / NEUENSCHWANDER, M. P. (2015). Passt der Beruf zu mir?. In K. Häfeli / M. P. Neuenschwander / S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf: Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz* (S. 49-74). Wiesbaden: Springer VS.
- PETERSEN, L. E. (1999). *Diskriminierung im sozialen Kontext*. Halle: Unveröffentlichtes Manuskript am Institut für Psychologie.
- PRENZEL, M. / DRECHSEL, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24(3), 217-234.
- PRENZEL, M. / KRISTEN, A. / DENGLER, P. / ETTLE, R. / BEER, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft*, 13, 108-127.
- RAEDER, S. (2018). Beschäftigungsbeziehung und berufliche Identität. In F. Rauner, P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl., S. 445–452). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- RAEDER, S. / GROTE, G. (2005). Berufliche Identität. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 337–342). Bielefeld: Bertelsmann
- RAEDER, S. / GROTE, G. (2007). Career Changes and Identity Continuities – A Contradiction? In A. Brown / S.R. Kirpal / F. Rauner (Hrsg.), *Identities at work* (S. 147-182). Dordrecht: Springer.
- RAUNER, F. / FRENZEL, J. / PIENING, D. / BACHMANN, N. (2016). *Engagement und Ausbildungsorganisation, Einstellungen sächsischer Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung; Studie im Rahmen der Landesinitiative „Steigerung der Attraktivität, Qualität und Rentabilität der dualen Berufsausbildung in Sachsen (QEK)“*. Bremen: IBB.
- REINECKE, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. Berlin: De Gruyter.
- RIKETTA, M. / NIENABER, S. (2007). Multiple identities and work motivation: The role of perceived compatibility between nested organizational units. *British Journal of Management*, 18, S61-S77.
- RIKETTA, M. / VAN DICK, R. (2005). Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment. *Journal of vocational behavior*, 67(3), 490-510.
- SALZMANN, P. / BERWEGER, S. / ARK, T. K. (2018). Apprentices' Affective Occupational Commitment During Vocational Education and Training: A Latent Growth Curve Analysis. *Journal of Career Development*, 45(4), 315-329.

STALDER, B. E. / NÄGELE, C. (2011). Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future. In M. M. Bergman / S. Hupka-Brunner / A. Keller / T. Meyer / B. E. Stalder (Hrsg.), *Youth transitions in Switzerland: Results from the TREE panel study* (S. 18–39). Zürich: Seismo Verlag.

TAJFEL, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.

TURNER, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In N., Ellemers, R., Spears, & B. Doosje, (Hrsg.) *Social identity: Context, commitment, content* (S. 6-34). Oxford: Blackwell.

VAN DICK, R. (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.

VAN KNIPPENBERG, D. (2000). Work motivation and performance: A social identity perspective. *Applied psychology*, 49(3), 357-371.

VAN KNIPPENBERG, D. / SLEEBOS, E. (2001). *Further exploration of the organizational identification concept: Identification versus commitment*. Unpublished manuscript, University of Amsterdam.

VOGEL, R. M. / FELDMAN, D. C. (2009). Integrating the levels of person-environment fit: The roles of vocational fit and group fit. *Journal of vocational behavior*, 75(1), 68-81.

4 Diskussion

4.1 Zusammenfassung der vier Fachartikel

Im ersten Fachartikel (vgl. Kapitel 3.1) erfolgt zunächst eine theoretische Annäherung an den Begriff der Laufbahnadaptabilität sowie eine Verortung desselben innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses. Angesichts der spannungsreichen Flexibilitäts- und Kontinuitätsanforderungen moderner Arbeitskontexte wird das Verhältnis von Laufbahnadaptabilität und beruflichen Identitätskonstruktionen erörtert. Ausgehend von den Entwicklungen in der internationalen Laufbahnforschung werden verschiedene Konzeptualisierungen von (Laufbahn-)Adaptabilität betrachtet, wobei stets ein gewisser Zusammenhang mit einer berufsbezogenen Identität zu beobachten ist. Bezüglich der berufs- und wirtschaftspädagogischen Rezeption ergeben sich zwei wesentliche Anknüpfungsfelder: Vorberufliche Orientierungsprozesse und Fragen der Berufswahl(-kompetenz) sowie lebenslange berufliche Entwicklungsaufgaben und berufsbiographische Gestaltungskompetenzen. Als in diesem Zusammenhang bislang vernachlässigt werden dagegen die innerhalb der beruflichen Erstausbildung stattfindenden Orientierungsleistungen der Lernenden identifiziert, obgleich der Laufbahnadaptabilität eine hohe Relevanz für die erste berufliche Bewährung der Auszubildenden und deren gelungene Integration in die Arbeitswelt bescheinigt werden kann. Um das Potenzial des Adaptabilitätsbegriffs für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs jenseits dieser theoretischen Überlegungen auszuschöpfen, werden schließlich drei Schwerpunkte empirischer Forschungsdesiderate abgeleitet. Dabei geht es nicht zuletzt um das empirisch quantitative Verhältnis verschiedener Adaptabilitäts- und Identitätskonzeptionen im Rahmen der dualen Ausbildung, wobei zunächst die Eignung internationaler Ansätze für den deutschen Berufsbildungskontext einer Prüfung bedarf. Daneben erscheinen qualitative Forschungszugänge vielversprechend, bei denen etwa über die subjektiven Perspektiven der Auszubildenden ein differenziertes Verständnis der betrachteten Konstrukte generiert werden kann. Schließlich sollten auch Längsschnittuntersuchungen einbezogen werden, um die Entwicklungspfade beruflicher Orientierungsprozesse über den Ausbildungsverlauf hinweg analysieren zu können.

Der zweite Fachartikel (vgl. Kapitel 3.2) dient einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der beruflichen Identität im Kontext der kaufmännischen Berufsbildung. Angesichts der enormen Vielfalt an Theorieansätzen zur (beruflichen) Identität und der Bandbreite potenzieller Zielgruppen auf welche diese (teilweise implizit) ausgelegt sind, bedarf es einer Konstruktschärfung, welche auf die spezifischen Merkmale der Identitätskonstruktionen kaufmännischer Auszubildender fokussiert. Vor dem Hintergrund arbeitsweltlicher Flexibilisierungs- und Entberuflichungstendenzen stellt sich gerade für angehende Kaufleute, deren Ausbildung als vergleichsweise generalistisch gilt, die Frage, welche möglicherweise berufsspezifischen Besonderheiten den Aufbau einer stabilen beruflichen Identität unterstützen bzw. hemmen. Zu diesem Zweck wurde eine Interviewstudie mit $N = 51$ kaufmännischen Auszubildenden aus fünf verschiedenen Ausbildungsberufen durchgeführt. Rekurrierend auf die Theorie der sozialen Identität werden drei Bedingungsfaktoren der Identifikation festgelegt: Beruflichkeitskognitionen, Tätigkeiten und berufliche Perspektiven. Einerseits lassen sich teilweise weitgehend homogene Identifikationsmerkmale über alle Ausbildungsberufe hinweg finden. So erscheint ein hoher Anteil an möglichst direktem Kundenkontakt in den meisten Fällen als identifikationsförderlich. Andererseits ergeben sich aber auch heterogene Befunde, bspw. hinsichtlich der Identifikationspotenziale berufsspezifischer Tätigkeiten, die auf die Unterscheidung zwischen eher spezialisierten im Gegensatz zu eher generalistischen Ausbildungsberufen zurückgeführt werden können. Eine Sonderstellung nehmen derweil die angehenden Einzelhandelskaufleute ein, für die sich über nahezu alle identifikationsrelevanten Bedingungsfaktoren hinweg vergleichsweise defizitäre Werte und damit erkennbare Identifikationshindernisse finden lassen. Wenngleich durch die Interviewstudie keine generalisierbaren Befunde abgeleitet werden sollten, eröffnet sie dennoch aufschlussreiche Einblicke in die domänen- und berufsspezifischen Charakteristika der Identitätskonstruktionen kaufmännischer Auszubildender. Wie in den Forschungsdesiderata gefordert, sollte dies um quantitative und v.a. längsschnittliche Untersuchungen der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildenden ergänzt werden, um eine möglichst ganzheitliche Betrachtung zu gewährleisten.

Anknüpfend an die theoretischen Überlegungen im ersten Fachartikel soll im dritten Fachartikel (vgl. Kapitel 3.3) die Eignung und Relevanz der Laufbahnadaptabilität für den kaufmännischen Berufsbildungskontext empirisch analysiert werden, wobei nicht zuletzt

der Zusammenhang mit der beruflichen Identität im Fokus steht. Dabei ist zunächst zu klären, inwiefern ein Konstrukt aus der internationalen Laufbahnforschung, welches primär auf die beruflichen Entwicklungsaufgaben von Erwachsenen abzielt, überhaupt auf die besonderen beruflichen Orientierungsprozesse innerhalb der beruflichen Erstausbildung anwendbar ist. Vor dem Hintergrund der Vielfalt an Konzeptualisierungen und Operationalisierungen zur (Laufbahn-)Adaptabilität stellt sich in diesem Zusammenhang zudem die Frage nach möglicherweise divergierenden Konstruktverständnissen und deren Eignung für den Untersuchungsfokus. Während Adaptabilität teilweise v.a. als Flexibilitätsorientierung im Sinne einer beruflichen Mobilitätspräferenz mit sinkenden beruflichen und organisationalen Loyalitäten aufgefasst wird, legen andere Ansätze eine eher integrative Wirkung mit Blick auf die beruflichen Entwicklungsprozesse innerhalb der Ausbildung nahe. Von besonderem Interesse ist daher v.a. das Verhältnis zwischen Laufbahnadaptabilität und beruflichen Identitätskonstruktionen, welche auf die Identifikation mit dem Ausbildungsberuf sowie dem Ausbildungsbetrieb als zentrale berufliche Bindungen der Auszubildenden abstellen. Um diesen Fragen nachzugehen wurde eine Fragebogenerhebung mit $N = 395$ kaufmännischen Auszubildenden durchgeführt. Im Ergebnis konnte die vierdimensionale Struktur von Laufbahnadaptabilität gemäß der Career Adaptability Scale (CAAS) für die Zielgruppe der kaufmännischen Auszubildenden repliziert werden. Zudem erfolgte eine empirische Abgrenzung dieser Konzeptualisierung von Adaptabilität gegenüber alternativen Operationalisierungen. Außerdem konnte die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen Laufbahnadaptabilität und beruflicher Identität (operationalisiert als berufliche und betriebliche Identifikation) bestätigt werden. In Verbindung mit den theoretischen Vorüberlegungen kann Laufbahnadaptabilität demnach als förderliches Element der beruflichen Entwicklung von Lernenden im Rahmen ihrer dualen Berufsausbildung angesehen werden, das sich sowohl auf deren Identifikation mit dem Ausbildungsberuf als auch mit dem Ausbildungsbetrieb positiv auswirkt. Damit widerlegen die Befunde – für den kaufmännischen Berufsbildungskontext – die Auffassung von Adaptabilität als einer rein auf Flexibilitätsorientierung und abnehmende berufliche wie betriebliche Bindungen abzielenden Disposition.

Im vierten Fachartikel (vgl. Kapitel 3.4) steht die Entwicklung der beruflichen Identität im Ausbildungsverlauf im Fokus der Betrachtung. Hierbei soll die vorwiegend aus

Querschnittsuntersuchungen abgeleitete Befundlage um eine prozessuale Perspektive auf die beruflichen Entwicklungsprozesse der Lernenden in der beruflichen Erstausbildung ergänzt werden. Im Anschluss an die vorausgegangene Interviewstudie (Artikel 2) wird berufliche Identität als berufliche Identifikation im Sinne einer Bindung des Auszubildenden an seinen Ausbildungsberuf verstanden. Daneben wird der Ausbildungsbetrieb als zweiter wesentlicher Bezugspunkt der beruflichen Identitätsentwicklung der Auszubildenden angesehen, wobei von Interdependenzen zwischen beruflichen und betrieblichen Bindungen ausgegangen wird. Im Mittelpunkt steht daher die Frage, wie sich diese Identitätskonstruktionen über die Lehrjahre hinweg verändern und inwiefern sie mit einer erfolgreichen beruflichen Sozialisation der Auszubildenden einhergehen. Dabei sind unterschiedliche Entwicklungsverläufe der beruflichen und betrieblichen Identifikation in verschiedenen kaufmännischen Ausbildungsberufen ebenso von Interesse wie der Einfluss von Kontextfaktoren wie den Ausbildungsbedingungen. Im Rahmen einer quantitativen Längsschnittstudie mit $N = 310$ kaufmännischen Auszubildenden aus drei unterschiedlichen Ausbildungsberufen wurde anhand latenter Wachstumskurvenmodelle der Entwicklungsverlauf der beruflichen und betrieblichen Identifikation untersucht. Bezogen auf die betrachteten Ausbildungsberufe zeigen sich insgesamt homogene Entwicklungsverläufe der beruflichen Identität. Sowohl für die berufliche als auch für die betriebliche Identifikation lässt sich eine Abnahme im Zeitverlauf beobachten, wobei diese besonders in den ersten beiden Lehrjahren stark ausfällt. Eine genauere Analyse der Auszubildenden im ersten und zweiten Lehrjahr zeigt, dass die Wahrnehmung der Ausbildungsbedingungen im Sinne einer Erfüllung der motivationalen Grundbedürfnisse (basic needs) der negativen Entwicklung der Identifikation entgegenwirkt. Des Weiteren können durch das Ausmaß an beruflicher und betrieblicher Identifikation sowie deren Veränderung die berufsbezogene und betriebsbezogene Abbruchneigung vorhergesagt werden. Die beruflichen und betrieblichen Identitätskonstruktionen erweisen sich somit als wichtige Grundlage für die berufliche Sozialisation der Auszubildenden und haben eine stabilisierende Wirkung für ihre nachhaltige Integration in das Berufsleben.

4.2 Reflexion und Einordnung der Befunde aus den Fachartikeln

4.2.1 Die Relevanz der Laufbahnadaptabilität für Lernende in der beruflichen Erstausbildung

Die Untersuchung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Rezeption des Adaptabilitätsbegriffs im grundlegenden Theorieartikel hat mit Blick auf die erste Forschungsfrage zwei primäre Bezugsfelder zutage gefördert. Dies ist zum einen der Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess, vorrangig bezogen auf das erstmalige Einmünden in den Beruf. Zum anderen besteht ein impliziter Zusammenhang mit den berufsbiographischen Gestaltungskompetenzen lebenslanger beruflicher Entwicklung. Bündelt man diese beiden Potenzialbereiche des Adaptabilitätskonstrukts, scheint es aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive naheliegend, den Blick auf die nach einer initialen Berufs- und Ausbildungswahl innerhalb der beruflichen Erstausbildung ablaufenden Orientierungsprozesse und Adaptationserfordernisse zu richten. Hierfür konnte im ersten Fachartikel aus der Vielzahl an Theorieansätzen der Adaptabilitätsbegriff nach Savickas als besonders geeignet identifiziert werden. Dies liegt zum einen daran, dass dieser sowohl auf traditionelle Berufswahlsituationen als auch auf die berufliche Entwicklung im gesamten Lebenslauf abzielt. Zum anderen sind mit den vier Adaptabilitätsdimensionen (*concern*, *control*, *curiosity* und *confidence*) Aspekte angesprochen, welche insbesondere beim ersten Eintritt in die Arbeitswelt und der Auseinandersetzung mit beruflichen Entwicklungsaufgaben in einer unbekanntem Arbeits- und Lernumgebung von hoher Relevanz für eine erfolgreiche berufliche Integration sind. Allerdings ist der Berufsorientierungsdiskurs innerhalb der Berufsbildung, nicht zuletzt in Ermangelung darüber hinausgehender Theoriekonzepte und empirischer Befunde, sehr stark auf die Problematik des Übergangs von der Schule in den Beruf (bzw. in eine berufliche Ausbildung) fokussiert (Meyer 2014). Das hängt v.a. mit der verbreiteten Annahme zusammen, dass die Lernenden innerhalb der Berufsbildung ihre Berufswahlentscheidung bereits abschließend getroffen haben und dementsprechend deren weitere berufliche Orientierung sowie diesbezügliche Beratungsangebote weitgehend irrelevant seien (Watts 2009). Gerade der Adaptabilitätsbegriff nach Savickas könnte jedoch – durch seine Ursprünge im klassischen Berufswahlkontext einerseits und die explizite Erweiterung auf darüberhinausgehende berufliche Orientierungs- und

Transitionsprozesse andererseits – zu einer Überwindung dieser verengten Sichtweise beitragen.

Berufsorientierung sowie die curriculare Integration entsprechender Angebote sind mit Blick auf die Qualität und Effektivität des Berufsbildungssystems aus zweierlei Hinsicht insbesondere auch für berufliche Lernende von hoher Bedeutung (Watts 2009, S. 6f.). Einerseits bieten Berufsbildungsgänge verschiedenste Wahlmöglichkeiten der Spezialisierung und Vertiefung, woraus sich ein Bedarf an unabhängiger Laufbahn- und Karriereberatung ergibt. Diese Angebote sollten zudem möglichst während der gesamten beruflichen Ausbildungszeit zur Verfügung stehen, um die Lernenden darin zu unterstützen den eingeschlagenen Karriereweg zu reflektieren und gegebenenfalls auch einen einfachen Wechsel in ein passenderes Ausbildungsprogramm zu ermöglichen (Field et al. 2009). In Verbindung mit den Ergebnissen der theoretischen Betrachtung des Adaptabilitätskonstrukts lässt sich ergänzen, dass dabei nicht zuletzt die Ausbildung entsprechender individueller Ressourcen von Bedeutung ist. Die Beschäftigung mit der langfristigen Bedeutung der eigenen Entscheidungen (concern), die Selbstattribuierung der Laufbahngestaltung (control), die Exploration beruflicher Alternativen (curiosity) sowie ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich der Überwindung von Hindernissen (confidence) spielen allesamt eine wichtige Rolle für die weiteren beruflichen Orientierungspfade der Lernenden. Inwiefern diese Adaptabilitätsdimensionen ausreichend ausgeprägt sind, darf jedoch hinterfragt werden. Mehrere empirische Befunde weisen darauf hin, dass die erstmalige Berufswahl vieler Lernender in der beruflichen Bildung nur unzureichend fundiert und reflektiert ist (Ohlemann/Diesel-Lange 2019). Statt rein fachlicher Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten spielen vermehrt pragmatische Motive wie die Wohnortnähe der schulischen oder betrieblichen Ausbildungsstätte eine Rolle bei der Entscheidung (Rahn et al. 2014). Demnach überrascht es kaum, dass fast jeder vierte Auszubildende angibt, nicht seinen eigentlichen Wunschberuf gewählt zu haben (Krautschat 2013) und etwa ebenso viele den Ausbildungsgang mindestens einmal wechseln bzw. die Ausbildung ganz abbrechen (BMBF 2016; Rahn et al. 2013). Folglich erscheint die Vorstellung eines mit Eintritt in die Ausbildung vollständig abgeschlossenen Berufswahlprozesses unzureichend. Vielmehr gilt es der Berufsorientierung innerhalb der Ausbildung und damit auch der

Weiterentwicklung individueller Adaptabilitätsressourcen stärkere Aufmerksamkeit zu widmen.

Als zweites Argument für die Relevanz von Berufsorientierung innerhalb der beruflichen Bildung wird die Übertragbarkeit der erlernten Kompetenzen angeführt (Watts 2009, S. 6f.). Neben berufs- bzw. betriebsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die v.a. für ein reibungsloses Einmünden in den Arbeitsmarkt sorgen sollen, gilt es in der beruflichen Bildung generische Kompetenzen aufzubauen, „[that] build into an individual’s skillset the capacity to adapt to changing circumstances and skill requirements“ (Field et al. 2009, S. 41). Letztere liegen nicht nur dem Erlernen praktischer beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zugrunde, sondern sind v.a. im Kontext des lebenslangen Lernens zu sehen. Indem sie die Mobilität zwischen Betrieben aber auch Berufen ermöglichen, kann Veränderungen sowohl des Arbeitsmarktes als auch der individuellen Präferenzen Rechnung getragen werden. Während es aus Sicht der einzelnen Ausbildungsbetriebe weniger erstrebenswert sein mag, dass ihre Auszubildenden über generische und übertragbare Kompetenzen verfügen, haben sie auf kollektiver Ebene „an interest in a flexible and adaptable labour force in their sector“ (ebenda). Um die effektive Wahrnehmung der generischen Fähigkeiten zu erhöhen, bestünde demnach ein wesentliches Element von Berufsorientierungsprogrammen innerhalb der Berufsbildung darin, die Aufmerksamkeit der Lernenden explizit auch auf andere Berufsfelder zu lenken, auf welche die erlernten Kompetenzen übertragbar sind (Watts 2009, S. 8). Auch wenn hier kein expliziter Bezug zu den einschlägigen Theorielinien des Adaptabilitätsbegriffs hergestellt wird, offenbart sich eine konzeptionelle Nähe. Dies gilt v.a. für das frühe Adaptabilitätsverständnis nach Briscoe und Hall (1999), wonach Adaptabilität im Zuge des lebenslangen Lernens eine zentrale Rolle einnimmt und (gemeinsam mit Identität bzw. Selbstreflexion) als eine Art allgemeine Lernkompetenz bzw. -fähigkeit aufgefasst wird. Diese „Adaptability learning competencies“ (ebenda, S. 49) helfen demnach dabei, erfolgskritische Eigenschaften zu identifizieren und sich diese anzueignen und gründen auf Aspekten wie Flexibilität, Exploration sowie Offenheit für neue Erfahrungen und ungewisse Situationen. Auch wenn sich der Adaptabilitätsbegriff seit dieser Fassung deutlich weiterentwickelt hat, zeigt sich somit eine gewisse Überschneidung zu den generischen Kompetenzen. Beide Konzepte sollten jedoch nicht vermischt, sondern eher als sich gegenseitig beeinflussende Faktoren verstanden werden. So könnte

Laufbahnadaptabilität im Sinne Savickas' z.B. die erforderlichen Explorationsressourcen (curiosity) bereitstellen, um die auf neue berufliche Kontexte übertragbaren Kompetenzen wahrzunehmen. Eine breite Ausprägung generischer Fähigkeiten wiederum dürfte insbesondere die laufbahnbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen (confidence) steigern.

Ähnlich wie Watts (2009) attestiert auch Zelloth (2016) der Berufsbildung ein schwieriges Verhältnis zur berufsorientierenden Beratung. Verglichen mit dem allgemeinen Schulbereich sowie den Hochschulen erfahren entsprechende Angebote innerhalb der Berufsbildung größtenteils nur geringe Priorisierung. Dabei bestehen gleich mehrere Synergieeffekte, die für eine engere Verzahnung von Berufsbildung und Beratung sprechen (ebenda, S. 9). So wird von nachhaltigeren Übergängen von der Schule in den Beruf und somit von einer Effizienz- und Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung ausgegangen. Zugleich kann die Nähe der Berufsbildung zur Arbeitswelt das Beratungsangebot durch Explorationsmöglichkeiten bereichern. Als Beratungsbestandteile innerhalb der Berufsbildung nennt Zelloth die Begleitung während der gesamten Aus- oder Weiterbildung sowie die Vorbereitung auf die Transition in den Beruf (ebenda). Dabei sollen die Lernenden mit Blick auf berufliche Spezialisierungen oder Umorientierungen, aber auch hinsichtlich potenzieller Selbständigkeit beraten werden. Zugleich geht es um die Prävention von Abbruchtendenzen. Bei all diesen Aspekten können die Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas eine wichtige Rolle einnehmen, weshalb die Berufsorientierung innerhalb der Berufsbildung von einer expliziten Integration des Adaptabilitätsbegriffs enorm profitieren würde. Hierfür spricht auch, dass laut Zelloth ein zentraler Beitrag der Beratung darin besteht, schon möglichst frühzeitig „berufsbiografische Gestaltungskompetenzen zu vermitteln [...] um für Entscheidungen an verschiedenen Übergängen im Bildungs- und Beschäftigungssystem in der Zukunft gewappnet zu sein“ (2016, S. 9). Dies verweist auf die weitere Laufbahn nach Abschluss der Erstausbildung, betont zugleich aber deren zentrale Funktion als Gelenkstelle, um die Lernenden auf die künftigen Anforderungen vorzubereiten (Kirpal 2006, S. 49). Wie im grundlegenden Theorieartikel gezeigt werden konnte, stehen die berufsbiographischen Gestaltungskompetenzen in implizitem Zusammenhang zur Laufbahnadaptabilität, wobei die größte Nähe zum Adaptabilitätsbegriff von Savickas besteht. Dessen kennzeichnendes Merkmal ist der ausdrückliche Bezug auf berufliche Entwicklungsaufgaben im gesamten

Lebenslauf auch jenseits der erstmaligen Berufswahl. Bereits in der Erstausbildung wird jedoch der Grundstein der Laufbahnentwicklung gelegt und mit den vier Dimensionen nach Savickas sind diesbezüglich zentrale individuelle Disposition angesprochen, die es gezielt zu fördern gilt (Savickas 2013). Dabei bestätigen empirische Studien die Konzeptualisierung von Savickas, wonach es sich bei der Laufbahnadaptabilität um ein dynamisches, formbares und erlernbares Konstrukt handelt, das durch auf die vier Teildimensionen ausgerichtete Trainingsmaßnahmen entwickelt werden kann (Koen et al. 2012).

Die Ausweitung der Berufsorientierung innerhalb der beruflichen Bildung kann somit entscheidend dazu beitragen, die Lernenden beruflicher Bildungsgänge auf künftige laufbahnrelevante Entscheidungen vorzubereiten (Watts 2009, S. 6). Nach Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung steht insbesondere der mit dem Abschluss der Ausbildung einhergehende Übergang im Fokus des Interesses. Angesichts der Bedeutung der dualen Ausbildung innerhalb des deutschen Bildungssystems wird einer möglichst reibungslosen und zugleich nachhaltigen Transition sowohl aus individueller als auch aus gesellschaftlicher Perspektive eine hohe Relevanz beigemessen (Ohlemann/Diesel-Lange 2019, S. 34f.). Ziel dieser Transition kann dabei sowohl das direkte Eintreten in den Arbeitsmarkt als auch die Verfolgung eines weiterführenden Bildungsgangs sein. Nach Ohlemann/Diesel-Lange (2019, S. 36) ist der Übergang als erfolgreich anzusehen, sofern das Ziel in informierter, planvoller Weise sowie unter Abgleich der eigenen Präferenzen mit den beruflichen Anforderungen ausgewählt wurde und dabei die eigenen Erwartungen an die nächste berufliche Station als Ausgangspunkt der weiteren Laufbahngestaltung in Betracht gezogen wurden. Von entscheidender Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung laufbahnbezogener Übergänge sind daher nach Ansicht der Autoren spezifische berufswahl- und laufbahnbezogene Kompetenzen (*career competence*). Zwar beziehen sich die Autoren mit *career competence* auf das Konzept der Berufswahlkompetenz (Diesel-Lange et al. 2010; Diesel-Lange et al. 2013), welches eher auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung fokussiert. Durch das explizite Anknüpfen einerseits an Hall bezüglich „[the] individual’s need to adapt to the work environment“ (Ohlemann/Diesel-Lange 2019, S. 35) und andererseits an Savickas’ Perspektive der lebenslangen Laufbahnkonstruktion ist das Konstruktverständnis jedoch wesentlich vom Diskurs um den Begriff der Laufbahnadaptabilität beeinflusst. So werden

nicht zuletzt die vier Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas als Teilbestandteile (Career concern/control/curiosity/confidence) integriert. Um die Lernenden innerhalb der beruflichen Bildung und insbesondere in der dualen Berufsausbildung beim Erwerb dieser berufswahl- und laufbahnbezogenen Kompetenzen zu unterstützen, ist es nach Ansicht der Autoren zunächst erforderlich, die vergleichsweise geringen Erkenntnisse hinsichtlich der Ausprägung dieser Kompetenzen unter den Lernenden im Berufsbildungsbereich zu erweitern (ebenda). Genau an dieser Stelle setzt die empirische Auseinandersetzung mit dem Adaptabilitätskonstrukt im Rahmen dieser Arbeit (Fachartikel 3) an. Wie schon in den zum Abschluss des grundlegenden Theorieartikels abgeleiteten Forschungsdesideraten angedeutet, liegt der Fokus dabei auf der Konzeptualisierung und Operationalisierung der Laufbahnadaptabilität nach Savickas.

4.2.2 Die empirische Eignung der Laufbahnadaptabilität für den kaufmännischen Berufsbildungskontext

Anknüpfend an die Ausführungen zur theoretisch-konzeptionellen Relevanz des Laufbahnadaptabilitätskonstrukts für die beruflichen Orientierungsprozesse innerhalb der Erstausbildung (Forschungsfrage 1) zielt die dritte Forschungsfrage auf dessen empirische Eignung für den kaufmännischen Berufsbildungskontext ab. Für eine bessere Einordnung und differenziertere Diskussion der empirischen Ergebnisse soll zunächst ein Überblick der (vorrangig internationalen) empirischen Forschungsbemühungen zur Laufbahnadaptabilität in Kontexten mit Berufsbildungsbezug gegeben werden.

4.2.2.1 Empirische Befunde zur Laufbahnadaptabilität innerhalb der Berufsbildung

Innerhalb der internationalen Laufbahnforschung der letzten Jahre war das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität vielfach Gegenstand empirischer Forschungsarbeiten (für einen Überblick vgl. Johnston 2016 sowie Rudolph et al. 2017). Dabei wurden signifikante Zusammenhänge mit einer Vielzahl laufbahnrelevanter Variablen, insbesondere auch mit Indikatoren für objektiven wie subjektiven beruflichen Erfolg, festgestellt. So wird Laufbahnadaptabilität u.a. mit besseren Aufstiegsmöglichkeiten (Tolentino et al. 2013), einer gesteigerten Arbeitsleistung (Ohme/Zacher 2015), höherem arbeitsbezogenen

Engagement (Rossier et al. 2012) und einer stärker ausgeprägten beruflichen Zufriedenheit (Zacher/Griffin 2015) in Verbindung gebracht. Die Forschungsschwerpunkte liegen dabei einerseits auf der schulischen Berufsorientierung (Hirschi 2009; Santilli et al. 2017) sowie den laufbahnbezogenen Aktivitäten und Einstellungen von Studierenden (Koen et al. 2012; Taber/Blankemeyer 2015). Andererseits stehen Erwerbstätige unterschiedlicher Arbeitskontexte und Niveaustufen (Zacher 2014; Guan et al. 2015; Chan/Mai 2015;) sowie Personen, welche sich Jobunsicherheiten oder Arbeitslosigkeit ausgesetzt sehen (Maggiori et al. 2013; Spurk et al. 2016), im Fokus. Im internationalen Zusammenhang lassen sich stellenweise auch bezogen auf den Bereich der beruflichen Bildung empirische Studien zur Laufbahnadaptabilität finden. Allerdings sind die entsprechenden Befunde aufgrund der unterschiedlichen Kontexte sowie der Eigenheiten länderspezifischer (Berufs-)Bildungssysteme nicht immer vollständig vergleichbar.

Ebenehi et al. (2016) analysieren in ihrer Studie die Laufbahnadaptabilität von Lernenden im tertiären Berufsbildungsbereich (*technical and vocational education*) in Afrika. Unter den Studierenden verschiedener berufsbildender Colleges und Fachrichtungen konnten mehrere Einflussfaktoren der Laufbahnadaptabilität identifiziert werden. Als stärkster Prädiktor stellt sich die karrierebezogene Selbstwirksamkeit heraus, gefolgt von persönlicher Zielorientierung. Etwas weniger einflussreich, aber dennoch relevant sind berufliche Zukunftssorgen (Career Future Concerns) sowie die wahrgenommene Unterstützung durch das soziale und familiäre Umfeld. Die Laufbahnadaptabilität der Lernenden in der höheren beruflichen Bildung kann demnach v.a. durch die Stärkung der persönlichen Selbstwirksamkeit gefördert werden. Insgesamt scheinen die individuellen Dispositionen die Laufbahnadaptabilität hier stärker zu beeinflussen als die Kontextbedingungen in Form der wahrgenommenen sozialen Unterstützung.

In einer weiteren Studie für den Kontext berufsbildender Colleges in Afrika betrachten Ndlovu und Ferreira (2019) Laufbahnadaptabilität im Zusammenhang mit psychologischer Widerstandsfähigkeit und Resilienz. Vergleichsweise hohe Ausprägungen in der Dimension *concern* gehen bei den beruflichen Lernenden einher mit relativ geringen Werten für den Bereich *curiosity*. Diese weisen demnach eine starke und positive berufliche Zukunftsorientierung auf, neigen aber nur in geringem Umfang zur Erkundung ihrer beruflichen Umwelt. Dies verweist auf die Vielschichtigkeit der Dimension *curiosity*.

Eine geringe Explorationstendenz kann somit auch auf die Stabilität des eingeschlagenen beruflichen Bildungsweges der Lernenden hindeuten. Die Autoren finden zudem mehrere signifikante Zusammenhänge zwischen den Merkmalen psychologischer Widerstandsfähigkeit und den vier Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas. Psychologische Widerstandskraft, verstanden als essenzielle Persönlichkeitseigenschaft (ähnlich wie *adaptive readiness*) der Lernenden im Umgang mit Stressoren, stellt demzufolge eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Laufbahnadaptabilität dar.

Tian und Fan (2014) untersuchen die Laufbahnadaptabilität von Lernenden im Bereich der Pflege in China. Diese absolvieren nach der Ausbildung an einer öffentlichen Hochschule während des letzten Jahres ihres Ausbildungsprogramms eine klinische Praxisphase, welche sie auf die Transition in das Arbeitsleben vorbereiten soll. Der Laufbahnadaptabilität wird hierbei eine wichtige Rolle von den Autoren zugesprochen. Die Lernenden mit Führungserfahrung als Schülersprecher weisen eine höhere Laufbahnadaptabilität auf, was auf einen größeren Umfang extracurricularer Aktivitäten zurückgeführt wird. Mit Blick auf personale Faktoren kann ein positiver Zusammenhang mit der Fähigkeit im Umgang mit widrigen Situationen (*adversity quotient*) festgestellt werden. In kontextueller Hinsicht ergibt sich zum einen der positive Einfluss familiärer Unterstützung auf die Entwicklung der Adaptabilitätsressourcen. Zum anderen hängt diese eng mit der vorgefundenen Lernumgebung zusammen. Eine wertschätzende praktische Lernumgebung ist daher von wesentlicher Bedeutung für einen gelungenen Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben.

Fang et al. (2018) betrachten ebenfalls die Ausbildung in der Pflege im chinesischen Kontext, legen den Fokus aber auf die Lernumgebung in der Hochschule. In dieser erwerben die Lernenden Informationen über relevante Berufe und Institutionen im Bereich der Pflege und entwickeln berufliche Kompetenzen, Interessen und Werte. Diese wiederum beeinflussen ihre Karriereeinstellungen und die Wahrnehmung der klinischen Praxis im letzten Ausbildungsjahr. Folgerichtig ergibt sich in der Studie eine starke Korrelation zwischen der Karrieremotivation und einem positiv wahrgenommenen pädagogischen Umfeld an der Hochschule. Beide Variablen hängen wiederum mit der Laufbahnadaptabilität der Lernenden zusammen. Diese nimmt dabei eine Mediatorrolle

zwischen situationellen Faktoren (Lernumgebung) und laufbahnrelevanten Outcomes (Karrieremotivation) ein.

Die zuvor angeführten empirischen Befunde zur Laufbahnadaptabilität sind zwar jeweils im Hochschulkontext angesiedelt. Aufgrund der jeweiligen Ausgestaltung der Bildungsgänge als berufsbildende Colleges bzw. durch die Integration obligatorischer Praxisphasen lassen sich dennoch relevante Erkenntnisse mit Blick auf die duale Ausbildung in Deutschland ableiten. Hierzu zählt, dass die Laufbahnadaptabilität zum einen mit personalen Variablen wie Widerstandsfähigkeit, Resilienz und Karrieremotivation zusammenhängt, zum anderen aber auch kontextuelle Faktoren wie das soziale Umfeld oder die Lernumgebung eine große Rolle spielen. Die Erkenntnisse zu den Umweltbedingungen lassen sich insofern besonders gut auf den Kontext des dualen Systems übertragen, als dass beiden Lernorten potenziell eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Laufbahnadaptabilität zukommt. Eine von den Lernenden als unterstützend und professionell wahrgenommene Lernumgebung ist damit sowohl in der Schule als auch im Betrieb erforderlich.

Bei einigen wenigen internationalen Studien lässt sich noch eine größere Nähe zum deutschsprachigen Berufsbildungsbereich ausmachen. Gamboa et al. (2014) untersuchen verschiedene Aspekte adaptiven Verhaltens (*exploration, decision making, commitment, self-efficacy*) im Zusammenhang mit dem Absolvieren von Pflichtpraktika innerhalb der beruflichen Bildung in Portugal (11. Jahrgangsstufe). Dabei wird anknüpfend an Savickas davon ausgegangen, dass die Dimensionen der Laufbahnadaptabilität gerade in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf und insbesondere im Rahmen arbeitsplatznaher Erfahrungen eine zentrale Funktion einnehmen. Je nach Ausprägungsprofil der adaptiven Teilaspekte erweisen sich in der Studie unterschiedliche Qualitätsmerkmale der Praktika als günstig für die berufliche Entwicklung der Lernenden. Während einige v.a. von der direkten Instruktion und Unterweisung profitieren, spielen für andere ausreichende Handlungsspielräume oder die arbeitsweltlichen Lernmöglichkeiten und Herausforderungen eine größere Rolle. Als wichtigstes Unterscheidungskriterium dient dabei das Explorationsverhalten der Lernenden innerhalb ihrer praktischen Erfahrungen. In einer hieran anknüpfenden Studie betrachten Gamboa et al. (2021) zusätzlich die Karriereaspirationen der Lernenden im Berufsbildungsbereich.

Jene Lernende, die im Anschluss direkt in den Arbeitsmarkt eintreten möchten, reagieren deutlich sensibler auf die Qualitätsmerkmale ihrer Praktika als jene, die ihre akademische Laufbahn im Hochschulbereich fortsetzen wollen. Für Erstere ist das durch mehr oder weniger repräsentative Praktika erworbene Lern- und Erfahrungswissen mitentscheidend für ihre berufliche Leistungsfähigkeit, wodurch diesen ein höherer intrinsischer wie instrumenteller Wert zugeschrieben wird. Da in den Bildungsgängen innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems neben dem Eintritt in den Arbeitsmarkt jeweils auch explizit Pfade in den Tertiärbereich vorgesehen sind, lassen sich diese Befunde gut auf den hiesigen Kontext übertragen. Der dualen Ausbildung und ihren obligatorischen Praxisanteilen kann dabei sicherlich die unmittelbarste Nähe zum Arbeitsmarkt und aus Sicht der Lernenden eine ausgesprochen hohe Relevanz für die eigene berufliche Entwicklung bescheinigt werden. Entsprechend dürfte auch das adaptive Verhalten von Auszubildenden im Vergleich mit anderen beruflichen Lernenden eine besonders herausragende Bedeutung haben.

De Guzman und Choi (2013) untersuchen die Laufbahnadaptabilität von Schülerinnen (12. Jahrgangsstufe/Abschlussklasse) und Absolventinnen einer technischen Sekundarschule. Dabei stellen sie über alle vier Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas hinweg höhere Durchschnittswerte als in internationalen Vergleichsgruppen fest und führen dies auf das mehrjährige schulische sowie arbeitsplatznahe Ausbildungsprogramm zurück. Außerdem betrachten die Autoren Laufbahnadaptabilität in Relation zu verschiedenen Aspekten von Beschäftigungsfähigkeit (*employability skills*). Dabei wurden positive Zusammenhänge mit allen drei angenommenen Teilbereichen (Kommunikations-, Problemlöse- und Teamfähigkeit) festgestellt. Im Vergleich fallen insbesondere die Korrelationen der Teamfähigkeit (*team work skills*) mit allen vier Adaptabilitätsdimensionen stark aus. Im Anschluss an Savickas (2005) wird argumentiert, dass jede neue Arbeitserfahrung ein neues Kapitel im persönlichen Laufbahnnarrativ darstellt und die Anpassung an diese nicht zuletzt von den individuell vorhandenen Problemlösefähigkeiten abhängt. Allerdings würden die verschiedenen Adaptabilitätsressourcen (*attitudes, beliefs and competencies*) nicht nur den individuellen Dispositionen entspringen, sondern entwickelten sich vielfach im Austausch mit beruflichen und privaten Bezugspersonen oder öffentlichen Vorbildern, deren Einstellungen und Überzeugungen (*attitudes and beliefs*) die karrierebezogenen Einstellungen und Überzeugungen des Individuums entscheidend mitprägen (ebenda, S.

205). Letztlich empfehlen de Guzman/Choi (2013, S. 206) die Rahmenbedingungen von Ausbildungsprogrammen, z.B. durch die Schulung des Lehrpersonals, so zu gestalten, dass die Laufbahnadaptabilitätsressourcen der Lernenden sowie deren Fähigkeit diese auch einzusetzen optimal gefördert werden können und diese so auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet werden. Übertragen auf den deutschen (Berufs-)Bildungskontext und insbesondere das duale Ausbildungssystem ergibt sich eine hohe Relevanz der Laufbahnadaptabilität, da den mit dieser zusammenhängenden Fähigkeiten (Kommunikation, Problemlösung, Teamarbeit) gerade auch im praktischen Teil der Ausbildung eine enorme Bedeutung zukommt. Die gezielte Schulung des Lehrpersonals oder gar curriculare Anpassungen in Richtung entwicklungsförderlicher Rahmenbedingungen setzen jedoch zunächst eine systematische Untersuchung des Konstrukts der Laufbahnadaptabilität im hiesigen Kontext voraus.

Anknüpfend an eine frühere Studie von Hirschi (2009), die für den schweizerischen Bildungskontext mit einem starken Fokus auf der beruflichen Bildung höhere Adaptabilitätsausprägungen für berufliche Lernende feststellen konnte, vergleichen Negru-Subtirica et al. (2015) die Entwicklung der Laufbahnadaptabilität von Lernenden an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Rumänien. Angesichts des dortigen Schwerpunkts auf allgemeinbildenden Schulen bestätigt sich die Annahme günstigerer Entwicklungsbedingungen für die Lernenden allgemeinbildender Schulen. Diese weisen nicht nur höhere Ausgangswerte als die Lernenden beruflicher Schulen in den Dimensionen *concern*, *curiosity* und *confidence*, sondern auch einen deutlich geringeren Rückgang in der Dimension *control* während des Beobachtungszeitraums auf. In Verbindung mit weiteren Studien in unterschiedlichen Bildungskontexten (Creed et al. 2010; Hirschi 2012) wird dies auf kulturelle Divergenzen bei der Gestaltung von Entwicklungspfaden am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zurückgeführt. Bezogen auf das Bildungssystem in Deutschland, in welchem die Berufsbildung traditionell fest verankert ist und eine prägende Rolle einnimmt, stellt sich die Frage, inwiefern sich den beruflichen Lernenden auch angesichts des Akademisierungstrends der letzten Jahre noch günstige Entwicklungsbedingungen für den Aufbau ihrer Adaptabilitätsressourcen bieten.

Ausgehend von den Schwerpunkten der empirischen Forschung zur Laufbahnadaptabilität auf Sekundarschülern, Studierenden und erwerbstätigen Erwachsenen verweisen Hlad'ó et al. (2019; 2020; s.a. Lazarova et al. 2019) auf den Mangel an Arbeiten unter Lernenden der beruflichen Bildung. Aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen der beruflichen Entwicklung und der spezifischen Entscheidungssituation von Lernenden in der Berufsbildung seien entsprechende Befunde aus anderen Bereichen kaum auf diese übertragbar. Daher untersuchen Hlad'ó et al. (2019) die Laufbahnadaptabilität von Absolventen der beruflichen Bildung in Tschechien kurz vor ihrem Abschluss und damit an der Schwelle in das Berufsleben. Mit dem Absolvieren des beruflichen Bildungsgangs haben sie sich zum einen für bestimmte Berufe qualifiziert (*apprenticeship certificate*) und können bei entsprechendem Abschluss (*school-leaving examination*) darüber hinaus ihre akademische Laufbahn im Tertiärbereich fortsetzen. Die Befunde zeigen, dass die Lernenden mit zusätzlicher Hochschulzugangsberechtigung über höhere Ausprägungen in der Dimension *confidence* verfügen, sich die Laufbahnadaptabilität beider Gruppen insgesamt aber nicht unterscheidet. Als wichtigster Einflussfaktor auf die Laufbahnadaptabilität stellt sich praktische Arbeitserfahrung jenseits schulischer Praktika heraus (*paid work experience*). Lernende die in der Vergangenheit einer Nebentätigkeit innerhalb der gewählten beruflichen Fachrichtung nachgegangen sind zeigen höhere Werte in allen Adaptabilitätsdimensionen. Durch die Arbeitserfahrung werden die Lernenden mit der Arbeitswelt konfrontiert, was sie zum Planen ihrer eigenen Laufbahn (*concern*) und dem Erkunden potenzieller Berufsrollen anregt (*curiosity*). Die Arbeitserfahrung trägt zudem dazu bei, eine Verantwortlichkeit bezüglich der eigenen beruflichen Zukunft aufzubauen (*control*) und durch die erfolgreiche Bewältigung realer, anspruchsvoller Arbeitsaufgaben berufliches Selbstvertrauen zu entwickeln (*confidence*). Dass die gemachte Arbeitserfahrung sich tatsächlich entsprechend vorteilhaft auswirkt, hängt nach Ansicht der Autoren v.a. davon ab, ob sie auf dem Gebiet liegt, auf dem die Lernenden ausgebildet werden und inwiefern sie sich als Lernerfahrung eignet, welche die Lernenden selbst oder unter Anleitung reflektieren können. Zur Förderung der Laufbahnadaptabilität plädieren Hlad'ó et al. (2019) daher neben schulischen Angeboten der Berufsorientierung und Laufbahnberatung für die systematische Integration praktischer Arbeitserfahrungen als zentralem Bestandteil beruflicher Bildungsgänge. Diese sollten es den Lernenden ermöglichen, unter möglichst authentischen

Gegebenheiten arbeitsplatznahe Aufgaben zu lösen und reale Arbeitsrollen einzunehmen. Als erstrebenswert erscheint aus Sicht der Autoren daher ein duales Berufsausbildungssystem, welches die nötige Vielfalt realer beruflicher Situationen und somit den Raum für die Exploration potenzieller Berufsrollen bereitstellt. Die Erforschung der Laufbahnadaptabilität von Lernenden innerhalb eines Systems der dualen beruflichen Ausbildung ist damit ein bislang weitgehend unbetretenes und zugleich vielversprechendes Gebiet.

4.2.2.2 Laufbahnadaptabilität innerhalb der dualen kaufmännischen Berufsbildung

Im Rahmen des dritten Fachartikels konnte das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität aus der internationalen Laufbahnforschung auf den Kontext der dualen Berufsausbildung in Deutschland übertragen und die Struktur der Laufbahnadaptabilität nach Savickas in Bezug auf kaufmännische Auszubildende repliziert werden. Dies erfolgte im Anschluss an die theoretischen Überlegungen des ersten Fachartikels, in welchem abschließend bereits in Teilen die im Folgenden verfolgten empirischen Forschungsdesiderate aufgeworfen wurden. Einen wesentlichen Forschungsbeitrag stellt dabei die Bestätigung des vierdimensionalen Aufbaus gemäß der Career Adaptability Scale (CAAS) dar, welche in Verbindung mit der theoretischen Fundierung durch Savickas' konstruktivistische Laufbahntheorie den meisten empirischen Arbeiten auf diesem Gebiet zu Grunde liegt. Damit konnte gezeigt werden, dass die Adaptabilitätsdimensionen nach Savickas so angelegt sind, dass sie nicht nur für den Kontext von Berufswahlentscheidungen Jugendlicher oder beruflichen Umorientierungen erwerbstätiger Erwachsener Anwendung finden, sondern auch für die spezifischen Adaptationserfordernisse von Auszubildenden geeignet sind. Die berufliche Orientierung der Auszubildenden ist mit der Wahl eines Ausbildungsplatzes und somit der Entscheidung für einen Ausbildungsberuf sowie einen Ausbildungsbetrieb keineswegs abgeschlossen. Vielmehr laufen gerade in der Ausbildung entscheidende Orientierungsprozesse ab bzw. werden durch die ersten beruflichen Erfahrungen überhaupt erst angestoßen. Die Auszubildenden werden durch den Kontakt zur Arbeitswelt permanent mit der Bedeutung ihrer beruflichen Zukunft und diesbezüglich kurzfristig (z.B. Abschlussprüfung) oder mittelfristig (z.B. berufsspezifische Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten) anstehenden Wegmarken konfrontiert

(*concern*). Während die vorausgegangene Berufswahl möglicherweise noch stark durch externe Einflüsse gesteuert war, steigt daher mit fortschreitender Ausbildungsdauer die Anforderlichkeit, dass die Auszubildenden ihre Laufbahnentwicklung als ihre ureigene Aufgabe annehmen (*control*). Die Exploration einer möglichst großen Vielfalt authentischer Arbeitssituationen und potenzieller beruflicher Rollen, bei gleichzeitiger Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Neigungen in Bezug auf diese, kann als Kernelement jedweder beruflichen Bildungsbemühungen angesehen werden (*curiosity*). Schließlich erfordert die Bewährung in einem unbekanntem Arbeitsumfeld, die Lösung neuartiger Aufgaben und die Überwindung von Hindernissen beim Erwerb beruflicher Kompetenzen von den Auszubildenden ausgeprägte Ressourcen der Selbstwirksamkeit (*confidence*). Trotz divergierender beruflicher Entwicklungsaufgaben und Adaptationserfordernisse im Vergleich zu den üblicherweise untersuchten Gruppen (Schüler, Studierende, Erwerbstätige) sprechen die empirischen Ergebnisse für die Übertragbarkeit der vier Dimensionen auf Auszubildende. Die Laufbahnadaptabilität als hinter diesen Dimensionen stehendes, latentes Konstrukt zweiter Ordnung weist damit über viele Personengruppen und deren berufliche Entwicklungsstadien hinweg einen hohen Gültigkeitsgrad auf.

Eine eingeschränkte Übertragbarkeit der CAAS auf die Gruppe der Auszubildenden zeigte sich lediglich im Detailblick bei einzelnen Items, welche im Zuge der empirischen Prüfung ausgeschlossen werden mussten (s. hierzu auch die Diskussion im dritten Fachartikel). Diese Items haben sich bei Studierenden und Erwerbstätigen als geeignet erwiesen, welche sich tendenziell mit anstehenden laufbahnrelevanten Entscheidungen konfrontiert sehen (z.B. Berufswahl nach dem Studium, berufliche Umorientierung) und in dieser Situation ein Bedürfnis nach relativ breiter Exploration ihrer beruflichen Umwelt haben. Damit zielen diese Items auf Aspekte ab, welche den spezifischen beruflichen Entwicklungsstand der Auszubildenden außer Acht lassen. Nach der ersten Berufswahlentscheidung für den Ausbildungsplatz ist mit einer gewissen Einengung des Explorationshorizonts zu rechnen, sodass eine Erkundung in der Breite zugunsten einer Erkundung in die Tiefe an Bedeutung verliert. Neben einer Umformulierung dieser Items für die spezifische Situation der Auszubildenden wäre die explizite Differenzierung innerhalb der Dimension Curiosity (*in-breadth vs. in-depth exploration*) erstrebenswert. Wie zuvor bereits angedeutet ist die vertiefte Auseinandersetzung mit beruflichen Rollen

und Möglichkeiten innerhalb der gewählten Ausbildung (*in-depth exploration*) von enormer Bedeutung für die berufliche Entwicklung. Eine hohe Erkundungstendenz hinsichtlich über den eigenen Fachbereich hinausgehender beruflicher Möglichkeiten (*in-breadth exploration*) könnte dagegen eher als geringes Commitment für den eingeschlagenen Ausbildungsweg, womöglich mangels ausreichender vorangegangener Erkundungsbemühungen in der Breite, gewertet werden.

Ein weiterer zentraler Erkenntnisgewinn besteht in der empirischen Abgrenzung unterschiedlicher Ansätze und Operationalisierungen zur Adaptabilität. Anknüpfend an die theoretischen Erörterungen im ersten Fachartikel wurden die Konzeptualisierungen der (Laufbahn-)Adaptabilität in unterschiedlichen Laufbahntheorien betrachtet, wobei letztlich drei Herangehensweisen Gegenstand der empirischen Untersuchung waren. Neben dem Adaptabilitätsbegriff im Anschluss an Savickas' konstruktivistische Laufbahntheorie (gemessen durch die CAAS), wurde Adaptabilität im Sinne der proteischen Laufbahntheorie (Briscoe/Hall 2006) sowie die Operationalisierung im Rahmen des Career Futures Inventory (CFI) von Rottinghaus et al. (2005) berücksichtigt. Im proteischen Laufbahnansatz wird Adaptabilität (bzw. in der Weiterentwicklung *self-directedness*) eine große Nähe zu den Merkmalen der entgrenzten Karriere und damit zu beruflicher Mobilität und organisationaler Wechselbereitschaft zugeschrieben (Briscoe et al. 2006). Eine dementsprechend stark ausgeprägte Adaptabilität unter den Auszubildenden könnte folglich mit einer geringen Bindung an den Ausbildungsberuf und den Ausbildungsbetrieb einhergehen. Demgegenüber steht das integrative Potenzial des Adaptabilitätsbegriffs nach Savickas, nach dem die Adaptabilitätsressourcen der Auszubildenden deren erfolgreiche Einbindung in die neue Arbeits- und Lernumgebung wesentlich beeinflussen und somit zu ihrer nachhaltigen beruflichen und betrieblichen Sozialisation beitragen. Rottinghaus et al. (2005) knüpfen zwar konzeptionell an Savickas' Theorieansatz an, fokussieren in ihrer Operationalisierung aber explizit auf die individuelle Anpassungsfähigkeit angesichts unvorhergesehener Veränderungen der eigenen Arbeitsumgebung. Ähnlich wie bei der proteischen Laufbahnorientierung oder der Adaptabilität als Teil des Employability-Konstrukts (Fugate et al. 2004) liegt der Fokus explizit oder implizit auf den Anpassungs- und Flexibilitätserfordernissen, welchen sich Erwerbstätige in einem zunehmend volatilen Arbeitsumfeld ausgesetzt sehen. Währenddessen betont Savickas, welcher den Adaptabilitätsbegriff ursprünglich vom

Berufswahlreifebegriff abgeleitet hat, zusätzlich dessen Bedeutung für den Beginn der Laufbahn und die erstmalige berufliche Integration. Neben diesen inhaltlich-konzeptionellen Differenzen sticht Savickas' Operationalisierung über die CAAS dadurch heraus, dass sie als einzige eine mehrdimensionale Messung des Konstrukts vornimmt.

Im Ergebnis konnte Savickas' Adaptabilitätsbegriff empirisch vom Adaptabilitätsverständnis im Sinne der proteischen Laufbahnorientierung abgegrenzt werden. Trotz einer gewissen Verwandtschaft sollte daher von verschiedenen Konstrukten ausgegangen werden, auf die beide Theorieansätze abzielen. Dies ist nicht zuletzt für die Generalisierbarkeit empirischer Befunde von Bedeutung. Statt einer synonymen Verwendung unterschiedlicher Adaptabilitätsbegriffe sollte daher jeweils deren theoretischer Rahmen berücksichtigt werden (Johnston 2016). Laufbahnadaptabilität gemäß der CAAS konnte dagegen nicht von der Operationalisierung durch Rottinghaus et al. (2005) abgegrenzt werden. Trotz des Vorhabens der Autoren, ein Maß für Savickas' (ursprünglichen) Adaptabilitätsbegriff (1997) zu finden, verwundert dies aufgrund der zwischenzeitlichen Weiterentwicklung im Sinne der CAAS. Eine genauere Betrachtung der Zusammenhänge mit den vier Dimensionen zeigte, dass die empirische Überlappung fast ausschließlich auf die Dimensionen *control* und *confidence* zurückgeführt werden kann. Demnach erfassen die CAAS und die Laufbahnadaptabilitätsskala des CFI übereinstimmende Aspekte hinsichtlich der internalen Kontrollüberzeugungen und der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen der Auszubildenden. Dies bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass wesentliche Aspekte der CAAS nicht innerhalb des CFI abgedeckt werden. Dies umfasst die laufbahnbezogene Zukunftsorientierung der Auszubildenden (*concern*), welche von Savickas als wichtigste Dimension angesehen wird, ebenso wie die Erkundung potenzieller beruflicher Rollen und Arbeitssituation (*curiosity*), der gerade aus berufspädagogischer Perspektive besondere Relevanz beigemessen werden kann. Inwiefern die Erkenntnisse zur Konstruktabgrenzung auf die untersuchte Gruppe der (kaufmännischen) Auszubildenden beschränkt sind, kann an dieser Stelle nicht abschließend bewertet werden. Gemäß den vorangegangenen Ausführungen spricht aber vieles dafür, dass sich die Ergebnisse auch auf andere Untersuchungsgruppen wie Studierende oder erwerbstätige Erwachsene übertragen lassen und somit über den Kontext der

Berufsbildung hinaus ein wichtiger Beitrag zur Konstruktschärfung des (Laufbahn-) Adaptabilitätsbegriffs geleistet werden konnte.

Mit Blick auf das zentrale Forschungsinteresse bleibt in Summe festzuhalten, dass sich das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität (sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht) für die spezifischen Adaptationserfordernisse eignet, mit welchen Lernende in der dualen (kaufmännischen) Berufsbildung konfrontiert sind. Als zentrale berufliche Entwicklungsaufgabe im Rahmen der beruflichen Erstausbildung kann dabei die Konstruktion der individuellen beruflichen Identität angesehen werden. Die Spezifika der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender stehen im Fokus der folgenden Kapitel.

4.2.3 Homogene Merkmale der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender

Anknüpfend an die theoretischen Grundlagen wurde die berufliche Identität der kaufmännischen Auszubildenden im Anschluss an die Theorie der sozialen Identität insbesondere im zweiten und vierten Fachartikel mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung genauer untersucht. Dabei erfolgte sowohl eine qualitativ-inhaltliche als auch eine quantitativ-prozessuale Betrachtung, um spezifische Merkmale der Identitätskonstruktion innerhalb der kaufmännischen Domäne der Berufsbildung zu analysieren. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse im Hinblick auf die korrespondierenden Forschungsfragen (2. und 4.) sollen im Folgenden übergreifend diskutiert werden. Dabei stehen zunächst die gemeinsamen Merkmale der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildenden im Zentrum, bevor die berufsspezifischen Identifikationspotenziale und -hindernisse näher beleuchtet werden.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie weisen auf gleichförmige Entwicklungsverläufe der beruflichen Identität in allen drei betrachteten Ausbildungsberufen hin. Die Abnahme der beruflichen und betrieblichen Identifikation der kaufmännischen Auszubildenden über die Zeit bestätigt ähnliche Längsschnittbefunde aus anderen Domänen (Salzmann et al. 2018). Zugleich stehen die Ergebnisse stellenweise im Widerspruch zu Querschnittsdaten für den kaufmännischen Bereich, welche teils heterogene Verlaufsmuster (z.B. für die Industriekaufleute) nahelegen (Heinemann et al. 2009; Rauner et al. 2016). Die

Beobachtungen der Längsschnittstudie erweisen sich allerdings als recht konsistent. So gehen die negativen Veränderungsdaten damit einher, dass die Ausgangswerte des ersten Lehrjahres deutlich über jenen des dritten liegen. Demnach spricht wenig dafür, dass die Befunde lediglich auf jahrgangsspezifische Effekte zurückgehen. Differenzen hinsichtlich der Entwicklung der Identifikation sind hingegen zwischen den einzelnen Lehrjahren auszumachen. Die deutlich geringeren Veränderungsdaten der Auszubildenden des dritten Lehrjahres zeigen auf, dass die Identifikation insbesondere in den ersten beiden Ausbildungsjahren stark absinkt, während sich die negative Verlaufskurve im letzten Jahr erkennbar abflacht.

Als wesentliches homogenes Element erweist sich zudem, dass die berufsübergreifend einheitlichen Verlaufsmerkmale für die berufliche und für die betriebliche Identifikation analog beobachtet werden können. Die beiden zentralen Bezugspunkte der Identitätskonstruktionen von Auszubildenden sind demnach nicht als konkurrierende bzw. gegenläufige Identifikations-Foci anzusehen, sondern zeigen eine gleichgerichtete Entwicklung in der Gesamtbetrachtung der vorliegenden kaufmännischen Berufe. Dies legt nahe, dass auf globaler Ebene als homogene Merkmale günstige berufliche Identifikationsmöglichkeiten ausgemacht werden können, welche grundsätzlich auch mit entsprechend günstigen betrieblichen Identifikationsbedingungen einhergehen. Insofern bezieht sich die folgende argumentative Verknüpfung der Ergebnisse der zwei Fachartikel auf die homogenen Entwicklungsverläufe beider Identifikationsobjekte, auch wenn der Beruf den Ausgangspunkt bildet. Dessen ungeachtet werden in der sich anschließenden Diskussion der heterogenen Befundmuster berufsspezifische Diskrepanzen beruflicher und betrieblicher Identifikationsquellen erörtert.

Die Befunde der Interviewstudie (Fachartikel 2) können auf globaler berufsübergreifender Ebene in Verbindung mit den homogenen Ergebnissen zu den Entwicklungsverläufen der beruflichen Identität aus der Längsschnittanalyse (Fachartikel 4) gebracht werden. An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass aufgrund des explorativen Charakters der Interviewstudie grundsätzlich keine Generalisierung der entsprechenden Befunde angebracht ist¹⁰. Dennoch ergeben sich durch die Kombination der qualitativen und quantitativen Ergebnisse interessante Anknüpfungspunkte, welche in folgenden

¹⁰ vgl. die Ausführungen in den Limitationen zum zweiten Fachartikel

empirischen Forschungsarbeiten weiterverfolgt werden können. Dabei dienen die drei Fragenbereiche des Interviewleitfadens als Strukturierungsgrundlage, um hieraus systematisch Erklärungsansätze für das beobachtete Absinken sowohl der beruflichen als auch der betrieblichen Identifikation abzuleiten. Die Fragenbereiche beziehen sich auf drei Bedingungsfaktoren der Identifikation (Beruflichkeitskognitionen, Tätigkeiten, berufliche Perspektiven), für welche jeweils eine besondere Relevanz für eine Dimension der Identifikation (kognitiv, affektiv, evaluativ) abgeleitet wurde. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die kognitive Identifikation den Ausgangspunkt für daran anknüpfende affektive und evaluative Elemente bildet.

4.2.3.1 Berufsverständnis und Beruflichkeitskognitionen

Zunächst wird das Berufsverständnis der kaufmännischen Auszubildenden betrachtet, welches über verschiedene Beruflichkeitskognitionen operationalisiert wurde. Dabei stand im Fokus des Interesses, wie vielfältig die subjektive Beschreibung des eigenen Berufsverständnisses ausfällt und auf welchen Kognitionsbereichen die Schwerpunkte gelegt werden. Mit Ausnahme der Einzelhandelskaufleute ergab sich, gemessen an der Anzahl der angesprochenen Kognitionsbereiche, ein ähnlich breites berufliches Selbstverständnis in allen betrachteten Ausbildungsberufen. Für die verbleibenden Berufe ist die Basis für die kognitive Identifikation und damit auch für die daran anknüpfenden affektiven und evaluativen Identifikationselemente demnach in vergleichbarem Umfang gegeben. Diese Befunde decken sich grundsätzlich mit den berufsübergreifend homogenen Entwicklungsverläufen aus der Längsschnittstudie, da diese lediglich drei der verbleibenden Berufe umfasst¹¹.

Beim Blick auf die einzelnen Kognitionsbereiche zeigt sich erwartungskonform die *Relevanzkognition*, also die Vorstellung vom Beruf als Sicherung der eigenen Existenz, als insgesamt recht stark ausgeprägt. Angesichts der allgegenwärtigen Bedeutung der Berufsausbildung für die finanzielle Unabhängigkeit der Auszubildenden ist es eher bemerkenswert, dass nicht nahezu alle Auszubildenden diesen Kognitionsbereich ansprechen. Als sowohl insgesamt als auch über alle Berufe hinweg häufigste Nennung

¹¹ Automobilkaufleute, Kaufleute für Büromanagement und Industriekaufleute.

scheint die *Sinnkognition* aus Sicht der Auszubildenden eine noch zentralere Rolle einzunehmen. Der Beruf, primär verstanden als sinnhaft und motivationserzeugend wahrgenommene Aufgabe, die über die reine Erwerbsorientierung hinausgeht, weist auf eine hohe Erwartungshaltung gegenüber der eigenen Berufsausbildung hin. Die Auszubildenden erhoffen sich eine sinnstiftende Tätigkeit, durch die sie im Idealfall einen erkennbaren Beitrag zu einem größeren Ganzen leisten können und dabei zugleich Freude an der Arbeit empfinden. Das Absinken der Identifikation mit dem Ausbildungsberuf im Zeitverlauf kann auch als (teilweise) Nichterfüllung dieser hohen Erwartungen gedeutet werden. Dieses Phänomen tritt nach Heinemann et al. (2009) bei vielen beliebten Ausbildungsberufen auf und ist primär auf das fehlende berufliche Detailwissen der angehenden Auszubildenden zurückzuführen. An die Stelle einer überhöhten Vorstellung des Wunschberufs tritt ein zunehmend realistischeres Berufsbild, was zugleich mit einem Absinken der eingangs starken beruflichen Bindung einhergeht. Zu einer dem Berufsalltag angemesseneren Vorstellung gehören demnach noch andere Aspekte als individuell projizierte Selbstverwirklichungsbestrebungen.

Deutlich weniger präsent als die *Sinnkognition* war mit der *Zeitkognition* das Verständnis, dass der Beruf einen erheblichen Umfang des persönlichen Zeitkontingents beansprucht. Lediglich die Hälfte der Befragten sprach diesen Bereich an. In noch etwas geringerem Umfang erschien den Auszubildenden die *Kompetenzkognition* relevant, wonach der Beruf als Bündel zu erwerbender Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen ist. Gleichauf liegt das soziale Integrationsmoment des Berufs (*Sozialkognition*). Fast überhaupt nicht angesprochen wurde mit der *Idealitätskognition* die Vorstellung, tätigkeitsspezifischer Idealstandards im Sinne bestimmter berufsbezogener Aufgaben und Pflichten, die es zu erfüllen gilt. Die (vergleichsweise) geringen Ausprägungen dieser Aspekte dürften als Erklärungsstücke der beschriebenen Annäherung an ein realistischeres Berufsbild und ein zumindest zwischenzeitliches Absinken beruflicher Identifikation dienen. In diesen Kognitionsbereichen kommt im Wesentlichen die an die Auszubildenden herangetragene Erwartungshaltung der beruflichen Umwelt zum Ausdruck. Sie müssen einen Großteil ihrer verfügbaren Zeit in die Ausbildung investieren, dabei berufsbezogene Dispositionen entwickeln und tätigkeitsspezifische Qualitätsstandard gewährleisten sowie sich in das soziale Gefüge des Ausbildungsbetriebs einfügen, kurzum, sie müssen sich in der beruflichen Sozialisation bewähren. Der Aushandlungsprozess zwischen diesen externen

Anforderungen auf der einen und dem Anspruch einer sinnstiftenden und die finanzielle Unabhängigkeit sichernden Tätigkeit auf der anderen Seite führt zu einer Relativierung naiver Berufsvorstellungen, womit zwangsläufig auch ein Absinken der eingangs überhöhten Berufsbindung verbunden ist. Verdeutlicht wird dieser Umstand dadurch, dass die eingeschränkte Präsenz dieser Beruflichkeitskognitionen nicht etwa vor Ausbildungsbeginn, sondern innerhalb der Ausbildung festgestellt wurde. Die beschriebene Synthese ist also weniger als punktuelles Ereignis, denn als fortlaufender Prozess zu verstehen, welcher sich im steten Absinken der beruflichen Identifikation über den Ausbildungsverlauf hinweg zeigt.

4.2.3.2 Berufstypische und affektiv bedeutsame Tätigkeiten

Die Betrachtung der von den kaufmännischen Auszubildenden als berufstypisch und affektiv bedeutsam wahrgenommenen Tätigkeiten stellt den zweiten Bereich der Interviewstudie dar und steht am stärksten mit der affektiven Identifikation im Zusammenhang. Auch wenn die diesbezüglichen Befunde v.a. Rückschlüsse auf die berufsspezifischen Identifikationspotenziale und -hindernisse zulassen, können sie dennoch auch einen Erklärungsbeitrag hinsichtlich der berufsübergreifend negativen Entwicklungsverläufe leisten. Dieser besteht in der auf globaler Ebene nur teilweise vorhandenen Kohärenz zwischen den als berufstypisch wahrgenommenen Tätigkeiten und jenen Tätigkeiten, welche im Sinne einer affektiven Bedeutsamkeit als besonders interessant erlebt werden. Bei den berufstypischen Tätigkeiten dominiert die Überkategorie *Fachbezogenes Zuarbeiten*, wobei v.a. Tätigkeiten im Bereich der Vertriebsvorbereitung und -abwicklung sowie der Buchhaltung und Verrechnung genannt werden. Diese Tätigkeiten werden von den Auszubildenden dagegen in deutlich geringerem Umfang als affektiv bedeutsam angeführt, während hier vielmehr der Kundenkontakt im Vordergrund steht. Möglichst direkter Kundenkontakt, per Telefon und insbesondere persönlich, erwies sich demnach berufsübergreifend als erkennbarste Quelle affektiver Identifikation. Dies zeigt auch die statistische Prüfung des Zusammenhangs zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten über alle Ausbildungsberufe hinweg. Hier weisen die am häufigsten angeführten Tätigkeiten des fachbezogenen Zuarbeitens (Vertrieb, Buchhaltung) deutlich geringere Werte als der

Face-to-Face-Kundenkontakt auf. Zugleich scheint dieser in den meisten Ausbildungsberufen nur eine Nebenrolle zu spielen und es überwiegen Tätigkeiten, welche in geringerem Maße als affektiv relevant empfunden werden. Da eine Kohärenz zwischen charakteristischen und affektiv bedeutsam eingestuften Tätigkeiten als identifikationsstiftendes Element angesehen werden kann, lässt sich eine entsprechende Diskrepanz als mögliche Ursache für eine nachlassende affektive Bindung an den Ausbildungsberuf und -betrieb deuten. Die Verteilung der Interviewstichprobe auf alle drei Lehrjahre legt nahe, dass es sich dabei nicht nur um ein Phänomen der Ausbildungsneulinge, sondern um einen andauernden Umstand handelt, der mit dem fortwährenden Absinken der beruflichen Identifikation konvergiert.

Dies kann insofern als Ergänzung der obigen Argumentation verstanden werden, als die berufstypischen Tätigkeiten mit den gemäß der Kompetenzkognition berufsspezifisch zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenhängen. Auf die Verschränkung zwischen beruflicher Kompetenzentwicklung und Identitätsentwicklung (Blankertz 1983) sowie deren positiven Zusammenhang unter kaufmännischen Auszubildenden (Klotz et al. 2014) wurde bereits in der theoretischen Fundierung der Interviewstudie hingewiesen. Die jeweiligen beruflichen Tätigkeitsanforderungen sind dabei ein zentrales identitätsstiftendes Element, unabhängig von ihrer Komplexität (Hoff et al. 1985) oder dem beruflichen Professionalisierungsgrad (Heinz 1995). Demnach hätten auch die eher verwaltenden berufstypischen Tätigkeiten zur Abwicklung von allgemeinen Vertriebs- und Buchhaltungsaktivitäten grundsätzlich identitätsförderliches Potenzial. Da das inhaltliche Interesse an bestimmten Tätigkeiten jedoch nicht zuletzt als Hauptmotiv für die Wahl des Ausbildungsberufs gilt (Ebner 2000), dürfte die dauerhaft zurückhaltende affektive Bewertung berufstypischer Tätigkeiten einen wesentlichen Einfluss auf die langfristige Entwicklung der berufsbezogenen Bindungen ausüben.

4.2.3.3 Berufliche Perspektiven

Hinsichtlich des dritten Fragenbereichs des Interviews, den wahrgenommenen beruflichen Perspektiven, überwiegen noch deutlicher die berufsspezifischen Unterschiede. Als wesentliche Gemeinsamkeit fällt jedoch auf, dass nur ein sehr geringer

Anteil der Auszubildenden aller fünf Ausbildungsberufe keinerlei Weiterbildungs- oder Entwicklungsmöglichkeiten im Anschluss an die Ausbildung wahrnimmt. Ebenso gibt es kaum Befragte, die ihre eigenen beruflichen Möglichkeiten als eher negativ im Vergleich zu anderen Berufen einschätzen. Eine generelle Perspektivlosigkeit in Bezug auf die eigenen Karrieremöglichkeiten kann somit als Erklärung für die stetige Abnahme der Identifikation im Ausbildungsverlauf weitgehend ausgeschlossen werden. Vielmehr betont dies noch einmal die Bedeutung der beiden vorangegangenen Bedingungsfaktoren für den Großteil des in der Längsschnittstudie beobachteten Verlaufs der Identifikation. Die antizipierten beruflichen Perspektiven im eigenen Ausbildungsberuf sowie mögliche Alternativen gewinnen dagegen v.a. am Ende der Ausbildung enorm an Bedeutung (Wahler 1997). Im dritten Lehrjahr ist in der Längsschnittstudie für alle Ausbildungsberufe eine erkennbare Abschwächung des Absinkens der Identifikation und somit eine gewisse Stabilisierung zu erkennen. Entsprechend der zuvor bereits angerissenen Erklärung von Heinemann et al. (2009) wirken sich nach einer Relativierung der eingangs sehr positiven Einstellung zur Ausbildung gegen Ende zunehmend konkretere Weiterbeschäftigungsperspektiven positiv auf die berufsbezogenen Bindungen aus. Dass es durch die antizipierten beruflichen Perspektiven nicht zu einer vollständigen Umkehr der Verlaufskurve und somit abschließend zu einem Wiederanstieg der Identifikation kommt, könnte dabei im Zeitpunkt der letzten Erhebung und der hier vermutlich noch nicht ausreichend konkretisierten Übernahmeaussichten begründet sein. Allerdings lässt sich schon das Abflachen des negativen Verlaufs so interpretieren, dass Entwicklungsperspektiven gemäß der Interviewstudie grundsätzlich in der Breite als vorhanden wahrgenommen werden. Hierfür spricht auch, dass der Großteil der Auszubildenden (mit Ausnahme der Einzelhandelskaufleute) die eigenen beruflichen Möglichkeiten als tendenziell positiv bewertet. Davon abgesehen sind innerhalb der v.a. mit der evaluativen Komponente in Zusammenhang stehenden beruflichen Perspektiven vermehrt heterogene Identifikationsbedingungen auszumachen.

4.2.4 Berufsspezifische Identifikationspotenziale und -hindernisse

Neben den beschriebenen Gemeinsamkeiten bezüglich der beruflichen Identitätskonstruktion kaufmännischer Auszubildender sind auch klare berufsspezifische Unterschiede und Besonderheiten innerhalb der Domäne auszumachen. Während sich die in der Längsschnittstudie beobachteten Verlaufsmuster der beruflichen Identität mit einem Absinken über die Zeit als berufsübergreifend homogen darstellen, unterscheiden sich die absoluten Werte zwischen den Ausbildungsberufen. Bezogen auf den Beruf erreichen die Automobilkaufleute klar die höchsten Werte. Gleichzeitig kann zwischen den Industriekaufleuten und den Kaufleuten für Büromanagement kein statistisch signifikanter Unterschied gefunden werden. Mit Blick auf den Betrieb als Identifikationsbezugspunkt liegen dagegen die Industriekaufleute vorne, wobei auch hier zwischen den beiden verbleibenden Berufen keine signifikante Differenz auszumachen ist. Die Automobil- und Industriekaufleute kennzeichnet damit offenbar jeweils ein anderer Identifikationsschwerpunkt. Die Kaufleute für Büromanagement weisen indes sowohl hinsichtlich der beruflichen als auch der betrieblichen Identifikation vergleichsweise geringe Werte auf. Analog zu den homogenen Merkmalen innerhalb der kaufmännischen Domäne sollen auch hinsichtlich der berufsspezifischen Besonderheiten Verbindungen zu den qualitativen Ergebnissen der Interviewstudie aufgezeigt werden. Da sich die Längsschnittstudie auf die drei zuvor genannten Berufe beschränkt, wird bezüglich der bei den Einzelhandels- und Speditionskaufleuten in der Interviewstudie identifizierten Charakteristika auf frühere empirische Befunde zu Entwicklungsverläufen zurückgegriffen (Heinemann et al. 2009; Rauner et al. 2016).

4.2.4.1 Automobilkaufleute: Hohe berufliche Identifikationspotenziale

Schon in vorangegangenen Studien konnte für angehende Automobilkaufleute sowohl im Vergleich kaufmännischer Ausbildungsberufe als auch darüber hinausgehend eine außerordentlich stark ausgeprägte berufliche Identität festgestellt werden (Heinemann et al. 2009). Anlässlich der auch in der Längsschnittanalyse vorgefundenen Bestwerte für die berufliche Identifikation der Automobilkaufleute lassen sich in den Befunden der Interviewstudie einige mögliche Ursachen ausmachen. Bei den Beruflichkeitskognitionen

befinden sich die Automobilkaufleute hinsichtlich der Breite und den jeweiligen Ausprägungen eher im Mittelfeld, sodass von relativ unauffälligen Befundmustern bezüglich ihres Berufsverständnisses gesprochen werden kann. Im Hinblick auf die kognitive Dimension der Identifikation kann dies als Vorliegen neutraler Ausgangsvoraussetzungen für daran anknüpfende affektive und evaluative Elemente gedeutet werden.

Besonders charakteristisch sind dagegen die Beobachtungen im Bereich der Tätigkeiten. Bei der Beschreibung der homogenen Merkmale über alle Ausbildungsberufe hinweg wurde bereits die herausragende Bedeutung von möglichst direktem Kundenkontakt als affektiver Identifikationsquelle erläutert. In keinem anderen betrachteten Beruf wird die Rolle des unmittelbar persönlichen Kundenkontakts dabei so deutlich wie bei den Automobilkaufleuten. Er wird nicht nur vom Großteil der Auszubildenden und damit im Berufsvergleich mit am häufigsten als berufstypisch angeführt, sondern insbesondere auch von fast allen Befragten als affektiv bedeutsam bewertet. Bezogen auf alle Tätigkeiten der Automobilkaufleute konnte zwar im Gegensatz zu den Speditionskaufleuten nur eine Zusammenhangstendenz berufstypischer und affektiv bedeutsamer Tätigkeiten beobachtet werden. Dies ist allerdings so zu erklären, dass die Interviewten nach i.d.R. sehr ausführlicher Beschreibung der kundenbezogenen Tätigkeiten zumeist noch eine Reihe weiterer, eher verwaltender, Tätigkeiten stichpunktartig als berufstypisch auflisteten. Bei der Frage nach den affektiv bedeutsamen Tätigkeiten ergibt sich aufgrund der nahezu ausschließlichen Fokussierung auf den direkten Kundenkontakt somit eine vermeintlich relativ große Diskrepanz. Ausgehend von der Annahme, dass der direkte Umgang mit den Kunden tatsächlich für den Großteil der Auszubildenden den Dreh- und Angelpunkt ihres Arbeitsalltags darstellt, lohnt sich ein isolierter Blick auf die Tätigkeitskategorie des Face-to-Face-Kundenkontakts. Hierbei offenbart sich die deutlichste Kohärenz über alle Ausbildungsberufe und Tätigkeiten hinweg, welche als wesentliches Element für den Aufbau einer starken affektiven Identifikation der Automobilkaufleute mit ihrem Beruf dienen dürfte und damit in Verbindung mit den hohen Werten aus der Längsschnittanalyse gebracht werden kann. Ebenso zeigt sich mit Blick auf den letzten Fragenbereich der beruflichen Perspektiven ein stimmiges Bild. Die Auszubildenden sind fast durchgehend in der Lage konkrete

Weiterbildungsmöglichkeiten zu benennen. Der Vergleich der eigenen beruflichen Möglichkeiten mit jenen in anderen Berufen zeichnet ebenfalls ein überwiegend positives Bild, auch wenn diese Bewertung bei Fokussierung auf andere kaufmännische Berufe etwas zurückhaltender ausfällt. Schließlich sieht der Großteil seine berufliche Zukunft im eigenen Ausbildungsberuf, was auf eine recht starke Bindung der Automobilkaufleute an ihren Beruf schließen lässt.

Insgesamt ergibt sich somit eine recht schlüssige Befundlage für die Interpretation der hohen beruflichen Identifikation von Automobilkaufleuten. Während ihr Berufsverständnis kaum auffällige Besonderheiten aufweist, sticht in erster Linie die Betonung affektiver Elemente in ihrem Tätigkeitsprofil heraus. Ergänzt um die mehr als überdurchschnittliche Bewertung beruflicher Perspektiven ergeben sich somit im Einklang mit den Ergebnissen der Längsschnittstudie außerordentliche berufliche Identifikationspotenziale für diese Berufsgruppe. Hinweise auf strukturell eingeschränkte betriebliche Identifikationsmöglichkeiten lassen sich nicht ausmachen. Dies lässt den Schluss zu, dass die Automobilkaufleute gegenüber den Industriekaufleuten in diesem Identifikationsschwerpunkt eher aufgrund von deren noch günstigeren Bedingungen das Nachsehen haben.

4.2.4.2 Industriekaufleute: Hohe betriebliche Identifikationspotenziale

Den angehenden Industriekaufleuten werden zumeist überdurchschnittliche betriebliche Bindungen bescheinigt (Heinemann et al. 2009). Dies bestätigen auch die Befunde der Längsschnittanalyse, welche für diesen Ausbildungsberuf den höchsten Wert für die betriebliche Identifikation ausweisen. Wenngleich die Interviewstudie eher auf die beruflichen denn auf die betrieblichen Aspekte der Identitätskonstruktion fokussiert, bietet sie dennoch auch Erkenntnisse hinsichtlich Letzterer.

In Bezug auf ihr Berufsverständnis wurde für die Industriekaufleute eine vergleichsweise hohe Präsenz der Zeit- und Kompetenzkognition festgestellt. Dies wurde als erhöhte Wahrnehmung zeitlicher und fähigkeitsbezogener Inanspruchnahme durch die Ausbildung gewertet und mit einer eher anspruchsvollen arbeitsbezogenen Selbstwahrnehmung in Verbindung gebracht. Heinemann et al. (2009, S. 34f.) ordnen die

Industriekaufleute in ihrer systematischen Einteilung der *betrieblichen Orientierung* zu, bei der die Verbundenheit mit dem Beruf nur von nachgeordneter Bedeutung ist und die Einbindung in organisationale Strukturen im Vordergrund steht. Kennzeichnend ist demnach die grundlegende Bereitschaft, sich für das Ausbildungsunternehmen zu engagieren. Die positiv auffallenden Kognitionsbereiche sind aus diesem Blickwinkel weniger als Ausdruck eines spezifischen Berufsethos, denn als primär auf den Betrieb bezogene Leistungsbereitschaft zu lesen.

Die berufstypischen Tätigkeiten der Industriekaufleute liegen mit Schwerpunkten auf den Bereichen Vertrieb, Buchhaltung und Einkauf klar beim fachbezogenen Zuarbeiten. Auch dies ist stimmig mit der Charakterisierung der Ausbildungsberufe des Typus der *betrieblichen Orientierung* nach Heinemann et al. (2009), wonach in diesen v.a. die von den Vorgesetzten eng vorgegebenen Tätigkeiten, die es korrekt auszuführen gilt, anzutreffen sind. Hier zeigt sich ein deutlicher Kontrast zur stark kundenbezogenen Tätigkeitswahrnehmung der Automobilkaufleute. Problematisch daran erscheint, dass von den Vertriebstätigkeiten abgesehen keiner der Tätigkeitsschwerpunkte als affektiv bedeutsam wahrgenommen wird, wobei diese fehlende Kohärenz so deutlich ausfällt, dass sie auch statistisch bestätigt wird. Auch von den Industriekaufleuten wird in erster Linie der Kundenkontakt als interessant empfunden, wobei hier der Kontakt per Telefon im Vordergrund steht, was dem Unterschied zum Arbeitsalltag der Automobilkaufleute (dort: Face-to-Face) entspricht. In Verbindung mit den Befunden der Längsschnittstudie lässt sich schlussfolgern, dass die Auszubildenden diese weniger günstigen Identifikationsbedingungen potenziell eher auf den Ausbildungsberuf als auf den Ausbildungsbetrieb attribuieren. An dieser Stelle bestätigt sich der Eindruck, dass die Kohärenz zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten noch stärker als die anderen Interviewbereiche mit der beruflichen Identifikation in Zusammenhang steht.

Die hohen betrieblichen Identifikationspotenziale der Industriekaufleute lassen sich dagegen mehr mit dem Fragenbereich der beruflichen Perspektiven erklären, bei dem die Industriekaufleute insgesamt das positivste Bild aller betrachteten Berufe zeichnen. Konkrete Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten können von nahezu allen Auszubildenden angeführt werden. Zudem fällt die Vergleichsbewertung ihrer beruflichen

Möglichkeiten nur hier vollständig positiv aus und auch die Einschränkung auf den kaufmännischen Bereich ändert hieran kaum etwas. Eine möglicherweise zunehmende Konkurrenz für aufstiegsorientierte Auszubildende durch die Rekrutierung über den akademischen Arbeitsmarkt oder duale Studiengänge (Bromberg et al. 2013) scheint von den Auszubildenden zumindest in diesem Stadium nicht wahrgenommen zu werden. Vielmehr überwiegt offenbar eindeutig die große Vielfalt an gegebenenfalls auch globalen Karrieremöglichkeiten, welche sich durch die komplexen Organisationsstrukturen der Industrieunternehmen ergibt (ebenda). Für diese Interpretation spricht auch der Blick auf die Stichprobe der Längsschnittstudie, wonach die Industriekaufleute in wesentlich geringerem Umfang als die beiden übrigen Berufe in kleinen und mittleren Unternehmen beschäftigt waren. Weitere Bestätigung hierfür liefert die Beobachtung, dass die signifikant höhere betriebliche Identifikation der Industriekaufleute auf die Auszubildenden im dritten Lehrjahr zurückzuführen ist. Mit dem nahenden Ende der Ausbildung und der zunehmenden Konkretisierung zuvor noch diffuser Übernahme- und Aufstiegsperspektiven setzen sich die wahrgenommenen Möglichkeiten der Industriekaufleute erkennbar nach oben ab.

Insgesamt ergeben sich somit für die Industriekaufleute im Vergleich zu anderen Ausbildungsberufen zumeist sehr gute Bedingungen für den Aufbau betrieblicher Bindungen. Aufgrund der offenbar erst späten Aktivierung verwundert es weniger, dass sich dies nicht stärker auf die Identifikation mit dem Beruf auswirkt.

4.2.4.3 Kaufleute für Büromanagement: Gleichförmig-gemäßigte Identifikationsmöglichkeiten

Die Bindungen von Bürokaufleuten sowohl an ihren Ausbildungsberuf als auch an ihren Ausbildungsbetrieb werden als allenfalls durchschnittlich, tendenziell sogar eher unterdurchschnittlich angesehen (Heinemann et al. 2009; Rauner et al. 2016). Demnach ergibt sich ein recht gleichförmiges, jedoch deutlich ausbaufähiges Identifikationsmuster und im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Ausbildungsberufen kein ausgewiesener Bindungsschwerpunkt. Damit im Einklang stehen auch die Beobachtungen

der Längsschnittstudie, nach denen die Kaufleute für Büromanagement¹² in keinem der beiden Identifikationsbereiche an der Spitze liegen, jedoch auch nicht signifikant gegenüber dem jeweils zweitplatzierten Beruf abfallen. Die Interviewergebnisse können wiederum Hinweise auf Erklärungsansätze für die eher gemäßigte Bindung an Beruf und Betrieb bieten.

Im Hinblick auf ihr berufliches Selbstverständnis befinden sie sich bei der Kompetenz- und Zeitkognition als Ausdruck fähigkeitsbezogener und zeitlicher Inanspruchnahme gemeinsam mit den Automobilkaufleuten im mittleren Bereich. Die berufsübergreifend sehr präsente Sinnkognition wird bei den Kaufleuten für Büromanagement gar von allen Befragten angesprochen, wodurch diese eine vergleichsweise hohe Nachfrage nach motivierenden Aufgabenfeldern offenbaren. Zudem ist die unter fast allen Berufen eher unterrepräsentierte Sozialkognition hier am deutlichsten ausgeprägt. Fraglich erscheint, ob diese Bedürfnisse nach Sinnstiftung und sozialer Einbindung im Arbeitsalltag der Kaufleute für Büromanagement in entsprechend erhöhtem Ausmaß erfüllt werden können.

Die Kaufleute für Büromanagement weisen ein recht breites berufstypisches Tätigkeitsprofil mit Schwerpunkten im Bereich von Vertrieb, Kundenkontakt (per Telefon), Buchhaltung und koordinativen Tätigkeiten auf. Im Gegensatz zu den übrigen Berufen fällt besonders auf, dass keine Konzentration der affektiv bedeutsamen Tätigkeiten auf den Kundenkontakt zu beobachten ist. Vielmehr verbleibt auch hier eine gewisse Streuung auf die zuvor genannten Tätigkeitsbereiche, wodurch sich ein statistisch signifikanter (wenn auch verglichen mit den Speditionskaufleuten schwächerer) Zusammenhang zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten ergibt. Die Kaufleute für Büromanagement stellen insofern die Ausnahme unter den eher generalistischen Ausbildungsberufen dar. Während sich jedoch in den anderen vier Berufen jeweils ein bis zwei klar favorisierte Tätigkeiten herauskristallisieren, fehlt es im vorliegenden Fall an eindeutigen affektiven Präferenzen. Die für die Kohärenz verantwortlichen Tätigkeiten werden allesamt nur von einer klaren Minderheit als affektiv

¹² Die Berufe Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation und Fachangestellte/r für Bürokommunikation sind zum 01.08.2014 im neuen Beruf Kaufmann/-frau für Büromanagement aufgegangen.

relevant empfunden. Es kann somit zumindest angezweifelt werden, inwiefern diese als für den Beruf charakteristische Identifikationsquellen dienen können.

Fragen wirft in diesem Zusammenhang auch die geringe Rolle des Kundenkontakts auf. Die diesbezüglichen Erfahrungen der Kaufleute für Büromanagement scheinen sich qualitativ von jenen in anderen Ausbildungsberufen zu unterscheiden. Aufgrund der stark ausgeprägten Tätigkeitsbereiche des administrativen Zuarbeitens wäre es denkbar, dass der Kundenkontakt vermehrt in Verbindung mit diesen Tätigkeiten auftritt. Verglichen mit den Industriekaufleuten könnten somit fachlich weniger anspruchsvolle und eher administrativ orientierte Kundenkontakte (z.B. Kundenempfang) zu einem eingeschränkten Kompetenzerleben hierbei führen. Insbesondere im Vergleich zu den Automobilkaufleuten, welchen für das Erlernen der direkten Kundenberatung eine gewisse Autonomie eingeräumt werden muss, wäre zudem ein womöglich geringer wahrgenommener Handlungsspielraum beim Umgang mit den Kunden plausibel. Kompetenzerleben und Handlungsautonomie gelten nicht zuletzt beim beruflichen Lernen als motivationale Grundbedürfnisse (Prenzel und Drechsel 1996; Deci und Ryan 1993) und wurden als positive Einflussfaktoren auf die berufliche Identitätsentwicklung von Auszubildenden identifiziert (Heinemann et al. 2009; Metzloff 2015; Rauner et al. 2016). Eine mangelnde Erfüllung dieser Grundbedürfnisse beim direkten Kundenkontakt könnte mitverantwortlich dafür sein, dass ein in anderen Berufen zentraler identitätsstiftender Tätigkeitsbereich als Quelle affektiver Identifikation für die Kaufleute für Büromanagement in Teilen verloren geht und diese eine relativ zurückhaltende berufliche Identifikation aufweisen.

Nur eine Minderheit der Kaufleute für Büromanagement ist in der Lage konkrete Weiterbildungsoptionen zu nennen und diese in Bezug zu den eigenen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu setzen. Während der allgemeine Vergleich beruflicher Perspektiven beim Großteil noch positiv ausfällt, trübt sich diese Einschätzung bei der Eingrenzung auf kaufmännische Berufe erkennbar ein und es überwiegt eine neutrale Bewertung. Einzelne Hinweise in den Interviews deuten an, worauf diese Korrektur nach unten stellenweise zurückgeführt werden könnte. Für einen erheblichen Anteil der Auszubildenden stellte der Beruf des/r Industriekaufmanns/-frau aufgrund der relativen fachlichen Nähe während des Berufswahlprozesses eine mögliche Alternative dar,

teilweise handelte es sich dabei gar um den primären Wunschberuf. Durch die Fokussierung des Vergleichs auf den kaufmännischen Bereich werden die Industriekaufleute vermehrt als Referenz aktiviert, wogegen die eigenen beruflichen Möglichkeiten plötzlich als nur noch neutral eingeschätzt werden. Dabei gilt es zu betonen, dass ansonsten in beiden Vergleichsvarianten und allen Ausbildungsberufen (mit Ausnahme der Einzelhandelskaufleute) die positive Einschätzung überwiegt. Diese Beobachtungen könnten zudem mit dem Trend zum Anstieg der Eingangsqualifikation kaufmännischer Auszubildender seit den 1990er Jahren in Verbindung gebracht werden, welcher unter den Bürokaufleuten besonders stark ausfiel (Bromberg et al. 2013). Ein erhöhter Anteil von Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung dürfte mit insgesamt gesteigerten Weiterbildungsaspirationen einhergehen, denen jedoch z.B. im Vergleich zu den Industriekaufleuten geringere Verwirklichungsmöglichkeiten gegenüberstehen. Schließlich zieht immerhin die Hälfte der befragten Kaufleute für Büromanagement eine Umorientierung oder einen Berufswechsel nach Abschluss der Ausbildung in Betracht. Die subjektiv als eingeschränkt wahrgenommenen Zukunftsperspektiven dürften dabei nicht nur mit einer zurückhaltenden Berufsbindung einhergehen, sondern auch in Verbindung mit der eher unterdurchschnittlichen betrieblichen Identifikation stehen.

Insgesamt ergeben sich, neben soliden Grundlagen einer kognitiven Identifikation im Berufsverständnis, kritische Anhaltspunkte bei den Tätigkeiten und beruflichen Perspektiven. Ein Mangel charakteristischer affektiver Tätigkeiten und überschaubare Karrieremöglichkeiten dürften entscheidend dafür sein, dass die Ausprägungen beruflicher und betrieblicher Identifikation unter den Kaufleuten für Büromanagement nicht höher ausfallen.

4.2.4.4 Einzelhandelskaufleute: Erkennbare Identifikationshindernisse

Für Einzelhandelskaufleute weisen bisherige Studien kaum gravierende Besonderheiten auf, sodass sich diese hinsichtlich ihrer Identifikationsmerkmale zumeist in der Nähe von anderen kaufmännischen Berufen wiederfinden. Eine etwas unterdurchschnittliche

Identifikation¹³ mit dem Ausbildungsberuf geht dabei einher mit einer tendenziell überdurchschnittlichen Identifikation mit dem Ausbildungsbetrieb (Heinemann et al. 2009; Rauner et al. 2016). In der durchgeführten Interviewstudie fanden sich für diesen Ausbildungsberuf jedoch die deutlichsten Hemmnisse für eine stabile berufliche Identitätsentwicklung.

Schon bei der Anzahl der Nennungen von Kognitionsbereichen fallen die Einzelhandelskaufleute mit einem signifikant niedrigeren Mittelwert und demnach mit einem im Berufsvergleich weniger umfangreichen Berufsverständnis auf. Nicht nur die allgemein sehr häufig auftretenden Dimensionen der Sinn- und Relevanzkognition sind bei ihnen weniger präsent, auch die Zeit- und Kompetenzkognition sind fast überhaupt nicht ausgeprägt. Dagegen spielt offenbar die Sozialkognition eine vergleichsweise wichtige Rolle. Statt eines auf der Entwicklung von Kompetenzen basierenden beruflichen Selbstverständnisses scheint die soziale Integrationsfunktion des Berufs im Vordergrund zu stehen. Aufgrund der notwendigen Verschränkung zwischen beruflicher Kompetenzentwicklung und berufsbezogenen Identitätskonstruktionen bei kaufmännischen Auszubildenden (Klotz et al. 2014) kann insbesondere die fehlende Assoziation des eigenen Berufs mit dem Erlernen bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten als problematisch gewertet werden. Bromberg et al. (2013) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die informelle Kompetenzentwicklung in der Arbeit nicht zuletzt angesichts der Filialstruktur im Einzelhandel ungleich schwerer zu organisieren ist als beispielsweise in der Ausbildung der Industriekaufleute mit einer vor Ort präsenten Personalabteilung. Die Betrachtung der Beruflichkeitskognitionen weist somit bereits bei den kognitiven Ausgangsbedingungen der Identifikation auf erkennbare Einschränkungen hin.

Als berufstypisch empfinden die Einzelhandelskaufleute insbesondere die Warenpräsentation und den Face-to-Face-Kundenkontakt. In geringerem Umfang werden Tätigkeiten an der Kasse sowie bei der Warenlagerung und im Einkauf genannt. Den Schwerpunkt der affektiv bedeutsamen Tätigkeiten bildet der Face-to-Face-Kundenkontakt, mit deutlichem Abstand folgen die Einkaufstätigkeiten. Die aus Sicht der

¹³ Bei Heinemann et al. (2009) wird die berufliche/betriebliche Bindung als berufliches/betriebliches Engagement bezeichnet. Bei Rauner et al. (2016) wird dagegen die berufliche/betriebliche Identität als emotionale Bindung an den Beruf/Betrieb verstanden; vgl. auch die Befunddarstellung im vierten Fachartikel.

Auszubildenden charakteristischsten Tätigkeiten der Warenpräsentation werden dagegen ebenso wie das Kassenwesen nahezu überhaupt nicht als affektiv relevant angeführt. Damit ergibt sich mit Ausnahme des Face-to-Face-Kundenkontakts eine klare Diskrepanz, was sich auch in der statistisch fehlenden Kohärenz deutlich widerspiegelt. Diese Beobachtung ließe sich als Erklärung für die laut Befundlage leicht unterdurchschnittliche berufliche Identifikation der Einzelhandelskaufleute anführen. Angesichts der Stärke der Diskrepanz zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten wären allerdings noch geringere Werte zu erwarten gewesen. Hier ist von einem gegenläufigen Effekt durch den Face-to-Face-Kundenkontakt auszugehen, der schon in anderen Ausbildungsberufen als zentrale Quelle affektiver beruflicher Bindungen identifiziert wurde. Durch die hohe Bedeutung des direkten Umgangs mit dem Kunden im Einzelhandel ergibt sich eine klare affektive Präferenz der Auszubildenden für ein zentrales Tätigkeitsfeld, was offenbar die ansonsten eher ungünstigen beruflichen Identifikationsbedingungen etwas kompensiert und niedrigere Werte verhindert.

Die Einzelhandelskaufleute können zwar überwiegend etwaige Weiterbildungsmöglichkeiten benennen, allerdings sind sie nur zum Teil in der Lage, diese bezüglich ihres eigenen Karrierewegs zu konkretisieren. Der Vergleich der beruflichen Möglichkeiten fällt sehr durchwachsen aus. Nur bei diesem Ausbildungsberuf ergibt sich kein erkennbar positiver, sondern vielmehr ein gemischter Blick auf die eigenen Zukunftsperspektiven. Bei der Fokussierung des Vergleichs auf kaufmännische Berufe trübt sich die Einschätzung weiter ein. Zudem zeigen die Einzelhandelskaufleute unter den betrachteten Ausbildungsberufen in der Interviewstudie die mit Abstand geringste Berufsbindung. Eine Mehrheit kann sich demnach durchaus einen Berufswechsel vorstellen. Dieser klar negative Gesamteindruck im letzten Interviewbereich ist mit Blick auf frühere Befunde zu den Karrierepfaden im Einzelhandel überraschend. So wird der internen Rekrutierung des Fachkräftenachwuchses über die berufliche Erstausbildung gerade im Einzelhandel weiterhin eine zentrale Bedeutung beigemessen (Voss-Dahm 2011; Franz 2011). Damit verbunden sind vergleichsweise gute Aufstiegsmöglichkeiten und die realistische Aussicht auf Führungspositionen. Bei Letzteren kommt es zwar vermehrt zu interner Konkurrenz durch die Absolventen dualer Studiengänge, die externe Personalbeschaffung von Akademikern ist hierbei allerdings kaum relevant (ebenda). Dass die hiernach relativ offenen Aufstiegswege in der subjektiven Wahrnehmung der

interviewten Auszubildenden offenbar nur eine untergeordnete Rolle spielen, könnte auf ihr vorrangiges Interesse für die sich unmittelbar an die Ausbildung anschließenden Beschäftigungsoptionen zurückzuführen sein. Die filialisierte Struktur im Einzelhandel bietet dabei eine geringere Vielfalt an beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten als dies beispielsweise global agierende Industrieunternehmen tun können (Bromberg et al. 2013). Die langfristige Durchlässigkeit potenzieller vertikaler Karrierepfade dürfte dagegen vor Abschluss der Ausbildung weniger im Blickpunkt stehen und sich somit nur in geringem Umfang auf die als defizitär wahrgenommene berufliche Perspektive auswirken.

Die Ergebnismuster der Interviewstudie lassen sich bei den Einzelhandelskaufleuten insgesamt weniger einheitlich mit der empirischen Befundlage vereinbaren als in den vorangegangenen Berufen. Zwar verdeutlichen die ausgemachten Defizite identifikationsrelevanter Elemente, warum die Einzelhandelskaufleute weder hinsichtlich der beruflichen noch der betrieblichen Identifikation am oberen Ende der Skala zu finden sind. Insbesondere die Befunde zum Fragenbereich der beruflichen Perspektiven hätten allerdings zumindest unterdurchschnittliche Werte der betrieblichen Identifikation erwarten lassen. Der im Vergleich zu den anderen Berufen auffallend hohe Anteil der Einzelhandelskaufleute, welcher als primäres Berufswahlmotiv den Wunschbetrieb angibt (Rauner et al. 2016, S. 41), dürfte das hohe Niveau der betrieblichen Identifikation trotz der angesprochenen Defizite mitverantworten. Zudem ist davon auszugehen, dass die als eingeschränkt empfundenen Karriereperspektiven von den Auszubildenden augenscheinlich eher als spezifische Eigenschaften des Ausbildungsberufs denn als allgemeine Merkmale des Ausbildungsbetriebs wahrgenommen werden. Die kompensierende Wirkung des direkten Kundenkontakts, welche im Ergebnis zu einer lediglich leicht unterdurchschnittlichen beruflichen Identifikation führt, wird damit noch einmal verstärkt betont.

4.2.4.5 Kaufleute für Speditions- und Logistikdienstleistung: Widersprüchliche Befundlage

Die empirische Befundlage für die Speditionskaufleute¹⁴ deutet auf tendenziell unterdurchschnittliche Werte bezüglich der beruflichen und betrieblichen Identifikation hin (Heinemann et al. 2009; Rauner et al. 2016). Dies gilt v.a. für die betriebsbezogene Bindung, bei welcher sich dieser Ausbildungsberuf recht deutlich im unteren Feld befindet, wohingegen sich die berufsbezogene Bindung nur leicht unterdurchschnittlich darstellt. Im Rahmen der Interviewstudie offenbarten sich demgegenüber im Berufsvergleich einige Identifikationspotenziale.

Die Speditionskaufleute nennen durchschnittlich die meisten Beruflichkeitskognitionen aller betrachteten Ausbildungsberufe, was auf ein recht vielfältiges Berufsverständnis schließen lässt. Neben der nahezu durchgängigen Präsenz der bei fast allen Berufen stark ausgeprägten Relevanz- und Sinnkognition stechen besonders zwei Kognitionsbereiche heraus. Sowohl die Kompetenz- als auch die Zeitkognition sind nur bei den Industriekaufleuten in gleichem Umfang anzutreffen. Die Speditionskaufleute verbinden mit ihrer Ausbildung demnach in außerordentlichem Maße eine zeitliche Beanspruchung und damit einhergehende Restriktion ihrer zeitlichen Autonomie. In Kombination mit der ebenfalls vergleichsweise präsenten fähigkeitsbezogenen Inanspruchnahme ergibt sich ein durch hohe Anforderungen und einen erheblichen Aufwand gekennzeichnetes berufliches Selbstverständnis. Dies steht in gewissem Widerspruch zu bisherigen Befunden, wonach die Speditionskaufleute hinsichtlich ihrer Arbeitsmoral und ihres Berufsethos als eher unauffällig charakterisiert werden (Rauner et al. 2009, S. 34). Die Ergebnisse der Interviewstudie lassen dagegen insgesamt auf ein vergleichsweise breites Beruflichkeitsbewusstsein und somit günstige Ausgangsbedingungen der Identifikation schließen.

Als wesentliche berufstypische Tätigkeit der Speditionskaufleute stellt sich die von allen Befragten genannte Transportabwicklung heraus, mit etwas Abstand gefolgt vom telefonischen Kontakt mit dem Kunden. In deutlich geringerem Umfang spielen noch Buchhaltungs- sowie Verwaltungstätigkeiten eine gewisse Rolle. Bei der affektiven

¹⁴ Diese Bezeichnung wird im Folgenden aus Vereinfachungsgründen für den Ausbildungsberuf „Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung“ verwendet.

Bewertung bestätigt sich der Schwerpunkt der beiden charakteristischen Tätigkeitsbereiche so eindeutig, dass kaum Nennungen außerhalb der Transportabwicklung und des telefonischen Kundenkontakts zu finden sind. Die statistische Analyse bekräftigt diesen Eindruck durch den Nachweis des stärksten Zusammenhangs zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten unter allen Ausbildungsberufen. Demnach ergeben sich für die Speditionskaufleute (zusammen mit den Automobilkaufleuten) die höchsten affektiven Identifikationspotenziale hinsichtlich ihrer Tätigkeiten. Relativierend lässt sich hier allenfalls anmerken, dass die statistische Berechnung auf die drei pro Beruf jeweils häufigsten berufstypischen Tätigkeiten begrenzt wurde und dadurch eine mögliche Diskrepanz bei den weniger charakteristischen, aber dennoch vorhandenen Tätigkeiten nicht ins Gewicht fällt. In diesem Zusammenhang wären die Verwaltungstätigkeiten und Aufräumarbeiten sowie die Vertriebsvorbereitung und -abwicklung zu nennen, welche zwar gelegentlich als berufstypisch aber von keinem der Speditionskaufleute als affektiv relevant empfunden werden. Das positive Gesamtbild bezüglich dieses Fragenbereichs kann dies aber kaum eintrüben.

Im Interviewabschnitt zu den beruflichen Perspektiven nennen die Speditionskaufleute zum Großteil konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten und ordnen deren Relevanz für die eigene Berufslaufbahn ein. Die eigenen beruflichen Möglichkeiten werden im Vergleich überwiegend als positiv eingeschätzt. Daran ändert sich auch nach Fokussierung der Vergleichsbewertung auf kaufmännische Berufe kaum etwas. Dass die meisten befragten Speditionskaufleute anstreben, im eigenen Ausbildungsberuf zu verbleiben, rundet den guten Eindruck hinsichtlich der evaluativen Komponente der Identifikation ab. Anhaltspunkte für eingeschränkte betriebsbezogene Identifikationsmöglichkeiten lassen sich an dieser Stelle nicht finden.

Entgegen der in der bisherigen Befundlage eher als gering eingeschätzten Identifikation der Speditionskaufleute weist die Interviewstudie auf ein grundsätzlich relativ hohes Identifikationspotenzial in diesem Beruf hin. Als Erklärungsansatz für diese Divergenz kann ein Blick auf die Berufswahlmotive der Auszubildenden dienen. Die Speditionskaufleute geben verglichen mit den anderen vier betrachteten kaufmännischen Berufen in deutlich geringerem Umfang an, dass ihr Ausbildungsberuf auch ihrem

Wunschberuf entspricht (Heinemann et al. 2009, S. 11; Rauner et al. 2016, S. 41f.). Daher ist bezüglich ihrer Verbundenheit mit dem gewählten Ausbildungsberuf von einem niedrigeren Eingangsniveau bei Ausbildungsbeginn als in den anderen Berufen auszugehen. Die lediglich leicht unterdurchschnittliche Bindung an den Ausbildungsberuf kann somit bereits als teilweise Kompensation z.B. gegenüber den Einzelhandelskaufleuten sowie den Kaufleuten für Büromanagement gewertet werden. Diese haben zwar zu einem höheren Anteil ihren Wunschberuf gewählt, sehen sich in diesem aber mit ungünstigeren identifikationsrelevanten Rahmenbedingungen konfrontiert. Bei den Automobilkaufleuten dagegen trifft eine vermehrte Wahl des Wunschberufs auf ähnlich günstige Identifikationsbedingungen wie bei den Speditionskaufleuten, wodurch der Abstand zwischen beiden Berufen gewahrt bleibt. Dennoch stellt sich die Befundlage in Bezug auf die Speditionskaufleute insgesamt am wenigsten eindeutig dar.

4.2.4.6 Generalisten vs. Spezialisten: Ambivalente Identifikationsmerkmale

Blickt man in der Gesamtbetrachtung auf globalerer Ebene auf die Charakteristika der generalistischen verglichen mit den eher spezialisierten Ausbildungsberufen zeigt sich ein differenziertes Bild. Schon bei der Interviewstudie wurden bewusst sowohl Berufe mit einer generalistischen (Industriekaufleute, Kaufleute für Büromanagement und Einzelhandelskaufleute) als auch mit einer stärker spezialisierten (Automobilkaufleute, Speditionskaufleute) Ausrichtung der Ausbildung berücksichtigt, um entsprechende Divergenzen zwischen diesen Gruppen aufzudecken. Eine gewisse Trennung zeigte sich insbesondere mit Blick auf die Tätigkeiten. Hier konnte für die Automobil- und Speditionskaufleute eine auffällig hohe Kohärenz zwischen berufstypischen und für die Auszubildenden affektiv bedeutsamen Tätigkeiten festgestellt werden, während diese v.a. bei den Einzelhandels- und Industriekaufleuten deutlich geringer ausfällt. In der Summe aller Befunde zu Identifikationspotenzialen und -hindernissen kann jedoch keine Dominanz der Spezialisten über die Generalisten oder umgekehrt festgestellt werden. Vielmehr weisen insgesamt die Automobilkaufleute und die Industriekaufleute die günstigsten Identifikationsmerkmale auf, wobei jeweils ein erkennbarer Schwerpunkt auf der beruflichen (Automobilkaufleute) oder der betrieblichen (Industriekaufleute)

Identifikation liegt. Bezüglich beider Foci der Identifikation im Mittelfeld befinden sich die Kaufleute für Büromanagement. Am schwierigsten ließ sich die quantitative Befundlage mit den Ergebnissen der Interviewstudie bei den Einzelhandelskaufleuten sowie den Speditionskaufleuten vereinbaren. Für Erstere konnten trotz durchschnittlicher Identifikationswerte qualitativ deutliche Identifikationshemmnisse ausgemacht werden. Bei Letzteren überwiegen aus qualitativer Sicht die Identifikationspotenziale, während die Befundlage auf eine tendenziell unterdurchschnittliche Identifikation verweist. Es sei jedoch an dieser Stelle nochmals angemerkt, dass gerade bei diesen beiden Ausbildungsberufen auf die quantitativen Befunde früherer Studien zurückgegriffen wurde und hierdurch die Vergleichbarkeit mit den erhobenen Daten im Rahmen der Längsschnittstudie (vierter Fachartikel) eingeschränkt ist. Im Sinne einer ganzheitlichen Analyse der fünf in der Interviewstudie enthaltenen Berufe sollten diese jedoch nicht ausgeschlossen werden und wurden dementsprechend in die vorhandene Befundlage eingeordnet. Mit Blick auf die positiv hervorstechenden Identifikationsausprägungen der Automobil- und Industriekaufleute bestätigt sich, dass je nach individueller Präferenz sowohl eine enge fachliche Spezialisierung als auch ein breites Berufsbild zu günstigen Identifikationsbedingungen und damit letztlich in Übereinstimmung mit den Zielen der Berufsbildung zur Entwicklung einer beruflichen Identität beitragen kann (Rauner et al. 2015, S. 147).

4.2.5 Laufbahnadaptabilität und berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender

Nach der theoretischen und (qualitativ- sowie quantitativ-)empirischen Annäherung an die beiden im Fokus stehenden Konstrukte – Laufbahnadaptabilität und berufliche Identität – soll abschließend deren wechselseitige Beziehung zueinander näher in den Blick genommen werden. Eine zentrale Zielsetzung der empirischen Teilstudie zur Laufbahnadaptabilität (Fachartikel 3) lag demnach in der Untersuchung des Zusammenhangs zur beruflichen Identität, wobei diese in Form der beruflichen und betrieblichen Identifikation operationalisiert wurde. Bereits im ersten Fachartikel konnte aufgezeigt werden, dass (Laufbahn-)Adaptabilität in den verschiedenen Ansätzen jeweils mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen von (beruflicher) Identität in Verbindung

gebracht wird. Diese reichen von sehr generalistisch angelegten Identitätsbegriffen bis hin zu differenzierteren identitätstheoretischen Modellen. Legt man das in der internationalen empirischen Forschung zur Laufbahnadaptabilität als konzeptioneller Rahmen etablierte *career construction model of adaptation* (Savickas 2013; Hirschi et al. 2015) zugrunde, kann berufliche Identität als *adaptation result* aufgefasst werden. Nach diesem Modell bildet das stabile, kontextübergreifende, psychologische Merkmal der Anpassungsbereitschaft (*adaptivity*) einer Person die Basis für deren Laufbahnadaptabilität, welche sich wiederum positiv auf das berufliche Anpassungs- und Bewältigungsverhalten (*adapting responses*) sowie die daraus resultierenden Merkmale beruflicher Entwicklung (*adaptation results*) auswirkt. Berufliche Identität wird in diesem Zusammenhang neben anderen Variablen wie Arbeits- oder Karrierezufriedenheit als Indikator für subjektiven Berufs- und Laufbahnerfolg herangezogen.

Entsprechend finden sich in Metaanalysen (Rudolph et al. 2017) bereits empirische Befunde für positive Zusammenhänge zwischen Laufbahnadaptabilität und beruflicher Identität. Die hierbei berücksichtigten Studien sind jedoch kaum auf Lernende in der dualen Berufsbildung übertragbar. Die Operationalisierung von Adaptabilität durch McArdle et al. (2007) wurde bereits im Rahmen der Skalenbeschreibung des dritten Fachartikels kritisiert und entsprechend von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Zudem wird auf Adaptabilität und berufliche Identität im Kontext von Arbeitslosigkeit und Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt fokussiert, was sich nicht zuletzt in der Stichprobenauswahl niederschlägt. Die Studien von Porfeli/Savickas (2012) sowie hieran anknüpfend Negru-Subtirica et al. (2015) sind dagegen im Sinne der konstruktivistischen Laufbahntheorie und des entsprechenden Adaptabilitätsbegriffs konzipiert. Die Einschränkung besteht hierbei vielmehr in der untersuchten Zielgruppe und damit verbunden der Operationalisierung beruflicher Identität. Der Forschungsfokus liegt in beiden Fällen auf der Berufsorientierung von Schülern der Sekundarstufe (das Durchschnittsalter lag jeweils bei ca. 16,5 Jahren) vor ihrer ersten Berufswahl und dem damit verbundenen Eintritt in den Arbeitsmarkt. Zwar berücksichtigen Negru-Subtirica et al. (2015) ausdrücklich auch Lernende beruflicher Schulen, allerdings handelt es sich dabei nicht um Auszubildende innerhalb eines dualen Ausbildungssystems. Dementsprechend greifen beide Studien auf Marcia's Ansatz zur beruflichen Identität (bzw. Weiterentwicklungen hiervon) zurück, welcher insbesondere auf die vor einer ersten

Berufswahlentscheidung stattfindenden beruflichen Entwicklungsprozesse abzielt. Auch in der zuvor bereits angesprochenen Studie von Ebenehi et al. (2016) im tertiären Berufsbildungsbereich wird auf die Entwicklungsstadien nach Marica abgestellt. Hier geht es ebenfalls um die Laufbahnentscheidungen der Studierenden beim Übergang in den Arbeitsmarkt, wobei sich berufliche Identität als einziger nicht signifikanter Prädiktor der Laufbahnadaptabilität erweist. Da sich die spezifische berufliche Entwicklungssituation der kaufmännischen Auszubildenden deutlich von diesen Untersuchungsgruppen unterscheidet, wurde deren berufliche Identität in Form beruflicher und betrieblicher Identifikation erfasst (s.a. theoretische Grundlegung sowie theoretische Ausführungen im dritten Fachartikel).

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Identifikationsbegriff wurde auch die konzeptionelle Nähe (und teilweise Überschneidung) mit dem Commitment-Konstrukt thematisiert. Da dieses wie der Identifikationsbegriff auch auf die berufliche bzw. organisationale Bindung abstellt¹⁵, sind entsprechende Befunde in Relation zur Laufbahnadaptabilität ebenfalls von Interesse. Dabei werfen schon Ito und Brotheridge (2005) die grundlegende Frage auf, ob die Laufbahnadaptabilität von Beschäftigten mit einem höheren betrieblichen Commitment oder eher mit einer gesteigerten organisationalen Wechselbereitschaft einhergeht. Ihre Studie zeigt auf, dass grundsätzlich beides möglich ist. Auch bei einer proaktiven und adaptiven Laufbahnorientierung stellt zumeist die Organisation entscheidende Ressourcen in Form von Weiterbildungs-, Entwicklungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten bereit, in welchen sich individuelle Karriereaspirationen widerspiegeln und somit zu einer stärkeren affektiven Bindung an die Organisation führen können. Zugleich steht Laufbahnadaptabilität in der Studie in Zusammenhang mit einer gewissen beruflichen Mobilitätsbereitschaft und damit tendenziell auch mit einer höheren betrieblichen Wechselneigung, sofern die Organisation keine ausreichenden Entwicklungsmöglichkeiten bereitstellt. Allerdings wird hierbei ein Adaptabilitätsbegriff zugrunde gelegt, der nicht an Savickas' Konzeptualisierung anknüpft, sondern eher in der Nähe des Employability-Konstrukts und der entgrenzten Karriereorientierung angesiedelt ist. Zudem stellt sich die Situation für Auszubildende im Prozess der Berufsqualifizierung anders dar als für die untersuchte

¹⁵ Bezüglich der Unterschiede zwischen beiden Konstrukten siehe die begrifflichen Vorüberlegungen im dritten Fachartikel.

Gruppe der Erwerbstätigen, welchen sich entsprechend ihrer Qualifikation verschiedene Wechsellmöglichkeiten ergeben. Die Metaanalyse von Rudolph et al. (2017) verweist auf widersprüchliche Befunde zum Zusammenhang zwischen Laufbahnadaptabilität und verschiedenen Dimensionen organisationalen Commitments (*affective, normative, continuance*), geht insgesamt aber von einem generell positiven Zusammenhang aus. In allen genannten Fällen wurde entsprechend des traditionellen Schwerpunkts der Commitmentforschung lediglich die organisationale nicht jedoch die berufliche Bindung betrachtet, welche analog zur beruflichen Identifikation als besonders relevant für die berufliche Identität erachtet werden kann.

Guan et al. (2016) untersuchen dagegen den Zusammenhang zwischen der Laufbahnadaptabilität und der beruflichen Identifikation (*professional identification*) von Beschäftigten im Personalbereich. Dabei beziehen sie sich einerseits auf den Adaptabilitätsbegriff der konstruktivistischen Laufbahntheorie und andererseits auf die Theorie der sozialen Identität nach Tajfel und finden einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang. Allerdings wird die berufliche Identifikation innerhalb des *career construction model of adaptation (adaptivity – career adaptability – adapting responses – adaptation results)* entgegen der Erwartung nicht als Ergebnis der Adaptation, sondern vielmehr als Maß für die Adaptivität erachtet. Dahinter steht die Idee, dass Individuen mit einer höheren beruflichen Identifikation eher dazu neigen ihre Adaptabilitätsressourcen zu entwickeln, da sie z.B. stärker motiviert sind, sich langfristige Laufbahnziele zu setzen oder proaktiv relevante Situationen zu erkunden, um sich in ihrer beruflichen Rolle künftig zu bewähren. Demnach wird berufliche Identifikation gemäß dieser Studie als positiver Prädiktor (im Sinne von Adaptivität) der Laufbahnadaptabilität angesehen. Dem steht jedoch zum einen entgegen, dass aus der empirischen Forschung zur Laufbahnadaptabilität etablierte Operationalisierungen zur Adaptivität (z.B. als Proaktivität) vorliegen (Hirschi et al. 2015). Zum anderen zielen die Laufbahnkonstruktion und alle laufbahnbezogenen Adaptationsbemühungen nach Savickas (2005, S. 45) letztlich darauf ab, das eigene Selbstkonzept in beruflichen Rollen in der Arbeitswelt zu implementieren. Guan et al. (2016, S. 117) gehen selbst davon aus, dass die berufliche Identifikation widerspiegelt, inwiefern der Beruf als elementarer Bestandteil in das eigene Selbstkonzept integriert wurde. Insofern erscheint es insbesondere mit Blick auf Berufsanfänger, welche gerade erst anfangen ihr Selbstkonzept in der Arbeitswelt zu

implementieren, sinnvoller, berufliche Identifikation als Ergebnis von Adaptation und damit wesentlich beeinflusst von Laufbahnadaptabilität aufzufassen. Entsprechend weisen die Autoren abschließend einschränkend darauf hin, dass anhand der Datenlage auch diese Wirkungsrichtung nicht ausgeschlossen werden kann. Hierdurch wird noch einmal das komplexe Wechselverhältnis von beruflicher Identität und Laufbahnadaptabilität deutlich.

Als essenzieller Forschungsbeitrag der vorliegenden Arbeit konnte im dritten Fachartikel ein positiver Zusammenhang zwischen der Laufbahnadaptabilität und der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender festgestellt werden. Konkreter bestätigt sich damit die aus Savickas' konstruktivistischer Laufbahntheorie abgeleitete Vermutung, dass Laufbahnadaptabilität als latente Variable zweiter Ordnung, basierend auf den Unterdimensionen *concern*, *control*, *curiosity* und *confidence* einen positiven Prädiktor der kognitiven sowie auch der affektiven beruflichen und betrieblichen Identifikation kaufmännischer Auszubildender darstellt. Eine stärker ausgeprägte Laufbahnadaptabilität führt also zunächst dazu, dass sich die Auszubildenden in höherem Maße als Angehörige ihrer Berufsgruppe sowie ihres Ausbildungsbetriebs identifizieren. Darüber hinaus wirkt die Laufbahnadaptabilität positiv auf die emotionale Bewertung dieser Gruppenzugehörigkeiten und damit auf den Grad der affektiven Identifikation mit dem Ausbildungsberuf und -betrieb.

Dies steht zum einen im Einklang mit der verbreiteten Vorstellung von Laufbahnadaptabilität und beruflicher Identität als zentrale (und wechselseitig zusammenhängende) Größen moderner Laufbahnentwicklung (Savickas 2011). Andererseits verdeutlichen die Ergebnisse die Relevanz eines bislang hauptsächlich aus der internationalen Laufbahnforschung bekannten Konstrukts für die Lernenden innerhalb der dualen Berufsbildung. Auszubildende mit einer höheren Laufbahnadaptabilität sind eher in der Lage, proaktiv über ihre Zukunft in der eingeschlagenen Berufslaufbahn nachzudenken und ihre beruflichen Ziele zu reflektieren (*concern*). Durch die Ausbildung internaler Kontrollüberzeugungen übernehmen die Auszubildenden mehr Verantwortung für die eigene Laufbahn und treffen überlegtere berufliche Entscheidungen (*control*). Auszubildende mit erhöhter Laufbahnadaptabilität verfügen zudem über eine ausgeprägte Explorationsfähigkeit, mit der sie das

Erkundungspotenzial verschiedenster Arbeitssituationen möglichst umfangreich ausschöpfen, um so ein differenzierteres Bild der beruflichen und betrieblichen Arbeitsrealität sowie der eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse zu erlangen (*curiosity*). Nicht zuletzt stellt die Laufbahnadaptabilität den Lernenden Ressourcen der Selbstwirksamkeit bereit, die bei der Lösung komplexer Aufgaben und der Überwindung neuartiger Herausforderungen gerade für berufliche Novizen elementar sind und sie beim Aufbau ihres beruflichen Selbstvertrauens unterstützen (*confidence*).

Damit tragen alle vier Adaptabilitätsdimensionen zu einer Bewährung in der dualen Ausbildung und damit auch zu einer erfolgreichen beruflichen und betrieblichen Sozialisation bei. Dies zeigt sich in der beobachteten engeren Bindung an den Ausbildungsberuf sowie den Ausbildungsbetrieb in kognitiver wie auch affektiver Hinsicht. Aus den Längsschnittbefunden des vierten Fachartikels lässt sich diesbezüglich ergänzen, dass mit einer höheren beruflichen und betrieblichen Identifikation erwartungskonform auch eine geringere berufliche und betriebliche Abbruchneigung einhergeht. Der Laufbahnadaptabilität von Auszubildenden kann damit zusätzlich präventives Potenzial im Hinblick auf Ausbildungsabbruchtendenzen bescheinigt werden. Zwar suggerieren die Befunde (des dritten Fachartikels), dass v.a. der Einfluss der Laufbahnadaptabilität auf die berufliche Identifikation vergleichsweise stark ausgeprägt ist, während er bei der betrieblichen Identifikation etwas geringer ausfällt. Allerdings zeigen die Längsschnittzusammenhänge, dass die beiden Identifikationsfoci Beruf und Betrieb sich jeweils als negativer Prädiktor für beide Abbruchneigungen (beruflich und betrieblich) erweisen. Es ist somit von relevanten Wechselwirkungen der Identifikationsbezugspunkte auszugehen, die dazu führen, dass sich eine stärkere Identifikation mit dem Ausbildungsberuf auch hemmend auf die betriebliche Abbruchneigung auswirkt und umgekehrt. Die Laufbahnadaptabilität würde demnach in mehrfacher Hinsicht (direkt und indirekt) förderlich auf die Verbleibenstendenz in Ausbildungsberuf und -betrieb einwirken.

Insgesamt unterstreichen diese Befunde den potenziellen Stellenwert des Konstrukts der Laufbahnadaptabilität für die berufliche Entwicklung der Lernenden innerhalb der dualen Berufsbildung. Die Adaptabilitätsressourcen unterstützen die Auszubildenden beim Eintritt in die Arbeitswelt und stärken im Einklang mit der Zielsetzung beruflicher Bildung

die Entwicklung beruflicher wie betrieblicher Bindungen. Damit widerlegen die empirischen Ergebnisse, zumindest für den kaufmännischen Berufsbildungskontext, zugleich ein rein flexibilitätsorientiertes Verständnis von Adaptabilität im Sinne einer beruflichen Mobilitätspräferenz mit geringen arbeitsbezogenen Bindungen. Vielmehr kann die Laufbahnadaptabilität der Auszubildenden als erstrebenswertes und erfolgskritisches Merkmal innerhalb der dualen Ausbildung sowie generell als förderliches Element beruflicher Bildungsbemühungen angesehen werden, dessen weitere Erforschung und gezielte Entwicklung insbesondere im Kontext beruflicher Identitätskonstruktionen größere Beachtung geschenkt werden sollte.

4.3 Limitationen

Im Folgenden sollen die zentralen Limitationen in Bezug auf die einzelnen Fachartikel resümiert werden, bevor anschließend die Limitationen auf übergeordneter Ebene angeführt werden. Im Rahmen der qualitativen Annäherung an das Konstrukt der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender (Fachartikel 2) bestand die zentrale Zielsetzung in der Ableitung berufsübergreifender Gemeinsamkeiten sowie berufsspezifischer Identifikationspotenziale und -hindernisse. Die Kontrolle von Merkmalen des Ausbildungsbetriebs stand dabei weniger im Fokus, wodurch der Einfluss betriebsspezifischer Sozialisationsbedingungen für die Identifikation mit der Ausbildung potenziell vernachlässigt wurde. Angesichts der engen Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Bezugspunkten der Identifikation (Beruf vs. Betrieb) sind hier gewisse Überlagerungseffekte in positiver wie negativer Hinsicht nicht auszuschließen. Aufgrund des explorativen Designs der Interviewstudie ist zudem darauf hinzuweisen, dass eine Generalisierung der Befunde hinsichtlich der betrachteten Ausbildungsberufe erst auf der Basis weiterführender quantitativer Forschungsbemühungen zulässig ist.

In Bezug auf die quantitative Analyse der Eignung des Konstrukts der Laufbahnadaptabilität für den kaufmännischen Berufsbildungskontext (Fachartikel 3) konnte die Struktur der vier Adaptabilitätssubdimensionen gemäß der Career Adaptability Scale weitgehend repliziert werden. Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass einzelne Items ausgeschlossen werden mussten, die sich in theoretischer und empirischer Hinsicht

als ungeeignet für das besondere berufliche Entwicklungsstadium von Auszubildenden innerhalb eines dualen Berufsausbildungssystems erwiesen haben. Diese Items beziehen sich primär auf Explorationsverhalten in die Breite angesichts anstehender beruflicher Entscheidungen. Dieser Aspekt dürfte aus Sicht der Auszubildenden nach der Ausbildungsplatzwahl bei einem regulären Ausbildungsverlauf erst zum Ausbildungsende hin wieder an Relevanz gewinnen. Insbesondere für die Subdimension *curiosity* stellt sich damit die Frage nach einer inhaltlichen Anpassung an den Kontext der dualen Berufsbildung, welche den besonderen Explorationsmöglichkeiten und -erfordernissen innerhalb einer dualen Ausbildung Rechnung trägt. Dieser Ansatz wurde jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterverfolgt. Zudem wurde für die Validierung der Career Adaptability Scale im dualen Berufsbildungskontext auf eine Stichprobe aus verschiedenen einschlägigen Ausbildungsberufen innerhalb der kaufmännischen Domäne zurückgegriffen. Mögliche berufsspezifische Besonderheiten hinsichtlich der Laufbahnadaptabilität bestimmter kaufmännischer Auszubildender (und deren Zusammenhang zu ihrer beruflichen Identität) standen dabei weniger im Blickpunkt. Entsprechend wäre für eine vertiefte Betrachtung der Laufbahnadaptabilität in einzelnen kaufmännischen Ausbildungsberufen ein stärkerer Fokus auf die Berücksichtigung berufsspezifischer Rahmenbedingungen zu legen.

Die längsschnittliche Analyse der beruflichen Identitätsentwicklung (Fachartikel 4) hat neben der Betrachtung der Entwicklungsverläufe beruflicher und betrieblicher Bindungen auch die Rolle ausgewählter Einflussfaktoren und Outcomes in den Blick genommen. Dabei bestand allerdings kein Anspruch auf eine vollumfängliche Erfassung relevanter Kontextfaktoren. Die Auswahl beschränkte sich vielmehr auf die basic needs als die durch Auszubildende wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen. Dabei handelt es sich zwar um zentrale Kontextbedingungen für die Ausbildung beruflicher und betrieblicher Identifikation, diese decken allerdings lediglich einen abgegrenzten Teilbereich ab und könnten um weitere exogene Einflussvariablen ergänzt werden. Für eine umfassendere Betrachtung wäre zudem die angemessene Erfassung relevanter personenbezogener Einflussfaktoren zu bedenken. Naheliegend erscheint in diesem Zusammenhang insbesondere die Berücksichtigung der kognitiven Leistungsfähigkeit, berufswahlbezogener Einstellungen sowie der für das Sozialverhalten relevanten Persönlichkeitsmerkmale. Auf Seiten der Outcomes bietet sich zudem eine Schärfung der

Operationalisierung gemäß der Abbruchart an, um zwischen qualitativ sehr unterschiedlichen Abbruchmotiven (Ausbildungsplatzwechsel vs. keine Weiterqualifizierungspläne) zu differenzieren. Vor dem Hintergrund der bereits komplexen Modellierung der Wachstumskurven der beruflichen und betrieblichen Identifikation unter Berücksichtigung von Einflussfaktoren und Zielgrößen wurde von einer Erweiterung der analysierten Modelle um diese Variablen jedoch abgesehen.

Neben diesen artikelspezifischen Limitationen sind eine Reihe von Einschränkungen zu nennen, die sich auf mehrere der Fachartikel bzw. auf die Anlage der gesamten Arbeit beziehen. Eine erste artikelübergreifende Limitation bezieht sich auf die Stichprobenauswahl der Teilstudien. Die vorgelegten empirischen Befunde basieren jeweils auf Erhebungen in ausgewählten kaufmännischen Ausbildungsberufen. Die detaillierten Begründungen der jeweiligen Stichprobenauswahl finden sich in den einzelnen Teilstudien. Auch wenn jeweils auf die Auswahl besonders einschlägiger Ausbildungsberufe (z.B. Kaufleute für Büromanagement) sowie ein ausgewogenes Verhältnis unterschiedlicher Spezialisierungsgrade (z.B. Industriekaufleute vs. Automobilkaufleute) geachtet wurde, kann in Bezug auf die empirischen Ergebnisse kein Anspruch auf eine vollständige und repräsentative Abdeckung der kaufmännischen Domäne erhoben werden. Es ist davon auszugehen, dass innerhalb der kaufmännischen Berufsbildung wichtige berufsspezifische Merkmale und Besonderheiten hinsichtlich der beruflichen (Identitäts-)Entwicklung bestehen, die durch die Stichprobenauswahl in dieser Arbeit keine Berücksichtigung fanden. Somit kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich das Verhältnis zwischen Laufbahnadaptabilität und beruflicher Identität in einzelnen kaufmännischen Berufsausbildungskontexten (v.a. bei einem sehr spezialisierten Berufsprofil) abweichend von den hier berichteten Befunden darstellt.

Im Rahmen der Befunddiskussion in den einzelnen Fachartikeln sowie in der artikelübergreifenden Diskussion werden zudem stellenweise Schlussfolgerungen für die Berufsbildung im Gesamten gezogen. Eine empirische Untersuchung von Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich war jedoch kein Bestandteil dieser Arbeit. Daher wurden die Argumente zur Verallgemeinerung und Übertragung von Befunden auf den gesamten Berufsbildungsbereich entsprechend zurückhaltend formuliert. Dennoch

besteht die Möglichkeit, dass im Rahmen dieser Generalisierungen einzelne Spezifika der gewerblich-technischen Domäne unzureichend eingeflossen sind.

Ein wesentliches Ziel dieser Arbeit lag in der Analyse der Eignung der Laufbahnadaptabilität für den Kontext der dualen kaufmännischen Berufsausbildung. Aufgrund der hierfür nötigen theoretischen und empirischen Grundlegung lag der Fokus – v.a. in empirischer Hinsicht – primär auf der globalen Betrachtung des Konstrukts und weniger auf einer Detailuntersuchung der einzelnen Subdimension (*concern*, *control*, *curiosity* und *confidence*). Auch wenn diese Adaptabilitätsressourcen und deren Potenziale in der theoretischen Analyse sowie der Befunddiskussion differenziert erörtert wurden, war die quantitative Betrachtung einzelner Subdimension, z.B. im Verhältnis zu Identitätskonstruktionen kein Gegenstand dieser Arbeit. Aufbauend auf den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit könnten differenziertere Analysen zu den vier Adaptabilitätsressourcen vorgenommen werden. Dabei wäre von besonderem Interesse, in welchem Umfang welche Subdimension zur beruflichen Identitätsentwicklung der Auszubildenden beiträgt. Angesichts der inhaltlichen Ausgestaltung dieser Ressourcen ist anzunehmen, dass ihr Einfluss an verschiedenen kritischen Punkten im Ausbildungsverlauf variiert, je nachdem, ob die anstehenden Adaptationserfordernisse z.B. eher in der Aufgabenexploration (*curiosity*) oder etwa eher in der Überwindung neuartiger Hindernisse (*confidence*) bestehen. Denkbar wären im Extremfall sogar gegenläufige kompensatorische Effekte, die bei einer rein globalen Betrachtung der Laufbahnadaptabilität unbeachtet bleiben würden.

Neben der fehlenden empirischen Detailbetrachtung der Adaptabilitätsressourcen liegt eine weitere Limitation darin, dass für die Prüfung der Eignung für die duale (kaufmännische) Berufsbildung keine kontextspezifische inhaltliche Ausformulierung der Subdimensionen erfolgte. Vielmehr wurden die relativ generischen Operationalisierungen der vier Subdimensionen verwendet, um die Anschlussfähigkeit an die internationalen Forschungsbefunde aus verschiedensten beruflichen Kontexten und Bildungssystemen zu gewährleisten. Qualitative methodische Zugänge könnten dazu beitragen, die vier Adaptabilitätsressourcen spezifischer auf die beruflichen Entwicklungsaufgaben innerhalb einer kaufmännischen Erstausbildung zuzuschneiden. Unter Rückgriff auf das verbreitete *career construction model of adaptation* (Savickas 2013; Hirschi et al. 2015) wären

insbesondere konkrete berufliche Anpassungs- und Bewältigungsverhaltensmuster (*adapting responses*) der kaufmännischen Auszubildenden und deren Klassifikation in Bezug auf die vier Dimensionen von Interesse. Dabei könnten gezielt Unterschiede zu anderen Kontexten herausgearbeitet werden, welche sich aus den Besonderheiten des deutschen dualen Ausbildungssystems ergeben. So ist anzunehmen, dass sich für berufliche Lernende innerhalb dieses Systems z.B. im Hinblick auf das Bewusstsein der Notwendigkeit der eigenen beruflichen Entwicklung (*concern*) sowie bezüglich der Exploration der beruflichen Umgebung (*curiosity*) spezifische Muster finden lassen, die sich deutlich von anderen Kontexten unterscheiden. Die ausschließliche Verwendung der generischen Operationalisierungen der vier Subdimensionen trägt zur Vergleichbarkeit der Befunde bei, welche im Fokus der Arbeit stand, birgt jedoch auch das Risiko, dass qualitativ sehr unterschiedliche Adaptationsleistungen unter einer gemeinsamen Kategorie zusammengefasst werden könnten.

Eine weitere methodische Einschränkung liegt in der ausschließlich querschnittlichen Analyse in Bezug auf die Laufbahnadaptabilität. Eine zusätzliche längsschnittliche Betrachtung könnte zum einen die Stabilität und Entwicklung dieses Konstruktes als Ganzes sowie zum anderen die Entwicklungsverläufe innerhalb der Subdimensionen in den Blick nehmen. Auch hinsichtlich dieser prozessualen Perspektive sind divergierende Entwicklungstendenzen der verschiedenen Adaptabilitätsressourcen denkbar. Darüber hinaus bestünde ein wesentlicher Mehrwert eines längsschnittlichen Zugangs auch in Bezug auf die Laufbahnadaptabilität darin, dass beide im Fokus stehenden Konstrukte noch systematischer in ihrem Zusammenspiel untersucht werden könnten. Dies erscheint nicht zuletzt im Hinblick auf eine umfassende Klärung der Wirkungsrichtungen zwischen beiden Variablen erstrebenswert (vgl. die Ausführungen zu Guan et al. 2016 im vorangegangenen Kapitel). Idealerweise würde die Betrachtung der komplexen Wechselwirkungen zwischen der Entwicklung beruflicher Identität und Laufbahnadaptabilität den kompletten Ausbildungsverlauf umfassen. Bezogen auf diesen mehrjährigen Zeitraum ist es durchaus plausibel, dass die wechselseitige Beeinflussung weniger durch einen linearen Verlauf und eine einheitliche Relevanz beider Konstrukte, sondern vielmehr durch nichtlineare Muster geprägt ist. So ist anzunehmen, dass der Einfluss der Adaptabilitätsressourcen in bestimmten Phasen der beruflichen Entwicklung der Auszubildenden (z.B. am Ausbildungsbeginn und beim bevorstehenden

Ausbildungsende) bzw. an neuralgischen Punkten (z.B. bei drohendem Ausbildungsabbruch) deutlicher ist als in anderen. Ebenso sind in Bezug auf das Wechselverhältnis von Laufbahnadaptabilität und beruflicher Identität sehr verschiedene Profile unter beruflichen Lernenden denkbar, die sich hinsichtlich ihrer berufswahltheoretischen Eingangsbedingungen (z.B. Wunschberuf vs. Negativauswahl) stark unterscheiden könnten. Eine längsschnittliche Betrachtung beider Konstrukte über den gesamten Ausbildungszeitraums würde demnach die vorgelegten Befunde zur Laufbahnadaptabilität sowie zur Entwicklung der beruflichen Identität substantiieren und erweitern. Unter Ausweitung der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wäre in dieser Prozessperspektive aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht nicht zuletzt auch der berufliche Kompetenzerwerb von Interesse, um die Annahme der Verschränkung von beruflicher Identitätsentwicklung und beruflicher Kompetenzentwicklung (Blankertz 1983) unter Hinzuziehung der Variable der Laufbahnadaptabilität zu untersuchen.

5 Schlussbetrachtung

Die Zielsetzung des vorliegenden Forschungsvorhabens lag in der differenzierten Auseinandersetzung mit der Laufbahnadaptabilität und der beruflichen Identität im Kontext der kaufmännischen Berufsbildung. Dabei wurde eine vielfältige methodische Herangehensweise gewählt, um einerseits verschiedene Teilcharakteristika der beiden zentralen Konstrukte zu analysieren und andererseits dem aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive divergierenden Forschungsstand in Bezug auf diese interessierenden Größen Rechnung zu tragen. Während bei der beruflichen Identität empirische Zugänge verfolgt wurden, welche sich dieser in qualitativer und quantitativ-längsschnittlicher Hinsicht nähern, musste bezüglich der Laufbahnadaptabilität vor einer empirischen Analyse eine ausführlichere theoretische Auseinandersetzung erfolgen. Wie schon im ersten Kapitel dargelegt beziehen sich dabei jeweils zwei der vier eingangs abgeleiteten Forschungsfragen vorrangig auf eines der beiden Konstrukte. Aufgrund dieses inhaltlichen Zusammenhangs, welcher sich in Teilen auch in der vorangegangenen Diskussion widerspiegelt, erscheint es sinnvoll die Beantwortung der Teilfragestellungen im Rahmen dieses Kapitels anhand der primären Zugehörigkeit zu einem der beiden Konstrukte zu bündeln. Daher wird im Folgenden zunächst auf die Ergebnisse zur beruflichen Identität und damit auf die zweite und vierte Forschungsfrage eingegangen. Anschließend stehen die Befunde zur Laufbahnadaptabilität im Fokus der Betrachtung, welche sich auf die erste und dritte Forschungsfrage beziehen, wobei abschließend auch die verbindenden Elemente beider Untersuchungsschwerpunkte thematisiert werden. Dabei soll jeweils auch auf ausgewählte Forschungsdesiderate eingegangen werden, die sich aus den theoretischen und empirischen Ergebnissen ableiten lassen.

Bezogen auf die berufliche Identität wurde zunächst danach gefragt, welche spezifischen Merkmale die berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender kennzeichnet und welche Identifikationspotenziale sich in unterschiedlichen kaufmännischen Ausbildungsberufen ergeben. Im Rahmen der Interviewstudie konnten drei Bereiche identifiziert werden, welche für die Entwicklung beruflicher Identitätskonstruktionen von Auszubildenden von zentraler Bedeutung sind. Dabei handelt es sich um das subjektive Berufsverständnis, die berufstypischen Tätigkeiten in Verbindung mit ihrem affektiven

Identifikationspotenzial sowie die antizipierten beruflichen Perspektiven. Das Berufsverständnis wurde dabei in Form verschiedener Beruflichkeitskognitionen erfasst, wobei die befragten Auszubildenden insgesamt ein relativ breites Berufsverständnis mit der Abdeckung mehrerer Kognitionsbereiche aufwiesen. Am deutlichsten stachen dabei die Sinn- und Relevanzkognition hervor, was so zu deuten ist, dass die kaufmännischen Auszubildenden mit einem Beruf vorrangig sowohl eine als interessant und sinnvoll empfundene Tätigkeit als auch eine gewisse materielle Notwendigkeit assoziieren. Im Berufsvergleich fallen die Einzelhandelskaufleute hinsichtlich der Bandbreite wahrgenommener Beruflichkeitskognitionen erkennbar ab.

Mit Blick auf den Untersuchungsbereich der beruflichen Tätigkeiten ist an erster Stelle der deutliche Fokus der als affektiv bedeutsam empfundenen Tätigkeiten auf den (möglichst direkten) Kundenkontakt zu nennen. Über alle Berufe hinweg gesehen stellt dieser offenbar einen zentralen Bezugspunkt affektiver beruflicher Bindung dar und birgt somit erhebliches Identifikationspotenzial. Eine weitere zentrale Erkenntnis dieses Interviewbereichs bezieht sich auf die Kohärenz zwischen berufstypischen und affektiv bedeutsamen Tätigkeiten. Unter den untersuchten Ausbildungsberufen zeigten in erster Linie die eher spezialisierten und hier v.a. die Speditionskaufleute eine hohe Kohärenz, während insbesondere bei Einzelhandelskaufleuten ein Auseinanderfallen der als berufstypisch und affektiv bedeutsam wahrgenommenen Tätigkeiten zu beobachten ist. Diese explorativen Befunde sollten einerseits Anlass für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der identitätsstiftenden Funktion möglichst authentischer kundenbezogener Arbeitssituationen im Rahmen der beruflichen Ausbildung sein. Dabei könnte mit Blick auf die gegenläufigen Ergebnisse der Kaufleute für Büromanagement auch in qualitativer Hinsicht der Frage nachgegangen werden, welche Formen von Kundenkontakt im Sinne beruflicher Identitätsentwicklung erstrebenswert sind und in welchen Konstellationen sich dieser womöglich sogar identifikationshemmend auswirkt. Andererseits könnten quantitative Zugänge die ausgemachte Tendenz einer identifikationsförderlichen Kohärenz berufstypischer und affektiv bedeutsamer Tätigkeiten in eher spezialisierten Ausbildungsberufen empirisch absichern.

Bezüglich des letzten Interviewbereichs, der wahrgenommenen beruflichen Perspektiven, ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Berufen. Die Industrie-, Speditions-,

und Automobilkaufleute antizipieren nicht nur gute bis sehr gute berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, sondern zeigen vermehrt auch konkrete Weiterbildungsaspirationen verbunden mit der klaren Tendenz im Beruf zu verbleiben. Demgegenüber sind unter den Kaufleuten für Büromanagement und insbesondere unter den Einzelhandelskaufleuten erkennbare Defizite auszumachen. Diese äußern sich in einer zurückhaltenden Bewertung der eigenen beruflichen Möglichkeiten, recht vagen Weiterbildungsoptionen und einer letztlich vergleichsweise geringen Berufsbindung. Auch bei der Betrachtung der Befunde dieses Interviewbereichs drängt sich die Frage nach der Generalisierbarkeit der identifizierten Unterschiede zwischen den Berufen und damit nach hieran anknüpfenden quantitativen Analysen auf.

Die drei Interviewbereiche wurden als konzeptionelle Rahmung den Dimensionen der Identifikation im Sinne der Theorie der sozialen Identität nach Tajfel (kognitiv, affektiv und evaluativ) zugeordnet. Demnach weisen die betrachteten Ausbildungsberufe bereits hinsichtlich des Berufsverständnisses als Fundament kognitiver Identifikation unterschiedliche Ausgangsbedingungen auf. Noch deutlicher werden die Divergenzen mit Blick auf die daran anknüpfenden affektiven Identifikationsmöglichkeiten anhand der berufstypischen Tätigkeiten sowie für die besonders in evaluativer Hinsicht relevanten beruflichen Perspektiven. Während sich für die meisten Berufe gewisse Kompensationsmöglichkeiten zwischen diesen Dimensionen ergeben, offenbaren insbesondere die Einzelhandelskaufleute fast durchweg defizitäre Werte. Angesichts der in früheren quantitativen Studien eher durchschnittlichen Identifikationsausprägung der Einzelhandelskaufleute ergibt sich diesbezüglich weiterer Forschungsbedarf.

Der zweite Fokus hinsichtlich der beruflichen Identität bezog sich auf eine prozessuale Perspektive. Dabei ging es um die Frage, wie sich die berufliche Identität von kaufmännischen Auszubildenden im Ausbildungsverlauf verändert und inwiefern diese Entwicklung zur nachhaltigen beruflichen Integration der Auszubildenden beiträgt. Hierzu wurde die berufliche und betriebliche Identifikation (im Sinne der Theorie der sozialen Identität) von Industriekaufleuten, Automobilkaufleuten sowie Kaufleuten für Büromanagement im Längsschnitt betrachtet und dabei das Zusammenwirken mit wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen und Abbruchneigungen analysiert. Die Ausgangswerte lassen dabei insofern Unterschiede zwischen den drei Ausbildungsberufen

erkennen, als die Kaufleute für Büromanagement hinsichtlich beider Foci der Identifikation die geringsten Werte vorweisen konnten. Bezüglich der beruflichen Identifikation ergeben sich für die Automobilkaufleute die höchsten Werte, während dies bei der betrieblichen Identifikation bei den Industriekaufleuten der Fall ist. Letzteres ist bei einem genaueren Blick auf die Datenlage auf die Auszubildenden im dritten Lehrjahr zurückzuführen, was darauf schließen lässt, dass die Industriekaufleute zum Ende der Ausbildung offenbar vergleichsweise gute Übernahme- und Aufstiegsperspektiven wahrnehmen, welche die Verbundenheit mit dem Ausbildungsbetrieb stärken. Diese Ergebnisse stehen weitgehend im Einklang mit früheren Befunden zu diesen Ausbildungsberufen. Mit Blick auf die qualitativen Ergebnisse der Interviewstudie war jedoch mit einem deutlicheren Abfallen der Kaufleute für Büromanagement gegenüber den anderen beiden Berufen zu rechnen.

Keine berufsspezifischen Unterschiede lassen sich dagegen hinsichtlich der Entwicklung der Identifikation ausmachen. Vielmehr ist von homogenen Entwicklungsverläufen in allen drei beobachteten Ausbildungsberufen in Form einer Abnahme der beruflichen wie der betrieblichen Identifikation auszugehen. Vergleicht man zusätzlich die Ausgangswerte zwischen den drei Ausbildungsjahren zeigen sich insbesondere zwischen dem ersten und dritten Ausbildungsjahr jeweils (beruflich und betrieblich) klare Unterschiede. Dies bestätigt den Trend der abnehmenden Identifikation unabhängig von eventuell auftretenden Jahrgangseffekten. Zudem weisen die geringeren Veränderungsraten im dritten Ausbildungsjahr darauf hin, dass die berufliche und betriebliche Identifikation v.a. in den ersten beiden Lehrjahren deutlich absinkt, um sich zum Ende der Ausbildung zunehmend zu stabilisieren, wobei hierfür die verstärkte Wahrnehmung beruflicher Perspektiven im Anschluss an die Ausbildung mitverantwortlich sein dürfte. Dies könnte, ebenso wie die offenbar nach eingangs überhöhten Erwartungen an die Ausbildung eintretende Ernüchterung, den Fokus weiterer Forschungsbemühungen bilden.

Gegenstand der Längsschnittanalyse war außerdem das Zusammenwirken der Entwicklung der Identifikation mit weiteren relevanten Faktoren. Für die wahrgenommenen Ausbildungsbedingungen (in Form der basic needs) ergab sich erwartungskonform ein positiver Zusammenhang mit den Ausgangswerten der beruflichen und in noch größerem Ausmaß der betrieblichen Identifikation. Darüber

hinaus konnte nachgewiesen werden, dass die Erfüllung der basic needs zu einem geringeren Rückgang der betrieblichen und v.a. der beruflichen Identifikation führt. Während die Auszubildenden die Ausbildungsbedingungen also offenbar zunächst vorrangig auf den Betrieb attribuieren, scheint sich die Wahrnehmung der drei motivationalen Grundbedürfnisse (soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben, Autonomie) langfristig primär auf die Identifikation mit dem Beruf auszuwirken, da sich die Auszubildenden als gleichwertige, handlungsfähige und autonome Mitarbeiter wahrnehmen und so ein berufliches Selbstverständnis aufbauen.

Schließlich wurde der Einfluss der beruflichen und betrieblichen Identifikation sowie deren Entwicklung auf die berufliche und betriebliche Abbruchneigung untersucht. Für die Ausgangswerte der beruflichen und betrieblichen Identifikation fanden sich dabei die erwarteten negativen Zusammenhänge mit der beruflichen und betrieblichen Abbruchneigung zum Ende der Erhebung. Da dies jeweils bezogen auf beide Bezugspunkte der Identifikation bzw. Abbruchneigung gilt (Beruf/Betrieb), bedeutet dies, dass die berufliche Identifikation auch der betrieblichen Wechselneigung entgegenwirkt und vice versa. Zudem stehen die Veränderungsraten der beruflichen und betrieblichen Identifikation in negativem Zusammenhang mit der jeweiligen Abbruchneigung, was bedeutet, dass ein schwächeres Absinken der Identifikation über die Zeit zu einer geringeren Abbruchneigung führt. Hier konnte nur von der Entwicklung der betrieblichen Identifikation auf die berufliche Abbruchneigung ein Übertragungseffekt festgestellt werden, im umgekehrten Fall jedoch nicht. Enttäuschte Erwartungen in Bezug auf den Ausbildungsbetrieb strahlen somit auch auf die Bindung an den Ausbildungsberuf ab, während die mangelnde berufliche Identifikation offenbar nicht dem Betrieb angelastet wird. In der Summe zeigt sich die präventive Wirkung beruflicher und betrieblicher Identitätskonstruktionen mit Blick auf Ausbildungsabbruchtendenzen, wobei zusätzlicher Forschungsbedarf besteht, um genauer zu untersuchen, wie diese unter Berücksichtigung weiterer Faktoren zu einer nachhaltigen beruflichen Integration der Auszubildenden beitragen.

Den zweiten inhaltlichen Schwerpunkt der forschungsleitenden Fragestellung stellte die Laufbahnadaptabilität dar. Dabei stand zunächst die Frage im Mittelpunkt, welche Bedeutung das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität aus berufs- und

wirtschaftspädagogischer Perspektive insgesamt sowie insbesondere für die berufliche Entwicklung der Lernenden in der beruflichen Erstausbildung hat. Ausgehend von den unterschiedlichen Konzeptualisierungen der Adaptabilität in der internationalen Laufbahnforschung wurde das Konstrukt innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses eingebettet. Als explizite und implizite Anknüpfungspunkte konnten einerseits der Kontext der erstmaligen Berufswahl und damit die vor dem Einmünden in eine berufliche Ausbildung ablaufenden Orientierungsprozesse sowie andererseits die auf berufliche Weiterbildung und Umorientierung abzielenden berufsbiographischen Gestaltungskompetenzen ausgemacht werden. Die zwischen diesen beiden Schwerpunktbereichen liegende berufliche Erstausbildung erwies sich somit bisher als Leerstelle hinsichtlich der Rezeption des Adaptabilitätsbegriffs. Wie in der vorangegangenen Diskussion gezeigt werden konnte, ist dies nur teilweise einer mangelnden Berücksichtigung aktueller laufbahnpsychologischer Entwicklungen geschuldet. Vielmehr ist innerhalb der Berufsbildung traditionell eine strukturelle Vernachlässigung der Berufsorientierung auszumachen, welche auf der Annahme fußt, dass die berufliche Orientierung mit der erstmaligen Berufswahl (z.B. in Form der Ausbildungsplatzwahl) bereits abgeschlossen ist. Eine weitere Betrachtung oder gar Förderung der beruflichen Orientierung und Entwicklung der Lernenden erscheint damit irrelevant. Dieses statische Verständnis klassischer Berufswahltheorien wurde jedoch mittlerweile weitgehend zugunsten moderner Ansätze aufgegeben, welche die Dynamik lebenslanger beruflicher Entwicklung und Anpassung jenseits einer ersten Berufswahlentscheidung betonen. In diesem Zusammenhang ist auch die steigende Bedeutung des Adaptabilitätsbegriffs zu sehen. Blickt man mit dieser erweiterten Perspektive beruflicher Orientierung auf die berufliche Bildung, dürften gerade die in einer beruflichen Erstausbildung stattfindenden Prozesse von entscheidender Bedeutung für die weitere berufliche Entwicklung der Lernenden sein. Diese müssen sich in dieser Phase i.d.R. erstmalig direkt – und nicht nur wie im Zuge der vorangegangenen Berufswahl lediglich mittelbar – mit den Anforderungen und Möglichkeiten der Arbeitswelt auseinandersetzen und sich in dieser zurechtfinden. Der Laufbahnadaptabilität kann hierbei eine Schlüsselrolle zugesprochen werden, um die Berufsorientierung auch innerhalb der Berufsbildung zu stärken und die beruflichen Lernenden beim Aufbau laufbahnbezogener Kompetenzen zu unterstützen.

Hieran anknüpfend stellte sich die Frage, welche Konzeptualisierungen von Laufbahnadaptabilität sich für den kaufmännischen Berufsbildungskontext eignen. Im Rahmen der theoretischen Annäherung an unterschiedliche Ansätze zur (Laufbahn-) Adaptabilität stach besonders der Adaptabilitätsbegriff nach Savickas hervor. Im Gegensatz zur recht einseitigen Ausrichtung des Employability-Konstrukts und des proteischen Laufbahnansatzes auf Arbeitsmarktanforderungen bzw. vorrangig externe Anpassungserfordernisse, zeichnet sich dieser durch eine stärkere Subjektorientierung und die gleichberechtigte Betonung der vom Individuum ausgehenden beruflichen Entwicklungsprozesse aus. Als elementarer Bestandteil der konstruktivistischen Laufbahntheorie (vgl. Kapitel 2) zielt die Laufbahnadaptabilität auf den stetigen Versuch ab, das individuelle Selbstkonzept in der Arbeitswelt zu implementieren, wobei nicht nur von Veränderungen der beruflichen Umwelt, sondern auch von einem sich wandelnden Individuum ausgegangen wird und der Passungsprozess somit nie wirklich als abgeschlossen angesehen werden kann.

Einen Bestandteil der empirischen Auseinandersetzung stellte daher die Abgrenzung der Laufbahnadaptabilität nach Savickas von alternativen Konzeptualisierungen und Operationalisierungen dar. Nachdem Adaptabilität als Teildimension des Employability-Konstrukts bereits durch die theoretischen Vorüberlegungen von der weiteren Analyse ausgeschlossen wurde, konnte Adaptabilität als Bestandteil der proteischen Laufbahnorientierung empirisch von Savickas' Operationalisierung anhand der Career Adaptability Scale (CAAS) differenziert werden. Gegenüber der Operationalisierung von Rottinghaus et al. (2005) im Rahmen des Career Futures Inventory (CFI) konnte die Laufbahnadaptabilität nach Savickas dagegen nicht empirisch abgegrenzt werden. Die detaillierte Analyse ergab jedoch, dass die empirische Überschneidung auf bestimmte Teildimensionen der CAAS zurückzuführen ist und damit wichtige Elemente der Konzeptualisierung von Savickas von Rottinghaus et al. nicht abgedeckt werden. Diese Befunde sind auch jenseits der berufs- und wirtschaftspädagogischen Betrachtung von Bedeutung und tragen zu einer Schärfung des Adaptabilitätsbegriffs innerhalb der internationalen Laufbahnforschung bei. Ähnlich angelegte Forschungsansätze sollten überprüfen, auf welche weiteren Untersuchungsgruppen sich diese Ergebnisse übertragen lassen.

Ferner konnte die vierdimensionale Struktur der Laufbahnadaptabilität nach Savickas, welche durch die CAAS erfasst wird, unter den kaufmännischen Auszubildenden bestätigt werden. Damit wurde ein wichtiger Beitrag geleistet, um das Konstrukt für den Berufsbildungskontext nutzbar zu machen. Die vier Teildimensionen können als wichtige Ressourcen der beruflichen Entwicklung innerhalb der Berufsausbildung angesehen werden. Gerade unmittelbar nach dem erstmaligen Einmünden in die Arbeitswelt sehen sich die Auszubildenden beruflichen Herausforderungen gegenüber, die ihnen Orientierungs- und Anpassungsleistungen abverlangen. Eine positive Zukunftsorientierung (*concern*), internale Kontrollüberzeugungen (*control*), die Exploration des Selbst und der Umwelt (*curiosity*) sowie laufbahnbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (*confidence*) können ihnen dabei helfen, sich in dieser kritischen beruflichen Entwicklungsphase zu bewähren. Darüber hinaus sind diese Adaptabilitätsressourcen erforderlich, um die Auszubildenden auf künftige laufbahnrelevante Entscheidungen vorzubereiten. Hier wäre nicht zuletzt der Übergang nach Abschluss der Ausbildung als entscheidender Schritt der beruflichen Integration zu nennen. Um die laufbahnbezogenen Kompetenzen der Auszubildenden zu stärken, welche diese für eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Übergänge benötigen, bietet sich die gezielte Förderung anhand der vier Dimensionen nach Savickas an. Anknüpfend an Befunde aus der internationalen Laufbahnforschung (Koen et al. 2012) sollte untersucht werden, welche Methoden und Maßnahmen sich für die Entwicklung der Laufbahnadaptabilität innerhalb der beruflichen Erstausbildung als geeignet erweisen. Dabei ist von ausgesprochen günstigen Rahmenbedingungen durch die arbeitsplatznahe Ausbildung im dualen System auszugehen (Hlad'ó et al. 2019), deren Potenzial es jedoch systematisch auszuschöpfen gilt. Ein weiterer Schwerpunkt könnte auf der Erforschung der längerfristigen Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für die berufliche Entwicklung der Auszubildenden liegen. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, wie sich eine stark ausgeprägte Laufbahnadaptabilität während der Ausbildung (z.B. durch umfangreiche Exploration von Arbeitssituationen) auf die berufliche Bewährung in den ersten Jahren nach Abschluss der Ausbildung und darüber hinaus auswirkt.

Schließlich ging es abschließend um die verbindende Fragestellung nach dem empirischen Verhältnis der Laufbahnadaptabilität zu den beruflichen Identitätskonstruktionen. Es konnte gezeigt werden, dass die Laufbahnadaptabilität und die berufliche Identität der

Auszubildenden positiv zusammenhängen. Laufbahnadaptabilität im Sinne der konstruktivistischen Laufbahntheorie nach Savickas erwies sich dabei als positiver Prädiktor der kognitiven wie affektiven beruflichen und betrieblichen Identifikation. Die Laufbahnadaptabilität der Auszubildenden trägt damit einerseits zu einem stärkeren Bewusstsein der eigenen beruflichen und betrieblichen Gruppenzugehörigkeit bei. Andererseits stärkt sie das Ausmaß der emotionalen Verbundenheit mit dem Ausbildungsberuf sowie dem Ausbildungsbetrieb. Damit offenbart sich die Laufbahnadaptabilität im Kontext der (kaufmännischen) Berufsbildung als integratives Element, welches zum Aufbau arbeitsbezogener Bindungen beiträgt und somit die Kontinuität der beruflichen Entwicklung fördert. Diese Befunde für den Adaptabilitätsbegriff nach Savickas stehen somit im Widerspruch zu der Auffassung, Adaptabilität primär als berufliche Flexibilitätsorientierung und Mobilitätspräferenz zu verstehen, die mit der Auflösung beruflicher und betrieblicher Bindungen einhergeht. Dies dürfte nicht zuletzt der besonderen beruflichen Entwicklungsphase der Auszubildenden geschuldet sein, wobei noch zu klären ist, wie sich die konkreten Wirkmechanismen der Adaptabilitätsressourcen in dieser Situation im Detail darstellen. Mehr noch als auf das globale Konstrukt der Laufbahnadaptabilität sollten künftige Forschungsbemühungen daher ihre Aufmerksamkeit auf die vier Adaptabilitätsdimensionen richten. Von Interesse sind dabei auch potenziell gegenläufige Effekte zwischen den Teildimensionen sowie die spezifische Relevanz einzelner Dimensionen innerhalb der dualen Berufsbildung im Vergleich zu anderen Untersuchungsgruppen (z.B. der Dimension *curiosity*). Daneben sind für ein vertieftes Verständnis des wechselseitigen Verhältnisses von Laufbahnadaptabilität und beruflicher Identität längsschnittliche Forschungszugänge anzustreben. Diese könnten unter der Annahme einer komplexen reziproken Beziehung beider Konstrukte wertvolle Erkenntnisse zu deren Zusammenwirken liefern.

Berufliches Lernen erfordert im Zusammenhang mit dem Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit zugleich den Aufbau arbeitsbezogener Bindungen, welche als motivationale und handlungsregulierende Funktion die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz überhaupt erst ermöglichen. Nur durch die Antizipation beruflicher Rollen und die Identifikation mit diesen ist ein selbständiges Tätigsein des Lernenden im Verhältnis zu seiner beruflichen Umwelt vorstellbar. Das laufbahnpsychologische

Konstrukt der Laufbahnadaptabilität kann dabei positiv auf diesen Prozess einwirken, indem es den beruflichen Lernenden die notwendigen Ressourcen bereitstellt, um sich in einer neuartigen Umgebung zu orientieren, etwaige Widrigkeiten zu überwinden und schließlich nachhaltige berufliche Identitätskonstruktionen zu entwickeln. Zugleich ist anzunehmen, dass diese Identitätskonstruktionen Rückwirkungen auf die individuelle Adaptabilitätsausprägung der Lernenden enthalten und auf diese Weise maßgeblich deren weitere berufliche Orientierung prägen. Laufbahnadaptabilität und berufliche Identität stellen somit auch für den Kontext der Berufsbildung die zentralen Konstrukte modernder Laufbahnentwicklung dar.

Literaturverzeichnis

Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of management*, 34(3), 325-374.

Ashforth, B. E., & Schinoff, B. S. (2016). Identity under construction: How individuals come to define themselves in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 111-137.

Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V., & Weber, S. (2006). *Berufsbildungs-Pisa. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.

Baethge, M., Arends, L., & Winther, E. (2009). International large-scale assessment on vocational and occupational education and training. In F. K. Oser, U. Renold, E. G. John, E. Winther & S. Weber (Hrsg.), *VET boost: towards a theory of professional competencies* (S. 3-24). Rotterdam: Sense.

Baethge, M., Hantsche, B., Pelull, W., & Voskamp, U. (1988). *Jugend: Arbeit und Identität – Lebensperspektiven und Interessensorientierungen von Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.

Balzer, L., Ertelt, B. J. & Frey, A. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – die praktische Umsetzung im EU-Projekt Praelab. In C. Baumeler, B. J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 139–161). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Beck, K. (1997). Die Zukunft der Beruflichkeit – Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In M. Liedtke (Hrsg.), *Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft* (S. 351-369), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beck, K. (2019). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability*, 19-34.

Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53-69.

Blankertz, H. (1983). Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter. In D. Benner, H. Heid & H. Thiersch (Hrsg.), *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 18*, 139–142.

Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (1999). An alternative approach and new guidelines for practice. *Organizational dynamics*, 28(2), 37-52.

Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of vocational behavior*, *69*(1), 4-18.

Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of vocational behavior*, *69*(1), 30-47.

Bromberg, T., Haipeter, T., & Kümmerling, A. (2013). Erneuerte Beruflichkeit. Entwicklungs- und Karrierewege von Industriekaufleuten in der Investitionsgüterindustrie. In T. Haipeter, G. Mühge, K. Schmierl & O. Struck (Hrsg.), *Berufliche Qualifikationen*. Wiesbaden: VS, 119–155.

Brown, A., & Bimrose, J. (2014). Model of learning for career and labour market transitions. *Research in Comparative and International Education*, *9*(3), 270-286.

Brown, A., & Bimrose, J. (2018). Learning and identity development at work. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Hrsg.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (S. 245-265). London: Palgrave Macmillan.

Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S. A., & Hughes, D. (2012). The role of career adaptabilities for mid-career changers. *Journal of vocational behavior*, *80*(3), 754-761.

Bühler, C. (2007). Zwischen Flexibilität und Resignation. Berufliche Identität junger Erwerbstätiger. In J. Mansel & H. Kahlert (Hrsg.), *Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation* (S. 33–47). Weinheim: Juventa.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2016). *Berufsbildungsbericht 2016*.

https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31212_Berufsbildungsbericht_2016.pdf?__blob=publicationFile&__amp%3Bv=3. Zugegriffen: 19.02.2022.

Chan, S. H. J., & Mai, X. (2015). The relation of career adaptability to satisfaction and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 130-139.

Creed, P. A., Patton, W., & Hood, M. (2010). Career development and personal functioning differences between work-bound and non-work bound students. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(1), 37-41.

Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of adolescence*, *31*(2), 207-222.

Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. V. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, *19*, 45–63.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.

Dick, R. van (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.

Dick, R. van (2017). *Identifikation und Commitment fördern*. Göttingen: Hogrefe.

Dick, R. van & Haslam, S. A. (2012). Stress and well-being in the workplace: Support for key propositions from the social identity approach. In J. Jetten, C. Haslam & S.A. Haslam (Hrsg.), *The Social Cure* (S. 175-194). New York: Psychology Press.

Dick, R. van, Wagner, U., Stellmacher, J., & Christ, O. (2005). Category salience and organizational identification. *Journal of occupational and organizational psychology*, 78(2), 273-285.

Diesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B., & Schindler, N. (2010). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention* (S. 157-175). Münster: Waxmann.

Diesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E., & Schindler, N. (2013). Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 281-297). Münster: Waxmann.

Ebenehi, A. S., Rashid, A. M., Ab Rahim, B., & Asimiran, S. (2015). Vocational Identity Statutes and Career Adaptability Skill among Technical and Vocational Education Students in Nigeria. *The International Journal of Science and Technoledge*, 3(12), 146.

Ebner, H. G. (2000). Berufsausbildung aus der Sicht der Auszubildenden. In R. Czycholl (Hrsg.), *Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend* (S. 85-103). Oldenburg: BIS-Verlag.

Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.

Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual review of psychology*, 53(1), 161-186.

Fang, W., Zhang, Y., Mei, J., Chai, X., & Fan, X. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 68, 33-39.

Field, S., Hoeckel, K., Kis, V., & Kuczera, M. (2009). *Learning for jobs: OECD policy review of vocational education and training: initial report*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Foot, N. N. (1951). Identification as the basis for a theory of motivation. *American sociological review*, 16(1), 14-21.

Franz, C. (2011). Bildungsprofile von Führungskräften – Vielfalt statt Verdrängung. In *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität* (S. 187–210). Wiesbaden: VS.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(2), 139-161.

Frey, A., Balzer, L. & Ruppert, J. J. (2014). Transferable competences of young people with a high dropout risk in vocational training in Germany. *International journal for educational and vocational guidance*, 14(1), 119-134.

Frey, H.-P. & K. Hausser (1987). Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In H.-P. Frey & K. Hausser (Hrsg.), *Identität. Der Mensch als soziales und personales Wesen* (S. 3-26). Stuttgart: Enke.

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65(1), 14-38.

Gamboa, V., Paixão, M. P., & de Jesus, S. N. (2014). Vocational profiles and internship quality among Portuguese VET students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(2), 221-244.

Gamboa, V., Paixão, M. P., Da Silva, J. T., & Taveira, M. D. C. (2021). Career Goals and Internship Quality among VET Students. *Journal of Career Development*, 48(6), 910-925.

Goffman, E. (1988). *Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 8. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Grote, G., & Raeder, S. (2009). Careers and identity in flexible working: Do flexible identities fare better?. *Human relations*, 62(2), 219-244.

Guan, Y., Yang, W., Zhou, X., Tian, Z., & Eves, A. (2016). Predicting Chinese human resource managers' strategic competence: Roles of identity, career variety, organizational support and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 116-124.

Guan, Y., Zhou, W., Ye, L., Jiang, P., & Zhou, Y. (2015). Perceived organizational career management and career adaptability as predictors of success and turnover intention among Chinese employees. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 230-237.

Guzman, A. B. de, & Choi, K. O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 199-207.

Haenggli, M., & Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. *Journal of vocational behavior*, 119, 103414.

Haibo, Y., Xiaoyu, G., Xiaoming, Z., & Zhijin, H. (2018). Career adaptability with or without career identity: How career adaptability leads to organizational success and individual career success?. *Journal of Career Assessment*, 26(4), 717-731.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage.

Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 1-13.

Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper & Row.

Hausser, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.

Heinrichs, K., Wuttke, E. & Kögler, K. (2022): Berufliche Identität, Identifikation und Beruflichkeit – Eine Verortung aus der Perspektive einer theoriegeleiteten empirischen Berufsbildungsforschung. In R. Hermkes, T. Bruns, T. Bonowski (Hrsg.), bwp@ Profil 7: *Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung. Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag*, 1-28. Online: https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/heinrichs_etal_profil7.pdf. Zugriffen: 01.07.2022.

Heinzer, S., & Reichenbach, R. (2013). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt: Die Entwicklung der beruflichen Identität*. Online: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-272b-1a72-0000-00002d44d5b6/Schlussbericht_zum_BBT-Projekt_Berufliche_Identitaet.pdf. Zugriffen: 19.02.2022.

Hendrich, W. (2004). Beschäftigungsfähigkeit oder berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In F. Behringer, A. Bolder, R. Klein, G. Reutter & H. Seiverth (Hrsg.), *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien – Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens* (S. 260-270). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Heinemann, L., Maurer, A., & Rauner, F. (2009). *Engagement und Ausbildungsorganisation: Einstellungen Bremerhavener Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung; [eine Studie im Auftrag der Industrie- und Handelskammer Bremerhaven]*. Bremen: IBB.

Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of vocational behavior*, 74(2), 145-155.

Hirschi, A. (2012). Vocational Identity Trajectories: Differences in Personality and Development of Well-Being. *European Journal of Personality*, 26(1), 2-12.

Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27-41). Münster: Waxmann.

Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The career development quarterly*, 66(3), 192-204.

Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10.

Hlad'o, P., Lazarová, B., & Hloušková, L. (2019). Career adaptability of vocational education and training graduates in the period of prospective school-to-work transition. *Studia paedagogica*, 24(2), 59-83.

Hlad'o, P., Kvasková, L., Ježek, S., Hirschi, A., & Macek, P. (2020). Career Adaptability and Social Support of Vocational Students Leaving Upper Secondary School. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 478-495.

Hoff, E.-H., Lappe, L., & Lempert, W. (1985). *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung (Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 40)*. Bern: Huber.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of careers*. 3. Aufl., Odessa: Psychological Assessment Resources.

Ito, J. K., & Brotheridge, C. M. (2005). Does supporting employees' career adaptability lead to commitment, turnover, or both?. *Human resource management*, 44(1), 5-19.

Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295-304.

Johnston, C. S. (2016). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 3-30.

Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W., & Straus, F. (2008). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 4. Aufl., Reinbek: Rowohlt.

Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career development international*. 9, 199–221.

Kirpal, S. (2006). Work Identities in Comparative Perspectives: The Role of National and Sectoral Context Variables. *European journal of vocational training*, 39(3), 21-45.

Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408.

Klotz, V. K. (2015). *Diagnostik beruflicher Kompetenzentwicklung: Eine wirtschaftsdidaktische Modellierung für die kaufmännische Domäne*. Wiesbaden: Springer.

Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 1–20.

Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability?*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krautchat, B. (2013). Zwischen Wunschberuf und erfolgloser Ausbildungsplatzsuche. Zwei-Klassen-Gesellschaft beim Übergang Schule – Beruf?. *BWP*, 6, 42-43.

McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of vocational behavior*, 71(2), 247-264.

Metzlaff, S. (2015). *Berufliche und betriebliche Identifikation von kaufmännischen Auszubildenden: Theoretische Klärung und empirische Analyse*. Hohenheim: ibw.

Lazarová, B., Hladó, P., & Hloušková, L. (2019). Perception of teacher support by students in vocational education and its associations with career adaptability and other variables. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 47-64.

Lempert, W. (2009) *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider.

Lisop, I. (2009). Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* 16, 1-18. Online: <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/lisop/index.html>. Zugegriffen: 01.07.2022.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 605-618.

Mack, O., Khare, A., Krämer, A., & Burgartz, T. (2016). *Managing in a VUCA World*. Heidelberg: Springer.

Maggiore, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 437-449.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159–187). New York: Wiley.

Meyer, R. (2014). Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf. Zugegriffen: 01.07.2022.

Morrison, R. F., & Hall, D. T. (2002). Career adaptability. In D. T. Hall (Hrsg.), *Careers in and out of organizations* (S. 205–232). Thousand Oaks: Sage.

Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter: Überprüfung eines Modells der Identitätsentwicklung am Beispiel der persönlichen Identität und der Elternablösung*. Bern: Haupt.

Ndlovu, V., & Ferreira, N. (2019). Students' psychological hardiness in relation to career adaptability. *Journal of Psychology in Africa*, 29(6), 598-604.

Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of vocational behavior*, 88, 131-142.

Ohlemann, S., & Driesel-Lange, K. (2019). A Latent Profile Analysis of Career Competence in German Vocational Schools. *Studia paedagogica*, 24(2), 33-57.

Ohme, M., & Zacher, H. (2015). Job performance ratings: The relative importance of mental ability, conscientiousness, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 161-170.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753.

Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of adolescence*, 34(5), 853-871.

Prenzel, M., & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24(3), 217-234.

Rahn, S., Brüggemann, T., & Hartkopf, E. (2013). *Schülerbefragungen in den BGJ-, BOJ- und KSOB-Klassen des Kreises Euskirchen. Abschlussbericht*. Münster: WWU Münster.

Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2014). *Das Berufsorientierungspanel (BOP). Abschlussbericht zur regionalen Paneluntersuchung "Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher im Rhein-Erft-Kreis"*. Münster: Ecotransfer.

Raeder, S. & Grote, G. (2005): Berufliche Identität; In: Felix Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 337-342). Bielefeld: Bertelsmann.

Raeder, S., & Grote, G. (2007). Career Changes and Identity Continuities – A Contradiction?. In A. Brown, S. R. Kirpal, & F. Rauner (Hrsg.), *Identities at work* (S. 147-182). Dordrecht: Springer.

Rauner, F. (1999). Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(3), 424–446.

Rauner, F., Frenzel, J., Piening, D., & Bachmann, N. (2016). *Engagement und Ausbildungsorganisation (Einstellungen sächsischer Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung – Studie im Rahmen der Landesinitiative „Steigerung der Attraktivität, Qualität und Rentabilität der dualen Berufsausbildung in Sachsen (QEK)“)*. Bremen: IBB.

Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J. P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational behavior*, 80(3), 734-743.

Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of career assessment*, 13(1), 3-24.

Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34.

Rudolph, C. W., Zacher, H., & Hirschi, A. (2019). Empirical developments in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 1-6.

Salzmann, P., Berweger, S., & Ark, T. K. (2018). Apprentices' affective occupational commitment during vocational education and training: a latent growth curve analysis. *Journal of Career Development*, 45(4), 315-329.

Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.

Savickas, M. L. (2002). Career construction. *Career choice and development*, 149, 205.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.

- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work, 2*, 144-180.
- Schuh, S. C., van Dick, R., Wegge, J., & Haslam, S. A. (2013). Soziale Identität und Stresserleben. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*, (S. 113-125). Wiesbaden: VS.
- Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B. J., & Frey, A. (2019). *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv.
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment, 6*(1), 13-35.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (Hrsg.), *Handbook of identity theory and research* (S. 693-714). New York: Springer.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist, 8*(5), 185.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks, (Hrsg.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (S. 192- 234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Hrsg.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice, 2. Aufl.*, (S. 197- 261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British journal of guidance and counselling, 9*(2), 194-201.
- Spurk, D., Kauffeld, S., Meinecke, A. L., & Ebner, K. (2016). Why do adaptable people feel less insecure? Indirect effects of career adaptability on job and career insecurity via two types of perceived marketability. *Journal of Career Assessment, 24*(2), 289-306.
- Spurk, D. & Volmer, J. (2013). Validierung einer deutschsprachigen Version des Career Futures Inventory (CFI) Berufliche Anpassungsfähigkeit, beruflicher Optimismus, Arbeitsmarktwissen und Berufserfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, 57*(2), 77-95.
- Stange, B. (1991). *Die Theorie der sozialen Identität – Analyse eines Reformversuchs in der Sozialpsychologie*. Hamburg.

Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 20-27.

Tajfel, H. (1972). Experiments in a Vacuum. In J. Israel, & H. Tajfel (Hrsg.), *The Context of Social Psychology: A Critical Assessment* (S. 69-119). London: Academic Press.

Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Hrsg.), *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations* (S. 61–76). London: Academic Press.

Tian, Y., & Fan, X. (2014). Adversity quotients, environmental variables and career adaptability in student nurses. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 251-257.

Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Tang, R. L. (2013). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale and an examination of a model of career adaptation in the Philippine context. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(3), 410-418.

Trinczek, R. (2011). Überlegungen zum Wandel von Arbeit. *WSI-Mitteilungen*, *64*(11), 606-614.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.

Turner, J. C., Sachdev, I., & Hogg, M. A. (1983). Social categorization, interpersonal attraction and group formation. *British Journal of Social Psychology*, *22*(3), 227-239.

Voss-Dahm, D. (2011). Die Bedeutung beruflicher Bildungsabschlüsse für die Karriere im Betrieb. In D. Voss-Dahm, G. Mühge, K. Schmierl & O. Struck (Hrsg.), *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität* (S. 163-185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, U., & Zick, A. (1990). Psychologie der Intergruppenbeziehungen: Der 'Social Identity Approach'. *Gruppendynamik*, *21*, 319-330.

Watts, A. G. (2009). *Learning for jobs. The relationship of Career Guidance to VET*. Paris: OECD.

Wahler, P. (1997). *Berufliche Sozialisation in der Leistungsgesellschaft*. Pfaffenweiler: Centaurus.

Zacher, H. (2014). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of vocational behavior*, *84*(1), 21-30.

Zacher, H., & Griffin, B. (2015). Older workers' age as a moderator of the relationship between career adaptability and job satisfaction. *Work, Aging and Retirement*, *1*(2), 227-236.

Zelloth, H. (2016). Eine neue Beratungsära für die Berufsbildung?. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (5), 8-12.

Anhang

Anhang 1 zu Fachartikel 2:

“Career adaptability and vocational identity of commercial apprentices in the German dual system”

-

Anhang 1a: Fragebogen „Karrierebezogene Einstellungen und ausbildungsbezogene Identifikation von Auszubildenden“



**Karrierebezogene Einstellungen und ausbildungsbezogene
Identifikation von Auszubildenden**

**FRAGEBOGENERHEBUNG
im Herbst 2017**

Institut für Wirtschaftspädagogik

Projektleitung: Jun. Prof. Dr. Kristina Kögler

Projektdurchführung: M. Sc. Sebastian Kirchknopf

Kontakt: sebastian.kirchknopf@uni-hohenheim.de

Liebe Auszubildende,



der folgende Fragebogen ist Bestandteil eines Forschungsprojekts am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Hohenheim. Ziel dieses Projektes ist es, zu untersuchen, welche Einstellungen Auszubildende bezüglich ihrer **beruflichen Laufbahn und Karriere** aufweisen und wie diese mit ihrer **beruflichen sowie betrieblichen Identifikation** zusammenhängen.

Um zu verstehen, wie wichtig Ihnen Ihre berufliche Laufbahn und Ihre Ausbildung sind und die Ausbildung verbessern zu können, ist Ihre Mitarbeit **sehr wichtig**. Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 30 Minuten.

Beachten Sie dabei bitte folgende Hinweise:

- Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten**. Entscheidend ist Ihre persönliche Einschätzung.
- Bitte beantworten Sie den Fragebogen **alleine**.
- Bitte **lassen Sie keine Frage aus**. Kreuzen Sie im Zweifel diejenige Antwort an, die Ihrer Ansicht nach am ehesten zutrifft.

Ihre Angaben werden **gemäß der geltenden Datenschutzrichtlinien** behandelt und weder an Ihre Lehrer noch an die Schulleitung weitergegeben. Die erhobenen Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Forschungszwecken.

Ihre Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig. Da nur eine begrenzte Anzahl an Klassen für die Untersuchung ausgewählt wurde, ist eine vollständige Teilnahme aber sehr wichtig. Wenn Sie Fragen haben, dürfen Sie sich jederzeit an mich wenden: sebastian.kirchknopf@uni-hohenheim.de

Vielen Dank für Ihren wichtigen Beitrag zum Gelingen des Projekts!

Sebastian Kirchknopf

A) Fragen zu Ihrer Person

Wie **alt** sind Sie? _____ Jahre

Ihr **Geschlecht**: männlich
 weiblich

Welchen **Ausbildungsberuf** erlernen Sie?

- Automobilkaufmann/-frau
- Kauffrau/-mann für Büromanagement
- Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel
- Verkäufer/-in
- Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung
- Anderes _____

In welchem **Ausbildungsjahr** befinden Sie sich aktuell?

- Erstes Jahr
- Zweites Jahr
- Drittes Jahr

Haben Sie bereits die **Zwischenprüfung** absolviert?

Wenn ja, mit welcher **Note**? _____

Welches ist ihr **höchster Schulabschluss**?

- Hauptschule
- Realschule
- Werkrealschule
- Wirtschaftsschule
- Berufskolleg
- Gymnasium
- Sonstiges _____

Mit welcher **Note** haben Sie abgeschlossen?

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend

Wie viele **Mitarbeiter** beschäftigt Ihr **Ausbildungsunternehmen**?

- 0-50
- 51-250
- mehr als 250

Anhang 1b: Skalendokumentation

Konstrukt	α	Item-Nr. im Fragebogen (Anlage 1a)	Ausgeschlossene Items ¹⁶	Autor(en)
CAAS				
- Concern	.84	50, 58, 70, 71, 72	67	Savickas, Porfeli (2012) German version: Johnston et al. (2013)
- Control	.78	53, 54, 55, 59, 61, 63		
- Curiosity	.73	57, 60, 66, 73	62, 65	
- Confidence	.83	51, 52, 56, 64, 68, 69		
Adaptivity	.75	17, 19, 20, 25, 29, 32	22	Frese et al. (1997)
CA-CFI	.86	116, 117, 118, 124, 125, 132	121, 122	Rottinghaus, Day & Borgen (2005) Spurk & Volmer (2013)
SDCMS	.82	114, 119, 126, 127, 131	129	Briscoe, Hall & DeMuth (2006) Gasteiger (2007)
Cognitive identification				Van Dick et al. 2004 Metzlaff (2015)
- occupational	.90	74, 78, 84, 89		
- organisational	.90	95, 101, 104, 111		
Affective identification				
- occupational	.94	79, 80, 90, 92, 93		
- organisational	.93	99, 100, 103, 108, 113 ¹⁷		

Anhang 1c – CAAS Item parcels

CAAS-Dimension	Item parcels gemäß Item-Nr. im Fragebogen (Anlage 1a)		
Concern	71+72	50 + 58	70 ¹⁸
Control	I55 + I54	I59 + I61	I53 + I63
Curiosity	66 + 57	60 + 73	_. ¹⁹
Confidence	I51 + I52	I68 + I69	I56 + I64

¹⁶ Item-Ausschluss mangels Eignung für die Stichprobe der Auszubildenden.

¹⁷ Item invertiert.

¹⁸ Item alleine, da Reduktion der CAAS-Dimension um Item-Nr. 67.

¹⁹ Lediglich zwei parcels, da Reduktion der CAAS-Dimension um Item-Nr. 62 und 65.

Anhang 1d – Korrelationen innerhalb der CAAS-Dimensionen

Concern						
Item-Nr.	50	58	70	71	72	
50	1	.620	.321	.415	.552	
58	.620	1	.439	.519	.602	
70	.321	.439	1	.569	.563	
71	.415	.519	.569	1	.631	
72	.552	.602	.563	.631	1	

Control						
Item-Nr.	53	54	55	59	61	63
53	1	.396	.273	.391	.287	.325
54	.396	1	.517	.461	.348	.389
55	.273	.517	1	.416	.252	.274
59	.391	.461	.416	1	.477	.429
61	.287	.348	.252	.477	1	.357
63	.325	.389	.274	.429	.357	1

Curiosity				
Item-Nr.	57	60	66	73
57	1	.409	.422	.353
60	.409	1	.409	.377
66	.422	.409	1	.419
73	.353	.377	.419	1

Confidence						
Item-Nr.	51	52	56	64	68	69
51	1	.559	.408	.516	.459	.438
52	.559	1	.522	.462	.408	.396
56	.408	.522	1	.451	.377	.424
64	.516	.462	.451	1	.400	.428
68	.459	.408	.377	.400	1	.502
69	.438	.396	.424	.428	.502	1

Anhang 2 zu Fachartikel 3:

„Berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender. Ergebnisse einer Interviewstudie“

-

Anhang 2: Interviewleitfaden „Berufliche Identifikation kaufmännischer Auszubildender“

Interviewleitfaden für die mündliche Befragung von Auszubildenden zur Thematik „Berufliche Identifikation kaufmännischer Auszubildender“

Ziel des Interviews und Vorgehensweise bei der Durchführung des Interviews

Ziel:

Ziel der Interviewstudie ist ein tieferes Verständnis der subjektiven Perspektive der Auszubildenden auf bestimmte Aspekte ihrer Ausbildung, welche für deren berufliche Identifikation von Relevanz sind. Nach den Interviews soll u.a. deutlich geworden sein, durch welche Tätigkeitsanforderungen kaufmännische Ausbildungsberufe in der Wahrnehmung der Auszubildenden charakterisiert sind. Zudem sollen die antizipierten beruflichen Perspektiven der Auszubildenden offengelegt werden. Dabei sollen nicht zuletzt Differenzen hinsichtlich der Identifikationspotenziale unterschiedlicher kaufmännischer Ausbildungsberufe ermittelt werden. Hierzu werden Auszubildende aller Lehrjahre aus fünf verschiedenen kaufmännischen Ausbildungsberufen befragt.

Vorgehensweise:

Während des Interviews soll überwiegend der Interviewte sprechen, d.h. er soll durch die Leitfragen zu möglichst freien Beschreibungen angeregt werden. Durch die zusätzlichen Unterfragen sollen spezifische Aspekte abgedeckt werden, sofern der Interviewpartner diese nicht bereits von sich aus anspricht. Auch die Unterfragen sollen möglichst in der vorgegebenen Reihenfolge und im Zweifel vollständig gestellt werden.

Interview zu „Berufliche Identifikation kaufmännischer Auszubildender“

(1) Orientierungsphase

Hinweis an den Interviewer:

Vor Beginn der Audioaufzeichnung:

- Dank für Zeit und Bereitschaft zur Teilnahme
- Kurze Erläuterung des Projekts und der Ziele der Interviewstudie:

Im Rahmen meiner Doktorarbeit beschäftige ich mich u.a. damit, was unterschiedliche Ausbildungsberufe für die Auszubildenden interessant macht. Durch die Interviews soll ermittelt werden, wie Sie als Auszubildende bestimmte Aspekte Ihres Ausbildungsberufs wahrnehmen und bewerten.

Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten!** Bitte erzählen Sie alles, was Ihnen zu der jeweiligen Frage einfällt!

- **Biographische Daten** schriftlich aufnehmen

➔ **Audioaufnahme starten!**

Zu Interviewbeginn:

- Anonymität zusichern
- Einverständnis für das Aufzeichnen des Interviews und die Verwendung der Daten für wissenschaftliche Forschungszwecke einholen

(2) Erarbeitungsphase

a) Berufswahl & Berufsvorstellungen:

Bitte beschreiben Sie, warum Sie sich für diesen Ausbildungsberuf entschieden haben? Gab es damals verschiedene Gründe für Ihre Entscheidung?

Jetzt soll es um den Begriff „Beruf“ gehen. Was bedeutet für Sie persönlich der Begriff „Beruf“? Was verstehen Sie unter einem Beruf?

Was macht für Sie einen Beruf aus? Was gehört zu einem Beruf alles dazu?

Worin unterscheiden sich verschiedene Berufe Ihrer Meinung nach?

Wenn Sie verschiedene Berufe vergleichen müssten:

- Welche Bedeutung haben die Fähigkeiten, die in einem Beruf gefordert werden?
- Welche Rolle spielt es, ob ein Beruf bei anderen Personen anerkannt ist bzw. einen guten Ruf hat?
- Wie wichtig ist eine angemessene Bezahlung von der man gut leben kann?
- Welche Rolle spielt es, ob man in dem Beruf einer sinnvollen Tätigkeit nachgeht (und z.B. einen wichtigen Beitrag zu einem größeren Projekt leistet)?

Wenn Sie jetzt wieder an Ihren eigenen Ausbildungsberuf denken: Welche der gerade besprochenen Merkmale von Berufen sind besonders typisch für Ihren eigenen Ausbildungsberuf?

Was davon zeichnet Ihren Ausbildungsberuf aus und unterscheidet ihn von anderen Berufen?

- Sind es v.a. die Fähigkeiten, die in Ihrem Ausbildungsberuf gefordert werden?
- Ist Ihr Ausbildungsberuf bei anderen Personen anerkannt und hat einen guten Ruf?
- Wie bewerten Sie die Bezahlung in Ihrem Ausbildungsberuf?
- Inwiefern empfinden Sie die Tätigkeiten in Ihrem Beruf als sinnvoll?

b) Tätigkeitsanforderungen

Jetzt möchte ich auf einzelne Bereiche tiefer eingehen. Welche typischen Aufgaben und Tätigkeiten verbinden Sie mit Ihrem Ausbildungsberuf?

- Welche der Aufgaben und Tätigkeiten würden Sie eher als anspruchsvoll und welche eher als alltägliche Routine bezeichnen?
- Welche dieser Aufgaben und Tätigkeiten sind v.a. typisch für Ihren Ausbildungsberuf und welche spielen Ihrer Meinung nach auch in anderen Berufen eine wichtige Rolle? (Bei Rückfrage: „z.B. in anderen Ausbildungsberufen.“)

- **Welche Ihrer Aufgaben und Tätigkeiten finden Sie besonders interessant bzw. welche machen Ihnen am meisten Spaß? Warum?**

Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sind in Ihrem Ausbildungsberuf besonders gefragt?

Was müssen Sie wissen und können, um die Aufgaben in Ihrem Ausbildungsberuf zu bewältigen)?

- Welche dieser Kenntnisse und Fähigkeiten werden v.a. in *Ihrem* Ausbildungsberuf erwartet und welche sind Ihrer Meinung nach auch in anderen Berufen wichtig?

Welche dieser Aufgaben und Anforderungen beherrschen Sie schon und in welchen Bereichen könnten Sie sich noch weiterentwickeln?

c) Berufliche Perspektive

Wie schätzen Sie ihre berufliche Perspektive nach Abschluss Ihrer Ausbildung ein?

- In welchen beruflichen Positionen könnten Sie sich vorstellen nach Abschluss Ihrer Ausbildung zu arbeiten?
- Sehen Sie mit Ihrer Ausbildung für sich nur ganz bestimmte berufliche Positionen oder verschiedene Einsatzmöglichkeiten?
- Welche beruflichen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten sehen Sie mittel- bis langfristig mit Ihrem Ausbildungsberuf?
- Sehen Sie Ihre berufliche Zukunft ausschließlich in Ihrem Ausbildungsberuf oder können Sie sich vorstellen, später beruflich etwas ganz Anderes zu machen?
- Wie **bewerten** Sie Ihre beruflichen Möglichkeiten verglichen mit anderen Berufen?
- Wovon hängt Ihre eigene berufliche Zukunft Ihrer Meinung nach hauptsächlich ab?

d) Abschluss – Resümee:

Wir haben jetzt über die Anforderungen und beruflichen Perspektiven in Ihrem Ausbildungsberuf gesprochen. Zum Abschluss möchte ich Sie um eine Zwischenbilanz bitten.

Inwiefern haben sich Ihre Erwartungen an die Ausbildung bisher erfüllt? Was hätten Sie sich anders gewünscht?

(3) Abschlussphase

Abschließende Hinweise für Interviewer:

- Danken Sie dem/der Auszubildenden nochmals für die Teilnahme.
- Fragen Sie den Interviewpartner, ob sie/er zum Abschluss des Interviews noch Fragen oder Anmerkungen hat.

➔ Beenden Sie die **Audioaufzeichnung**

- Versichern Sie nochmals, dass die Angaben vertraulich behandelt werden.
- Kontrollieren Sie, ob die **biographischen Daten vollständig** aufgenommen wurden!

➔ **Notieren** Sie sich umgehend Ihre **persönlichen Eindrücke**. Diese Informationen können bei der späteren Auswertung von großem Nutzen sein!

Übersicht über die Interviewfragen (Tischvorlage für die zu interviewende Person)

- a) Was bedeutet für Sie persönlich der Begriff „**Beruf**“? Was verstehen Sie unter einem Beruf?
- b) Welche **typischen Aufgaben & Tätigkeiten** verbinden Sie mit Ihrem Ausbildungsberuf? Welche **Kenntnisse und Fähigkeiten** sind in Ihrem Ausbildungsberuf besonders gefragt?
- c) Wie schätzen Sie Ihre **berufliche Perspektive** nach Abschluss Ihrer Ausbildung ein?
- d) Inwiefern haben sich Ihre **Erwartungen** an die Ausbildung **erfüllt**? Was hätten Sie sich anders gewünscht?

Anhang 3 zu Fachartikel 4:

„Die Entwicklung beruflicher Identität – Eine Längsschnittstudie in der kaufmännischen Ausbildung“

-

Anhang 3a: Fragebogen „Ausbildungs- und laufbahnbezogene Einstellungen von kaufmännischen Auszubildenden im Verlauf der Ausbildung“ (Version: März 2019, 3. Erhebungszeitpunkt)



**Ausbildungs- und laufbahnbezogene Einstellungen von
kaufmännischen Auszubildenden im Verlauf der
Ausbildung**

**FRAGEBOGENERHEBUNG
im März 2019**

Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Lehr- und Lernprozesse

Projektleitung: Jun. Prof. Dr. Kristina Kögler

Projektdurchführung: M.Sc. Sebastian Kirchknopf

Kontakt: sebastian.kirchknopf@uni-hohenheim.de

Liebe Auszubildende,

der folgende Fragebogen ist Bestandteil eines Forschungsprojekts der Professur für Wirtschaftspädagogik an der Universität Hohenheim. Ziel dieses Projektes ist es zu untersuchen, wie sich die **Einstellungen von Auszubildenden in Bezug auf ihre Berufsausbildung und -laufbahn im Laufe der Ausbildung verändern.**

Um zu verstehen, welche Faktoren für Sie im Zusammenhang mit Ihrer Ausbildung und dem weiteren beruflichen Weg bedeutsam sind und um die Ausbildung in Zukunft verbessern zu können, ist Ihre Mitarbeit für uns **sehr wichtig**. Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 30 Minuten.

Beachten Sie dabei bitte folgende Hinweise:

- Es gibt bei den Fragen zu Ihrer Selbsteinschätzung **keine richtigen oder falschen Antworten.**
- Entscheidend ist Ihre persönliche Meinung.
- Bitte beantworten Sie den Fragebogen **alleine**.
- Bitte **lassen Sie keine Frage aus**. Kreuzen Sie im Zweifel diejenige Antwort an, die Ihrer Ansicht nach am ehesten zutrifft.

Ihre Angaben werden **gemäß der geltenden Datenschutzrichtlinien** behandelt und weder an Ihre Lehrkräfte noch an die Schulleitung weitergegeben. Die erhobenen Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Forschungszwecken.

Ihre Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig. Da nur eine begrenzte Anzahl an Klassen für die Untersuchung ausgewählt wurde, ist eine vollständige Teilnahme aber sehr wichtig. Wenn Sie Fragen haben, dürfen Sie sich jederzeit an mich wenden: sebastian.kirchknopf@uni-hohenheim.de

Vielen Dank für Ihren wichtigen Beitrag zum Gelingen des Projekts!

Sebastian Kirchknopf

Erstellung des persönlichen Codes

Liebe Auszubildende,

da wir Ihre Aussagen aus der heutigen Erhebung zukünftigen Einschätzungen zuordnen müssen, ist es nötig einen **persönlichen Code** zu bestimmen. Nur so können Ihre Fragebögen einander zugeordnet werden, ohne dass jemand herausfinden kann, wer diese Fragebögen ausgefüllt hat. Deshalb haben wir die folgenden Fragen formuliert, die uns helfen sollen, bei jeder Befragung den gleichen Code für Sie zu bestimmen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder der 6 Fragen immer nur ein Feld an!

Wenn Sie eine Frage überhaupt nicht beantworten können, kreuzen Sie bitte kein Feld an!

Hier nun die sechs Fragen zur Erstellung Ihres persönlichen Codes:

1	<p>Bitte kreuzen Sie den ersten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters (oder einer Person, die für Sie einem Vater am nächsten kommt) an. (z.B. <input checked="" type="checkbox"/>ürgen, <input checked="" type="checkbox"/>arl, <input checked="" type="checkbox"/>ans-Peter usw.)</p> <p> <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e <input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k <input type="checkbox"/> l <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> n <input type="checkbox"/> o <input type="checkbox"/> p <input type="checkbox"/> q <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> s <input type="checkbox"/> t <input type="checkbox"/> u <input type="checkbox"/> v <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> x <input type="checkbox"/> y <input type="checkbox"/> z <input type="checkbox"/> ä <input type="checkbox"/> ö <input type="checkbox"/> ü <input type="checkbox"/> ß </p>
2	<p>Bitte kreuzen Sie den ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (oder einer Person, die für Sie einer Mutter am nächsten kommt) an. (z.B. <input checked="" type="checkbox"/>anja, <input checked="" type="checkbox"/>imone, <input checked="" type="checkbox"/>anna usw.)</p> <p> <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e <input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k <input type="checkbox"/> l <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> n <input type="checkbox"/> o <input type="checkbox"/> p <input type="checkbox"/> q <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> s <input type="checkbox"/> t <input type="checkbox"/> u <input type="checkbox"/> v <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> x <input type="checkbox"/> y <input type="checkbox"/> z <input type="checkbox"/> ä <input type="checkbox"/> ö <input type="checkbox"/> ü <input type="checkbox"/> ß </p>
3	<p>Bitte kreuzen Sie den ersten Buchstaben Ihres Vornamens an (z.B. <input checked="" type="checkbox"/>homas, <input checked="" type="checkbox"/>ichael, <input checked="" type="checkbox"/>isa)</p> <p> <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e <input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k <input type="checkbox"/> l <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> n <input type="checkbox"/> o <input type="checkbox"/> p <input type="checkbox"/> q <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> s <input type="checkbox"/> t <input type="checkbox"/> u <input type="checkbox"/> v <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> x <input type="checkbox"/> y <input type="checkbox"/> z <input type="checkbox"/> ä <input type="checkbox"/> ö <input type="checkbox"/> ü <input type="checkbox"/> ß </p>
4	<p>Bitte kreuzen Sie den letzten Buchstaben Ihres Nachnamens an (Sollten Sie Ihren Namen geändert haben, nehmen Sie Ihren Geburtsnamen).</p> <p> <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e <input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k <input type="checkbox"/> l <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> n <input type="checkbox"/> o <input type="checkbox"/> p <input type="checkbox"/> q <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> s <input type="checkbox"/> t <input type="checkbox"/> u <input type="checkbox"/> v <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> x <input type="checkbox"/> y <input type="checkbox"/> z <input type="checkbox"/> ä <input type="checkbox"/> ö <input type="checkbox"/> ü <input type="checkbox"/> ß </p>
5	<p>Bitte kreuzen Sie den Tag Ihres Geburtsdatums an (z.B. Geburtstag am 15. Februar = <input checked="" type="checkbox"/>15, am 3. Juni = <input checked="" type="checkbox"/>3).</p> <p> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> 24 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 26 <input type="checkbox"/> 27 <input type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> 29 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 31 </p>
6	<p>Bitte kreuzen Sie den letzten Buchstaben Ihrer Augenfarbe an (z.B. braun <input checked="" type="checkbox"/>, blau <input checked="" type="checkbox"/>)</p> <p> <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e <input type="checkbox"/> f <input type="checkbox"/> g <input type="checkbox"/> h <input type="checkbox"/> i <input type="checkbox"/> j <input type="checkbox"/> k <input type="checkbox"/> l <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> n <input type="checkbox"/> o <input type="checkbox"/> p <input type="checkbox"/> q <input type="checkbox"/> r <input type="checkbox"/> s <input type="checkbox"/> t <input type="checkbox"/> u <input type="checkbox"/> v <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> x <input type="checkbox"/> y <input type="checkbox"/> z <input type="checkbox"/> ä <input type="checkbox"/> ö <input type="checkbox"/> ü <input type="checkbox"/> ß </p>

Fragen zu Ihrer Person

133 Wie **alt** sind Sie? _____ Jahre

134 Ihr **Geschlecht**: männlich
 weiblich

135 Welchen **Ausbildungsberuf** erlernen Sie?

- Automobilkauffrau/-mann
- Kauffrau/-mann für Büromanagement
- Industriekaufrau/-mann
- Anderes: _____

136 In welchem **Ausbildungsjahr** befinden Sie sich aktuell?

- Erstes Jahr
- Zweites Jahr
- Drittes Jahr

137 Welche **Durchschnittsnote** haben Sie im **letzten Zwischenzeugnis** erzielt? _____

138 Haben Sie bereits die **Zwischenprüfung** absolviert?

Wenn ja, mit welcher **Punktzahl**? _____

139 Welches ist ihr **höchster Schulabschluss**?

- Hauptschule
- Realschule
- Werkrealschule
- Wirtschaftsschule
- Berufskolleg
- Gymnasium
- Sonstiges: _____

140 Mit welcher **Note** haben Sie abgeschlossen?

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend

141 Wie viele **Mitarbeiter** beschäftigt Ihr **Ausbildungsunternehmen**?

- 0-50
- 51-250
- mehr als 250

	Nun geht es um die <u>Lern- und Arbeitsbedingungen</u> in der <u>Berufsschule</u> und im <u>Ausbildungsbetrieb</u> . Wie oft (von „nie“ bis „immer“) trafen die folgenden Aussagen in den letzten 2 Monaten auf Sie zu?	Berufsschule					Ausbildungsbetrieb				
		nie	selten	manchmal	häufig	immer	nie	selten	manchmal	häufig	immer
	„Beim Lernen/Arbeiten...										
186	...fühlte ich mich von der Lehrkraft/dem Ausbilder verstanden bzw. unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
187	...hatte ich Gelegenheit, mich mit interessanten Aufgaben oder Inhalten eingehender zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
188	...war die Atmosphäre freundlich und entspannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
189	...wurde ich sachlich über meine Fortschritte informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
190	...konnte ich anspruchsvolle Aufgaben selbständig bearbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
191	...wurde ich von der Lehrkraft/dem Ausbilder partnerschaftlich behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
192	...durfte ich Aufgaben auf meine Art erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
193	...fanden meine Leistungen/Arbeiten Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
194	...hatte ich ausreichend Gelegenheit, das Gelernte zu üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
195	...konnte ich mir meine Zeit selbst einteilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
196	...hatte ich das Gefühl dazuzugehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
197	...wurden mir auch schwierige Aufgaben zugetraut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
198	...hatte ich das Gefühl, stark kontrolliert zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
199	...fanden meine Leistungen/Arbeiten Beachtung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
200	...wurde ich ermuntert, selbständig vorzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
201	...hatte ich das Gefühl, dass meine Mitschüler/Kollegen auf mich eingehen und mich verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
202	...wurde mir sachlich mitgeteilt, was ich noch verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
203	...hatte ich die Möglichkeit, neue Bereiche eigenständig zu erkunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
204	...hatte ich den Eindruck, ernst genommen zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

245	Ich würde mich für denselben Ausbildungs beruf nochmals entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
246	Ich würde mich für denselben Ausbildungs betrieb nochmals entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
247	Ich weiß nicht genau, welche beruflichen Positionen ich nach der Ausbildung erfolgreich ausüben könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
248	Ich habe meine Ausbildung vor allem wegen der interessanten Ausbildungsinhalte gewählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
249	Ich weiß nicht genau, welche Berufstätigkeit mir auf die Dauer Spaß machen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
250	Ich bin mir nicht sicher, ob meine jetzige Ausbildung wirklich das Richtige für mich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
251	Ich habe viel Interesse und Motivation meine Ausbildung abzuschließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
252	Ich rede lieber über meine Hobbys als über meine Ausbildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
253	Ich bin mit der Wahl meines Ausbildungs berufes zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
254	Über die Inhalte meiner Ausbildung zu reden, macht mir nur selten Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
255	Ich möchte meinen Ausbildungs betrieb wechseln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
256	Ich weiß noch nicht genau, welche Lebensziele ich verwirklichen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
257	Ich denke aktuell über einen Ausbildungsabbruch nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
258	Schon vor der Ausbildung hatten die Inhalte meiner Ausbildung für mich einen hohen Stellenwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
259	Ich bin mit der Wahl meines Ausbildungs betriebes zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
260	Ich muss noch herausfinden, in welche berufliche Richtung ich nach der Ausbildung gehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
261	Ich bin sicher, die Ausbildung gewählt zu haben, die meinen persönlichen Neigungen entspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Bitte noch nicht umblättern!!!

Warten Sie bitte auf weitere Anweisungen.

Vorwissen im Bereich Wirtschaft

Durch die folgenden Fragen soll Ihr Vorwissen im Bereich Wirtschaft erfasst werden.

Arbeitsanweisungen:

1. Bearbeiten Sie die folgenden Aufgaben **alleine**.
2. Beantworten Sie jede der 10 Fragen durch Markieren derjenigen Aussage, die Sie für **die richtige oder die beste** halten. Ein Beispiel für eine korrekte Markierung sehen Sie hier:

Machen Sie **eine** (!) eindeutige, gut sichtbare Markierung im entsprechenden Kästchen.
3. Gehen Sie der Reihe nach von Aufgabe 1 bis 10 vor. **Überspringen Sie keine Aufgabe**. Auch wenn Sie die richtige Lösung nicht kennen oder wenn Sie nicht sicher sind, wählen Sie diejenige Antwort, die Ihnen am ehesten zutreffend erscheint.
4. Arbeiten Sie zügig und verweilen Sie nicht allzu lange bei einer Aufgabe.
5. Wenn Sie fertig sind, gehen Sie noch einmal die Aufgaben durch. Prüfen Sie, ob Sie **jede Aufgabe bearbeitet** haben.
6. Wenn Sie noch Fragen haben, stellen Sie diese bitte jetzt. **Nach dem Arbeitsbeginn können keine Fragen mehr beantwortet werden**.
7. Sie haben etwa **10 Minuten** Zeit. Blättern Sie bitte um und beginnen Sie jetzt.

1. Was ist das wesentliche Merkmal einer Marktwirtschaft?
 - Effektive Gewerkschaften
 - Geeignete Regulierung durch den Staat
 - Verantwortungsvolles Handeln der Unternehmer
 - Aktiver Wettbewerb auf dem Markt

2. Gewinne sind gleichzusetzen mit
 - Umsatzerlösen minus Steuern und Abschreibungen.
 - Umsatzerlösen minus Löhne und Gehälter.
 - Anlagevermögen minus Schulden.
 - Erlöse minus Kosten.

3. Wenn Ihr Jahreseinkommen um 50% steigt, während die Preise der Waren, die Sie kaufen, um 100% steigen, dann ist Ihr
 - Realeinkommen gestiegen.
 - Realeinkommen gesunken.
 - Nominaleinkommen gesunken.
 - Realeinkommen nicht betroffen.

4. *„Die Deutschen sind schon ein sonderbares Volk. Jeder weiß doch, dass Fußball bei weitem nicht so wichtig ist wie Lebensmittel und Stahl. Sie bezahlen jedoch Fußballspieler viel besser als Landwirte und Stahlarbeiter.“* Warum?
 - Die Arbeitgeber von Fußballspielern sind Monopolisten.
 - Fußballspieler sind eher Unterhaltungskünstler als Produzenten.
 - Es gibt weniger professionelle Fußballspieler als Landwirte oder Stahlarbeiter.
 - Gemessen an der Nachfrage sind gute Fußballspieler vergleichsweise knapp.

5. In einer Marktwirtschaft hängen hohe Löhne meist ab von
 - Gesetzen über Mindestlöhne.
 - staatlichen Maßnahmen.
 - einer hohen Produktivität pro Arbeitskraft.
 - sozial verantwortungsbewussten Unternehmern.

6. Das Bruttosozialprodukt ist ein Maß für
- das Preisniveau abgesetzter Güter und Dienstleistungen.
 - die gesamten Ausgaben aller öffentlichen Hände.
 - die Menge der von Privatunternehmen produzierten Güter und Dienstleistungen.
 - den Marktwert des Aufkommens an Fertigprodukten und Dienstleistungen einer Nation.
7. Wenn Geschäftsbanken ihre Kredite an Unternehmen und Haushalte erhöhen, führt das gewöhnlich zu einer
- Verringerung der Kaufkraft bei Haushalten und Unternehmen.
 - zunehmenden Kontrolle des Staates über die Wirtschaft.
 - Zunahme der Überschussreserven bei den Banken.
 - Zunahme des nationalen Geldangebots.
8. Einer der Gründe, aus denen die Regierung die Steuern senkt, könnte sein,
- die Inflationsrate zu bremsen.
 - einen schnellen Anstieg der Zinssätze zu verlangsamen.
 - die Ausgaben der Unternehmen für Anlagen und Maschinen zu vermindern.
 - die Verbraucherausgaben zu erhöhen und die Wirtschaft zu stimulieren.
9. Welche der folgenden Aussagen über Zölle ist richtig?
- Zölle erweitern den Markt für Exportgüter.
 - Zölle senken die Beschäftigung in geschützten Wirtschaftszweigen.
 - Zölle begünstigen einige Branchen auf Kosten anderer.
 - Zölle fördern das Wachstum der effizientesten Wirtschaftszweige.
10. Was misst den Lebensstandard eines Landes über einen längeren Zeitraum am besten?
- Das Nominaleinkommen pro Kopf
 - Das Realeinkommen pro Kopf
 - Die Arbeitslosenrate
 - Die Inflationsrate

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!!!

Anhang 3b: Skalendokumentation

Konstrukt	α			Item-Nr. im Fragebogen (Anlage 3a)	Autor(en)
	T1	T2	T3		
Berufliche Identifikation	.84	.84	.82	99, 100, 97	Van Dick (2004)
Betriebliche Identifikation	.81	.87	.88	103, 105, 108	
Wahrgenommene Ausbildungsbedingungen					Prenzel et al. 1996
- soziale Eingebundenheit	.85	.84	.85	64b ²⁰ , 69b, 72b	
- Kompetenzerleben	.78	.77	.76	61b, 65b, 67b	
- Autonomie	.61	.67	.65	55b, 60b, 71b	
Berufliche Abbruchneigung	-	-	.84	111, 113, 121	Balzer et al. (2012)
Betriebliche Abbruchneigung	-	-	.88	114, 123, 127	Frey et al. (2014)

²⁰ Spalte „Ausbildungsbetrieb“ im Fragebogen.

Kurzzusammenfassung der Problemstellung und Ergebnisse der Dissertation

Promotionsverfahren: "Berufliche Identitätsentwicklung und Laufbahnadaptabilität: Zentrale Faktoren der beruflichen Entwicklung kaufmännischer Auszubildender" – Sebastian Kirchknopf

Vor dem Hintergrund der Herausforderungen für die individuelle Laufbahnentwicklung im Zuge zunehmender arbeitsweltlicher Flexibilisierung, Selbststeuerung und Subjektivierung, haben sich die berufliche Identität und die Laufbahnadaptabilität (career adaptability) als zentrale Größen der modernen Laufbahngestaltung etabliert (Savickas 2011). Dabei werden beide Konstrukte häufig als wechselseitig aufeinander bezogen dargestellt, wobei der (beruflichen) Identität eine gewisse Orientierungsfunktion in Bezug auf berufliche Anpassungs- und Entwicklungsprozesse zukommt, während die (Laufbahn-)Adaptabilität die erforderlichen Dispositionen und Ressourcen für die notwendigen Anpassungs- und Umorientierungsleistungen umfasst (Hall 2004; Fugate et al 2004). Das Konstrukt der beruflichen Identität ist seit langem auch fester Bestandteil innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses, da ihm für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sowie die Sozialisation der beruflichen Lernenden hohe Bedeutung beigemessen wird (Lempert 2009). Demgegenüber wurde der Adaptabilitätsbegriff aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive bislang deutlich weniger stark aufgegriffen, obwohl seine Bedeutung für das Verständnis beruflicher Anpassungs- und Integrationsprozesse gerade beim Eintritt in das Berufsleben im internationalen Kontext seit längerem diskutiert wird (Savickas 1997, 2005). Im Verhältnis zur beruflichen Identität erscheint dabei essenziell, ob Laufbahnadaptabilität im Berufsbildungskontext eher als förderliches Element beruflicher Integration (Savickas 2013) oder als berufliche Flexibilitäts- und Mobilitätsorientierung verstanden werden kann, die tendenziell mit einer geringen arbeitsbezogenen Verbundenheit einhergeht (Briscoe/Hall 2006). Für eine nähere Betrachtung des Zusammenwirkens beider Konstrukte im Kontext der kaufmännischen Berufsbildung ist allerdings auch auf Seiten der beruflichen Identität eine Klärung der konzeptionellen Ausgestaltung sowie der inhaltlichen Besonderheiten der Identitätskonstruktion und -entwicklung kaufmännischer Auszubildender angezeigt. Um die Bedeutung der beruflichen Identität und der Laufbahnadaptabilität für die berufliche Entwicklung der kaufmännischen Auszubildenden zu untersuchen, wurden daher folgende Fragestellungen abgeleitet, welche neben einer theoretischen Klärung der jeweiligen

Begriffsverständnisse eine empirische Herangehensweise in qualitativer und quantitativer Hinsicht umfassen:

1. Welche Bedeutung hat das Konstrukt der Laufbahnadaptabilität aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive insgesamt sowie insbesondere für die berufliche Entwicklung der Lernenden in der beruflichen Erstausbildung?
2. Durch welche spezifischen Merkmale ist die berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender gekennzeichnet und welche Identifikationspotenziale ergeben sich in unterschiedlichen kaufmännischen Ausbildungsberufen?
3. Welche Konzeptualisierungen von Laufbahnadaptabilität eignen sich für den kaufmännischen Berufsbildungskontext und in welchem empirischen Zusammenhang stehen diese zu beruflichen Identitätskonstruktionen?
4. Wie verändert sich die berufliche Identität von kaufmännischen Auszubildenden im Ausbildungsverlauf und inwiefern trägt diese Entwicklung zu ihrer nachhaltigen beruflichen Integration bei?

Zur Beantwortung dieser Teilfragestellungen wurde ein kumulatives Forschungsdesign gewählt, welches insgesamt vier Fachartikel umfasst. Aus theoretisch-konzeptioneller Perspektive konnte abgeleitet werden, dass jenseits der bisherigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Anknüpfungspunkte gerade für die beruflichen Entwicklungsprozesse der Lernenden innerhalb der beruflichen Erstausbildung eine hohe Bedeutung der Laufbahnadaptabilität besteht. Im Rahmen der darauf aufbauenden Prüfung der empirischen Eignung für den Kontext der Berufsbildung erwies sich der Adaptabilitätsbegriff nach Savickas als besonders vielversprechend, indem seine vierdimensionale Struktur auch unter kaufmännischen Auszubildenden repliziert und er von eher desintegrativ orientierten Konzeptualisierungen abgegrenzt werden konnte. In Bezug auf die berufliche Identitätsentwicklung der kaufmännischen Auszubildenden konnte als übergreifendes Merkmal ein Rückgang der beruflichen und betrieblichen Identifikation im Ausbildungsverlauf ausgemacht werden, welcher wiederum die beruflichen und betrieblichen Abbruchneigungen bedingt. Die qualitative Betrachtung hat daneben berufsspezifische Besonderheiten zu Tage gefördert, die darauf schließen lassen, dass sich sowohl in breitbandigeren als auch in spezialisierteren kaufmännischen Berufen Identifikationspotenziale finden lassen, diese sich jedoch deutlich unterscheiden können (z.B. berufliche Perspektiven vs. affektiv bedeutsame Tätigkeiten). Letztlich konnte der positive

Zusammenhang zwischen der Laufbahnadaptabilität und der beruflichen Identität kaufmännischer Auszubildender nachgewiesen werden, was auf die förderliche Wirkung der Laufbahnadaptabilität für die berufliche Entwicklung und den Aufbau arbeitsbezogener Bindungen im Rahmen des beruflichen Lernens verweist.

Brief summary of the research questions and the results of the dissertation

Against the background of the challenges for individual career development, with regard to increasing work-related flexibilization, self-direction, and subjectification, vocational identity and career adaptability have been established as central variables of modern career development (Savickas 2011). In this context, both constructs are often depicted as interrelated, with (vocational) identity having a certain orientation function with respect to career adaptation and career development processes, while (career) adaptability encompasses the necessary dispositions and resources for the required adaptation and reorientation efforts (Hall 2004; Fugate et al 2004). The construct of vocational identity has long been an integral part within the discourse of vocational and business education, as it is considered to be of high importance for the development of professional competence as well as for the socialisation of vocational learners (Lempert 2009). In contrast, the concept of adaptability has received much less attention from the perspective of vocational and business education, although its importance for the understanding of vocational adaptation and integration processes has been discussed in the international context for a long time (Savickas 1997, 2005). In relation to vocational identity, it seems essential to consider whether career adaptability in the VET context can be understood as a beneficial element of vocational integration (Savickas 2013) or rather as a professional flexibility and mobility orientation that tends to be associated with low work-related attachment (Briscoe/Hall 2006). For a closer look at the interaction of both constructs in the context of commercial vocational training, however, a clarification of the conceptual approach to vocational identity as well as the content-related specifics of the identity construction and development of commercial trainees is also indicated. In order to investigate the relevance of vocational identity and career adaptability for the professional development of commercial trainees, the following research questions were derived. In addition to a theoretical clarification of the respective conceptual understandings, these include an empirical approach in qualitative and quantitative terms:

1. What is the significance of the construct of career adaptability for the field of vocational and business education as a whole and, in particular, for the career development of learners within initial vocational training?

2. What specific features characterise the vocational identity of commercial apprentices and what identification potentials can be found in different commercial apprenticeship programmes?
3. Which conceptualisations of career adaptability are suitable for the context of commercial vocational training and how are they empirically related to vocational identity constructions?
4. How does the vocational identity of commercial apprentices change over the course of their training and to what extent does this development contribute to their sustainable vocational integration?

To answer these questions, a cumulative research design was chosen, comprising a total of four papers. From a theoretical and conceptual perspective, it was possible to deduce that – beyond previous reference points of the field of vocational and business education – there is a high significance of career adaptability especially for the professional development processes of learners within initial vocational training. In the course of the subsequent examination of its empirical suitability for the context of vocational education, Savickas' concept of career adaptability proved to be particularly promising. Its four-dimensional structure could be replicated among commercial apprentices, and it could be distinguished from more disintegrative conceptualisations of adaptability. With regard to the development of vocational identity among commercial apprentices, an overarching characteristic identified was a decline in occupational and organisational identification during the course of their apprenticeship, which in turn affect their occupational and organisational dropout intentions. The qualitative analysis also revealed occupation-specific characteristics that suggest that identification potentials can be found in both generalised and more specialised commercial apprenticeships, but that these potentials can differ significantly (e.g., career perspectives vs. affectively significant activities). Ultimately, the positive correlation between career adaptability and the professional identity of commercial apprentices could be demonstrated, which points to the beneficial effect of career adaptability for professional development and for building work-related ties in the context of vocational learning.

19.9.22 Stuttgart

Ort, Datum


Unterschrift Betreuungsperson

