

Karin Büchter  
Tobias Schlömer  
Frank Kleemann  
Martin Krzywdzinski  
Marcus Eckelt  
Jiayin Li-Gottwald (Hrsg.)

# Crowdwork als Beruf?

Subjektivierung, Kompetenzerwerb  
und Lernen in der digitalen Plattformarbeit



Verlag Barbara Budrich

Crowdwork als Beruf?



Karin Büchter  
Tobias Schlömer  
Frank Kleemann  
Martin Krzywdzinski  
Marcus Eckelt  
Jiayin Li-Gottwald (Hrsg.)

# Crowdwork als Beruf?

Subjektivierung, Kompetenzerwerb und Lernen  
in der digitalen Plattformarbeit

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Finanziert von der  
Europäischen Union  
NextGenerationEU

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO<sub>2</sub>-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de) | [www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743131>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-3131-2 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-3266-1 (PDF)
DOI	10.3224/84743131

Druck: Elanders Waiblingen GmbH

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Titelbildnachweis: wayra via iStock

Satz: Linda Kutzki, Berlin – [www.textsalz.de](http://www.textsalz.de)

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – [andrealassalle.de](http://andrealassalle.de)

# Inhalt

Einleitung .....	7
<i>Karin Büchter, Tobias Schlömer, Frank Kleemann, Martin Krzywdzinski, Marcus Eckelt &amp; Jiayin Li-Gottwald</i>	
<b>1 Forschungskontext und Forschungsprozess zu Beruflichkeit, Subjektivierung und Lernen im Crowdwork .....</b>	<b>15</b>
Lernen, Kompetenzen und Beruflichkeit in der digitalen Transformation – Fluchtpunkte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Arbeitssoziologie für die exemplarische Analyse von Crowdwork und Crowdworker:innen .....	17
<i>Karin Büchter, Tobias Schlömer, Frank Kleemann &amp; Martin Krzywdzinski</i>	
Das Projekt CKoBeLeP: Überblick über den Forschungsprozess und Reflexion methodologischer Aspekte .....	55
<i>Annika Becker &amp; Marcus Eckelt</i>	
<b>2 Empirische Einzelstudien zu Lernpraktiken, Wissen und Kompetenzen in Crowdwork .....</b>	<b>77</b>
Individuelle Nutzungsweisen der Lernhaltigkeit von Crowdwork .....	79
<i>Annika Becker &amp; Frank Kleemann</i>	
Lernförderlichkeit in Crowdwork – Lernen und Arbeiten „produktiv“ verbunden .....	95
<i>Patrick Stobbe &amp; Inga Külpmann</i>	
Crowdwork-Plattformen: Kaum Kompetenzentwicklung, aber wachsender Bedarf an umfassend kompetenten Freelancern .....	116
<i>Dario Azzellini</i>	
Reputationssysteme und lernförderliche Arbeitsgestaltung in Crowdwork .....	139
<i>Martin Krzywdzinski</i>	
Unsicherheit und Lernen im Prozess digitalisierter Arbeit am Beispiel Crowdwork .....	161
<i>Karen Schwien</i>	

---

Gemeinschaft oder Netzwerk? Communities of Practice und situiertes Lernen im Crowdwork .....	178
<i>Leonard Ecker</i>	
Ökonomische Kompetenz in Crowdwork. Grundvorstellungen von Markt als innovativer wirtschaftsdidaktischer Forschungsansatz .....	198
<i>Tim Neu</i>	
<b>3 Weiterführende Perspektiven zur digitalen Transformation von Beruf und Arbeit ....</b>	<b>215</b>
Berufliche Sozialisierungstheorie und -forschung – überholt? Zum Verhältnis von Sozialisation und Subjektivierung im Kontext von Arbeit und Beruflichkeit .....	217
<i>Karin Büchler</i>	
Jenseits von Beruflichkeit und Professionalität: Crowdfunding als individualisiertes Beschäftigungsmodell .....	239
<i>Hans J. Pongratz</i>	
Digitale Innovationsplattformen und deren Impulse für die Personalentwicklung in Unternehmen .....	259
<i>Tobias Schlömer &amp; Jennifer Liehr</i>	
Navigating Research on Digital Platform Work Through an Intercultural Lens .....	283
<i>Jiayin Li-Gottwald</i>	
Digitale Praktiken Auszubildender .....	298
<i>Marcus Eckelt</i>	

# Einleitung

*Karin Büchter, Tobias Schlömer, Frank Kleemann, Martin Krzywdzinski,  
Marcus Eckelt & Jiayin Li-Gottwald*

## 1 Crowdwork und Arbeitsplattformen – eine Leerstelle der Berufsbildungsforschung

Crowdwork als ein Beschäftigungsmodell, bei dem bezahlte Arbeitsaufträge online über Internetplattformen organisiert, vermittelt und ausgeführt werden, wird seit Ende der 2000er Jahre vor allem aus arbeitssoziologischer Perspektive facettenreich beforcht. Als Schwerpunkte der Studien lassen sich u. a. Untersuchungen zu den Ausprägungen von Crowdwork (Pongratz & Bormann, 2017; Pongratz, 2023), zu arbeitsmarktlichen Entwicklungen (Urzi Brancati, Pesole & Fernández-Marcías, 2019), zur gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bedeutung (Leimeister, Durward & Zogaj, 2016), zu Transformationspotenzialen (ILO, 2021) oder zu den Arbeitsbedingungen und Kontrollmechanismen im Crowdwork anführen (Gerber & Krzywdzinski, 2019; Krzywdzinski & Gerber, 2021; Kuba, 2016). Daneben finden sich auch wirtschaftswissenschaftliche Zugänge, die Crowdwork als digitalen Marktplatz zur Personalbeschaffung und zum Outsourcing betrieblicher Leistungen (u. a. Heinrich & Schramm, 2022) oder als Geschäftsmodell und Innovationspotenzial (Cricelli, Grimaldi & Vermicelli, 2022) betrachten. Weiterhin liegt eine Reihe an arbeitsrechtlichen Studien zu Crowdwork vor (u. a. Schneider-Dörr, 2021).

Die Befunde zeigen, dass Crowdwork als Arbeitsform international seit Jahren an Bedeutung gewinnt. So ist in Deutschland die Zahl der aktiven Crowdwork-Plattformen auf rund 200 angewachsen (European Commission, 2021). Dennoch stellt Crowdwork insgesamt ein Nischenphänomen im Arbeitsmarkt dar. Die Studie von Piasna, Zwysen & Drahekoupil (2022, S. 17) weist für Deutschland einen Anteil von 4,4 Prozent an Personen im erwerbsfähigen Alter aus, die in den letzten zwölf Monaten dieser Plattformarbeit nachgegangen sind. Crowdwork wird in Europa und Deutschland überwiegend als Nebentätigkeit ausgeübt (Piasna, Zwysen & Drahekoupil, 2022).

In einer qualitativen Betrachtung wird jedoch sichtbar, dass Arbeitsplattformen und Crowdwork reallaborartige Experimentierfelder der digitalisierten Beschäftigung darstellen, zum Teil wird ihnen sogar eine Schaufensterfunktion zugeschrieben (BMAS, 2017, S. 55ff.; Hampel & Krause, 2023). Und obwohl davon auszugehen ist, dass aus Crowdwork keine Blaupausen für neue Beschäf-

tigungsmodelle resultieren, zeigen sich dennoch wichtige Entwicklungslinien: Crowdwork macht als Prototyp von stark digitalisierter Arbeit sichtbar, wie auf Seiten der Beschäftigten Flexibilisierung, Unsicherheiten und Risiken, Entgrenzung (insbesondere zwischen Alltag und Beruf) sowie Individualisierung, Selbststeuerung und Selbstverantwortung zunehmen.

Die arbeitssoziologischen Befunde legen vor allem nahe, dass Arbeitsplattformen und Crowdwork nicht nur zur Erklärung transformativer Beschäftigungsmodelle relevant sind, sondern als Untersuchungsfeld auch Aufschluss geben über die Entwicklung von Berufsstrukturen, Berufsbiografien und beruflichen Bildungsprozesse in der digitalen Transformation. Dieser Zusammenhang wurde bisher nur wenig beforscht (insb. Margaryan, Charlton-Czaplicki & Gadiraju, 2021; Margaryan, Albert & Charlton-Czaplicki, 2022). Vor diesem Hintergrund entfaltet das Projekt „Crowdwork und Crowdworker vor, während und nach der beruflichen Ausbildung – Kompetenz-/Subjektivierungseffekte, individuelle Beruflichkeit und lernförderliche Plattformgestaltung“ (CKoBeLeP) eine explorative Perspektive auf die im Crowdwork tätigen Subjekte, auf ihre Motive zur Aufnahme dieser Tätigkeit sowie deren individuelle berufsbiographische Einordnung und berufliche Relevanz, auf ihre Arbeits- und Lernpraktiken, ihre Kompetenzentwicklung, ihre Beruflichkeit und – im Hinblick auf Befunde zur Entgrenzung von Arbeit – ihre Verknüpfungen von Arbeit und Leben.

Das aus zwei Projektphasen bestehende Projekt CKoBeLeP wurde während der Corona-Pandemie initiiert und durch das Digitalisierungs- und Technologiezentrum der Bundeswehr (dtec.bw) sowie aus Mitteln des Programms NextGenerationEU gefördert. Das Anliegen der ersten Förderphase (Laufzeit 01.2021 bis 12.2024) bestand zunächst darin, Jugendliche und junge Erwachsene, die vor, während und nach der Ausbildung zur Ausübung eines Nebenjobs oder einer Hauptbeschäftigung als Crowdworker:innen tätig sind, in den Blick zu nehmen und sie unter Aspekten von Kompetenzentwicklung, Subjektivierung und von Veränderung ihrer Beruflichkeit zu befragen. Auf dieser Grundlage sollten Möglichkeiten der Lernförderung in Crowdwork sondiert und konzipiert werden. Entgegen der zu Beginn des Projekts noch begründeten Annahmen, dass erstens Jugendliche vor, während und unmittelbar nach ihrer Ausbildung Nebenjobs ausüben und zweitens diese Jobs vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie in digitalisierter Form ausgeführt würden, stellte sich bereits früh heraus, dass diese Gruppe kaum auf Crowdwork-Plattformen vertreten ist. Deshalb wurde im Projektverlauf der Untersuchungskontext erweitert. Statt einer Fokussierung auf Auszubildende wurden ohne Eingrenzung sozioökonomischer Merkmale Crowdworker berücksichtigt, die digital über Plattformen vermittelt ihre Arbeit vollständig digital erbringen und für diese Arbeit entlohnt werden.

In der zweiten Projektphase (Laufzeit: 01.2025 bis 12.2026) geht es darum, zum einen zu überprüfen, inwiefern die Befunde zum Crowdwork auf andere Formen von digitalisierter Wissensarbeit übertragbar sind, die aktuell Transformationsprozessen unterliegen oder im Zuge der digitalen Transformation neu

entstehen. Zum anderen soll untersucht werden, in welcher Hinsicht die erarbeiteten Konzepte und Befunde im Hinblick auf digitale Arbeit insgesamt genereller zu fassen und zu differenzieren sind. Es werden exemplarisch zwei besonders relevante, kontrastierende Berufsfelder digitaler Wissensarbeit empirisch untersucht. Zum einen das sich sehr dynamisch entwickelnde Berufsfeld der IT-Spezialist:innen und Data Scientists sowie zum anderen etablierte Berufsfelder der Kaufleute, deren Tätigkeits- und beruflicher Identitätskern traditionell auch die Analyse von Daten einbezieht, aber starken Transformationseinflüssen unterworfen ist.

## 2 Forschungskontext und Forschungsprozess zu Beruflichkeit, Subjektivierung und Lernen im Crowdwork

Am interdisziplinären Projektverbund CKoBeLeP waren in der ersten Phase vier Arbeitsgruppen der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, der Universität Duisburg-Essen und des Wissenschaftszentrums Berlin sowie zwei assoziierte Wissenschaftler beteiligt. Der vorliegende Sammelband führt die wesentlichen Befunde aus dieser ersten Phase in vier Rubriken mit insgesamt 14 Beiträgen zusammen.

Die erste Rubrik führt in den *rahmengebenden Forschungskontext und die Forschungsprozesse* des Projektes CKoBeLeP ein. Im Hinblick auf die interdisziplinäre Forschungslogik und ausgehend vom Forschungsstand skizzieren Karin Büchter, Tobias Schlömer, Frank Kleemann und Martin Krzywdzinski in ihrem Beitrag die Fluchtpunkte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Arbeitssoziologie, die theoretisch-konzeptuell und empirisch für die Analyse von Lernen, Kompetenzen und Beruflichkeit in der digitalen Transformation – und konkret für das Forschungsfeld Crowdwork und Crowdworker:innen – zentral sind.

Daran anschließend geben Annika Becker und Marcus Eckelt in ihrem Beitrag einen Überblick über die qualitativ-explorative Forschungsmethodologie, das Forschungsdesign und das Spektrum der Forschungsmethoden. Im Gesamtprojekt wurden neben den 15 Teilerhebungen in den sieben qualitativen Fallstudien mit Arbeitsplattformen noch drei weitere plattformübergreifende Erhebungen mit quantitativer Ausrichtung sowie eine Delphi-Studie zur digitalen Transformation durchgeführt. Im Beitrag werden die Prozesse der Felderschließung, Datenerhebung und Analyse reflektiert und es wird ein Ausblick auf anschließende Forschungsaktivitäten des Projektverbundes entwickelt.

### 3 Empirische Einzelstudien zu Lernpraktiken, Wissen und Kompetenzen in Crowdwork

Die zweite Rubrik umfasst sieben Beiträge, die *empirische Befunde zu Lernpraktiken, Wissen und Kompetenzen* im Crowdwork darstellen. Die Studien decken ein breites Spektrum an Forschungsfragen ab und untersuchen jeweils spezifische Zusammenhänge und Forschungsstrukturen, die allesamt Erklärungsansätze für das bessere Verstehen des Lernens im Kontext von Crowdwork liefern. Obgleich die Studien vielschichtige Zugänge und Befunde bieten, lassen sie sich auf ein gemeinsames Forschungsinteresse beziehen, das sich mit der Annahme, berufliches Lernen werde subjektiviert, sowie der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen umschreiben lässt.

Aus dieser subjektorientierten Perspektive ergründen *Annika Becker und Frank Kleemann* in ihrem Beitrag Lernmöglichkeiten, die sich individuell im Prozess der Crowdwork-Tätigkeiten ergeben. Zentral ist hierbei der Begriff der Lernhaltigkeit, mit dem ausgedrückt wird, dass Arbeitsprozesse zwar immer Lernangebote eröffnen können, deren Nutzungsgrad und -qualität jedoch von den Subjekten abhängen. Insbesondere werden im Beitrag die subjektspezifischen Erwerbs- und Motivkonstellationen im Zusammenhang mit der Nutzung von Lerngehalten in Crowdwork-Tätigkeiten betrachtet.

Auch *Patrick Stobbe und Inga Külpmann* legen ihrem Beitrag die Annahme einer produktiven Verbindung von Arbeiten und Lernen zugrunde. Dazu beziehen sie das Konzept der Lernförderlichkeit – das auf die organisationale Gestaltung von Lernchancen in und bei der Arbeit abstellt – auf die Domäne des Crowdwork und ergründen die subjektiven Sichtweisen der Crowdworker:innen auf ihre Lernmöglichkeiten.

Die empirische Beobachtung, dass zahlreiche Crowdwork-Plattformen einen Strategiewechsel hin zu komplexeren und prozessübergreifenden Dienstleistungen für Unternehmen vollziehen und damit zugleich steigende Bedarfe an qualifizierten und kompetenten Crowdworker:innen zur Erfüllung von hochqualifizierten Aufträgen haben, veranlasste *Dario Azzellini* zu einer umfangreichen Dokumentenanalyse. Er stellt in seinem Beitrag Befunde dieser Analyse vor und befasst sich mit der Frage, inwiefern die im Strategiewandlungsprozess befindlichen Crowdwork-Plattformen Möglichkeiten der beruflichen Kompetenzentwicklung und Qualifikation bieten und welchen Qualitätsstandards diese entsprechen.

Schließlich wendet sich *Martin Krzywdzinski* in seinem Beitrag den Reputations- und Rankingsystemen zu, die im Crowdwork eine zentrale Allokationsfunktion haben, da sie die Verteilung von Arbeitsaufträgen auf Basis vergangener Arbeitsbewertungen steuern. Welche Zusammenhänge es zwischen diesen Reputations- und Rankingsystemen und der Lernförderlichkeit von Crowdwork gibt, wurde bislang kaum untersucht. Im Beitrag werden hierzu Ergebnisse einer Neuauswertung von Studiendaten aus dem Zeitraum 2016 bis 2019 präsentiert.

Ein weiterer Schwerpunkt der empirischen Studien lag im CKoBeLeP-Projekt auf der Ergründung von Arbeits- und Lernpraktiken und dem Erkunden und Modellieren individueller Kompetenz- und Wissensfacetten im Crowdwork.

Hierzu deckt *Karen Schwien* in ihrem Beitrag einen ambivalenten Charakter des Lernens im Prozess digitalisierter Arbeit auf und illustriert am empirischen Material aus 17 Online-Interviews mit „lernenden“ Crowdworker:innen die zwischen Selbststeuerung und Überforderung erlebten Widersprüche.

Ebenfalls mit der Ergründung von Lernsituationen im Crowdwork befasst sich *Leonard Ecker*, wenn er sich dem virtuellen Austausch unter Crowdworker:innen auf plattformbetriebenen Kommunikationskanälen widmet. Er untersucht, inwiefern ein situiertes und zugleich soziales Lernen unter Crowdworkern stattfindet.

Der Argumentation von *Tim Neu* folgend, zeigt sich im Crowdwork geradezu prototypisch, dass die Fähigkeit zur mentalen Abstraktion und Modellierung von wirtschaftlichen Aktivitäten eine zentrale Voraussetzung für das Verstehen, die kritisch-reflexive Beurteilung und die aktive Mitgestaltung der Digitalökonomie sowie für die Selbststeuerung der eigenen Lern- und Handlungsprozesse ist. Zur Beforschung dieser Zusammenhänge zieht er in seinem Beitrag das Konzept der Grundvorstellungen heran und diskutiert dieses exemplarisch an dem für die ökonomische und kaufmännische Bildung basalen Objektbereich des Marktes.

## 4 Weiterführende Perspektiven zur digitalen Transformation von Beruf und Arbeit

Die bisher vorgestellten Beiträge geben die umfangreiche theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Crowdwork wieder. Ein zentrales Anliegen des Projektverbundes war es auch, die eigenen Befunde und Thesen zum Lernen und Arbeiten der Crowdworker:innen sowohl in übergeordnete und benachbarte Diskursarenen der digitalen Transformation von Arbeit und Beruf zu überführen als auch sie an Theoriediskurse der Berufs- und Arbeitswissenschaften anzubinden sowie weiterführende Perspektiven herzustellen. Diese Überlegungen begründen eine *dritte Rubrik* mit fünf Beiträgen.

*Karin Büchter* wendet sich in ihrem Beitrag der für das CKoBeLeP-Projekt zentralen Analysekategorie der beruflichen Subjektivierung zu, indem sie diese auf die berufliche Sozialisierungstheorie bezieht. Über die Bezugspunkte zum Habituskonzept von Bourdieu entwickelt sie eine Forschungs- und Theorieperspektive, mit der die in den 1990er Jahren stagnierende berufliche Sozialisierungstheorie neue Impulse erhalten könnte. Sie liefert damit einen theoretischen Beitrag dazu, die fragilen Beziehungen zwischen Individuen und deren sozialen Umwelten in der digitalen Transformation angemessener deuten und verstehen zu können.

Eine weitere für das Projekt CKoBeLeP zentrale Kategorie ist Beruflichkeit, mit der sich *Hans J. Pongratz* befasst. Auf Basis einer Rezeption der For-

schungsliteratur der vergangenen 25 Jahre stellt er die Erosion des Berufskonzepts und der institutionalisierten Strukturen einerseits und die zeitgleich auftretende Ausformung von Plattformarbeit andererseits gegenüber. Er geht sodann der Frage nach, inwiefern Plattformen mit ihren Informations- und Lernangeboten eine Kompensation von beruflichen und professionellen Orientierungen leisten können.

Die Frage nach den Kompensations- und Transformationsimpulsen ist auch im Beitrag von *Tobias Schlömer* und *Jennifer Liehr* zentral. Sie betrachten digitale Innovationsplattformen als spezifische Ausprägung von Crowdwork und diskutieren, inwieweit diese Plattformen eine Impulswirkung auf die Veränderung konventioneller Unternehmensorganisationen und Konzepte der Personalentwicklung hin zu einer digitalisierten Wirtschaft und Wissensarbeit entwickeln könnten.

Eine interkulturelle Analyseperspektive auf die Forschung über digitale Plattformarbeit nimmt *Jiayin Li-Gottwald* ein. Sie skizziert als wesentliches Desiderat, dass kulturelle Dimensionen in aktuellen Studien zur Plattformarbeit unterbelichtet sind. Um die Vielschichtigkeit der Kultur in der plattformvermittelten Arbeit hervorzuheben, entwickelt sie daher drei unterschiedliche Ansätze aus der interkulturellen Forschung.

Der Sammelband schließt mit einem Beitrag von *Marcus Eckelt* zu den digitalen Praktiken Auszubildender. Er stellt Ergebnisse einer repräsentativen Befragung unter Auszubildenden dar. Die Studie zeigt zum einen das geringe Ausmaß an Crowdwork-Aktivitäten von Auszubildenden in Deutschland auf. Zum anderen liefert sie Einsichten darüber, welche Zugänge zur digitalen Welt Auszubildende nutzen, welche Selbsteinschätzungen über ihre digitalen Kompetenzen sie haben und welche digitalen Praktiken im Alltagsleben und im Kontext der Ausbildung für sie relevant sind.

## 5 Schlussbemerkung

Der vorliegende Sammelband bündelt die zentralen Ergebnisse der ersten Phase im Projekt CKoBeLeP und bietet einen aktuellen Forschungsstand zu den Arbeits- und Lernpraktiken, zur Subjektivierung und zu den Ausprägungen von Beruflichkeit in der Arbeitsplattformökonomie. Wir wünschen uns, dass der Sammelband Impulse bietet, zum einen für weitere Forschung im Feld der digitalen Transformation von Beruf, Arbeit und Bildung und zum anderen für Reflexionen und konzeptionelle Entwicklungen in der beruflichen Bildungspraxis.

Unsere umfassenden Forschungsaktivitäten wären ohne die große Kooperationsbereitschaft der insgesamt sieben Plattformunternehmen nicht möglich gewesen. Sie haben uns einen transparenten Einblick in ihre Wertschöpfungsarchitekturen gegeben und uns insbesondere darin unterstützt, einen umfassenden Zugang zu den Crowdworker:innen zu bekommen. Den befragten Personen gilt

unser besonderer Dank für das Vertrauen, das sie unserer Forschung entgegengebracht haben. Schließlich bedanken wir uns für die Förderung bei dtcc.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr, das von der Europäischen Union – NextGenerationEU finanziert wird.

## Literatur

- Cricelli, L., Grimaldi, M., & Vermicelli, S. (2022). Crowdsourcing and open innovation: a systematic literature review, an integrated framework and a research agenda. *Review of Managerial Science*, 16(5), 1269–1310.
- European Commission (2021). Digital labourplatforms in the EU: Mapping and business models: final report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/224624>
- Gerber, C., & Krzywdzinski, M. (2019). Brave new digital work? New forms of performance control in crowdwork. In S. Vallas & A. Kovalainen (Hrsg.), *Work and labor in the digital age* (S. 121–143). Leeds: Emerald Publishing.
- Heinrich, D., & Schramm, F. (2022). New perspective on platform work-internal crowdworking as an instrument to facilitate strategic human resources management. *International Journal of Work Innovation*, 3(1), 48–68.
- ILO (International Labour Organization) (2021). *World Employment and Social Outlook, 2021: The Role of Digital Labour Platforms in Transforming the World of Work*. Genf.
- Kleemann, F., Voß, G.G., & Rieder, K. (2008). Crowdsourcing und der Arbeitende Konsument. *AIS-Studien*, 1, 29–44. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.64725>
- Kuba, S. (2016). Crowdworker – Das neue Prekariat? *WISO*, 39 (4), 79–95.
- Krzywdzinski, M., & Gerber, C. (2021). Between automation and gamification: forms of labour control on crowdwork platforms. *Work in the Global Economy*, 1(1–2), 161–184.
- Leimeister, J.M., Durward, D., & Zogaj, S. (2016). *Crowd Worker in Deutschland: Eine empirische Studie zum Arbeitsumfeld auf externen Crowdsourcing-Plattformen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Margaryan, A., Charlton-Czaplicki, T., & Gadiraju, U. (2021). Skill development in the platform economy: Comparing microwork and online freelancing. Research paper/Cedefop: no 81. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/592284>
- Margaryan, A., Albert, J., & Charlton-Czaplicki, T. (2022). Workplace learning in Crowdwork Questionnaire (WLCQ): Measuring self-regulated learning and skill development in online platform work. *International Journal of Training and Development*, 26(3), Article 3. <https://doi.org/10.1111/ijt.12268>
- Piasna, A., Zwysen, W., & Drahoukoupil, J. (2022). The platform economy in Europe (ETUI, The European Trade Union Institute). <https://www.etui.org/publications/platform-economy-europe>

- Pongratz, H.J., & Bormann, S. (2017). Online-Arbeit auf Internet-Plattformen: empirische Befunde zum ‚Crowdworking‘ in Deutschland. *AIS-Studien*, *10*(2), 158–181.
- Pongratz, H.J. (2023). Plattformarbeit: Zwischenbilanz und Perspektiverweiterung. *WSI-Mitteilungen*, *76*(5), 355–364.
- Schneider-Dörr, A. (2021). Crowd Work und Plattformökonomie: Eine arbeitsrechtliche Fallstudie (4. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Urzí Brancati, C., Pesole, A., & Fernández-Marcías, E. (2019). Digital Labour-Platforms in Europe: Numbers, Profiles, and Employment Status of Platform Workers. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC117330>

1

**Forschungskontext und Forschungsprozess  
zu Beruflichkeit, Subjektivierung  
und Lernen im Crowdwork**



# Lernen, Kompetenzen und Beruflichkeit in der digitalen Transformation – Fluchtpunkte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Arbeitssoziologie für die exemplarische Analyse von Crowdwork und Crowdworker:innen

*Karin Büchter, Tobias Schlömer, Frank Kleemann & Martin Krzywdzinski*

## 1 Einleitung

Zentraler Fluchtpunkt des diesem Sammelband zugrunde liegenden Forschungsprojekts CKoBeLeP ist die Untersuchung von Lernen, Kompetenzen und Beruflichkeit in digitalisierten Arbeitskontexten, die in qualifizierten Crowdwork-Tätigkeiten exemplarisch sichtbar werden.

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie Crowdwork und Crowdworker:innen vor dem Hintergrund der jeweiligen disziplinären Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einerseits und der Arbeits- und Industriesoziologie andererseits untersucht werden, und welche relevanten Forschungslücken im Hinblick auf Lernen, Kompetenzen und Beruflichkeit offendichtlich werden.

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt die digitale Transformation einen wichtigen Bezugspunkt dar; für die Arbeits- und Industriesoziologie ist sie seit einigen Jahren wohl *das* zentrale Metathema. Diese ungleichgewichtige Bezugnahme sowie die Spezifik des Untersuchungsgegenstands und der zentralen Untersuchungsperspektive bedingen für den Beitrag eine nicht streng symmetrische Darstellungsform:

Im ersten Abschnitt werden zunächst die wichtigsten berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellungen und Perspektiven im Kontext der digitalen Transformation sowie der darauf bezogene Forschungsstand systematisierend dargestellt. Auf dieser Grundlage ergeben sich als Zwischenfazit folgende Forschungsdesiderate im Prozess der Digitalisierung von Arbeit: Fragen der Individualisierung von Beruflichkeit, der Entwicklung, Förderung und Verwirklichung von Wissen und Kompetenzen der Beschäftigten in der Arbeit, der Förderung von Partizipation der Beschäftigten in betrieblichen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen durch berufliche Bildung sowie der Selbststeuerung und Individualisierung des beruflichen Lernens und insbesondere des informellen Lernens. Sie sollen mit der vorliegenden Untersuchung von Lernen, Kompetenzen und Beruflichkeit im Crowdwork und von Crowdworker:innen adressiert werden.

Unter diesem Fokus werden in einem zweiten Schritt zentrale konzeptionelle Bezugspunkte aus der Arbeits- und Industriesoziologie für die Untersuchung der Lern- und Arbeitspraxis und der Beruflichkeit von Crowdworker:innen entfaltet.

In Verbindung mit den zentralen berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepten ergibt sich daraus der übergreifende Analyserahmen des Projekts.

## 2 Berufs- und wirtschaftspädagogische Fragen und Forschungslage zur digitalen Transformation<sup>1</sup>

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und zugleich mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen verbunden. Mit verschiedenen Theoriereferenzen, empirischen Fragestellungen, methodischen Vorgehensweisen und Gestaltungsinteressen befasst sie sich mit Strukturen, Prozessen und Mechanismen im Bereich der beruflichen Bildung, zu dem die Berufsorientierung, die Berufsvorbereitung, die berufliche Ausbildung, die berufliche Weiterbildung sowie das Lernen im Kontext der Arbeit gehören. Berufliche Bildung als zentraler Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist sowohl im Bildungs- als auch im Beschäftigungssystem angesiedelt. Normative und analytische Fluchtpunkte berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Diskurse bewegen sich daher zwischen pädagogischen Prinzipien persönlicher Entfaltung und sozialer Teilhabe von Jugend und jungen Erwachsenen in der beruflichen Bildung sowie Prinzipien von Beschäftigung, zu denen die Allokation, Selektion und Qualifizierung von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt und innerhalb von Betrieben gehören. Berufs- und wirtschaftspädagogisches Forschen und Reflektieren berücksichtigt neben pädagogischen Erkenntnissen demnach immer auch Entwicklungen von Arbeit, Wirtschaft und Technik.

Unabhängig von Entwicklungsstand beruflicher Bildung und spezifischen Realitäten von Arbeit, Wirtschaft und Technik besetzt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik disziplintypische Forschungsthemen, zu denen außer Systemen, Institutionen und Politik beruflicher Bildung Themen wie Beruf/Beruflichkeit, Kompetenzen, Lernen, Curriculum, Didaktik und Professionalität mit ihren jeweiligen spezialisierten Ausdifferenzierungen gehören. Diese Themen haben seit den Anfängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Ende des 19./Anfang des, 20. Jahrhunderts Kontinuität – auch im Kontext der digitalen Transformation.

Seit gut 20 Jahren vollzieht sich die Digitalisierung der Arbeitswelt, zunächst in Form einer digitalen Verarbeitung, Verbreitung und Nutzung von Daten, sodann in Form von Künstlicher Intelligenz (KI) als digitale Delegation von Denk-, Entscheidungs- und Lernprozessen an technische Systeme. Diese Ent-

---

1 In diesem Kapitel ändern wir die im Titel des Projekts und in diesem Beitrag angegebene Reihenfolge der Zentralkategorien Lernen, Kompetenzen und Beruflichkeit, um der disziplinären Systematik entsprechend von einer übergreifenden Perspektive Beruf/Beruflichkeit, über Kompetenzen zum Konstrukt des Lernens zu gelangen.

wicklung fordert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik heraus, sich in ihrer Forschung und Entwicklung mit den Anforderungen, Potenzialen und Gestaltungsmöglichkeiten von 4.0-Technologien in der beruflichen Bildung auseinanderzusetzen.

Seit einigen Jahren zeigt sich dies in einer zunehmenden publizistischen Hinwendung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu Digitalisierungsthemen. Insbesondere ist seit Anfang der 2020er Jahre „eine dynamische Entwicklung zu verzeichnen“ (Egloffsein, Kögler & Ifenthaler, 2024, S. 99), die im Zusammenhang mit einer Vielzahl an bundes-, landes- und industriegeförderten Einzel-, Verbundprojekten und Modellversuchen steht und zu einem Output an projektbezogenen Publikationen und Literaturübersichtsstudien führt. Auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen und aus verschiedenen Perspektiven werden darin Befunde aus Erhebungen zum Digitalisierungsgrad und zu Nutzungsweisen digitaler Technologien bzw. KI in der beruflichen Bildung oder aus domänenspezifischen explorativen Prozess-, Implementations- und Transferstudien präsentiert. Damit verbunden werden Gestaltungsoptionen von Digitalisierung bzw. KI in beruflicher Arbeit und einer hierauf bezogenen beruflichen Bildung ausgelotet und modelliert (Seuffert, Guggemos & Ifenthaler, 2021, S. 21ff.).

Auf einer *berufssystemischen* Ebene werden die Folgen der 4.0-Digitalisierung auf Berufe und Berufsbilder untersucht, insbesondere unter der Frage der Substitution und Veränderung beruflicher Arbeit durch Technologien (Dengler & Matthes, 2015; Kuhn & Seibert, 2025) und möglicher Polarisierungseffekte in Berufsstrukturen (Helmrich et al., 2016). Auf der Ebene von *Steuerung* werden organisationale Digitalisierungsstrategien in Betrieb und Schule in den Blick genommen, wie beispielsweise „Schulentwicklung in der digitalen Transformation“ (Wagner, 2024) bzw. das eGovernment berufsbildender Schulen. Daneben werden digitale Vernetzungsoptionen und -praktiken von Lernorten in der beruflichen Bildung untersucht (Flake et al., 2019; Roppertz, 2021; Hackstein et al., 2021; Glassey-Previdoli & Imboden, 2021; Freiling et al., 2022; Gerholz, Heister & Hochleitner, 2024). Auch Learning Analytics als Modellierung und Optimierung von Lernumgebungen und Lehr-Lernprozessen (Ifenthaler & Yau, 2021; Berding, Jahncke & Holt, 2021) können unter dem Aspekt der Steuerung erwähnt werden. Auf *curricular-inhaltlicher* Ebene sind Publikationen zum Einfluss von Digitalisierung auf Ordnungsmittel betrieblicher Ausbildung und damit auf Berufsbilder sowie auf schulische Lehrpläne zu verzeichnen (Mohr et al., 2020; Stambolieva, 2021; Winkler & Schwarz, 2021). Zur unmittelbaren *Prozessebene praktischer schulischer und betrieblicher Ausbildung* bzw. zur Digitalisierung konkreter Lern-Lehrprozesse zählen beispielsweise Publikationen zum Einsatz von Lernanwendungen, wie immersive Augmented Reality, Virtual Reality, Mixed Reality oder Serious Games (Becker, Spöttl & Windelband, 2021; Windelband, 2024; Wölfel, 2021), zu digitalen Technologien in Maker Spaces (Sotiriadou, Brändle & Zinn, 2024) sowie zu interaktiven und kommunikativen digitalen Praktiken in der Ausbildung. Einen besonderen Schwerpunkt

bildet die Frage nach den Auswirkungen von Digitalisierung und der Einführung von KI auf *Kompetenzanforderungen und -entwicklungen* von Auszubildenden (Lehmann, Engelhardt & Wilke, 2021; Dang, 2022; Pauls & Körner, 2024). Zunehmend ist die *professionelle Ebene*, auf der Arbeiten zum Zusammenhang zwischen Digitalisierung bzw. KI und die Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung vorliegen, bedeutsam (Kohl, Dietrich & Faßhauer, 2021; Brünner, 2021; Schlottmann, Gerholz & Winther, 2021; Gerholz et al., 2022; Seufert & Meier, 2023).

Im Folgenden werden zunächst die besonderen berufs- und wirtschaftspädagogischen Herausforderungen und Ansprüche an die digitale Transformation skizziert, da hierin auch das disziplinäre Selbstverständnis zum Ausdruck kommt (1.1). Entlang der zentralen und kohärenten berufs- und wirtschaftspädagogischen Kategorien im Projekt CKoBeLeP – Beruflichkeit, Kompetenz und Lernen – werden berufs- und wirtschaftspädagogische Fragen und die Forschungslage im Kontext digitaler Transformation rekapuliert, um die disziplinär-kategoriale Ausrichtung des Projektes einordnen zu können (1.2–1.4).

## 2.1 Berufs- und wirtschaftspädagogische Herausforderungen und Ansprüche

Als eine wesentliche berufs- und wirtschaftspädagogische Herausforderung digitaler Transformation gilt die Antizipation technologischer Entwicklung im Sinne einer proaktiven Anpassung von Kompetenzen bzw. Lernen.

Will sie [berufliche Bildung] weiterhin ihrem Anspruch gerecht werden, Menschen umfassende berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln, und ihnen darüber perspektivisch eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie an der gesellschaftlichen Entwicklung ermöglichen, muss sie die Dynamik der Veränderungen von Anforderungen im Beschäftigungssystem antizipieren und adäquate Lehr-Lern-Konzepte entwickeln, die diesen Anspruch adressieren. (Minnameier & Ziegler, 2022, S. 7)

Neben dieser in der Disziplin verbreiteten antizipatorischen Perspektive findet sich eine dezidiert gestaltungsorientierte Sichtweise. Vor allem hier werden Digitalisierung und KI-getriebene Technologie in Arbeit, Ausbildung und Beruf zunächst in ihrer Janusköpfigkeit thematisiert.

Auf der einen Seite ist sie eine Rationalisierungsstrategie mit erheblichen Risiken für Beschäftigung und Arbeitsbedingungen. Andererseits ermöglicht die Digitalisierung eine Humanisierung der Arbeitswelt, verhindert Dequalifizierung und könnte zu anspruchsvoller und lernförderlicher Arbeit beitragen. (Spöttl & Tärre, 2024, S. 103)

Ähnlich wie in Phasen früherer technologischer Entwicklungen oszilliert in dieser Perspektive auch unter dem Vorzeichen der digitalen Transformation der berufs- und wirtschaftspädagogische Umgang damit. Auf der einen Seite findet sich die Implikation determinierender Technologie, der es sich pädagogisch anzupassen gelte, auf der anderen Seite die Prämisse pädagogischer Gestaltungsoptionen eines als aushandel- und veränderbar verstandenen Prozesses von Digitalisierung und KI-Entwicklung. Es wird darauf hingewiesen, dass es aus einer Gestaltungsorientierung nicht ausreiche, wenn sich berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und Diskurse auf technisch-deterministische Vorstellungen von Digitalisierung reduzierten oder in der Digitalisierung und KI vor allem eine vorgegebene technologische Entwicklung mit gesetzten Funktionsweisen sähen. Dies könne zur oberflächlichen Betrachtung und falschen Schlussfolgerungen führen, die auf Kosten der Wahrnehmung und Nutzung von berufs- und wirtschaftspädagogischen Interventionsoptionen gingen (Becker, Spöttl & Windelband, 2021, S. 47; Windelband, 2024, S. 92). Eine Voraussetzung der Gestaltungsorientierung sei allerdings, neben einem „technischen Fachverständnis, ein Verständnis der gesamten Prozesskette, der Organisation sowie der Geschäftsprozesse und der Veränderungen der Mensch-Maschine-Schnittstellen“ (Windelband, 2024, S. 92). Auch müsse nach dem „Zusammenspiel institutioneller Arrangements und den divergierenden Interessen der beteiligten Akteure“ (Fischer, 2023, S. 2) gefragt werden, anstatt sich daran zu orientieren, „was die angehenden Fachkräfte können müssen, um die aufgegebenen Arbeitsaufgaben zu beherrschen“ und um „die Auszubildenden an die vermeintliche technologische Entwicklung anzupassen“ (Fischer, 2023, S. 2). Grundsätzlich komme es bei der Frage nach den Herausforderungen neuer Technologien darauf an, „welche Rolle der Mensch, also die Fachkräfte bei diesen Systemen und Konzepten [...] voraussichtlich einnehmen werden“ (Becker, Spöttl & Windelband, 2021, S. 47).

Wittmann & Rechl (2024) sehen die berufs- und wirtschaftspädagogische Aufgabe in der Analyse inhärenter Deutungen beruflicher Bildung im Prozess der digitalen Transformation. Angesichts der berufs- und wirtschaftspädagogisch leitenden Frage nach der „Entwicklung des beruflich tätigen Subjekts, aber auch der sozialen Verantwortlichkeit“, müsse es vor allem um die Frage „nach der normativ leitenden Vorstellung beruflicher Bildung im Kontext der digitalen Veränderung“ (Wittmann & Rechl, 2024, S. 17) gehen. Auf der Grundlage einer kritischen Reflexion dieser Vorstellungen lässt sich,

ein Verständnis der komplexen Veränderungen der digitalen Transformation [...] fördern, um auf dieser Basis eine wertegeleitete Beteiligung und partizipative Gestaltung auf der organisationalen Ebene und der gesellschaftlichen Ebene zu ermöglichen. (Wittmann & Rechl, 2024, S. 26)

Deutlich wird, dass hinsichtlich des berufs- und wirtschaftspädagogischen Grundverständnisses und der disziplinären Leitbilder zum Verhältnis von Arbeit,

Ausbildung und digitalisierter Technologie Diskussionsbedarf besteht, insbesondere bezüglich der Frage nach der Rolle der Menschen in der digitalen Transformation bzw. im Diffusionsprozess von KI (Seufert, Guggemos & Ifenthaler, 2021, S. 18). Diese Diskussion erschwere, dass in der Forschung und Diskussion über digitalisierte und KI-gestützte Arbeit insgesamt „die berufliche Bildung gegenüber Aspekten der technischen und ökonomischen Machbarkeit [...] bislang eine untergeordnete Rolle“ (Becker, Spöttl & Windelband, 2021, S. 47) spielt. Dies steht aber nicht nur der gestaltungsorientierten, sondern auch der antizipatorischen bzw. proaktiven Ausrichtung beruflicher Bildung in digitalen Transformationsprozessen entgegen.

Fraglich ist, ob und inwieweit Beruflichkeit, Kompetenzen und Lernen von Beschäftigten eine orientierende Größe sind und strategische Bedeutung haben, wenn es um die digitale Konzeption und die Algorithmisierung von plattformbasierten Unternehmen und Arbeit geht. Befunde deuten darauf hin, dass Humanressourcen und Personalentwicklung in Planungs- und Reorganisationsprozessen nur eine nachrangige Bedeutung haben.

## 2.2 Beruf und Beruflichkeit

Nachdem in den 1990er und zu Beginn der 2000er Jahre die in der Arbeits- und Berufsforschung kontinuierlich gestellte Frage nach der Überlebensfähigkeit von Beruf in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion ihren Höhepunkt erreicht hatte, kam in den 2010er Jahren die Debatte um „Erosion“, „Krise“ oder „Entberuflichung“ zum Erliegen. Deutlich wurde, dass der Beruf trotz Krisen- und Erosionsszenarien als strukturierendes und orientierendes Prinzip von Beschäftigung, Bildung und Biografie überlebensfähig und wandelbar ist. Damit konnte die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch künftig ihr zentrales identitätsbildendes Konstrukt bewahren (Rosendahl & Wahle, 2016, S. 16). Beruf stellt weiterhin einen „semantische[n] Rahmen“ (Seifried et al., 2019, S. 11) dar, der beiden Seiten der Disziplin und der beruflichen Bildung gerecht wird:

Die Orientierung am Berufskonzept ermöglicht es, sowohl die Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der funktional spezialisierten Employability als auch Persönlichkeitsbildung, die gesellschaftliche Einbindung über die Berufsrolle und die domänenweite Einsetzbarkeit in den Blick zu nehmen und deren Wechselverhältnis zu analysieren. (Seifried et al., 2019, S. 11)

Als ein Ergebnis der berufs- und wirtschaftspädagogischen Krisendiskussion um Beruf kann die Durchsetzung des Begriffs *Beruflichkeit* neben dem des Berufs gesehen werden. Im Vergleich zum Berufsbegriff sei der Begriff der Beruflichkeit offener, elastischer und prozesshafter und könne damit Unvorhersehbarkeiten, Komplexitäten, Kontingenzen beruflicher Anforderungen und Tätigkeiten

bzw. die strukturellen und subjektiven Elemente besser in sich aufnehmen als das eher statische Konstrukt Beruf. Meyer (2022) nennt folgende Merkmale für Beruflichkeit:

z. B. permanente Veränderung, geringe zeitliche Konstanz, hohe Flexibilität und damit verbunden die Forderung an die Subjekte zu lebenslangem Lernen. Konstitutiv sind damit auch zunehmende Individualisierung und steigende Anforderungen an die Selbstorganisation. (Meyer, 2022, S. 44)

Diese Merkmale sind Ausdruck und Bedingung von Entgrenzungen von Berufen, Verschiebungen oder Hybridisierungen von Funktions-, Aufgabenbereichen und beruflichen Lernprozessen, die durch die digitale Transformation forciert würden (Meyer, 2022, S. 44).

### 2.2.1 Substitution, Verschiebung, Entgrenzung

Die Frage der Entwicklung von Beruf und Beruflichkeit in der digitalen Transformation kreiste zunächst um die Frage der Substitution von Berufen, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aber weitaus weniger intensiv diskutiert wurde als die Krisenszenarien in den 1990er/Anfang der 2000er Jahre. Bereits zu Beginn der Auseinandersetzung mit Digitalisierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war offensichtlich, dass Digitalisierung weniger umfassend zu einer Substitution, sondern eher zu einer Transformation von Berufen, etwa in Berufe 4.0 oder digitalisierte Berufe, führen würde. Beispielsweise kommen die Beiträge des Sammelbandes zu Beruf 4.0 (Lange & Wegner, 2019) „zu dem Ergebnis, dass bei allen mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen Beruflichkeit insgesamt in ihrer klassischen Ausrichtung nicht bedroht ist [...] und für Teilsegmente sogar eine Stärkung erfährt“ (Lange & Wegner, 2019, S. 12). Die Neuentstehung und Modernisierung von Berufen mittels neuer Berufsbilder und Ordnungsmittel belegen die Existenz von Berufen 4.0 im Zuge der Digitalisierung. So gilt seit dem 1. August, 2021 die „Digitalisierte Arbeitswelt“ als verbindliche Standardberufsbildposition, die über die Modernisierungs- und Neuordnungsverfahren verbindlich Eingang in die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne aller Ausbildungsberufe finden soll (BIBB, 2021).

Zwar besteht Einigkeit darin, dass am ehesten Routine- und repetitive Tätigkeitsanteile in Berufen substituiert werden können, uneindeutig ist aber, ob und inwieweit dies berufsfeldübergreifend geschieht. Beispielsweise wird für den kaufmännischen Bereich konstatiert, dass berufliche Anteile mit einem hohen Routinegrad am ehesten ersetzt werden.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Routinetätigkeiten an Bedeutung verlieren. In nahezu allen Betrieben findet sich der Rückgang an Arbeitsvorgängen wie standardisierte Verwaltungstätigkeiten, Belegerfassung,

Abwicklung einfacher Bestellvorgänge, Rechnungserstellung und -bearbeitung, Botengänge sowie Kopieren und Ablage von Printdokumenten. Die Begründungen für den Bedeutungsverlust sind zwar vielfältig, aber im Kern überwiegend auf den Einsatz digitaler Technologien zurückzuführen. Viele der Routinetätigkeiten werden entweder automatisiert oder ausgelagert bzw. fallen durch das „papierlose Büro“ weg. (Jordanski, 2019, S. 134)

Unterschiedliche Analysen zu Digitalisierung in kaufmännischen Berufsfeldern bestätigen zudem, dass „kaufmännische Fachkräfte [...] künftig komplexere und weniger strukturierte Aufgaben ausführen“ (Busse et al., 2022, S. 77). Dang (2022) argumentiert, dass vor allem in höherqualifizierten kaufmännischen Berufen, wie im Bereich der Wirtschaftsprüfung, „Substituierbarkeitspotenziale [...] aufgrund wirtschaftlicher, ethischer und rechtlicher Faktoren nicht gänzlich ausgeschöpft werden [können]“, demzufolge „Expertenberufe weniger Substituierbarkeitspotenziale als Helfer- und Fachkraftberufe aufweisen“ (Dang, 2022, S. 54).

Fallstudien im gewerblich-technischen Bereich widerlegen hingegen die These, „dass die Informationstechnologien und die Künstliche Intelligenz vor allem repetitive manuelle Tätigkeiten, aber auch analytische Routinetätigkeiten in der Breite ersetzen“ (Becker, Spöttl & Windelband, 2023, S. 29). Vielmehr werde deutlich,

dass die Digitalisierungsprozesse in den Unternehmen mit einem sehr spezifischen, auf das jeweilige Unternehmen und dessen Produktion ausgerichteten Implementierungsprozess vonstattengehen und abhängig vom Produkt gestaltet werden. Substitutionsprozesse, die allein von Technologien vorangetrieben werden, unabhängig von allen anderen Parametern, sind nicht erkennbar. (Becker, Spöttl & Windelband, 2023, S. 29)

Eher könne von einer Verschiebung fachlicher Grenzen oder einem Ineinandergreifen von Arbeitsgebieten gesprochen werden, wenn beispielsweise „kaufmännische und fachliche (gewerblich-technische, soziale usw.) Anforderungen miteinander verzahnt werden“ (Becker, Spöttl & Windelband, 2023, S. 29). In den für die Automobilindustrie relevanten Ausbildungsberufen der Metall-, Elektro- und Informationstechnik zeige sich deutlich, dass Disziplingrenzen verschwimmen und neue Aufgabenbündel entstehen, für die „die Individuen in der Arbeit hohe Verantwortung tragen und für die eine auf Könnerschaft ausgerichtete Berufserfahrung notwendig ist“ (Becker, Spöttl & Windelband, 2023, S. 29).

Das Problem bestehe aktuell darin, dass sich diese neuen Berufsinhalte nicht eindeutig herkömmlichen Berufsfeldern zuordnen lassen (Becker, Spöttl & Windelband, 2023, S. 29; Fischer, 2023, S. 10ff.). Kritisiert wird, dass Neuordnungsverfahren von Ausbildungsberufen schleppend verlaufen, so dass neue fachlich

entgrenzte bzw. hybride Berufsbilder nicht innovierend vorgreifend, sondern nur reaktiv implementiert werden (können), sodass der durch die digitale Transformation entstehende Bedarf an beruflicher Qualifizierung durch vergleichsweise unkomplizierte Qualifizierungen kompensiert werden muss. Baumhauer und Meyer (2023) formulieren als Folge, „dass arbeitsintegrierte, informelle Formen des Lernens und das Erfahrungswissen gegenüber formaler Qualifizierung an Bedeutung gewinnen“ (Baumhauer & Meyer 2023, S. 386).

Auch im Care-Sektor entstehen

aufgrund von digital vernetzten Arbeitsprozessen [...] neue Nahtstellen und Vernetzungen personenbezogener Arbeit, die veränderte Qualifikations- und Tätigkeitsprofile zwischen den Berufsfeldern und neue Organisationsformen erzeugen, beispielsweise im Kontext ambulanter und häuslicher Gesundheits-, Pflege- und Haushaltsdienstleistungen. (Friese, 2021, S. 18)

Zwar können diese Verbindungen durch „ein digital unterstütztes Qualitätsmanagement und entsprechende Curricula zur Förderung von Generalisierung und Spezialisierung abgebildet werden“ (Friese, 2021, S. 18), dennoch bleiben beruflicher Kompensationsbedarf bzw. die Zwänge permanenter individueller beruflicher Anpassung unter nach wie vor bestehendem ökonomischem und zeitlichem Druck im Care-Alltag bestehen (Evans & Becka, 2021). Dass diese Anpassungsprozesse sehr stark durch das informelle Lernen am Arbeitsplatz erfolgen dürften, belegen Studien im internationalen Raum (Bornhaupt & Mulder, 2025; Nerland, Hasu & Grisot, 2023).

### 2.2.2 Individuelle Beruflichkeit

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion um Beruflichkeit kann zwischen einer institutionellen und einer individuellen Beruflichkeit unterschieden werden. Während die institutionelle Seite der Beruflichkeit im Zuge der digitalen Transformation durch Substitution, Verschiebung, Entgrenzung oder Hybridisierung von Aufgabenfeldern, beruflichen Tätigkeiten und Berufsbildern charakterisiert ist, ist mit individueller Beruflichkeit einerseits die Entstandardisierung normierter Erwerbsverläufe zugunsten individueller Verantwortung für die Anschlussfähigkeit und Verwertbarkeit des eigenen Berufsprofils im Beschäftigungssystem gemeint, andererseits wird der individuelle Prozess der biographischen Konzeption eigener Beruflichkeit fokussiert (Ahrens & Spöttl, 2013, S. 89). Aus diesem Blickwinkel konstituiert sich individuelle Beruflichkeit durch subjektive berufsbiographische Ereignisse und Erfahrungen, die in einem biographischen Sinnzusammenhang stehen. Dabei stellt die institutionelle Seite des Berufs einen Referenzrahmen dar:

Das Individuum entwickelt individuelle Beruflichkeit [...] im Rahmen von Berufsausbildung, beruflicher Weiterbildung und Berufstätigkeit. Für das Individuum ist der Beruf daher mehr als fachliche Qualifikation, er ist mit subjektiven Erfahrungen, Gefühlen, Interessen und Werten der ganzen Person verbunden [...]. In diesem Sinn kann der Beruf als individuelle Beruflichkeit verstanden werden, die explizit auf die subjektive Ebene des Berufs verweist. Sie umfasst neben ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz individuelle Identifikation, Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Beruf und sie ermöglicht berufsbiographische Orientierung. Zugleich bleibt individuelle Beruflichkeit in den subjektiven Persönlichkeitsstrukturen, Lern- und Lebensbedingungen begründet. (Pabst, 2022, S. 33)

Im Fokus des berufs- und wirtschaftspädagogischen Beruflichkeitsdiskurses stehen angesichts von Neuformierungen wie Entgrenzungen oder Hybridisierungen institutioneller Beruflichkeit sowie des Bedarfs an individueller Kompensation von Friktionen in der Ordnung von Berufen in der digitalen Transformation Individuen hinsichtlich ihrer beruflichen Sozialisation, berufsbiographischen Gestaltung und beruflichen Identitätsentwicklung im Rahmen ihrer individuellen Beruflichkeit (Thole, 2021; Kraus, 2024).

Neue inhaltliche Tätigkeitsanforderungen, neue Formen der Erwerbstätigkeit und neue Kombinationen von Tätigkeiten im Sinne einer Hybridisierung sind berufsbiographische Herausforderungen in der Digitalisierung. Seit einiger Zeit sprechen beispielsweise

[z]ahlreiche Hinweise [...] dafür, dass die Digitalisierung die Hybridisierung der Erwerbsverläufe beschleunigt: In vielfältigen Mustern werden Einkommen aus abhängiger und Einkommen aus selbstständiger Tätigkeit kombiniert und gemeinsam das Lebenserwerbseinkommen der Beschäftigten bilden. (Welskop-Deffaa, 2018, S. 107)

Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Gegenstandsbereich Beruf und Beruflichkeit in der digitalisierten Arbeit sind u. a. zwei Fragerichtungen offen, die Pongratz (2025) in einer Metastudie herausgearbeitet hat: Zum einen die nach der Kompensation beruflicher Strukturen angesichts schleppender Neuordnungsverfahren von Berufen und zum anderen die nach der Anschlussfähigkeit des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses an den internationale Forschungsstrang „new professionalism“. Hinsichtlich individueller Beruflichkeit steht die offene Frage nach subjektiven Strategien und Logiken der Konzeption individueller Beruflichkeit in digitalisierter Arbeit, in der Beruf kein organisierendes Prinzip darstellt, wie beispielsweise in Crowdwork, im Raum.

## 2.3 Kompetenzen

Berufs- und wirtschaftspädagogische Publikationen, die sich dem Thema Kompetenzen in der digitalen Transformation widmen, diagnostizieren in Abhängigkeit von Grad und Niveau der Digitalisierung und KI-Implementation in verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern unterschiedliche Trends der Kompetenzentwicklung, die von Reduktion, Verschiebungen, Erweiterungen bis Neuformierung reichen. Für die Auseinandersetzung mit Kompetenzanforderungen im Kontext von Digitalisierung und KI schlägt Wilbers (2021) drei Kategorien vor: die der *Substitution*, die den Wegfall von Routinehandeln zugunsten der Fähigkeit zur komplexen Aufgabenbewältigung beschreibt, die der *Diffusion*, mit der das Eindringen digitaler Kompetenzen in bislang analoge Kompetenzbereiche gemeint ist, und die der *Augmentation*, mit der von einer wechselseitigen Ko-Konstitution von menschlichen und technischen Fähigkeiten im Sinne einer Vertiefung und Erweiterung menschlichen Vermögens ausgegangen wird (Wilbers, 2021, S. 55). Im Zusammenhang mit der Kritik an technisch-deterministischen Vorstellungen hinsichtlich der Frage nach den Auswirkungen von Digitalisierung und KI auf Berufe und berufliche Bildung gilt auch im Kompetenzdiskurs der Hinweis, dass Richtung und Niveau von Kompetenzanforderungen in der digitalen Transformation von Technikleitbildern, Technikentscheidungen bzw. Ansprüchen an eine sozial-/humanverträgliche digitale Transformation abhängen. Daraus ergebe sich beispielsweise, „ob mit der Übernahme von Entscheidungen durch die KI die Fähigkeit der Fachkräfte verschwindet, mit komplexen Situationen umzugehen“ (Becker, Spöttl & Windelband, 2021, S. 40), oder ob die „Notwendigkeit der Aufrechterhaltung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit durch Fachkräfte [besteht], um in entscheidenden Situationen Fehler zu identifizieren und Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten“ (Becker, Spöttl & Windelband, 2021, S. 41).

In welcher der genannten drei Kategorien sich die Kompetenzentwicklung am ehesten abspielt bzw. nach welcher Maßgabe Arbeit und Berufe digital transformiert werden, ist nicht nur eine Bedingung für Kompetenzentwicklung. Gleichzeitig sind vorhandene Kompetenzen auch eine wesentliche orientierende Größe für die Art und Weise der Implementation von analoger und digitaler Technik. Vor diesem Hintergrund werden berufs- und wirtschaftspädagogische antizipatorische und gestaltungsfokussierte Ansätze der Kompetenzentwicklung relevant. Untersuchungen zum Einfluss vorhandener Kompetenzen auf Digitalisierungspraktiken spielen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bislang keine nennenswerte Rolle.

### 2.3.1 Kompetenzfacetten

In der aktuellen Forschung und Diskussion zu Kompetenzanforderungen in der digitalisierten Arbeit dominieren konventionelle Paradigmen der Diagnostik und

Modellierung beruflicher Handlungsfähigkeit, wie sie in die Ordnungsmittel und Curricula der beruflichen Bildung eingeschrieben sind. Sie bauen auf bekannten dimensional und kategorialen Differenzierungen auf, etwa zwischen berufsspezifischen, fachlichen, technischen, methodischen, personenbezogenen, sozialen oder selbstregulativen Kompetenzen auf (Wilbers, 2021; Dang, 2022, Telieps et al., 2022) und ihnen werden spezifische für digitalisierte Arbeit relevante Kompetenzfacetten zugeordnet (Wilbers, 2021, S. 64). Ein starker Fokus liegt dabei auf kognitiven und affektiv-emotionalen Dispositionen von digitaler Kompetenz, die sich explizit sichtbar machen lassen im Sinne einer objektivierbaren und universalen Modellierung und Diagnostik von digitaler Kompetenz.

Dagegen scheint der Diskurs um subjektbezogene und praxeologische Ausprägungen digitaler Fähigkeiten, Emotionen und Bereitschaften – den Billett (2021) problemorientiert als „Redressing issues of workers’ subjectivity“ (Billett, 2021, S. 1585) betitelt – in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterbelichtet zu sein. Damit geht einher, dass die Betrachtung des subjektbezogenen Lernens am Arbeitsplatz und damit auch das relevante Erfahrungswissen zur digitalisierten Arbeit im Forschungsdiskurs nur am Rande aufgegriffen wird (Böhle, 2025; Baumhauer & Meyer, 2021, Harteis & Billett, 2023).

Stattdessen werden auf einer fachlich-technischen Ebene als relevante Kompetenzen Technik- und Toolaffinität, technik- und prozessanalytische Fähigkeiten (Dang, 2022, S. 103), die Kompetenz zur adäquaten Nutzung digitaler Werkzeuge sowie digitaler Kommunikationstechnologien, Kompetenzen im Bereich sicherheitsrelevanter Bestimmungen im Umgang mit Daten (Minnameier & Ziegler, 2022, S. 8), eine kritische Grundhaltung gegenüber Funktionsweisungen und Anwendungen (Dang, 2022, S. 98ff.) bzw. „menschliche Urteilskraft“ (Kamsker & Riebenauer, 2022, S. 22) gegenüber der digitalisierten Technik herausgestellt.

Begriffe wie digitale Kompetenzen oder *digital literacy* haben sich auch in berufs- und wirtschaftspädagogischen Publikationen in den letzten Jahren immer mehr durchgesetzt. *Digital literacy* wird als Wissen, Fähigkeiten und Haltungen vereinende „Grundkompetenz“ bezeichnet, die als „skills für den digitalen Raum“ (Lipp & Stock, 2022, S. 53) oder auch als „Kulturtechnik“ (Lipp & Stock, 2022, S. 52) für die „Teilhabe an einer digital geprägten Welt“ (Lipp & Stock, 2022, S. 51) bedeutsam sei. Ausprägungen und Konkretisierungen von *digital literacy* lassen sich berufsfeld- bzw. domänenspezifisch anhand von „digital-literacy-frameworks“ (Lipp & Stock, 2022, S. 55) beschreiben. Allgemein meint digitale Literalität,

digitale Werkzeuge und Ausstattung zu nutzen, um neue Wissensstrukturen zu identifizieren, zu verwalten, zu integrieren, zu bewerten, zu analysieren und zu synthetisieren, mediale Ausdrucksformen in bestimmten Lebensbereichen zu schaffen und mit anderen zu interagieren. (Martin, 2006, 155, zitiert nach Gerholz et al., 2022, S. 13)

Stock, Slepcevic-Zach und Kopp (2022) fokussieren in ihrem Verständnis digitaler Kompetenzen Aspekte des Umgangs mit und Anwendung von digitalisierten Technologien und Aspekte der Kommunikation. Relevant sind für sie Kenntnisse und Wissen über Grundlagen und Zugang zu digitalisierter Arbeit, Umgang mit Informationen und Daten, Kommunikation und Zusammenarbeit im digitalen Raum, die Fähigkeit zur Kreation digitaler Inhalte, Wissen über Sicherheit, die Fähigkeit zum Problemlösen und Weiterlernen (Stock, Slepcevic-Zach & Kopp 2022, S. 173; auch Klein & Küst, 2020; Kamsker & Riebenauer, 2022).

Ähnlich heben Berger, Gensler und Weber (2024) mit ihren „Future Skills“ die zwei Seiten der fachspezifischen digitalen Kompetenzen (z. B. IT-Grundkenntnisse, agile Arbeitsmethoden, digitale Zusammenarbeit) und der personalen Kompetenz (z. B. Eigeninitiative, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Problemlösungskompetenz, Belastbarkeit) hervor (Berger, Gensler & Weber, 2024, S. 25).

Publikationen zu Kompetenzen in der digitalen Transformation stimmen weitgehend darin überein, dass in Relation zu fachlichen Kompetenzen überfachliche Kompetenzen oder „Mehrfachqualifikationen“ (Kamsker & Riebenauer, 2022, S. 22; auch Heidling & Neumer, 2021) in der digitalisierten Arbeit an Bedeutung gewinnen.

Überfachliche bzw. transversale oder auch transformative Kompetenzen treten in den Vordergrund, während fachspezifische Kompetenzen in der Ausbildung nur in der Breite vermittelt werden (technologische und digitale Schlüsselkompetenzen). Spezialisierungen erfolgen bedarfsorientiert und agil in der Weiterbildung z. B. über Teilqualifikationen/Zusatzqualifikationen. (Berger, Gensler & Weber, 2024, S. 26)

Als berufliche Kompetenzen würden auch „zunehmend ein systematisches Verständnis sowie technologiegestützte Kommunikation und Kooperation sowie eine verstärkte Selbstorganisation und Eigenverantwortung relevant“ (Busse et al., 2022, S. 75). Letztere sind vor allem vor dem Hintergrund gefragt, dass

trotz automatisierter Abläufe [...] Fachkräfte eine auf Erfahrungswissen basierende Fähigkeit zur Antizipation [benötigen], d. h. einen Bestand an vorausschauendem Wissen, um Interventionsnotwendigkeiten frühzeitig anhand des Produktionsverlaufs von Anlagen voraussagen und ggf. eingreifen zu können. (Baumhauer et al., 2019, S. 17)

Im pflegeberuflichen Kontext spielen als *digital literacy* vor allem auch kritisch-reflexive und ethische Kompetenzen im Umgang mit digitaler Technologie und KI eine Rolle (Walkenhorst & Herzig, 2021, S. 37). Kritisiert wird im berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsschwerpunkt der Care Berufe 4.0, dass sich

die Analysen zur digitalen Kompetenzentwicklung [...] bislang wesentlich auf Fragen der technischen Anwendung von digitalen Formaten durch Nutzer:innen und Schüler:innen sowie auf Fragen der Effizienz und Nutzeffekte in Organisationszusammenhängen [konzentrieren]. Weniger in den Blick geraten sind bislang reflexive und kritische Kompetenzen für den Umgang mit neuen Wissensproduktionen sowie organisationale und subjektive Grenzen der Bewältigung von immer komplexer werdenden Anforderungs- und Handlungskontexten. (Friese, 2021, S. 13)

Für den Care-Sektor gilt die Verknüpfung technischer und sozialer Kompetenzen in der digitalisierten Pflegearbeit als essenziell (Friese, 2021, S. 13). Aber auch für andere Berufsfelder wird eine „verstärkte Betonung sozialer Kompetenzen (Softskills)“ (Winkler & Schwarz, 2021, S. 96) konstatiert. Ein entscheidender Grund sei eine veränderte Prozessorganisation,

da die digital getriebene Integration bisher getrennter Fachdomänen, das Arbeiten in wechselnden Rollen und Projektzusammenhängen [...] und die Nutzung digitaler Medien und Kommunikationstools neue Anforderungen insbesondere an Kommunikations- und Teamfähigkeit stellen. (Winkler & Schwarz, 2021, S. 96)

Insgesamt überwiegt in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kompetenzforschung und -diskussion in der digitalen Transformation die Perspektive der objektivierbaren Kompetenzanforderungen und einer darauf bezogenen Kompetenzentwicklung. Unterbelichtet sind subjektorientierte Fragen, etwa danach, welche Kompetenzen Beschäftigte in die digitale Arbeit einbringen, mit welchem Wissen, welchen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen sie ihr individuelles Kompetenzprofil konzipieren und relevanzieren, mit dem sie ihre Aufgaben interpretieren, modellieren und bewältigen. Eine derartige Perspektive bedingt die Auseinandersetzung mit den Arbeits- und Lernpraktiken, die in ihrer Ausprägung höchst individuell ausfallen können. Dazu sind wiederum Zugänge der empirischen Arbeits- und Kompetenzforschung notwendig, die die Alltagsrealitäten, subjektiven Erfahrungen und das Erleben der Beschäftigten fokussieren und sich damit abgrenzen von den in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit Ende der 1990er Jahre etablierten Konzepten einer objektiven Modellierung beruflicher Handlungskompetenz über organisationale Geschäfts- und Arbeitsprozesse (Bloemen & Schlömer, 2012).

## 2.4 Lernen

Die Digitalisierung und KI-Dissemination haben nicht nur weitreichende Folgen für Arbeit, berufliche Aufgaben und Tätigkeitsfelder, tiefgreifende Verände-

rungen sind vielmehr ebenso in den berufsbezogenen Lernpraktiken der Lernenden zu erwarten (Harteis & Billlet, S. 170ff.). Insbesondere mit der Integration cyber-physischer Systeme, maschinellen Lernens und generativer KI in die Lernkontexte der Lernenden könnten sich die Wissenserwerbsprozesse und motivationalen Prozesse im beruflichen Lernen signifikant verändern. Dabei geht es um die Frage, welche Folgen die „Augmentation“ der individuellen Lernprozesse durch die Digitalisierung in den Bereichen der Sinneswahrnehmung, der mentalen Fähigkeiten, der Fertigkeiten und der Prozesse der Informationsverarbeitung haben wird (Seufert & Meier, 2023, S. 334ff.). Bislang liegen jedoch kaum berufs- und wirtschaftspädagogische Befunde vor, die ein besseres Verständnis des beruflichen Lernens in der digitalen Transformation anbieten.

Deutlich stärker wird dagegen den didaktisch-methodischen und curricularen Erkenntnisinteressen nachgegangen, die sich den Potenzialen und Herausforderungen widmen, die die Digitalisierung für die didaktische Gestaltung von Lernräumen, unmittelbaren Lehr-Lern-Konzepten und Lehr-Lernprozessen bieten (Anselmann et al., 2022; Minnameier & Ziegler, 2022, S. 8). So konnte zu Beginn der 2020er Jahre festgehalten werden, dass sich „zahlreiche Studien [...] ganz konkret mit dem Einsatz digitaler Lernanwendungen in der Bildungspraxis beschäftigen“ und „im Fokus [...] die Beschreibung der Medienart, der Nutzungshäufigkeit und -inhalte sowie die Einsatzfelder digitaler Medien in der Berufsbildung auf deskriptiver Ebene [stehen]“ (Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 136). Im Hinblick auf die Gestaltung von digitalen Lernräumen für die berufliche Aus- und Weiterbildung, diesem Thema widmete sich die Ausgabe 43 in der *bwp@-online*,

macht das Gesamtableau der Beiträge deutlich, dass ein zentrales Anliegen darin besteht, auf der Basis von Potenzialanalysen und anwendungsorientierter Forschung nach effektiven, modellhaften und technikorientierten Lösungen für arbeitsbezogene digitalisierte Lehr-Lernprozesse und Kompetenzentwicklung zu suchen sowie eine darauf bezogene Professionalisierung konzeptionell zu entwerfen, zu erproben und zu reflektieren. (Büchter, Wilbers & Windelband, 2022, S. 1)

Insistiert wird darauf, dass bei der Analyse und Gestaltung von Lernkontexten und -prozessen disziplinäre Prinzipien wie die „Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft“, die „Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ und die „Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit und Autonomie“ (Kärner, Goller & Maier, 2022, S. 226) orientierend sein sollen. Als Voraussetzung gelte, dass „Lernmedien und berufliche Lernräume [...] so gestaltet werden, dass die Lernenden aktiv den Lern- und Arbeitsprozess mitgestalten können“ (Windelband, 2024, S. 99).

Ein kritischer Aspekt in der Diskussion ist daher die Frage, ob und inwieweit digitalisiertes Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung eher technologisch-

funktional und pragmatisch-reduziert ausgerichtet ist oder ob und inwieweit pädagogisch-theoretische Konzepte grundlegend und wie weitreichend diese entwickelt sind. Conrad et al. (2022) kritisieren, dass

im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung bislang belastbare Befunde darüber [fehlen], welche (fach-)didaktischen Konzepte und damit einhergehenden Unterstützungssysteme den intendierten Kompetenzerwerb effektiv fördern. (Conrad et al., 2022, S. 237)

Gössling (2022) resümiert, dass

teilweise [...] problematische Ableitungen vorgenommen [werden], die eine drastische Verkürzung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit darstellen. Die Entscheidung für oder gegen neue, digitale oder agile Methoden und Themen kann sich pädagogisch immer nur in einem didaktischen Gesamtkonzept bewähren. (Gössling, 2022, S. 26)

Es wird kritisiert, dass sich tiefergehende lern- und didaktisch-theoretische Grundlegungen von Implementationen digital gestützter Lehr-Lernszenarien eher selten finden. Gleichwohl zeigen sich in einzelnen Konzepten und Modellversuchen – wenn auch mit unterschiedlicher Tiefe – durchaus Bezüge zu Didaktiken beruflicher Bildung im Sinne einer „Didaktik 4.0“ (Faßhauer & Windelband, 2020). Pargmann et al. (2022) integrieren beispielsweise in ihrem Konzept „(fach-)didaktische Gestaltungsprinzipien zur Handlungs- und Prozessorientierung, der Situated-Cognition-Theorie und der Mediendidaktik mit Erkenntnissen zu Digitalisierungsentwicklungen im Rechnungswesen“ (Pargmann et al., 2022, S. 1). Im Forschungsschwerpunkt „Digitalisierung in Gesundheitsberufen“ (Weyland et al., 2024) geht es konzeptionell darum, agiles, reflexives, problembasiertes, fallverstehendes und erfahrungsbasiertes Lernen in digitalisierten Lehr-Lernszenarien zu unterstützen (Preißler & Kaufhold, 2024; Darmann-Finck & Schepers, 2021).

Eine besondere berufs- und wirtschaftspädagogische Aufmerksamkeit erfährt das Lernen in erweiterten und virtuellen Realitäten. Sowohl in der kaufmännisch und gewerblich-technischen als auch in der pflegerischen Ausbildung werden immer häufiger Technologien für Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) und Mixed Reality (MR) eingesetzt. Das Ziel besteht darin, realitätsnah und didaktisch-reduziert Arbeitsprozesse in virtuellen Umgebungen nachzubilden bzw. pflegerische Fallarbeit digital bzw. virtuell zu unterstützen (Freese et al., 2024), Lernen zu flexibilisieren, zu situieren und individuell anzupassen. Lernen in virtuellen Realitäten wird in lern- und didaktiktheoretischer Hinsicht mit konstruktivistischem, konnektivistischem und *experiential learning* oder situiertem Lernen assoziiert. Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Fokus stehen besonders Fragen nach der Verwendung von AR-Spezifikationen in bestimmten

Berufsfeldern und den Ausbildungsinhalten entsprechend nach „Zusammenhängen zwischen AR-Anwendung und leistungs-, wahrnehmungs- und motivationsbezogenen Variablen sowie [nach der] didaktischen Einbettung entsprechender Technologien“ (Kärner, Goller & Maier, 2022, S. 213). Aber auch hier zeige sich, dass

sich in einigen Studien keine konkreten Konzepte [finden]; diejenigen Studien, welche auf konkrete didaktische Konzepte verweisen, unterscheiden sich wiederum teils erheblich in den jeweiligen Grundannahmen und Ausgestaltungen. Daher erscheint es vor diesem Hintergrund als sinnvoll, [...] über experimentelle Untersuchungen mehr über die Wirkmechanismen hinsichtlich Interaktionen zwischen technologischen und instruktionalen Prämissen und Ausgestaltungsmerkmalen in Erfahrung zu bringen. (Kärner, Goller & Maier, 2022, S. 226)

Insgesamt existieren bislang aufgrund des „hohen Aufwand[s] bei der Erstellung von AR- und VR-Lösungen [...] nur wenig aussagekräftige Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit und Effizienz dieser Lösungen in ganz konkreten beruflichen Lernprozessen“ (Windelband, 2024, S. 95).

Aktuell werden im Rahmen einzelner Projekte Einsatz, Potenziale und Optimierungsmöglichkeiten von AR, VR und MR in Lernprozessen untersucht, mit dem Ziel, unter Rekurs auf didaktik- und lerntheoretische Ansätze die erhobenen Daten zum Lernhandeln in einer lernförderlichen Weise aufzubereiten (Eck & Atanasyan, 2024, S. 118f.).

Eher noch am Anfang berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung stehen auch Learning Analytics, mit denen algorithmische Auswertungen von Bildungsdaten im Sinne eines sozio-technologischen oder *educational* Data-Mining gemeint sind. Learning Analytics hat zum Ziel, optimierte individuelle Lernpfade auf der Grundlage errechneter individueller Lernergebnisse und erfolge festzulegen. „Nach aktuellem Stand werden trotz umfassender Potenziale Learning Analytics nur zögerlich in der Berufsbildung eingesetzt. Als Gründe werden Defizite in organisatorischen Strukturen sowie mangelnde personelle und technologische Ausstattungen der Organisationen genannt“ (Ifenthaler & Greif, 2022, S. 13). In kritischer Perspektive wird auf „die komplette digital automatisierte Bestimmung, Steuerung und Kontrolle des Lernenden vom Beginn bis zum Ende des ihm vorgegebenen individuellen Lernprozesses“ (Zimmer, 2021, S. 152f.) hingewiesen.

Insgesamt stehen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsfeld des Lernens in der digitalen Gestaltung die Gestaltung von Lernräumen und Lernszenarien in der digitalisierten Arbeit sowie die Digitalisierung von Lernprozessen im Vordergrund. Hauptsächlich geht es hierbei um formalisiertes bzw. explizites Lernen im Rahmen der Ausbildung. Sowohl zum informellen Lernen in der digitalisierten Arbeit als auch zum digitalen Lernen im Arbeitszusammen-

hang besteht aktuell berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschungsbedarf. So ist noch weitgehend intransparent, welche Lernbedingungen in der digitalisierten Arbeit vorherrschen, welche Möglichkeiten der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten Beschäftigte in der digitalisierten Arbeit nutzen, welche Risiken und Unsicherheiten die Lernenden im Zuge der digitalen Transformation ausgesetzt sind und – ganz grundlegend – welche Lernpraktiken sie anwenden. Auch hinsichtlich der Frage, auf welche digitalen Medien sie wie beim informellen Lernen zurückgreifen, besteht Forschungsbedarf:

Obwohl die Bedeutung digitaler Medien für das informelle Lernen im Arbeitskontext mittlerweile erkannt wird, ist der Forschungsstand zu dieser Thematik jedoch noch wenig entwickelt. Zwar liegen für erste Bereiche grundlegende Erkenntnisse (z. B. für den Bereich mediengestützter Strategien des informellen Lernens) vor. Trotzdem besteht noch erheblicher Bedarf für vertiefende Forschung, insbesondere um die spezifischen Mechanismen, Einflussfaktoren und Wirkungen des mediengestützten informellen Lernens zu verstehen. Ein noch weniger beforschter Bereich in Bezug auf digitale Medien und Technologien stellt schließlich auch der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) beim informellen Lernen dar. (Schaper, 2024, S. 201f.)

## 2.5 Fazit

Der Einblick in berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussionen und Forschungen zu Aspekten von Lernen, Kompetenzen und Beruflichkeit in der digitalen Transformation legt die Vermutung nahe, dass das berufs- und wirtschaftspädagogische Anliegen vor allem anforderungsorientiert ist bzw. sich auf die Identifikation und Konkretisierung von Anforderungen an Berufe, Lernen und Kompetenzen im Zuge der digitalen Transformation konzentriert, um auf dieser Grundlage konzeptionell und modellhaft berufs-, lern- und kompetenzbezogene Optionen der Bewältigung dieser Anforderungen vorzuschlagen.

Noch weitgehend unterbelichtet sind Fragen danach, wie, wodurch und welche Verständnisse von Beruflichkeit, Lernen und Kompetenzen Akteur:innen in der digitalisierten bzw. KI-basierten Arbeit hervorgebracht werden und sich durchsetzen, welche subjektiven Wahrnehmungen, Deutungen und Praktiken hinsichtlich beruflicher Entwicklung, des eigenen Lernens und der Kompetenzentwicklung in neuen Form der Arbeit mit ihren spezifischen Bedingungen sichtbar sind. Auch die Frage danach, welchen konstitutionellen Einfluss subjektiv mitgebrachte Lernpraktiken und Kompetenzen auf die konkrete Ausübung der Arbeit haben, ist bislang noch kaum beleuchtet. Durch die subjektorientierte Perspektive können einseitig strukturbezogene und auch deduktiv abgeleitete Anforderungen vermieden werden.

Die Verknüpfung berufs- und wirtschaftspädagogischer und arbeitssoziologischer Perspektive ermöglicht nicht nur ein umfassendes Bild der unterschiedlichen Aspekte neuer Formen von Arbeit, sondern auch die Verbindung struktureller, arbeitspolitischer und subjektorientierter Zugänge zum Gegenstand digitalisierter bzw. KI-basierter Arbeit sowie vor allem auch ein generisches Verständnis von Arbeit und Lernen in der digitalen Transformation.

### 3 Arbeitssoziologische Perspektiven zur Untersuchung von Lernen und Beruflichkeit im Crowdwork

Aus einer arbeitssoziologischen Perspektive sind die Tätigkeiten und Arbeitsprozesse in der Crowdwork entscheidend für die Lernmöglichkeiten und die Frage der beruflichen Entwicklung. In der folgenden Analyse beginnen wir daher mit einer kurzen Bestandsaufnahme der Charakteristika von Crowdwork (2.1). Deutlich wird dabei insbesondere, dass Crowdwork überwiegend als Teiltätigkeit in Kombination mit weiteren Erwerbstätigkeiten ausgeübt wird. Ein weiterer zentraler Einfluss auf Lernmöglichkeiten geht von der Organisation und Steuerung der Arbeitsprozesse durch die Plattformen aus (2.2). Komplementär werden anschließend (2.3) die subjektiven Gestaltungsparameter der Arbeitspraxis und ihre Einbettung in den privaten Alltag und in das weitere Erwerbsportfolio fokussiert. Vor diesem Hintergrund wird dann (2.4) in den Blick genommen, wie sich Lernen vollzieht, wie also Wissen in Strukturen und Prozessen des Crowdwork individuell konstruiert wird, Lernen und Kompetenzzaneignung aber zugleich nicht rein individuell erfolgen. Der Blick richtet sich darauf, auf welchen Wegen Crowdworker:innen sich welche Kompetenzen in verschiedenen Dimensionen (seien es tätigkeitsbezogenes Wissen und Können, Gestaltungs- oder Sozialkompetenz) aneignen, wie sie diese in den Kontext ihrer jeweiligen Erwerbskonstellation und -biografie integrieren und damit ihre berufliche Handlungskompetenz (weiter-)entwickeln.

#### 3.1 Crowdwork

Die Diskussionen über Plattformarbeit gehen auf Auseinandersetzungen über die „Plattformökonomie“ (Kenney & Zysman, 2016; Kirchner, 2019) bzw. den „Plattformkapitalismus“ (Srnicek, 2018) zurück, die den Aufstieg von Internetplattformen beschreiben, die Infrastrukturen für den koordinierten Austausch zwischen Internetnutzer:innen bereitstellen. Die Betreiber regulieren den Austausch auf der Plattform technisch und administrativ und profitieren ökonomisch davon (für eine Systematisierung der Plattformarten und -architekturen: Dolata & Schrape, 2022).

Ein zentraler Bereich ist die Vermittlung bezahlter Leistungen („Plattformarbeit“, Schmidt, 2016; Baethge et al., 2019). Hier vermitteln Plattformen gegen

Provision Arbeits- und Dienstleistungen zwischen Anbietern und Nachfragern in Form von definierten Aufträgen. Öffentliche Aufmerksamkeit erfahren vor allem Gigwork-Plattformen, die neben ortsgebundenen Transport- und Lieferdiensten beispielsweise auch Handwerks- oder Reinigungsdienstleistungen umfassen. Demgegenüber werden im Crowdwork digitale Produkte oder Dienstleistungen ohne Ortsbindung online erbracht. Plattformarbeit im Sinne des digitalen Crowdwork hat unterschiedliche Anwendungsfelder und Anspruchsniveaus in der Bandbreite von anspruchlosen Microtasks („Clickwork“) bis hin zu qualifizierten umfangreicheren Aufgaben. Diese Macrotasks sind mit Blick auf Kompetenzanforderungen, Qualifikationserwerb und Lernen von besonderem Interesse.

Das Geschäftsmodell von Crowdwork-Plattformen besteht darin, auf bereits anderweitig beruflich erworbene fachliche Qualifikationen und Kompetenzen zuzugreifen, die Crowdworker:innen, die Arbeitsleistungen anbieten, bereits mitbringen. Umfassende Kompetenzentwicklung durch die Plattformbetreiber ist in der Regel nicht vorgesehen. Strukturierte Lernangebote für Crowdworker:innen werden von einzelnen Plattformen allenfalls in standardisierter Form (Tutorials, Videos, Onlinekurse etc.) angeboten. Eine weitere Strategie der Plattformbetreiber besteht darin, in mehr oder weniger strukturierter Form plattforminterne Möglichkeiten zum wechselseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen Crowdworker:innen zu schaffen („Community Building“, Gerber, 2021). Solche Formen des Austauschs initiieren Crowdworker:innen aber auch unabhängig von der Plattform in Online-Foren oder Chatgruppen via Social Media, sodass sie oft weniger isoliert arbeiten als die individuell-anonymisierte Anlage der Tätigkeit vermuten lässt.

Zudem handelt es sich bei Crowdwork ganz überwiegend um eine soloselbständige Tätigkeit in geringem Umfang, die mit anderen abhängigen oder selbstständigen Erwerbstätigkeiten (bei abhängig Beschäftigten in der Regel mit einem Hauptjob), kombiniert wird. Innerhalb der Erwerbskonstellation hat Crowdwork häufig eine komplementäre Funktion zu anderen Erwerbsaktivitäten und steht in einer je spezifischen Wechselbeziehung mit diesen. Das liegt vordergründig an den in der Regel eher geringen Verdienstmöglichkeiten. Doch für die Aufnahme von Crowdwork spielen häufig weitere Motive eine Rolle. Der Arbeitsform spezifisch ist hier zunächst die zeitliche und räumliche Flexibilität zu nennen, die eine Einbindung von Crowdwork in den Erwerbszusammenhang und den privaten Alltag ermöglicht. Inhaltlich bietet Crowdwork durch die Wählbarkeit der Anbieterplattformen und der Aufträge sowohl in der subjektiven Wahrnehmung inhaltlich befriedigende – das heißt Spaß machende oder Sinn stiftende – Tätigkeiten als auch solche, die der Aneignung zusätzlicher berufsbezogener Fähigkeiten dienen. In diesem Sinn kann Crowdwork auch in biographischen Übergangsphasen zur beruflichen Weiterentwicklung dienen. Für anderweitig Selbständige bietet Crowdwork zudem unaufwändig mögliche Zugänge zu neuen Auftraggebenden (mit der Perspektive einer Verstetigung der Geschäftsbeziehung).

Allerdings ist das Wachstum im Bereich der digitalen Crowdwork strukturell begrenzt (Azzellini et al., 2022): Ursache dafür ist zum einen, dass das Geschäftsmodell des Online-Crowdwork in seiner Umsetzung komplex ist, da es auf einer dreiseitigen Marktstruktur – zwischen Plattformbetreiber sowie einzelnen Anbietern und Nachfragern – mit nicht standardisierten und nur begrenzt standardisierbaren Aufträgen basiert. Zum anderen sind im Falle komplexerer Macro-tasks auch die konkreten Kompetenzanforderungen nur bedingt vorab ersichtlich und unter Umständen nur in begrenztem Maße verfügbar. Die Kommunikation der Kompetenzen zwischen den Marktteilnehmer:innen ist auch dann schwierig, wenn die Plattformen durch Reputationssysteme oder Einstufungen der Crowdworker:innen nach Kompetenzlevels Orientierung zu bieten versuchen. Ein strukturelles Problem für die Crowdworker:innen ist außerdem, dass die Bewertung der Qualität der durch sie erbrachten Leistungen meist allein den Auftraggebenden überlassen bleibt (Azzellini et al., 2022). Weitere Kontingenzen der Tätigkeit ergeben sich durch eine diffuse und unsichere Auftragslage und dadurch fehlende Planungssicherheit. Als Vorteile des Crowdworking werden hingegen die freie Wahlmöglichkeit bezüglich der Annahme von Aufträgen und der zeitlichen Organisation ihrer Umsetzung erachtet. Diese Wahlmöglichkeiten bestehen aber letztlich nur, wenn die Crowdworker:innen ein hinreichendes Angebot an Optionen vorfinden und nicht unmittelbar auf das Einkommen aus Crowdwork angewiesen sind.

### 3.2 Arbeitsprozesse und Kontrollregime

Wenngleich Crowdwork selbständige Arbeit ist, besteht ein massives Machtungleichgewicht zwischen Crowdworker:innen und Plattformen. Die Plattformen übernehmen die Kontrolle des Arbeitsprozesses, weshalb in der arbeitssoziologischen Forschung vorgeschlagen wurde, den Begriff der Kontrollregime (Thompson, 1983) auch auf Plattformen anzuwenden. Als Kontrollregime werden unternehmensspezifische Praktiken und Strukturen bezeichnet, mit denen Unternehmen das gewünschte Verhalten von Beschäftigten erreichen (Edwards, 1979, S. 17), oder genauer gesagt die Formen, mit denen Unternehmen „Arbeitsaufgaben lenken“, „Leistung überwachen und bewerten“ und „Disziplin und Belohnung“ organisieren (Thompson, 1983, S. 122).

Im Kontext der Plattformarbeit stellt sich das Problem der Kontrolle in besonderer Weise. Da es keinen Arbeitsplatz und kein Arbeitsverhältnis gibt, stehen den Plattformen nur bestimmte Formen der Arbeitskontrolle zur Verfügung. Insbesondere wird keine direkte persönliche Kontrolle und keine hierarchisch-bürokratische Kontrolle ausgeübt. Eine zentrale Rolle spielt vielmehr die technische Infrastruktur der Plattformen. In Anbetracht dieser Besonderheit hat die Forschung schon früh den Begriff des „algorithmischen Managements“ geprägt. Dieser Begriff geht auf die Arbeit von Aneesh (2009) zurück, der ihn als eine

Form der Arbeitskontrolle „by shaping an environment [...] in which there are only programmed alternatives for the execution“ (Aneesh, 2009, S. 71) der Arbeitsaufgaben beschreibt.

Wie die Forschungsdiskussionen der letzten Jahre gezeigt haben, wird der Begriff „algorithmisches Management“ auf unterschiedliche Weise verwendet. Manche Studien heben die Automatisierung der Aufgabenzuweisung und Überwachung hervor. Ein Beispiel ist die von Möhlmann & Zalmanson (2017) vorgeschlagene Definition des algorithmischen Managements auf Plattformen:

We argue that algorithmic management is characterized by continuously tracking and evaluating worker behavior and performance, as well as automatic implementation of algorithmic decisions. In algorithmic management practices, workers interact with a ‚system‘ rather than with humans. In many cases, the system has less transparency, and workers have no knowledge of the set of rules governing the algorithms. (Möhlmann & Zalmanson, 2017, S. 4)

Irani (2015) betont die automatische Filterung und Aufgabenzuweisung als Beispiele für algorithmisches Management: Arbeitende, die bestimmte Kriterien (z. B. Sprache, frühere Leistungsbewertungen) nicht erfüllen, erhalten bestimmte Aufgaben nicht. Elmer et al. (2019) und Kittur et al. (2013) verbinden algorithmisches Management mit automatischer Überwachung und beziehen sich dabei auf das Beispiel von Upwork. Bei bestimmten Aufträgen erstellt Upwork Screenshots des Desktops und zählt die Tastenanschläge, um sicherzustellen, dass die Crowdworker:in tatsächlich aktiv ist.

Insbesondere Forscher:innen, die sich mit der Mikroarbeitsplattform Amazon Mechanical Turk (AMT oder MTurk) beschäftigen, charakterisieren die Plattformarbeit als „digitalen Taylorismus“ (Altenried, 2019, S. 2). Dies steht im Zusammenhang mit übergreifenden Diskussionen über die Frage, inwieweit Informationstechnologien zur Überwachung von Angestelltenarbeit und damit zur Schaffung eines „Fließbandes im Kopf“ (Bain & Taylor, 2000) eingesetzt werden können, beispielsweise in Callcentern (Woodcock, 2016). Bergvall-Kåreborn und Howcroft (2014) argumentieren, „when workers register with MTurk, they are allocated an alphanumeric ID identifier, which renders the workers invisible, thereby anonymising the underlying social relations of labour“ (Bergvall-Kåreborn und Howcroft, 2014, S. 218).

Auf Makrotask-Plattformen, die im Bereich der Crowdwork eine große Rolle spielen, dominiert hingegen ein Konzept des algorithmischen Managements, das Kontrollmechanismen einsetzt, die Engagement und Selbststeuerung fördern sollen (Woodcock & Johnson, 2018; Wood et al., 2019; Fieseler, Bucher & Hoffmann, 2019; Shapiro, 2018; Rosenblat & Stark, 2016). Eine wichtige Form dieser indirekten Kontrolle sind sogenannte Ranking- und Reputationssysteme (RRS) (Kellogg, Valentine & Christin, 2019), die im Kern den Zugang zu Stellenange-

boten auf der Grundlage von Bewertungen, die die Plattformarbeitenden für frühere Aufträge erhalten haben, regeln. In vielen Fällen gehen die RRS aber auch darüber hinaus. Gandini (2016) argumentiert, dass die Reputation zum sozialen Kapital von Plattformarbeitenden wird. Schörpf et al. (2017) und Gandini (2016) zeigen, dass RRS eine wichtige Quelle des Stolzes und der Motivation von Plattformarbeiter:innen sind. Sie analysieren, wie Plattformen Freiberufler:innen dazu veranlassen, Mühe und unbezahlte zusätzliche Zeit zu investieren, weil die persönliche Reputation ein Schlüssel dazu ist, für Kund:innen sichtbar zu sein und damit Aufträge und Verdienstmöglichkeiten zu erhalten. Plattformen nutzen oft eine Reihe von Metriken, um die Qualität der Leistung zu regulieren und Anreize für eine schnelle Reaktion auf Kund:innenanfragen zu schaffen (Shapiro, 2018).

### 3.3 Lebensweltliche Einbettung von Crowdwork

Die hohe raum-zeitliche Flexibilität ist eine strukturelle Besonderheit des Crowdwork. „Materielle“ Grundlage dafür ist, dass die Arbeitsgegenstände und -produkte digital sind. In Kombination mit den organisationalen Freiheiten der Auftragsannahme stellt Crowdwork eine prototypische Form *entgrenzter* digitalisierter Arbeit dar.

Das im Kontext der arbeitssoziologischen Debatten um posttayloristische Formen der Arbeitsorganisation seit den 1990er Jahren grundlegende Konzept der „Entgrenzung von Arbeit“ fokussiert zum einen vor allem in abhängigen Beschäftigungsverhältnisse die tendenzielle Auflösung fester Strukturen und arbeitsorganisatorischer Vorgaben gegenüber den Beschäftigten zugunsten einer vermehrten Selbstorganisation und Eigenstrukturierung bei gleichzeitig vorgegebenen Zielen (Kratzer, 2003; Voß, 1998). Bei Crowdwork handelt es sich um soloselbständige Tätigkeiten, die in ihrer Ausführung wie in ihrer Rahmung ohnehin weitestgehend von den Arbeitenden selbst strukturiert werden (müssen).

Unter Einbezug des komplementären Fokus auch auf die subjektiven Ansprüche der Arbeitenden an die Erwerbstätigkeit fasst das Konzept der „Subjektivierung von Arbeit“ (Kleemann et al., 1999; Kleemann, 2012; Moldaschl & Voß, 2002) zugleich das Wechselverhältnis von neuen (entgrenzten) betrieblichen Anforderungen an die Arbeitskraft und komplementären subjektiven Einforderungen der Subjekte gegenüber der Arbeitstätigkeit. Erst in dieser subjektorientierten Perspektive (Voß & Pongratz, 1997) auch auf die eigensinnig strukturierenden Leistungen der Subjekte lässt sich Crowdwork als Form entgrenzter Arbeit umfassend in den Blick nehmen.

Darüber hinaus erfasst das Konzept der „Entgrenzung von Arbeit und Leben“ (Gottschall & Voß, 2003; Voß, 1998) die tendenzielle Aufweichung bzw. Auflösung der Grenzen von Erwerbsarbeit und Privatleben, die durch neue Formen der Arbeitsorganisation, aber auch durch Veränderungen im privaten Alltag der Subjekte befördert wird. In diesem Sinne bildet Crowdwork eine prototypische

raum-zeitlich flexible Aktivitätsform, die eine flexible Einpassung der Tätigkeit in den gesamten Lebenszusammenhang in besonderem Maße ermöglicht. Die Gesamtkonstellation des (privaten und Erwerbs-)Alltags und seine aktive Herstellung durch die Subjekte lässt sich mit dem Konzept der Alltäglichen Lebensführung (Jurczyk & Rerrich, 1993; Kudera & Voß, 2000; Projektgruppe Alltägliche Lebensführung, 1995) analysieren.

Crowdwork wird in der Regel als ein Teil eines weitergehenden Erwerbsportfolios praktiziert; in diesem Sinne ist jenseits der alltagspraktischen Integration in den Lebenszusammenhang auf die relationale Einbettung der Tätigkeit in unterschiedliche Sinnbezüge und variierende Motivationskonstellationen zu achten. Letztlich gilt es, die sinnhafte wie die alltagspraktische Einbettung der Tätigkeit in den Erwerbsszusammenhang ebenso wie in den privaten Alltag in den Blick zu nehmen. Neben dieser *synchronen* Perspektive auf die „Alltägliche Lebensführung“ ist zudem auch der berufsbiografische Entwicklungszusammenhang der Subjekte zu berücksichtigen.

Ihre variierenden Motivkonstellationen sind nicht auf die Crowdwork-Tätigkeit beschränkt, sondern beziehen sich letztlich auf den gesamten Erwerbsszusammenhang. Damit verweisen sie auch auf die Debatten um stärker individualisierte Konturen von Beruflichkeit im Kontext posttaylorischer Formen der Arbeitsorganisation, die im arbeitssoziologischen Diskurs zur Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit reflektiert wurden. Voß und Pongratz (1998) sehen mit dem Arbeitskraftunternehmer als neuem Typus der Ware Arbeitskraft eine Beruflichkeit im Entstehen, die primär durch reflexive „individuelle Formung von Arbeitskraft“ (Voß, 2001, S. 300) gekennzeichnet ist; Voß (2001) spricht vom „Individualberuf“, der primär eine individuell zu gestaltende persönliche Form darstellt. Auch wenn nicht bewertet werden kann, inwieweit diese Diagnosen generell zutreffen, können die Konzepte als Heuristiken zur Analyse von Crowdwork als prototypisch individualisierter Tätigkeit produktiv herangezogen werden.

### 3.4 Qualifikationen, Lernen und Entwicklungswege

Trotz des stark individualisierten Charakters von Crowdwork zeigen sich durchaus einige Muster im Hinblick auf Erwerbsverläufe von Crowdworker:innen (Al-Ani & Stumpp, 2018; Blaising et al., 2021; Idowu & Elbanna, 2022; Rivera & Lee, 2021; Seifried et al., 2020). Im Bereich der Mikro-Crowdwork liegen Karriereziele eher außerhalb der Plattformarbeit, die ein temporäres Mittel zur Einkommenserzielung ist (Rivera & Lee, 2021). Im Bereich der Makro-Crowdwork hingegen werden Arbeitsplattformen dafür genutzt, neue Aufgabengebiete zu erschließen, Kund:innen zu gewinnen (Gandini, 2016) und auch neue Fähigkeiten zu erwerben (Blaising et al., 2021; Idowu & Elbanna, 2022; Taylor & Joshi, 2019; Seifried et al., 2020).

Zu den wenigen Studien, die sich explizit mit Lernen und dem Erwerb neuer Fähigkeiten in der Crowdwork auseinandersetzen, zählen vor allem die Arbeiten von Margaryan (2019, 2024). Sie fokussieren auf Mikro-Crowdwork und betonen die Rolle von Plattformen bei der Gestaltung von Lernmöglichkeiten für die Arbeitenden. Margaryan identifiziert einerseits *expansive* Settings, bei denen Plattformen Lernmöglichkeiten schaffen und diese entlang von Entwicklungspfaden strukturieren. Deutlich häufiger sind jedoch andererseits *restriktive* Settings, in denen die Lernmöglichkeit auf Plattformen sehr begrenzt sind, da die Arbeitenden nur genau definierte und stark standardisierte Aufgaben übernehmen, die so gestaltet sind, dass sie ohne Einarbeitung erledigt werden können.

Aufgrund dieser Einschränkungen finden Lernprozesse auf Crowdwork-Plattformen vor allem direkt im Arbeitsprozess statt, wobei Online-Gemeinschaften der Crowdworker:innen als „Communities of Practice“ häufig eine stärkere Unterstützungsfunktion haben als Angebote der Plattformen selbst (Gerber, 2021). Strunk & Strich (2023: 1239 et passim) bezeichnen solche Gemeinschaften als „professional holding environments“. Sie zeigen, dass in den Gemeinschaften Unterstützung und Lernen im Hinblick auf erfolgreiche Arbeits- und Karrierestrategien auf Plattformen geleistet wird. Idowu und Elbanna (2022) beschreiben, dass von solchen Gemeinschaften unterstütztes Lernen und berufliche Entwicklung auch dann stattfinden, wenn Crowdwork selbst eine zeitlich begrenzte Periode im Berufsleben bleibt. Sie identifizieren verschiedene Phasen der Entwicklung auf Plattformen, die vom Einstieg, Erproben und Reputationsaufbau, Professionalisierung, Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit bis hin zum Ausstieg aus der Crowdwork in ein neues Berufsfeld reichen.

### 3.5 Ausblick

Die existierende Forschung über Crowdwork weist vor allem auf Schwierigkeiten und Hindernisse im Hinblick auf Lernen und die berufliche Entwicklung hin. Die Tätigkeiten bieten nur begrenzt Möglichkeiten zum Lernen, die Plattformen unterstützen Lernprozesse nur sehr begrenzt und Crowdwork selbst hat oft nur einen Nebenerwerbscharakter bzw. ist Teil einer prekären Erwerbssituation. All dies sind keine günstigen Bedingungen.

Zugleich zeigen die in diesem Band präsentierten Analysen, dass Lernen auf Plattformen durchaus stattfindet und dass es auch Entwicklungswege in der Plattformarbeit gibt. Aus arbeitssoziologischer Perspektive interessant ist die subjektive Wahrnehmung der Arbeitssituation in der Crowdwork, ihre Einbettung in den Lebensalltag sowie daraus resultierende Strategien im Hinblick auf Lernen. Ebenso interessant sind die Gestaltung der Arbeitssituation, der Lernmöglichkeit und der Anreize für Lernen durch Plattformen und ihre Leistungskontrollsysteme.

## Literatur

- Ahrens, D., & Spöttl, G. (2012). Beruflichkeit als biographischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In A. Bolder, R. Dobischat, G. Kutscha, & G. Reutter (Hrsg.). *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischen Projekt* (S. 87–103). Wiesbaden: Springer.
- Al-Ani, A., & Stumpp, S. (2018). Übergangsphänomen Crowdworiking: Die Dinge, die da kommen werden. In A. Bührmann, U. Fachinger, & E. Weloskop-Deffaa (Hrsg.). *Hybride Erwerbsformen: Digitalisierung, Diversität und sozialpolitische Gestaltungsoptionen* (S. 239–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Altenried, M. (2019). The Platform as Factory: Crowdwork and the Hidden Labour behind Artificial Intelligence. *SSRN Scholarly Paper* ID 3486472. <https://papers.ssrn.com/abstract=3486472>
- Aneesh, A. (2009). Global Labor: Algoratic Modes of Organization. *Sociological Theory*, 27(4): 347–370.
- Annen, S., & Maier, T. (2022). Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18165>
- Anselmann, S., Windelband, L., & Faßhauer, U. (2022). Lernfabriken als neuer Lernraum in der beruflichen Bildung – Sachstandsanalyse und Potentiale. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43*, 1–27. [https://www.bwpat.de/ausgabe43/anselmann\\_etal\\_bwpat43.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe43/anselmann_etal_bwpat43.pdf)
- Azzellini, D., Greer, I., & Umney, C. (2022). Why platform capitalism is not the future of work. *Work in the Global Economy*, 2(2), 272–289. <https://doi.org/10.1332/27324176Y2025D000000051>
- Baethge, C., Boberach, M., Hoffmann, A., & Wintermann, O. (2019). *Plattformarbeit in Deutschland. Freie und flexible Arbeit ohne soziale Sicherung*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Plattform\\_07lay.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Plattform_07lay.pdf)
- Bain, P., & Taylor, P. (2000). Entrapped by the „Electronic Panopticon“? Worker Resistance in the Call Centre. *New Technology, Work and Employment* 15(1):, 2–18. <https://doi.org/10.1111/1468-005X.00061>
- Baumhauer, M., Beutnagel, B. Meyer, R. & Rempel, K. (2019). *Produktionsfacharbeit in der chemischen Industrie: Auswirkungen der Digitalisierung aus Expertensicht*. Working Paper Forschungsförderung, No. 144, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Baumhauer, M., & Meyer, R. (2021). Berufliche Handlungsfähigkeit und Erfahrungswissen: Stellenwert für die Facharbeit in der digitalen Transformation: Eine empirische Analyse am Beispiel der Chemieindustrie. *Arbeit*, 30(4), 263–282.

- Becker, M., Spöttl, G., & Windelband, L. (2021). Künstliche Intelligenz und Autonomie der Technologie in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In Seufert, S., Guggemos, J., Ifenthaler, D., Ertl, H., & Seifried, J. (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* (S. 31–54). Stuttgart: Steiner.
- Becker, M., Spöttl, G., & Windelband, L. (2023). Beruflichkeit – nur ein Mythos? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, 1–35. [https://www.bwpat.de/ausgabe45/becker\\_etal\\_bwpat45.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe45/becker_etal_bwpat45.pdf)
- Berding, F., Jahncke, H., & Holt, K. (2021). Learning analytics in der Wirtschaftspädagogik: Eine Simulationsstudie für die Anwendung überwachten maschinellen Lernens für Inhaltsanalysen am Beispiel von Grundvorstellungen und (Selbst-)Reflexionskompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2021 (Beiheft 31), 237–291.
- Berger, N., Gensler, E., & Weber, H. (2024). Transformation in der Automobilindustrie – Auswirkungen ausgewählter Trends und Treiber auf die Berufsbildung. In Jenewein, K., Vollmer, T., Karges, T., Reichwein, W., Richter-Honsbrok, T. & Schütt-Sayed, S. (Hrsg.), *Transformation und Digitalisierung. Neues berufliches Lehren und Lernen* (S. 15–34). Bielefeld: wbv.
- Bergvall-Kåreborn, B., & Howcroft, D. (2014). Amazon Mechanical Turk and the Commodification of Labour. *New Technology, Work and Employment*, 29(3):, 213–23. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12038>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.). (2021). Vier sind die Zukunft. Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Recht, Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. Verlag Barbara Budrich: Leverkusen.
- Blaising, A., Kotturi, Y., Kulkarni, C., & Dabbish, L. (2021). Making it Work, or Not. A Longitudinal Study of Career Trajectories Among Online Freelancers. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* 4(CSCW3): 1–29.
- Bloemen, A., & Schlömer, T. (2012). Berufliche Handlungskompetenz. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientiertes Unterrichten in der Schule* (S. 119–135). Weinheim: Beltz.
- Böhle, F. (2025). Arbeiten und Lernen: Erfahrungswissen und Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. *berufsbildung–Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 79(1), 6–9.
- Bornhaupt, L. R. & Mulder, R. H. (2025). New technologies and related changes at work as triggers for professional development in the nursing domain: an exploratory interview study. *BMC Nursing*, 24, 657. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03291-7>
- Brünner, K. (2021). Professionalisierungsanforderungen durch Digitalisierung: Veränderte Arbeitsorganisation in kaufmännisch-verwaltenden Berufen und ihre Folgen für betriebliches Ausbilderhandeln. In M. Kohl, A. Dietrich & U. Faßhauer (Hrsg.), „*Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Kon-*

- sequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal* (S. 179–198). Bonn: BIBB.
- Büchter, K., Wilbers, K., Windelband, L., & Gössling, B. (2022). Editorial zu Ausgabe 43: Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 43, 1–6. [https://www.bwpat.de/ausgabe43/editorial\\_bwpat43.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe43/editorial_bwpat43.pdf)
- Busse, J., Geiser, P., Schumann, M., Seeber, S., Weber, S., Hackenberg, T., Zarnow, S., & Hiller, F. (2022). Didaktische Bedeutung der Digitalisierung für die kaufmännische Berufsausbildung. In S. Schumann, S. Seeber & S. Abele (Hrsg.). *Digitale Transformation in der Berufsbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen*. Bielefeld: wbv, S. 75–102.
- Conrad, M., Dölker, J., Kablitz, D. & Schumann, S. (2022). VR in der kaufmännischen Berufsbildung: Potenziale – Befunde – Perspektiven. In S. Schumann, S. Seeber & S. Abele (Hrsg.). *Digitale Transformation in der Berufsbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen* (S. 231–256). Bielefeld: wbv.
- Dang, D. (2022). Der Einfluss der Digitalisierung auf die Wirtschaftsprüfungsbranche und die Ausbildung zukünftiger Wirtschaftsprüfer. Entwicklung eines Kompetenzframeworks. Wiesbaden: Springer.
- Darmann-Finck, I., & Schepers, C. (2021). Digital unterstütztes Lernen in der Pflegeaus-, -fort und -weiterbildung. In M. Friese (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe* (S. 119–134). Bielefeld: wbv.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland*. IAB-Forschungsbericht, 11/2015, Nürnberg.
- Dolata, U. & Schrape J.-F. (2022). Plattform-Architekturen. Strukturierung und Koordination von Plattformunternehmen im Internet. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 74 (1 supplement): 11–34 (= Sonderheft 62-2022 Internet, Big Data und digitale Plattformen: Politische Ökonomie – Kommunikation – Regulierung, hrsg. v. U. Dolata & J.-F. Schrape).
- Eck, C., Atanasyan, A., Roßmann, J., & Frenz, M. (2024). Fehlerbasiertes Lernen mit Augmented, Virtual und Mixed Reality: didaktische Anforderungen und technische Umsetzung. In K. Jenewein, T. Vollmer, T. Karges, W. Reichwein, T. Richter-Honsbrok, & S. Schütt-Sayed (Hrsg.), *Transformation und Digitalisierung. Neues berufliches Lehren und Lernen* (S. 115–135). Bielefeld: wbv.
- Edwards, R. (1979). *Contested Terrain. The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*. New York: Basic Books.
- Elmer, M., Herr, B., Klaus, D., & Gegenhuber, T. (2019). *Platform Workers Centre Stage! Taking Stock of Current Debates and Approaches for Improving the Conditions of Platform Work in Europe*. Working Paper Forschungsförderung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Evans, M. & Becka, D. (2021). Neue Herausforderung für Personalentwicklung und berufliche Bildung in der Pflege. In M. Friese (Hrsg.), *Care Work 4.0*.

- Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe* (S. 91–104). Bielefeld: wb.
- Faßhauer, U., & Windelband, L. (2020). Didaktik 4.0 – Entwicklung und Erprobung von Lernsituationen im Kontext digitalisierter Arbeitsprozesse. *Bildung und Beruf*, 3(7/8), 246–251.
- Fieseler, C., Bucher, E., & Hoffmann, C.P. (2019). Unfairness by Design? The Perceived Fairness of Digital Labor on Crowdfunding Platforms. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 987–1005. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3607-2>
- Fischer, M. (2023): Gestaltungsorientierte Berufsbildung im Wandel der Arbeitswelt. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 45, 1–25. [https://www.bwpat.de/ausgabe45/fischer\\_bwpat45.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe45/fischer_bwpat45.pdf)
- Flake, R., Meinhard, D.B., & Werner, D. (2019). Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung: Umsetzungsstand, Modernisierungs- und Unterstützungsbedarf in Betrieben. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Institut der deutschen Wirtschaft (IW)* 46(2) 3–21 <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/209523/1/1685669166.pdf>
- Freese, C., Makowsky, K. Nagel, L., Nauerth, A., & Stirner, A. (2024). Digital und virtuell unterstützte Fallarbeit in den Gesundheitsberufen. In U. Weyland, W. Koschel, K. Reiber, L. Dorin & M. Peters (Hrsg.), *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)* (S. 261–282). Bonn: wbv.
- Freiling, T., Fischer, M., Kohl, M., Mozer, P., & Schley, T. (2019). Lernortkooperation in der beruflichen Bildung im Kontext der Digitalisierung. Forschungsstand und aktuelle Entwicklungen. In S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken. Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung* (S. 17–34). Forschungsinstitut berufliche Bildung (f-bb) Nürnberg. Bielefeld: wbv.
- Friese, M. (2021). Care Work 4.0. Überblick und Einführung in den Band. In M. Friese (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe* (S. 13–28). Bielefeld: wbv.
- Gandini, A. (2016). *The Reputation Economy: Understanding Knowledge Work in Digital Society*. Wiesbaden: Springer.
- Gerholz, K.H., Heister, M., & T. Hochleitner (Hrsg.) (2024). Digital Leadership: Gestaltungsmöglichkeiten für die berufliche Bildung. *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 203. <https://www.zeitschrift-berufsbildung.de/archiv/97-digital-leadership-gestaltungsmoeglichkeiten-fuer-die-berufliche-bildung>
- Gerholz, K.-H., Schlottmann, P., Slepcevic-Zach, P., & Stock, M. (Hrsg.) (2022). Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung – Einleitung. In K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach & M. Stock (Hrsg.), *Digital literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung: Didaktik, Empirie und Innovation* (S. 11–18). Bielefeld: wbv.

- Gerholz, K.-H., Schlottmann, P., Slepcevic-Zach, P., Stock, M. (Hrsg.) (2022). *Digital literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung. Didaktik, Empirie und Innovation*. Bielefeld: wbv.
- Gerber, C. (2021). Community Building on crowdwork platforms: Autonomy and control of online workers? *Competition & Change*, 25(2), 190–211.
- Glasse-Previdoli, D., & Imboden, S. (2021). Führung in Zeiten der digitalen Transformation – Schulleitungen als Treiber des Wandels? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 41, 1–18. [https://www.bwpat.de/ausgabe41/glasse-previodoli\\_imboden\\_bwpat41.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe41/glasse-previodoli_imboden_bwpat41.pdf)
- Gössling, B. (2022). Neue Arbeit = Neue Bildung? In P. Schlögl, G. Tafner, A. Ostendorf, J. Bock-Schappelwein, & F. Gramlinger (Hrsg.), *Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation*. Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) (S. 15–28). Bielefeld: wbv.
- Gottschall, K., & Voß, G.G. (Hrsg.) (2003). *Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag*. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Hackstein, P., Ratermann-Busse, M. & Ruth, M. (2021). Management von Digitalisierungsprozessen an Berufskollegs – Aufgaben und Funktionen von Akteuren der erweiterten Schulleitung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 41, 1–22.
- Hähn, K., & Ratermann-Busse, M. (2020). Digitale Medien in der Berufsbildung – eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal? In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller, & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 129–158). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20768>
- Harteis, C. & Billett, S. (2023). Knowledge and learning at the workplace in times of digital transformation. In K. Evans, W. On Lee, J. Markowitsch & M. Zukas (Hrsg.), *Third international handbook of lifelong learning* (S. 163–182). Cham: Springer International Publishing.
- Heidling, E., & Neumer, J. (2021). Kompetenzprofile von Ingenieurinnen und Ingenieuren im digitalen Wandel. In L. Lehmann, D. Engelhardt & W. Wilke (Hrsg.) (2021). *Kompetenzen für die digitale Transformation, 2020. Digitalisierung der Arbeit, Kompetenzen, Nachhaltigkeit* (S. 93–106). Wiesbaden: Springer.
- Helmrich, R., Tiemann, M., Troltsch, K., Lukowski, F., Neuber-Pohl, C., Lewalder, A. C., & Gunturk-Kuhl, B. (2016). *Digitalisierung der Arbeitslandschaften: keine Polarisierung der Arbeitswelt, aber beschleunigter Strukturwandel und Arbeitsplatzwechsel* (Nr. 180). Wissenschaftliche Diskussionspapiere.
- Ifenthaler, D., & Greif, S. (2022). Learning Analytics: Analyse von Bildungsdaten in der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 2, 13–17.

- Ifenthaler, D., & Yau, J. (2021). Learning Analytics zur Unterstützung von Lernerfolg. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31*, 215–235.
- Idowu, A., & Elbanna, A. (2022). Digital Platforms of Work and the Crafting of Career Path: The Crowdworkers' Perspective. *Information Systems Frontiers, 24*(2), 441–457.
- Irani, L. (2015). The Cultural Work of Microwork. *New Media & Society 17*(5), 720–739.
- Jordanski, G. (2019). Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen. In K. Wilbers (Hrsg.). *Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*. Band, 23. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, (S. 119–146). [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17968/pdf/Wilbers\\_2019\\_Digitale\\_Transformation\\_kaufmaennischer\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17968/pdf/Wilbers_2019_Digitale_Transformation_kaufmaennischer_Bildung.pdf)
- Jurczyk, K., & Rerrich, M. (Hrsg.) (1993). *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg: Lambertus.
- Kamsker, S., & Riebenbauer, E. (2022). Digitalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Wirtschaftspädagogik. In K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach & M. Stock (Hrsg.). *Digital literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung. Didaktik, Empirie und Innovation* (S. 21–34). Bielefeld: wbv.
- Kärner, T., Goller, M., & Maier, A. (2022). Augmented Reality in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. In S. Schumann, S. Seeber & S. Abele (Hrsg.). *Digitale Transformation in der Berufsbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen* (S. 213–230). Bielefeld: wbv.
- Kellogg, K.C., Valentine, M.A., & Christin, A. (2020). Algorithms at Work: The New Contested Terrain of Control. *Academy of Management Annals, 14*(1), 366–410. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0174>
- Kenney, M., & Zysman, J. (2016). The Rise of the Platform Economy. *Issues in Science and Technology 32*(3), 61–69.
- Kirchner, S. (2019). Arbeiten in der Plattformökonomie: Grundlagen und Grenzen von „Cloudwork“ und „Gigwork“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 71*(1), 3–35. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00587-w>
- Kittur, A., Nickerson, J., Bernstein, M., Gerber, E., Shaw, A., Zimmerman, J., Lease, M., & Horton, J. (2013). The Future of Crowd Work. *Proceedings of the, 2013 Conference on Computer Supported Cooperative Work*, 1301–18.
- Kleemann, F., Matuschek, I., & Voß, G.G. (1999). Zur Subjektivierung von Arbeit. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. WZB discussion paper, 99–512.
- Kleemann, F. (2012): Subjektivierung von Arbeit – Eine Reflexion zum Stand des Diskurses. *Arbeits- und Industriesoziologische Studien 5*(2), 6–20, <https://doi.org/10.21241/ssoar.64781>

- Klein, J., & Küst, C. (2020). Wie die Digitalisierung im Rechnungswesen die Aufgaben und Anforderungen an die Mitarbeiter/-innen verändert. In L. Berding, H. Jahncke, & A. Slopinski (Hrsg.), *Moderner Rechnungswesenunterricht, 2020: Status quo und Entwicklungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive* (S. 83–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Kohl, M., Dietrich, A., & Faßhauer, U. (2021) (Hrsg.), „*Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Bonn: BIBB.
- Kratzer, N. (2003). *Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen*. Berlin: Edition sigma.
- Kraus, K. (2024): Beruflichkeit als Form der Subjektivierung. Ein Beitrag zur Debatte der Berufsbildungstheorie zum Subjektbezug in der Berufsbildung. *bwp@Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory*. [https://www.bwpat.de/spezial19/kraus\\_de\\_spezial19.pdf](https://www.bwpat.de/spezial19/kraus_de_spezial19.pdf)
- Kraus, K., Berger, M., Keller, T., & Brucker-Kley, E. (2025). VR-Based Workplace Training and Spaces of Learning: A Social Space Study of VR Training for Apprentice Electricians. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* 12(2), 151–173. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.2.1>
- Kudera, W., & Voß, G.G. (Hrsg.) (2000). *Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhn, S., & Seibert, H. (2025). Digitalisierung der Arbeitswelt: Durch künstliche Intelligenz sind inzwischen auch viele Expertentätigkeiten ersetzbar (Nr. 1/2025). IAB-Regional. IAB Berlin-Brandenburg.
- Lange, J., & Wegner, G. (2019). Beruflichkeit im Zeitalter der Digitalisierung. Eine Hinführung. In J. Lange & G. Wegner (Hrsg.), *Beruf 4.0. Eine Institution im digitalen Wandel* (S. 9–16). Nomos: Baden-Baden.
- Lehmann, L., Engelhardt, D., & Wilke, W. (Hrsg.) (2021). *Kompetenzen für die digitale Transformation, 2020. Digitalisierung der Arbeit, Kompetenzen, Nachhaltigkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Lipp, S., & Stock, M. (2022). Mit Learning Analytics zu Digital Literacy – konzeptionelle Überlegungen eines digitalen Lernraums zur (Weiter-)Entwicklung von Digital Literacy. K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach & M. Stock (Hrsg.). *Digital literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung. Didaktik, Empirie und Innovation* (S. 51–62). Bielefeld: wbv
- Lipp, S., & Dreisiebner, G. (2021): Learning Analytics – Die Crux der Dateninterpretation. Betrachtung der Grenzen und Chancen einer pädagogisch-didaktischen Verwertbarkeit von Daten digitaler Lernumgebungen anhand eines Anwendungsszenarios im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Spezial AT-3: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1–20. [https://www.bwpat.de/wipaed-at3/lipp\\_dreisiebner\\_wipaed-at\\_2021.pdf](https://www.bwpat.de/wipaed-at3/lipp_dreisiebner_wipaed-at_2021.pdf)

- Margaryan, A. (2019). Workplace learning in crowdwork: Comparing microworkers' and online Freelancers' practices. *Journal of Workplace Learning*, 31(4), 250–273. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2018-0126>
- Margaryan, A. (2024). The duality of global online labour platforms as restrictive-expansive sites of workplace learning and skill development. *International Journal of Training and Development*, 28(3), 315–334. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12326>
- Meyer, R. (2019). Beruflichkeit 4.0 – Qualifizierung für Arbeit heute und morgen: Herausforderungen und Handlungsoptionen. In B. Kohlrausch, C. Schildmann & D. Voss (Hrsg.), *Neue Arbeit – Neue Ungleichheiten? Folgen der Digitalisierung* (S. 142–163). Weinheim: Beltz.
- Meyer, R. (2022). Der Beruf ist tot, es lebe die Beruflichkeit!. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*. 193(3–76), 42–45
- Minnameier, G., & Ziegler, B. (2022). Vorwort. In S. Schumann, S. Seeber, & S. Abele (Hrsg.) (2022). *Digitale Transformation in der Berufsbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen* (S. 7–10). Bielefeld: wbv.
- Möhlmann, M. & Zalmanson, L. (2017) Hands on the Wheel: Navigating Algorithmic Management and Uber Drivers' Autonomy. *Proceedings of the International Conference on Information Systems*. International Conference on Information Systems. <https://aisel.aisnet.org/icis2017/DigitalPlatforms/Presentations/3>
- Mohr, J., Riedlinger, I., & Reiber, K. (2020). Die Bedeutung der Digitalisierung in der Neuausrichtung der pflegerischen Ausbildung – Herausforderungen für die berufliche Pflege im Kontext der Fachkräftesicherung. In E. Wittmann, D. Frommberger, & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, 2020* (S. 165–182). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Moldaschl, M., & Voß, G.G. (Hrsg.) (2002). *Subjektivierung von Arbeit*. München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Nerland, M., Hasu, M., & Grisot, M. (2023). Discourses of Digitalisation and the Positioning of Workers in Primary Care: A Norwegian Case Study. *Social Inclusion*, 11(4), 172–183. <https://doi.org/10.17645/si.v11i4.7121>
- Pabst, A. (2022). Beruflichkeit im Wandel. Individuelles berufliches Handeln am Beispiel der Leiharbeit. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pargmann, J., Berding, F., Riebenbauer, E., & Flick-Holtsch, D. (2022). Implikationen der Digitalisierung für die Didaktik des Rechnungswesens – konzeptionelle Überlegungen und Vorstellung eines Learning Cockpits. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43*, 1–30. [https://www.bwpat.de/ausgabe43/pargmann\\_et\\_al\\_bwpat43.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe43/pargmann_et_al_bwpat43.pdf)
- Pargmann, J., Riebenbauer, E., Flick-Holtsch, D., & Berding, F. (2023). Digitalisation in accounting: a systematic literature review of activities and implications for competences. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 15(1), 1. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40461-023-00141-1>

- Paulus, M., & Körner, C. (2024). *Ausbildungsorganisatorische Perspektiven auf die Wissensvermittlung zur Digitalisierung im dualen System*. 44. GIL - Jahrestagung, Biodiversität fördern durch digitale Landwirtschaft. Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V. [https://doi.org/10.18420/giljt2024\\_63](https://doi.org/10.18420/giljt2024_63)
- Pongratz, H.J. (2025). *Individualisierte Beruflichkeit: Erosion von Berufsstrukturen und Kompensationsstrategien im Crowdworking*. Working Paper Nr. 15 des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.
- Preißler, R., & Kaufhold, M. (2024). Anforderungen an betriebliches Bildungspersonal im Lichte der Digitalisierung in der Pflege. In U. Weyland, W. Koschel, K. Reiber, L. Dorin. & M. Peters (Hrsg.), *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (S. 138–156). Bonn: wbv.
- Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.) (1995). *Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Risius, P., Seyda, S., & Werner, D. (2022). *Ausbildung in Unternehmen wird digitaler*. IW-Kurzbericht, Nr. 49. [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/u-ser\\_upload/IW-Kurzbericht\\_2022-Ausbildung-in-Unternehmen-wird-digitaler.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/u-ser_upload/IW-Kurzbericht_2022-Ausbildung-in-Unternehmen-wird-digitaler.pdf)
- Rivera, V.A., & Lee, D.T. (2021). I Want to, but First I Need to: Understanding Crowdworkers' Career Goals, Challenges, and Tensions. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* 5(CSCW1), 1–22.
- Roppertz, S. (2021): Die Rolle und Bedeutung von Künstlicher Intelligenz in der Berufsausbildung – Implikationen für angehende Berufs- und Wirtschaftspädagog\*innen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40*, 1–23. [https://www.bwpat.de/ausgabe40/roppertz\\_bwpat40.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe40/roppertz_bwpat40.pdf)
- Rosenblat, A., & Stark, L. (2016). Algorithmic Labor and Information Asymmetries: A Case Study of Uber's Drivers. *International Journal of Communication* 10, 3758–3784.
- Rosendahl, A., & Wahle, M. (2016). Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe, 29*, 1–23. [http://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl\\_wahle\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl_wahle_bwpat29.pdf)
- Schaper, N. (2024). Die Rolle von Medien beim informellen Lernen im Arbeitskontext. In S. Aßmann, S. Grafe & A. Martin (Hrsg.), *Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven* (S. 190–204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlottmann, P. & Gerholz, K.-H. (2022). Digital Literacy für Wirtschaftspädagog:innen – eine konzeptionelle Modellierung für die berufliche Lehrer:innenbildung. In K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach & M. Stock (Hrsg.). *Digital literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung. Didaktik, Empirie und Innovation* (S. 35–50). Bielefeld: wbv.

- Schlottmann, P., Gerholz, K.-H. & Winther, E. (2021). Digital Literacy für Wirtschaftspädagog\*innen – Modellierung des domänenspezifischen Fachwissens in der beruflichen Lehrerbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 40, 1–20. [https://www.bwpat.de/ausgabe40/schlottmann\\_etal\\_bwpat40.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe40/schlottmann_etal_bwpat40.pdf)
- Schmidt, F. (2016). *Arbeitsmärkte in der Plattformökonomie – Zur Funktionsweise und den Herausforderungen von Crowdwork und Gigwork*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/12826.pdf>
- Schmitt, B., Klaffke, H., Sievers, T., Tracht, K., & Petersen, M. (2021). Veränderung der Kompetenzanforderungen durch Zukunftstechnologien in der industriellen Fertigung. In S. Seufert, J. Guggemos, D. Ifenthaler, H. Ertl & J. Seifried (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* (S. 103–128). Stuttgart: Steiner.
- Schörpf, P., Flecker, J., Schönauer, A., & Eichmann, H. (2017). Triangular love-hate: Management and control in creative crowdworking. *New Technology, Work and Employment*, 32(1), 43–58. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12080>
- Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J., & Frey, A. (2019). Beruf, Beruflichkeit, Employability – zur Einführung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt, & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 9–17). Bielefeld: wbv.
- Seifried, M., Jurowitzki, R., & Kretschmer, T. (2020). *Career Paths in Online Labor Markets: Same, same but different?* Discussion Paper No., 20-090, ZWE, Mannheim.
- Seufert, S., & Guggemos, J. (2021). Neue Formen der Lernortkooperation mithilfe Künstlicher Intelligenz. In S. Seufert, J. Guggemos, D. Ifenthaler, H. Ertl & J. Seifried (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* (S. 183–215). Stuttgart: Steiner.
- Seufert, S., Guggemos, J. & Ifenthaler, D. (2021). Zukunft der Arbeit mit intelligenten Maschinen: Implikationen und Künstliche Intelligenz für die Berufsbildung. In S. Seufert, J. Guggemos, D. Ifenthaler, H. Ertl & J. Seifried (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* (S. 9–30). Stuttgart: Steiner.
- Seufert, S. & Meier, C. (2023). Fortgeschrittene Digitalisierung und Strategien für die berufliche (Weiter-)Bildung. Augmentation, Fusions Skills und Augmentationsstrategien. In C. de Witt, C. Gloerfeld, S.E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (S. 331–353). Wiesbaden: Springer.
- Shapiro, A. (2018). Between autonomy and control: Strategies of arbitrage in the „on-demand“ economy. *New Media & Society*, 20(8), 2954–2971. <https://doi.org/10.1177/1461444817738236>
- Sotiriadou, C., Brändle, M., & Zinn, B. (2024). Effects of Perceived Technology Acceptance on Intention to Use Makerspaces and Digital Technologies. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) July, 2024*. <https://doi.org/10.1109/EDUCON60312.2024.10578924>

- Spöttl, G., & Tärre, M. (2024). Wandel durch Digitalisierung – Herausforderungen für Berufsbildung und Didaktik. In G. Spöttl & M. Tärre (Hrsg.), *Didaktiken der beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung: Rückblick, Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 95–109). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Srnicek, N. (2018). Plattform-Kapitalismus. Hamburg: Hamburger Edition.
- Stambolieva, M. (2021). Digitalisierung im Maschinenbau – Beruf im Wandel. In L. Lehmann, D. Engelhardt, & W. Wilke (Hrsg.) (2021). *Kompetenzen für die digitale Transformation, 2020. Digitalisierung der Arbeit, Kompetenzen, Nachhaltigkeit* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer.
- Stock, M., Slepcevic-Zach, P. & Kopp, M. (2022). Haben oder nicht haben, das ist hier die Frage! Eine empirische Studie zur digitalen Kompetenz von Studienanfängerinnen und Studienanfängern. In K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach & M. Stock (Hrsg.). *Digital literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung. Didaktik, Empirie und Innovation* (S. 169–184). Bielefeld: wbv.
- Strunk, K. & Strich, F. (2023). Building professional holding environments for crowd work job crafting through online communities. *Information Systems Journal* 33(5): 1239–1274.
- Taylor, J., & Joshi, K.D. (2019). Joining the crowd: The career anchors of information technology workers participating in crowdsourcing. *Information Systems Journal*, 29(3): 641–673.
- Telieps, J., Peters, M., Falkenstern, M., & Saul, S. (2022). *Kompetenzen für die Digitalisierung in der pflegeberuflichen Bildung*. Bonn: BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18095>
- Thole, C. (2021). Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule. Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Thompson, P. (1983). *The Nature of Work: An Introduction to Debates on the Labour Process*. London: Macmillan International Higher Education.
- Voß, G.G. (1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3), 473–487. [https://doku.iab.de/mittab/1998/1998\\_3\\_MittAB\\_Voss.pdf](https://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Voss.pdf)
- Voß, G.G. (2001). Auf dem Wege zum Individualberuf. Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne*, (S. 287–314). Opladen: Leske & Budrich
- Voß, G.G. & Pongratz, H.J. (Hrsg.) (1997). Subjektorientierte Soziologie. Karl Martin Bolte zum 70. Geburtstag. Opladen: Leske+Budrich.
- Voß, G. G. & Pongratz, H.J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50(1), 131–158.

- Wagner, A. (2024). Schulentwicklung in der digitalen Transformation. Eine fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis schulischer Innovationsprozesse. Bielefeld: wbv.
- Walkenhorst, U., & Herzig, T. (2021). Entwicklung der Digitalkompetenz in der beruflichen Lehrer:innenbildung. In M. Friese (Hrsg.), *Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe* (S. 31–44). Bielefeld: wbv.
- Welskop-Deffaa, E. (2018). Erwerbsverläufe digitaler Nomaden. In A. Bührmann, U. Fachinger & E. Welskoop-Deffaa (Hrsg.), *Hybride Erwerbsformen. Digitalisierung, Diversität und sozialpolitische Gestaltungsoptionen* (S. 107–130). Wiesbaden: Springer.
- Weyland, U., Koschel, W., Reiber, K. Dorin, L. & Peters, M. (Hrsg.) (2024). *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn: wbv. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19718>
- Wilbers, K. (2021). Kaufmännische Aus- und Weiterbildung in der Industrie im Umbruch. Digitale Transformation im Zuge von Industrie 4.0 und künstlicher Intelligenz. In S. Seufert, J. Guggemos, D. Ifenthaler, H. Ertl, & J. Seifried (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* (S. 55–76) Stuttgart: Steiner.
- Wilbers, K. (Hrsg.) (2019). Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band, 23. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17968/pdf/Wilbers\\_2019\\_Digitale\\_Transformation\\_kaufmaennischer\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17968/pdf/Wilbers_2019_Digitale_Transformation_kaufmaennischer_Bildung.pdf)
- Windelband, L. (2024). Lernen im Kontext der Digitalisierung. Herausforderungen von Assistenzsystemen und neuen Lernräumen für die berufliche Bildung. In K. Jenewein, T. Vollmer, T. Karges, W. Reichwein, T. Richter-Honsbrok & S. Schütt-Sayed (Hrsg.), *Transformation und Digitalisierung. Neues berufliches Lehren und Lernen* (S. 87–102). Bielefeld: wbv.
- Winkler, F., & Schwarz, H. (2021). IT-Berufe im Wandel. In S. Seufert, J. Guggemos, D. Ifenthaler, H. Ertl, & J. Seifried (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* (S. 77–102). Stuttgart: Steiner.
- Wittmann, E. & Rechl, F. (2024). Die digitale Veränderung in der beruflichen Bildung greifbar machen. In U. Weyland, W. Koschel, K. Reiber, L. Dorin & M. Peters (Hrsg.), *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen* (S. 17–42), BIBB: Bonn.
- Wölfel, M. (2021). Besonderheiten beim Einsatz von immersiven Augmented und Virtual Reality Lernanwendung. In S. Seufert, J. Guggemos, D. Ifenthaler, H. Ertl, & J. Seifried (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit intelligenten Maschinen?!* (S. 319–340). Stuttgart: Steiner.

- Wood, A.J., Graham, M., Lehdonvirta, V., & Hjorth, I. (2019). Good Gig, Bad Gig: Autonomy and Algorithmic Control in the Global Gig Economy. *Work, Employment and Society*, 33(1), 56–75. <https://doi.org/10.1177/0950017018785616>
- Woodcock, J. (2016). *Working the phones: Control and resistance in call centres*. London: Pluto Press.
- Woodcock, J., & Johnson, M. R. (2018). Gamification: What it is, and how to fight it. *The Sociological Review*, 66(3), 542–558. <https://doi.org/10.1177/0038026117728620>
- Zimmer, G. (2021). Bildung 4.0. Die digitale Ökonomisierung der Lehr-Lernprozesse. In K. Büchter & T. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 146–156). Weinheim: Beltz.

# Das Projekt CKoBeLeP: Überblick über den Forschungsprozess und Reflexion methodologischer Aspekte

*Annika Becker & Marcus Eckelt*

## 1 Einleitung

Das Projekt CKoBeLeP – *Crowdwork und Crowdworker vor, während und nach der beruflichen Ausbildung – Kompetenz-/Subjektivierungseffekte, individuelle Beruflichkeit und lernförderliche Plattformgestaltung* – wurde 2020 während der Corona-Pandemie konzipiert, um sich aus einer subjektorientierten Perspektive empirisch mit Veränderungsprozessen in der Arbeitswelt auseinanderzusetzen. Die Corona-Pandemie führte dazu, dass Arbeit in großem Umfang aus Betrieben in Privatwohnungen verlagert wurde. Dieser Wechsel ins Homeoffice erfolgte in vielen Unternehmen spontan und in großem Umfang, um trotz der Pandemie weiterarbeiten zu können. Der „turn to online work“ (Cedefop, 2020, o. S.), der in Deutschland und weltweit während der Pandemie stattfand, lässt sich als Katalysatoreffekt einer längerfristigen digitalen Transformation der Arbeitswelt interpretieren. Das sich seit einigen Jahren global verbreitende Phänomen Crowdwork nimmt dabei eine Pionierfunktion ein und fungiert als eine Art Reallabor für die digitalisierte Arbeitswelt der Zukunft dar (BMAS, 2017, S. 55–62).

Crowdwork entstand Mitte der 2000er Jahre in den USA. Immer mehr Haushalte erhielten damals einen privaten Internetzugang, womit die technische Grundlage geschaffen wurde, um über webbasierte Plattformen bezahlte Arbeitsaufträge an eine anonyme Crowd zu vergeben. Im begriffsprägenden Beitrag von Jeff Howe interpretierte dieser Crowdsourcing als neue Variante der aus den 1990er Jahren bekannten unternehmerischen Strategie des Outsourcings zur Kostensenkung (Howe, 2006). In Deutschland entwickelte sich schon deutlich vor der Pandemie, in den 2010er Jahren, ein arbeitspolitischer und sozialwissenschaftlicher Diskurs über Crowdwork. Von gewerkschaftlicher Seite wurde in der Verbreitung von Crowdwork eine Gefahr für Standards Guter Arbeit gesehen, wenn arbeits- und tarifrechtlich abgesicherte Arbeitsplätze durch sie ersetzt werden. „Zu den unternehmerischen Flexibilisierungs- und Kostensenkungsstrategien [...] von Wissensarbeit [...] kommt als neue radikalste Spielart der Verlagerung das Crowdsourcing hinzu“ (Benner, 2016, S. 129). Der deutschen sozialpartnerschaftlichen Tradition entsprechend wurde versucht, einer solchen Entwicklung durch Vereinbarungen zwischen Crowdwork-Plattformen und

Gewerkschaften entgegenzuwirken (als zentrales Ergebnis, Code of Conduct, 2017). Außerdem wurde in den 2010er Jahren seitens des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales ein Diskussionsprozess über den arbeitsrechtlichen Status von plattformvermittelter Arbeit angestoßen, der vor allem um die Problematik der Solo- (bzw. Schein-)Selbstständigkeit kreist (BMAS, 2020). In enger Verbindung zu diesem arbeitspolitischen Diskurs wuchs die Bedeutung von Crowdwork als sozialwissenschaftlicher Forschungsgegenstand. Dabei lassen sich grob drei Linien unterscheiden:

- 1) Die Frage nach der tatsächlichen Verbreitung und Bedeutung in Deutschland bzw. nach der Entwicklung einer Methodik für die valide Messung (Baethge et al., 2019; Bertschek et al., 2016; Bonin & Rinne, 2017; Erdsiek et al., 2018; Mrass & Peters, 2017; Serfling, 2018, 2019),
- 2) die Auseinandersetzung mit Crowdwork als neuer Arbeitsweise – meist mit Blick auf Prekarisierung von Arbeit (Altenried, 2017; Bormann & Pongratz, 2019; Gerber & Krzywdzinski, 2019a; Kirchner, 2019; Kleemann et al., 2008; Kuba, 2016) sowie
- 3) eine unternehmensorganisatorische Perspektive, die Plattformen als neuartige Institution bzw. Unternehmensform untersucht (Blohm et al., 2020; Leimeister & Zogaj, 2013; Mrass & Leimeister, 2018).

Ausgehend von diesem Forschungsstand sollte das Projekt CKoBeLeP empirisch erforschen, ob und wie sich „das Berufsprinzip und der systematische Kompetenzerwerb [als] wichtige Voraussetzungen für sichere Beschäftigung und individuelle berufliche Perspektiven“ (Projektantrag, 2020, unveröffentlicht) durch die Arbeit auf Crowdwork-Plattformen verändern. Gegenüber den bis dahin durchgeführten Forschungsprojekten sollte dieses Projekt die Crowdworker:innen als Subjekte in den Blick nehmen und die Frage der Lernförderlichkeit und Lernhaltigkeit von Crowdwork untersuchen.

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Vorgehensweise im Projektverlauf von Anfang 2021 bis Ende 2024. Reflektiert werden Felderschließung, Datenerhebung und Analyse hinsichtlich methodologischer Herausforderungen der empirischen Erforschung von Crowdwork im deutschsprachigen Kontext. In der Darstellung werden drei Phasen analytisch unterschieden, auch wenn diese forschungspraktisch teils parallel verliefen: Explorative Felderkundung, Entwicklung eines feldspezifischen Erhebungsdesigns sowie Durchführung der Erhebungen. Im Anschluss an diese drei Abschnitte werden im Fazit zentrale Merkmale des Forschungsprojekts diskutiert und im Ausblick werden anschließende Forschungsaktivitäten des Projektverbundes dargestellt.

Im Abschnitt 2, *Crowdwork als Forschungsfeld*, werden die Herausforderungen diskutiert, ein Forschungsprojekt zu Crowdwork in Deutschland durchzuführen. Dieser Abschnitt bietet Leser:innen insbesondere Hinweise, wie Zugang zu diesem Feld gelingen kann. An seinem Ende werden sechs Plattformen vorgestellt, über die der Feldzugang im weiteren Projektverlauf erfolgte.

In Abschnitt 3, *Entwicklung eines ersten feldspezifischen Erhebungsdesigns*, wird erläutert, wieso zunächst prozessbegleitende Daten erhoben werden sollten. Vorgestellt und reflektiert wird die dafür entwickelte Erhebungsmethode *Voice Messaging*.

In Abschnitt 4, *Durchführung weiterer Erhebungen*, werden die insgesamt 15 im Projekt durchgeführten Erhebungen dargestellt, die teilweise auf *Voice Messaging* basieren bzw. mit anderen Methoden die Praxis von Crowdworker:innen untersuchen.

Im abschließenden Abschnitt 5, *Fazit und Ausblick*, werden übergreifende inhaltliche Ergebnisse diskutiert und ein Ausblick auf ein zweijähriges Anschlussprojekt gegeben.

Dieser Beitrag bietet damit einen für sich stehenden Über- bzw. Einblick in unsere Forschungspraxis, der zugleich die Beiträge des Sammelbandes, die empirische Erhebungsergebnisse berichten, kontextualisiert.

## 2 Crowdwork als Forschungsfeld

Zu Beginn des Projekts<sup>1</sup> ging es darum, das Forschungsfeld kennenzulernen, den Forschungsstand zu Crowdwork in Deutschland aufzuarbeiten und den Forschungsgegenstand einzugrenzen. Der regionale Fokus auf Crowdwork in Deutschland war durch die Förderlinie vorgegeben und erforderte eine Operationalisierung. Gerade die besonders bekannten Crowdwork-Plattformen agieren international und folgen keiner nationalstaatlichen Logik. Auch in der Forschungsliteratur wird die regionale Verortung von Plattformunternehmen und Crowdworker:innen nicht detailliert thematisiert oder es kursieren stark voneinander abweichende Angaben. Um weitere Forschungsschritte methodologisch sinnvoll planen zu können, war daher zunächst eine empirische Vermessung des Feldes im Rahmen des Projekts erforderlich. Mittels einer systematischen Internetrecherche (März bis Oktober 2021) identifizierten wir Crowdwork-Unternehmen, die (a) in Deutschland ansässig sind, (b) explizit den deutschen Markt adressieren und/oder (c) eine deutschsprachige Crowd ansprechen. Zusätzlich erhoben wir bei dieser Recherche, ob bzw. welche Aussagen die Crowdwork-Unternehmen auf ihrer Website in Bezug auf Lernangebote für Crowdworker:innen sowie die dort vermittelten Arbeitsaufträge machen. Es zeigte sich, dass die

---

1 Der Projektantrag wurde 2020 im Rahmen von dtec.bw ([www.dtecbw.de](http://www.dtecbw.de)) gestellt. Institutionell beteiligt waren vier Professuren der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU), der Universität Duisburg Essen (UDE) und des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB). Disziplinär beteiligt waren zwei berufs- und wirtschaftspädagogische Professuren sowie zwei arbeitssoziologische Professuren. Das Projektteam bestand im Kern aus vier Professor:innen, einem Post-doc-Forscher und sechs Promovierenden.

Zahl der auf dem deutschen Crowdwork-Markt aktiven Unternehmen überschaubar ist. Insgesamt konnten wir 35 für weitere Forschung im Projekt in Frage kommende Plattformen identifizieren.

Parallel führten wir in der ersten Phase ein Literaturreview durch, bei dem deutsch- und englischsprachige Literatur in einer Datenbank erfasst wurde. Dabei bestätigte sich die der Projektbeantragung zugrundeliegende Annahme, dass Lernpraktiken von Crowdworker:innen bislang noch wenig untersucht wurden. Im Rahmen des Literaturreviews wurden 26 Datenreports zu Crowdwork/Plattformarbeit identifiziert (erschieden zwischen 2014 und 2022), die mittels einer Synopse systematisch ausgewertet wurden. Zentrale Erkenntnis dabei ist, dass die Angaben zur Verbreitung von Crowdwork in Deutschland, Europa und weltweit in den unterschiedlichen Datenreports erheblich voneinander abweichen und nur bedingt miteinander vergleichbar sind. Das liegt v. a. an unterschiedlichen Definitionen und Erhebungsdesigns. Grundsätzlich stimmten die Datenreports aber zumindest darin überein, dass deutsche Crowdworker:innen diese Tätigkeit überwiegend als Nebentätigkeit mit geringem Zeitumfang ausüben, dass sie eine überdurchschnittlich hohe formale Qualifikation aufweisen sowie dass sie eher jung und mehrheitlich männlich sind (Büchter et al. in diesem Band).

Die Unklarheit bzgl. der tatsächlichen Verbreitung von Crowdwork verweist auf eine grundlegende methodologische Herausforderung bei der Erforschung von Crowdwork: Mit den üblichen sozialwissenschaftlichen Methoden lässt sich das Phänomen nur schwer beobachten, denn die Tätigkeit bleibt als soziale Praxis weitgehend unsichtbar. Einerseits sind Crowdworker:innen auf virtuellen Plattformen aktiv und halten sich dabei üblicherweise in ihren Privaträumen auf und andererseits erfolgt keine offizielle Erfassung.

Um als Forscher:innen Zugang zu diesem Forschungsfeld zu gewinnen, erprobten wir verschiedene explorative Feldzugänge. Ziel war es zunächst zu verstehen, wie Crowdwork-Plattformen funktionieren und welche subjektiven Praktiken, Motive, Interessen etc. Crowdworker:innen haben:

- Wir meldeten uns als Crowdworker:innen auf Plattformen an, erkundeten und dokumentierten die Plattformen.
- Wir führten bis Mitte 2022 rund 60 offene Interviews mit Crowdworker:innen, die auf verschiedenen Plattformen aktiv waren.
- Wir kontaktierten das sozialpartnerschaftlich angelegte Projekt Fair Crowd Work<sup>2</sup> und erkundigten uns über deren Erfahrungen und weitere Planungen.<sup>3</sup>

---

2 <http://faircrowd.work/de/>

3 Weitere Gespräche mit Stakeholder-Organisationen wie Verbänden oder selbstorganisierten Gruppen von Crowdworker:innen konnten entgegen unserer Erwartungen nicht durchgeführt werden. Weshalb wir anders als von uns ursprünglich erwartet keine selbstorganisierten Gruppen deutscher Crowdworker:innen finden konnten, wie sie in der internationalen Crowdwork-Forschung beschrieben werden, wurde in den Inter-

- Wir kontaktierten zwei bereits laufende Forschungsprojekte zu Crowdwork (Universität Kassel & Hochschule Rhein-Waal) und informierten uns über die Erfahrungen bzgl. der Forschung im Feld.
- Wir kontaktierten 13 Crowdwork-Unternehmen, mit acht von ihnen konnten wir erste Gespräche führen und unser Projekt vorstellen.

Als Ergebnis der explorativen Phase stand fest, dass sich ein – trotz allem in Anführungsstriche zu setzender – ‚deutscher‘ Crowdwork-Markt empirisch besser durch das Merkmal Sprache als durch den Unternehmensstandort abgrenzen lässt. International operierende Plattformen nutzen die Arbeitssprache Englisch. Solche Plattformen sind für deutsche Crowdworker:innen aufgrund des internationalen Lohngefälles – wenn überhaupt – nur im Bereich hochqualifizierter Tätigkeiten attraktiv. Im Umkehrschluss gibt es einen eigenen Markt für Crowdwork-Tätigkeiten, bei denen deutsche Sprachkenntnisse notwendig sind. Aufgrund der weltweit geringen Verbreitung der deutschen Sprache müssen Plattformen, die auf diesem Markt aktiv sein wollen, deutschsprachige Crowdworker:innen rekrutieren. Die von uns in diesem Sinne identifizierten deutschen Crowdwork-Unternehmen adressieren demnach größtenteils einen deutschsprachigen Markt und heben sich dadurch von international agierenden, häufig ausschließlich englischsprachigen Plattformunternehmen mit Hundertausenden oder Millionen registrierter User:innen ab, die in der Forschung fast ausschließlich untersucht werden. Einzelne deutsche Crowdwork-Unternehmen sind auch international aktiv und organisieren die deutschsprachige Crowd separat, die dann entsprechend einen kleinen Teil der Gesamt-Crowd darstellt. Diese Besonderheiten unseres Forschungsfeldes implizieren, dass eine Übertragung von Forschungsergebnissen aus der internationalen Crowdwork-Forschung auf die deutsche Situation nur eingeschränkt möglich ist.

In der ersten Phase wurde entsprechend dem Forschungsstand erwartungsgemäß deutlich, dass die über Plattformen vermittelten Tätigkeiten sich teils stark unterscheiden. Üblicherweise werden reine Online-Aufträge, die zeit- und ortsunabhängig erbracht werden, von Offline-Aufträgen abgegrenzt, die physisch vor Ort bearbeitet werden. Letzterer Typus wird häufig als Gigwork bezeichnet. Allerdings werden im Diskurs Begriffe wie Plattformarbeit, Crowdwork, Gigwork oder auch Cloudwork nicht einheitlich und teils synonym verwendet.

---

views während der explorativen Phase deutlich: Die Crowdworker:innen, die diese Tätigkeit nur in geringem zeitlichen Umfang in ihrer Freizeit und aufgrund der Plattformgestaltung ohne Kontakt zu anderen Crowdworker:innen ausüben, äußerten fast durchgängig kein oder kaum Interesse an Austausch mit anderen Crowdworker:innen. Hinzu kommt, dass keine materielle Abhängigkeit gegeben war. Im Konfliktfall scheint für die meisten Crowdworker:innen im deutschen Kontext die Exit-Option viel naheliegender zu sein, als sich zu organisieren und für Veränderungen der Plattformen zu streiten.

Eine weitere etablierte Unterscheidung findet über das Anspruchsniveau statt. Dabei wird zwischen einfachen, meist in kurzer Zeit zu erledigenden Microtasks und anspruchsvollen, teils längeren projektförmigen Macrotasks unterschieden (Crouch, 2019; Krzywdzinski & Gerber, 2020; Leimeister & Zogaj, 2013; Schmidt, 2016; Schmidt & Kathmann, 2017).

Mit Blick auf die Forschungsintention des Projekts und die empirisch erhobene Situation in Deutschland folgten wir im Projekt weitestgehend der Crowdwork-Definition von Christine Gerber und Martin Krzywdzinski: „Crowdwork can be defined as paid and flexible short-term jobs that are distributed, performed and managed entirely via the internet through online platforms“ (Gerber & Krzywdzinski, 2019b, S. 122). Nicht unter diese Definition fallen beispielsweise Gigwork-Plattformen, auf denen sogenannte Rider Aufträge zur Essensauslieferung erhalten. Das ist insofern relevant, als diese Form der plattformbasierten Arbeit im arbeitspolitischen Diskurs breiten Raum einnimmt. Die Arbeitssituation der Rider unterscheidet sich allerdings so stark von der der Crowdworker:innen, dass eine klare begriffliche und theoretische Differenzierung uns hier notwendig erscheint.

Relativ früh zeigte sich, dass die dualistische Konzeption von Micro- vs. Macrotasks sich nicht zur strukturierenden Beschreibung der deutschen Crowdwork-Plattformen eignet. Stattdessen entwickelten wir eine an Tätigkeitsfeldern orientierte Klassifikation. Dabei finden auch Aufgaben mit mittlerem Anspruchsniveau Berücksichtigung, wie Content-/Texterstellung, Testing von Websites oder kundenbezogene Dienste wie Online-Call-Center. Microtask stellt in dieser Klassifikation einen eigenständigen Typus von Crowdwork dar, bei dem einfache kleinteilige Tätigkeiten vermittelt werden. Klassische Macrotasks werden dagegen entsprechend der Tätigkeit zugeordnet, beispielsweise als Design oder IT-Freelancing (Eckelt & Thrun, 2021).

Hinsichtlich des Feldzugangs bestätigte sich in der ersten Phase die aus der Literatur bekannte Schwierigkeit, Crowdworker:innen zu identifizieren und anzusprechen. Interviewpartner:innen konnten kaum über Plattformen wie LinkedIn, über Aufrufe im privaten Umfeld oder per Schneeballsystem über bereits interviewte Crowdworker:innen gefunden werden. Erst als wir nach ersten Gesprächen mit den Plattform-Unternehmen Crowdworker:innen direkt über diese kontaktieren konnten, hatten wir größeren Erfolg bei der Ansprache. Offensichtlich agieren die Plattform-Unternehmen im Feld als Gatekeeper. Sie haben exklusives Wissen – nicht nur, was die Kontaktmöglichkeiten betrifft. In den Gesprächen mit den Plattformen wurde deutlich, dass das Verhältnis von registrierten zu tatsächlich regelmäßig aktiven Crowdworker:innen bei den meisten Unternehmen ein gut gehütetes Betriebsgeheimnis ist. Für die Abschätzung der Bedeutung und Größenordnung des Phänomens wäre dieses Wissen aber von entscheidender Wichtigkeit, um zu berücksichtigen, ob beispielsweise eine Person sich lediglich einmal vor Jahren registriert hat, ob sie alle paar Wochen Aufträge auf einer Plattform bearbeitet oder dort täglich mehrere Stunden aktiv ist.

Den besten Zugang zum Feld für sozialwissenschaftliche Forschung bieten Plattform-Unternehmen, wenn Crowdwork als soziale Praxis in actu erforscht werden soll. Über alle anderen erprobten Zugänge während der explorativen Felderkundung konnten nur wenige Crowdworker:innen erreicht werden. Von den acht Plattformen, mit denen wir in der ersten Phase Gespräche geführt haben, konnten wir sechs dafür gewinnen, uns für intensivere Forschung Zugang zu ihrer Crowd zu gewähren. Entsprechend der Tätigkeitsfelder werden diese im Folgenden bezeichnet als:

- Testing-Plattform 1
- Testing-Plattform 2
- Texterstellungs-Plattform
- Kundenservice-Plattform
- Freelancing-Plattform
- Innovations-/Wettbewerbs-Plattform

Mit diesen sechs Plattformen sind alle relevanten Typen von Crowdwork-Plattformen im deutschen Kontext, mit Ausnahme des Typus Design-Plattform, vertreten. Die anderen beiden Plattformen, mit denen wir Gespräche geführt hatten, waren eine Microtask-Plattform sowie eine Gigwork-Plattform. Da wir hinsichtlich der Lernförderlichkeit und Lernhaltigkeit bei kleinteiligen Microtasks von geringen Effekten ausgingen, suchten wir hier keinen Zugang. Auf der Gigwork-Plattform führten wir eine Befragung per Fragebogen unter dort tätigen Personen durch. Bei der Sichtung der Ergebnisse zeigte sich jedoch, dass die Erforschung der Plattform als kontrastierender Fall für die weitere Forschungsarbeit nicht sinnvoll war. Die organisatorischen Gegebenheiten waren zu unterschiedlich – bspw. die Beschäftigung als Leiharbeiter:in – und vor allem erlebten die dort tätigen Personen ihre Tätigkeit aufgrund der Ortsgebundenheit eher als klassischen Nebenjob. Bevor im folgenden Abschnitt die Entwicklung feldspezifischer Erhebungsdesigns beschrieben wird, werden die sechs Plattformen kurz skizziert:

### Testing-Plattform 1

Das Geschäftsmodell dieser Plattform besteht darin, auftraggebende Unternehmen bei der Produktentwicklung zu unterstützen, indem Crowdworker:innen Prototypen digitaler Produkte testen, bspw. Websites oder Apps. Dabei geht es darum, Fehler/Bugs zu finden und/oder die User Experience zu erheben. Die auf der Plattform registrierten Crowdworker:innen erhalten per E-Mail oder über die Plattform-App Einladungen, um an bezahlten Tests teilzunehmen. Solche Tests können zumeist innerhalb definierter Zeiträume flexibel mit eigenen Endgeräten durchgeführt werden. Die Plattform bietet sowohl Aufgaben an, die fix vergütet werden, als auch kompetitive Tests, bei denen nur diejenigen eine Vergütung erhalten, die einen Fehler/Bug als erste melden.

Die Plattform wurde Anfang der 2010er Jahre in Deutschland gegründet und ist weltweit aktiv. Es gibt eine deutschsprachige Crowd, die für Tests entsprechender Produkte gezielt angesprochen wird.

## Testing-Plattform 2

Die Tätigkeiten, die auf dieser Plattform vermittelt werden, ähneln den Aufträgen auf Testing-Plattform 1. Es werden hauptsächlich Bug-Test-Aufträge und in selteneren Fällen User-Experience-Aufträge vermittelt. Die Crowdworker:innen können Aufträge über die Plattform auswählen oder werden von Projektleiter:innen gezielt zur Teilnahme angesprochen. Im Unterschied zu Testing Plattform 1 gibt es auf dieser Plattform einen vom Plattformunternehmen betriebenen und moderierten Discord-Server, auf dem die Crowdworker:innen sich untereinander austauschen können.

Obwohl dieses Plattformunternehmen nicht aus Deutschland kommt, haben wir es in das Sample aufgenommen, weil es eine deutschsprachige Crowd organisiert.

## Texterstellung-Plattform

Das Geschäftsmodell dieser Plattform besteht in der Vermittlung von Aufträgen im Bereich der Texterstellung (SEO-Texte, Blogbeiträge, Produktbeschreibungen). Die Bezahlung der Crowdworker:innen erfolgt je Wort. Je höher die Qualitätsstufe der Crowdworker:innen, desto höher die Bezahlung. Die Crowdworker:innen können Aufträge entweder selbst auf der Plattform auswählen oder werden durch Auftraggeber:innen kontaktiert.

Die Plattform wurde Anfang der 2010er Jahre in Deutschland gegründet. Durch das Feld der Texterstellung hat die deutsche Sprache eine besondere Bedeutung, weshalb sich die Plattform allein auf den deutschsprachigen Markt fokussiert.

## Kundenservice-Plattform

Das Geschäftsmodell der Plattform besteht in der Übernahme des Kundenservices für andere Unternehmen. Die Crowdworker:innen beantworten schriftliche und telefonische Anfragen der Kund:innen dieser Unternehmen. Im Unterschied zu anderen untersuchten Plattformen wählen die Crowdworker:innen keine einzelnen Aufträge aus, sondern tragen sich in bestimmte Schichten ein. Die Bezahlung erfolgt in der Regel je Ticket/Stück. Je höher das Scoring der Crowdworker:innen, desto höher ist der Stücklohn.

Diese Plattform stellt im Sample eine Ausnahme hinsichtlich der Einarbeitung dar: Die Crowdworker:innen werden zu Beginn an mehreren Tagen systematisch geschult. Diese Zeit wird bezahlt, obwohl die Crowdworker:innen noch keine Tickets bearbeiten.

### Freelancing-Plattform

Das Geschäftsmodell dieser Plattform besteht in der Vermittlung von Aufträgen in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen wie IT, Webdevelopment, Design, Beratung, Programmieren. Die Aufträge haben üblicherweise eine längere Bearbeitungszeit und sind teils als projektförmige Arbeit einzuordnen. Die Plattform erhält einen bestimmten Prozentsatz der Bezahlung als Servicegebühr für die Vermittlung. Die Crowdworker:innen können diese Servicegebühr durch kontinuierliche Aktivität auf der Plattform verringern.

Die Plattform richtet sich vor allem an Freelancer:innen in der Einstiegsphase und Studierende. Teilweise stellt die Plattform für größere Aufträge auch Teams aus Freelancer:innen zusammen.

### Innovations-/Wettbewerbs-Plattform

Das Geschäftsmodell der Plattform besteht aus Dienstleistungen im Bereich Innovation und umfasst unter anderem die Ausschreibung von Ideen-Wettbewerben auf einer Plattform. Die dort tätigen Crowdworker:innen können sich an solchen Wettbewerben beteiligen und Lösungsvorschläge einreichen. Außerdem besteht die Möglichkeit, sich mit anderen Crowdworker:innen über Ideen auszutauschen. Im Unterschied zu den anderen Plattformen erhalten Crowdworker:innen keine Entlohnung für erfüllte Aufgaben. Stattdessen erhalten nur die Gewinner einen Preis. Dies kann ein Preisgeld sein, aber auch bspw. eine Eventteilnahme. Welche Lösungsvorschläge mit einem Preis prämiert werden, entscheidet eine Jury.

Insgesamt wurde in dieser Phase deutlich, wie unterschiedlich sich das Phänomen Crowdwork darstellt, wenn statt der großen, global agierenden Plattformunternehmen der Untersuchungsfokus auf regional spezifische Märkte gelegt wird. In unserem Fall ließ sich über die Arbeitssprache Deutsch ein Feld abgrenzen. Diese ‚deutschen‘ Plattformen sind vergleichsweise klein und auf spezifische deutschsprachige Arbeitsaufgaben spezialisiert. Gegenüber einer dualistischen Unterscheidung von Micro- und Macrotasks hat sich innerhalb dieses Feldes eine differenziertere Unterscheidung nach Aufgabentypen als sinnvoll erwiesen. Von verschiedenen erprobten empirischen Zugängen hat sich der Zugang zum Feld über Plattform-Unternehmen als erfolgversprechendster Weg herausgestellt, um Crowdwork als subjektive Praxis in actu zu erforschen.

### 3 Entwicklung eines ersten feldspezifischen Erhebungsdesigns

Wie Crowdworker:innen im Rahmen dieser Tätigkeit lernen, wurde bislang kaum erforscht. Quantitative Befragungen per Fragebogen zeigen, dass dort unterschiedliche, vorwiegend selbstgesteuerte Lernstrategien und Kompetenzentwicklungsprozesse stattfinden (Lehdonvirta et al., 2019; Margaryan, 2016, 2019; Margaryan et al., 2020). Mit unserem Anspruch, solche subjektiven Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse im Detail unter den geschilderten Rahmenbedingungen von Crowdwork in Deutschland zu erheben, betraten wir methodisches Neuland. Orientiert an der ethnografischen Einstellung des „feldspezifische[n] Opportunismus“ (Breidenstein et al., 2020: 39, i. O. kursiv) ging es in der zweiten Phase des Forschungsprojekts darum, optimal an das Forschungsfeld und -interesse angepasste Erhebungsmethoden auszuwählen, zu adaptieren bzw. zu entwickeln.

Zunächst untersuchten wir, welche expliziten Lerngelegenheiten die sechs untersuchten Plattformen bieten und wie diese von den Crowdworker:innen genutzt und eingeschätzt werden. Schon während der Plattformexploration war deutlich geworden, dass es auf den meisten Plattformen keine Lehr-Lern-Arrangements gibt, um die notwendigen Kompetenzen zur Aufgabebearbeitung zu entwickeln. Es wird stattdessen vorausgesetzt, dass die notwendigen Fertigkeiten bereits vorhanden sind. Was es gibt, sind kurze Tutorials, Einstiegstests oder Übungsaufgaben, mittels derer die neu registrierten Crowdworker:innen mit der Plattform und den dort vermittelten Aufgaben vertraut gemacht werden sollen. Gleichzeitig können Plattformen mittels solcher Einstiegstests überprüfen, ob die neu registrierte Person die notwendigen Fertigkeiten besitzt, um Aufgaben auf der Plattform zu erledigen. Außerdem enthalten die meisten Plattformen Bereiche, in denen die Crowdworker:innen weiterführende Informationen finden können: FAQs, Erklärvideos, Glossare usw.

Um diese Einschätzung zu überprüfen, führten wir in dieser Phase einerseits fokussierte Gespräche mit Vertreter:innen der Plattform-Unternehmen und kontaktierten andererseits über die Plattformen Crowdworker:innen für Interviews, um deren Lernerleben wie auch Wünsche nach Lernmöglichkeiten zu erfassen. Bei der Antragstellung war davon ausgegangen worden, dass sowohl die Crowdworker:innen als auch die Plattformen ein Interesse an mehr und besseren Lernangeboten auf den Plattformen hätten, um systematischen Kompetenzerwerb zu ermöglichen und so die Qualität der Arbeitsergebnisse zu verbessern sowie eine Art Professionalisierung zu unterstützen, die individuelle berufliche Perspektiven erweitert. Diese Annahme konnte nur bedingt bestätigt werden. Zwar wurde von beiden Seiten ein allgemeines Interesse an der Verbesserung der Lernangebote geäußert, jedoch blieb dieses Interesse insgesamt gering. Beide Seiten haben ein instrumentelles Verhältnis zu solchen Lernangeboten: Die Crowdworker:innen wollen möglichst schnell echte Aufträge

bearbeiten, für die sie bezahlt werden.<sup>4</sup> Die Plattformen unterstützen dies, da sie wissen, dass die meisten neu registrierten Crowdworker:innen ihre Plattform mit dieser Erwartung ausprobieren und schnell wieder aufhören, wenn die Erwartungen nicht erfüllt werden.

Bei der Plattformgestaltung stehen die Unternehmen vor der Herausforderung, eine Balance zwischen einerseits Niedrigschwelligkeit beim Zugang, intuitiver Bedienbarkeit und schnellen Erfolgserlebnissen und andererseits der Sicherstellung einer geringen Abbruchrate, einer guten Qualität der Arbeitsergebnisse und schneller Aufgabenerfüllung zu finden. Lernförderliche Plattformgestaltung wurde entsprechend von unseren Gesprächspartner:innen in diesem Sinne interpretiert. Damit verschob sich unser Forschungsfokus zum Lernen im Prozess der Arbeit und weg von formalisierten Lehr-Lern-Prozessen auf den untersuchten Plattformen. In der zweiten Phase erforschten wir, wie solche informellen Lernprozesse der Crowdworker:innen aussehen, wovon sie abhängen und mit welchen Forschungsdesigns sie genauer analysiert werden können.

Auf Basis der Interviews mit Crowdworker:innen wurde deutlich, dass sie die notwendigen grundlegenden Kompetenzen in ihrer Wahrnehmung üblicherweise bereits mitbringen und nicht auf der Plattform systematisch erwerben. Vielmehr berichten sie davon, dass sie im Prozess der Arbeit plattformspezifisches und aufgabenbezogenes Know-how erwerben. Außerdem kann Crowdwork zum Erwerb neuer Kompetenzen über die direkte Aufgabenerfüllung hinaus führen. Crowdworker:innen setzen sich beispielsweise durch das Verfassen von Texten mit neuen Themenbereichen auseinander oder gewinnen durch das Testen digitaler Produkte Einblicke in aktuelle technologische Entwicklungen. Damit stellte sich für uns die Aufgabe zu verstehen, welche Bedeutung subjektives Lernerleben für die Crowdworker:innen hat.

Um solche subjektiven Lernprozesse und Lernerleben zu untersuchen und die Praktiken der Crowdworker:innen zu rekonstruieren, erschien es uns im Rahmen der ersten Erhebungen nötig, prozessbegleitend Daten zu erheben. Ausschließlich mittels retrospektiver Erhebung per Interview konnten diese Forschungsfragen nicht beantwortet werden. Aufgrund eingangs genannter Besonderheiten von Crowdwork konnten wir ebenfalls nicht auf etablierte Methoden der Lehr-Lern-Forschung bzw. der Arbeitsplatzforschung zurückgreifen, die jeweils eine gleichzeitige physische Anwesenheit, feste Zeiten usw. voraussetzen. Stattdessen entwickelten wir in dieser Phase Voice Messaging als neue Erhebungsmethode, die speziell an die Bedingungen von Crowdwork als Nebenerwerb mit flexibler und variierender zeitlicher Tätigkeit angepasst ist (detaillierter zum Forschungsdesign von Voice Messaging: Becker et al., 2025).

---

4 Aufgrund dieser Erwartungshaltung der Crowdworker:innen boten wir für die Teilnahme an Interviews oder anderen Erhebungen jeweils eine Aufwandsentschädigung an. So sollte sichergestellt werden, dass Crowdworker:innen die Teilnahme an Erhebungen nicht ablehnten, um stattdessen in dieser Zeit Aufgaben auf der Plattform zu bearbeiten.

Anfang 2022 führten wir eine Piloterhebung auf der Texterstellungs-Plattform durch, um diese Methode praktisch zu erproben. Bei der Piloterhebung ging es um die Frage, wie Crowdworker:innen den Einstieg auf einer Crowdwork-Plattform wahrnehmen. Der Kern der Methode Voice Messaging sind Sprachnachrichten, die die Teilnehmenden als Antwort auf zuvor definierte Fragen per Messenger-App auf dem Smartphone oder Laptop versenden. Ziel war es, mit möglichst wenig Aufwand für die Teilnehmenden qualitatives Datenmaterial in Form von sprachlichen Darstellungen über einen bestimmten Zeitraum hinweg zu generieren. Ergänzt wurde dies durch weitere Erhebungselemente: Erfassung von soziodemografischen Merkmalen per Fragebogen, Einführungsgespräch, Zeitbudgeterhebung, bei der der Tagesablauf protokolliert wird, und einem qualitativen Interview (Abbildung 1).

Bei der vierwöchigen Piloterhebung erhielten die Teilnehmer:innen pro Woche jeweils eine sich wiederholende Frage nach ihren Eindrücken von der Tätigkeit auf der Plattform und eine zweite Frage zu wechselnden Themen rund um die Plattfortmätigkeit wie beispielsweise zu ihren Erwartungen an die Plattform und den Vor- und Nachteilen dieser Arbeitsform. Die Piloterhebung erfüllte hinsichtlich der forschungspraktischen Umsetzbarkeit, Datenqualität und der kontinuierlichen Teilnahme unsere Erwartungen voll, sodass wir in der dritten Phase eine vergleichbare Erhebung auf der Texterstellungs-Plattform über 12 Wochen hinweg mit 30 Crowdworker:innen durchführten. Außerdem adaptierten wir im weiteren Projektverlauf diese Methode für die verschiedenen Plattformen und spezifische Fragestellungen und führten sie durch.

**Abb. 1** Darstellung der Voice-Messaging-Erhebung am Beispiel der Einstiegsphasenbegleitung



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Auswertung dieser Daten lassen sich bezüglich der Einstiegsphase neuer Crowdworker:innen auf einer Plattform typische Motivationsverläufe, Veränderungen des Umgangs der Crowdworker:innen mit der Plattform und die Einbettung der Tätigkeit in den Alltag im Zeitverlauf erfassen. Wenn gerade neu registrierte Plattformnutzer:innen befragt werden, ist es zudem möglich, Gruppen in

den Blick zu nehmen, die üblicherweise nicht erforscht werden: Personen, die sich anmelden und gar nicht auf der Plattform aktiv werden, sowie Crowdworker:innen, die die Plattform wieder verlassen (bzgl. der Ergebnisse dieser Erhebung Becker & Eckelt, i. E.).

Methodologisch konnte mit der erfolgreichen Entwicklung und Erprobung dieser Forschungsmethode das Problem des schwierigen Zugangs zur Praxis der Crowdworker:innen gelöst werden. Die Methode bietet sich grundsätzlich für alle Forschungsfragen im Feld Crowdwork an, bei denen es um den Umgang der Crowdworker:innen mit Plattformen als technische Infrastrukturen, zu erledige Aufgaben, Kommunikationsprozesse oder auch Einschätzungen/Bewertungen durch die Crowdworker:innen geht. Dabei sind sowohl längst- als auch querschnittliche Designs möglich.

Die Bereitschaft von Crowdworker:innen, über einen längeren Zeitraum an Erhebungen teilzunehmen und detailliert im Medium Sprachnachricht zu berichten, konnte forschungspraktisch bestätigt werden. Entscheidend für die erfolgreiche Ansprache von Crowdworker:innen für eine Teilnahme beim Einsatz dieser Methode sind einerseits die Vermittlung über die Plattformen, auf denen die Crowdworker:innen registriert sind, und andererseits eine klare Kommunikation in der Ansprache, um deutlich zu machen, dass die Forschung vom Plattform-Unternehmen unabhängig durchgeführt wird.

Insgesamt zeigte sich forschungspraktisch die Bedeutsamkeit bzw. der Mehrwert davon, Daten prozessbegleitend und möglichst eng an der Tätigkeitsausübung zu erheben. Dies ist insbesondere relevant, wenn es um die Perspektive der Subjekte und deren Arbeitspraktiken geht, da die Daten ‚näher‘ an der tatsächlichen Ausübung der Tätigkeit erhoben werden als dies bspw. bei einmaligen Interviews der Fall ist.

## 4 Durchführung weiterer Erhebungen

Insgesamt wurden, nachdem der Feldzugang und die Erfordernisse an feldspezifische Erhebungsdesigns geklärt waren, im Rahmen des Projekts 15 Erhebungen durchgeführt (Mitte 2022 bis Ende 2024). Im Rahmen dieses Beitrags skizzieren wir die Erhebungen nur kurz, ohne detailliert auf empirische Ergebnisse einzugehen. Stattdessen verweisen wir auf Beiträge in diesem Sammelband oder sonstige publizierte Texte, in denen die Erhebungen, die Auswertung und die Ergebnisse ausführlich dargestellt werden.

Voice Messaging wurde neben der bereits beschriebenen Erhebung bei vier weiteren Erhebungen als Methode eingesetzt. Dabei wurden die Praktiken von Crowdworker:innen erforscht, die bereits länger auf einer Plattform aktiv sind. Der Erhebungsfokus, die Dauer, die Anzahl der Teilnehmenden, die Anzahl der zusätzlich mit den Teilnehmenden geführten Interviews sowie die Anzahl der beteiligten Plattformen variieren (Tab. 1).

**Tab. 1** Erhebungen mit Einsatz der Methode Voice Messaging

Erhebungsfokus	Zeitraum	Dauer pro TN	TN	Anzahl Interviews	Beteiligte Plattform
Erleben der ersten Wochen auf einer Plattform	06/2022–03/2023	12 Wochen	30	19	Texterstellung-Plattform
Kommunikations- und Austauschformen sowie Bildungs- und Lernprozessen	02/2023–07/2023	5 Wochen	15	15	Kundenservice-Plattform
Könnerschaft, praktisches und implizites Wissen	02/2023–06/2023	6 Wochen	24	24	Testing-Plattform 1, Freelancing-Plattform
Kommunikations- und Austauschformen	08/2023–12/2023	4 Wochen	14	14	Testing-Plattform 2
Arbeitspraxis	05/2023–01/2024	6 Wochen	20	20	7 Plattformen

Quelle: Eigene Darstellung

Bei diesen Erhebungen wurde die Methode zur Erforschung unterschiedlicher inhaltlicher Fragestellungen adaptiert. Untersucht wurden Kommunikations- und Austauschformen zwischen Crowdworker:innen auf zwei verschiedenen Crowdwork-Plattformen, Bildungs- und Lernprozesse auf der Kundenservice-Plattform, der Erwerb von Könnerschaft und Wissen auf zwei Plattformen sowie Arbeitspraxen auf sieben verschiedenen Plattformen.

Wie eingangs erwähnt, üben nahezu alle Crowdworker:innen in Deutschland diese Tätigkeit in zeitlich eingeschränktem Umfang nebenher sowie in Kombination mit anderen (Erwerbs-)Tätigkeiten aus. Diesem Umstand wurde durch die zuvor genannten Erhebungen Rechnung getragen. Allerdings gibt es einen kleinen Teil von Personen in unserem Forschungsfeld, die auch in Deutschland entweder als Crowdworker:in oder als Mitarbeiter:in eines Plattformunternehmens in Vollzeit bzw. als Haupterwerb dieser Tätigkeit nachgehen. Deren Perspektiven und subjektive Lern- und Arbeitserfahrung wurden innerhalb des Projekts in zwei weiteren Erhebungen erforscht. Erstens wurden auf der Texterstellungsplattform gezielt hauptberufliche Crowdworker:innen identifiziert. Die Gestaltung der Bildungs- und Erwerbsbiografie im Fokus, wurden mit den zwölf Crowdworker:innen im Zeitraum von Juli bis November 2023 narrative Interviews geführt. Zweitens wurden Experteninterviews mit vier Mitarbeitenden der verschiedenen Plattformen sowie mit vier Freiberufler:innen, die koordinierende Aufgaben auf Testing-Plattform 2 übernehmen, geführt. Mittels dieser Interviews wurde die organisationale Perspektive der Plattformunternehmen untersucht. Es wurden Einblicke in die Organisationsstruktur von Plattformunternehmen sowie

in die technische Gestaltung von Plattformen und damit verbundene Intentionen gewonnen.

Wie bei der Darstellung der Plattformen erwähnt, gibt es auf der Testing-Plattform 2 plattforminitiierte Discord-Kanäle. Dort findet vergleichsweise viel Kommunikation zwischen Crowdworker:innen statt, die in Form von Chatverläufen auch später noch nachlesbar ist. Um Peer-to-Peer-Austauschpraktiken zwischen Crowdworker:innen zu untersuchen, haben wir uns in einer weiteren Erhebung mit diesem Phänomen auseinandergesetzt und dabei Methoden der digitalen Ethnografie genutzt (Becker et al., 2023).

Um herauszufinden, welche Grundvorstellungen Crowdworker:innen über Wirtschaft und Transformation haben, wurde von Februar bis Juli 2023 auf drei Plattformen (Freelancing-Plattform, Testing-Plattform 1, Kundenservice-Plattform) eine quantitative Erhebung mit 25 Teilnehmer:innen durchgeführt. Die Teilnehmenden bearbeiteten dabei zunächst schriftlich themenbezogene Aufgaben. In anschließenden Interviews wurde die handlungswirksame Bedeutung der Grundvorstellungen für Crowdwork vertiefend evaluiert. Zum Thema Grundvorstellungen von Crowdworker:innen über Wirtschaft und Transformation wurde im Mai und Juni 2024 eine zweite quantitative Erhebung durchgeführt. Um eine größere Zahl von Crowdworker:innen zu untersuchen und die Repräsentativität der Grundvorstellungen unter ihnen zu ermitteln, wurde ein Survey auf vier Plattformen durchgeführt (Texterstellungs-Plattform, Testing-Plattform 1, Testing-Plattform 2, Freelancing-Plattform), an dem 475 Personen teilnahmen.

Ein zweiter Survey wurde von März bis Mai 2024 zum Thema Erwerbs- und Motivkonstellationen sowie Plattformverhalten von Crowdworker:innen durchgeführt. Auf Basis der Auswertung der Erhebungen per Voice Messaging und Interviews sollten die bisherigen Ergebnisse mittels einer größeren Stichprobe überprüft werden. Dieser Survey wurde auf fünf Plattformen durchgeführt (Texterstellungs-Plattform, Testing-Plattform 1, Testing-Plattform 2, Kundenservice-Plattform, Freelancing-Plattform). Es nahmen 583 Personen daran teil.

Neben den bereits dargestellten Erhebungen wurden in vier weiteren Erhebungen Fragen bearbeitet, die sich im Projektverlauf ergaben und nicht im engeren Sinne auf bzw. im Umfeld der untersuchten Crowdworkplattformen bearbeitet werden konnten. Im ursprünglichen Projektantrag wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern Crowdwork während einer beruflichen Ausbildung heutzutage in Deutschland eine Rolle spielt. In der explorativen Phase wurde jedoch deutlich, dass unter den von uns befragten Crowdworker:innen über alle Plattformen hinweg kaum Auszubildende waren. Auch über die Plattform-Unternehmen konnte diese Personengruppe nicht gezielt angesprochen werden. Zudem stellen Auszubildende in den ausgewerteten Studien zur Verbreitung des Phänomens Crowdwork keine eigene Kategorie in Abgrenzung zu Studierenden und Schüler:innen dar. Um zu klären, wie verbreitet Crowdwork unter Auszubildenden ist, konzipierten wir daher eine repräsentative Befragung von Auszubildenden. Befragt wurden 831 Auszubildende im Mai/Juni 2022. Dabei bestätigte sich, dass diese

Gruppe kaum Crowdwork ausübt. Da wir dies bereits vermutet hatten, erhoben wir digitale Praktiken von Auszubildenden, die gewissermaßen als Voraussetzung für die Nutzung von Crowdwork-Plattformen verstanden werden können (Eckelt in diesem Band).

Der Unterschied zwischen dem Phänomen Crowdwork in Deutschland und in Ländern des globalen Südens wurde schon früh in der explorativen Phase offensichtlich. Entsprechend schwierig ist die Übertragung von Forschungsergebnissen in beide Richtungen. Um zu klären, inwiefern unsere Forschungsergebnisse sich dagegen möglicherweise im europäischen Kontext übertragen lassen, wurde eine vergleichende Recherche zum Kontext der Ausübung von Crowdwork und der Kompetenzentwicklung in Italien, Schweden, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich vergeben (Azzellini, 2024).

Ähnliches gilt für die Frage der möglichen Übertragung unserer Projektergebnisse auf „klassische“ Teile der Arbeitswelt in Deutschland. Bei den Erhebungen fanden wir kaum Personen, die Crowdwork als Haupterwerb und damit gewissermaßen als Beruf ausüben. Um zu klären, inwiefern über Elemente von Beruflichkeit in plattformbasierter Arbeit trotzdem eine Verbindung zwischen Crowdwork und der Veränderung der Beruflichkeit in der heutigen Arbeitswelt besteht, wurde 2023/24 eine Literaturstudie zu dieser Fragestellung durchgeführt (Pongratz in diesem Band).

An diese Frage schließt auch eine Delphi-Studie unter 27 Expert:innen aus Wirtschaft, Wissenschaft, öffentlicher Verwaltung und Verbänden an. Ihr Ziel war es, die digitale Transformation der Arbeitswelt mit besonderem Schwerpunkt auf Kompetenzen und Lernen sowie Motivation und organisationalen Rahmenbedingungen zu betrachten. Auf Grundlage einer Literaturstudie und der bisherigen Ergebnisse aus den lern- und kompetenzbezogenen Erhebungen zu Crowdwork als Beispiel für eine Extremform digitalisierter Arbeit wurden Thesen entwickelt. Sie wurden den Expert:innen in Form eines Online-Fragebogens vorgelegt. Zusätzlich konnten die befragten Personen weitere relevante Themenbereiche nennen. Die Delphi-Befragung wurde im Oktober 2024 abgeschlossen. Die Auswertung der Daten läuft noch.

Der Umfang und die Breite der durchgeführten Erhebungen verweisen auf das Potenzial eines iterativ angelegten Forschungsprojekts, bei dem Feldzugang und Erhebungsmethode vor Beginn nicht detailliert durchgeplant werden. Im Rückblick scheint der Feldzugang über die sechs Plattformen entscheidend dafür gewesen zu sein, dass so umfangreich Daten erhoben werden konnten. Nur durch die Vermittlung der Plattformen konnten so umfangreich und spezifisch Crowdworker:innen angesprochen werden. Das bedeutet im Umkehrschluss allerdings auch, dass ohne diesen Zugang die Durchführung der Erhebungen in dieser Form kaum möglich gewesen wären. Zudem bringt ein solcher Erfolg bei der Datenerhebung neue Herausforderungen mit sich. Der Umfang der erhobenen Daten und die im Verlauf Schritt für Schritt wachsende Anzahl von parallellaufenden Erhebungen erforderten zunehmenden Koordinationsaufwand, um eine konsis-

tente Verbindung der verschiedenen Forschungsaktivitäten aufeinander sicherzustellen.

## 5 Fazit und Ausblick

Crowdwork in Deutschland ist im internationalen Vergleich sowie in Relation zum nationalen Arbeitsmarkt ein vergleichsweise kleines Phänomen. Es sollte jedoch differenziert betrachtet werden, um die darin sichtbar werdenden Veränderungsprozesse der (Arbeits-)Welt herauszuarbeiten und zu verstehen. Im Projekt CKoBeLeP versuchten wir konsequent, die eigene Forschung zu kontextualisieren und kritisch zu reflektieren, um fälschlich übertragene Erklärungsmuster bzw. begrifflich deduktiv abgeleitete Deutungen des Materials zu vermeiden. Methodologisch fokussierten wir dabei stark auf die Subjektivität der Crowdworker:innen und auf ihre Praktiken im Umgang mit den Plattforminfrastrukturen. Mit diesem Fokus haben wir den bisherigen, vorwiegend auf die Strukturen bezogenen Forschungsstand erweitert. Gleichzeitig bedingt ein solches methodologisches Forschungsverständnis den bewussten Verzicht auf die großen theoretischen Erzählungen. Stattdessen lassen sich unsere Ergebnisse – in der Sprache der Grounded Theory ausgedrückt – als Theorien kleiner und mittlerer Reichweite verstehen, die eng am und aus dem empirischen Material entwickelt wurden. Dieses Vorgehens ermöglicht, scheinbare Selbstverständlichkeiten im Forschungsprozess immer wieder zu hinterfragen, indem der Fokus auf die Perspektive der Subjekte selbst gelegt wird. Das fängt in diesem Fall schon beim zentralen Begriff Crowdwork an: Viele der von uns interviewten Personen verstehen diese Tätigkeit nicht als Arbeit, sondern sehen darin eher eine Art der Freizeitbeschäftigung jenseits von Erwerbsarbeit oder Studium (Becker, 2023). Die Frage danach, was eigentlich Arbeit in der heutigen Zeit aus Sicht der Subjekte definitorisch ausmacht, spielte daher im Projekt wiederholt eine Rolle. Zugleich hat uns diese Frage – und viele weitere – im Projekt immer wieder mit der Herausforderung konfrontiert, mit Sprachgewohnheiten zu brechen, um die notwendigen Differenzierungen nicht auf einer begrifflichen Ebene zu übergehen.

Daran anschließend konnten wir in unserem Projekt aufzeigen, dass sich anhand von Crowdwork in Deutschland die Frage der Trennung bzw. Entgrenzung von Arbeit und Freizeit für die Subjekte konkret stellt. Dabei ist die jeweilige (Erwerbs-)Lebenskonstellation entscheidend dafür, wie Crowdwork in den Alltag integriert wird – oder eben auch schnell wieder aufgegeben. Außerdem wurden in unseren Erhebungen wiederholt Aspekte der Lebensgestaltung in einer zunehmend digitalisierten Welt berührt. So zeigte sich, dass auf den Crowdwork-Plattformen üblicherweise keine systematische Vermittlung der zur Aufgabenerfüllung notwendigen digitale Kompetenzen – die zu bestimmen eine ebenfalls nicht triviale Aufgabe ist – stattfindet, sondern eine Anwendung und Erweiterung bereits vorhandener Kompetenzen und Vorstellungen sowie vor-

handenen Wissens erfolgt. Crowdworker:innen lernen im Rahmen dieser Tätigkeit fast durchweg im Prozess und mit Blick auf konkrete Tätigkeiten. Was dabei gelernt wird, bleibt teils implizit und zeigt sich beispielhaft an einem wachsenden Verständnis dafür, ‚worauf es ankommt‘ – also wie Aufgaben erfolgreich, effizient und zufriedenstellend erledigt werden können. Wobei sich je nach Aufgaben-/Crowdworktyp große Unterschiede zeigen.

Hinsichtlich der in diesem Beitrag geschilderten Projektgeschichte fällt neben dem methodologischen Fokus auf Subjektivität und Praktiken der Crowdworker:innen der Umfang des erhobenen Materials auf. Soweit wir wissen, wurden bislang im deutschen Kontext noch nicht so umfangreiche Daten durch direkt bei Crowdworker:innen ansetzende Forschungsmethoden erhoben. Insgesamt wurden 200 Interviews geführt. Hinzu kommen die Datensätze aus den Voice-Messaging-Erhebungen, Surveys usw.

Die Zusammenarbeit im Team zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Arbeitssoziologie und angrenzenden Wissenschaftsbereichen sowie die Forschungspraxis der gemeinsamen Datenerhebung statt einer funktionalen Aufteilung in weitgehend getrennt arbeitende Teilprojekte begünstigte diese umfangreiche Datenerhebung und trug zur Entwicklung neuer Erhebungsmethoden bei. So waren beispielsweise digitalethnografische Ansätze in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher noch kein verbreiteter methodischer Zugang. Gleichzeitig ist selbstkritisch anzumerken, dass uns die Auswertung dieses Datenfundus vor große Herausforderungen gestellt hat und noch nicht abgeschlossen ist. Viele Ergebnisse werden erst im Rahmen der im Projekt angesiedelten sechs Promotionsarbeiten veröffentlicht, die voraussichtlich in 2025/26 abgeschlossen und publiziert werden.

Im Anschlussprojekt, das 2025 und 2026 durchgeführt wird, geht es vor dem Hintergrund der begrenzten Verallgemeinerbarkeit von Crowdwork darum, in Teilprojekten entwickelte Konzepte zu überprüfen. Untersuchungsfelder sind dabei Formen digitalisierter Wissensarbeit (Kaufleute und Data Scientists), in denen Personen meist im Hauptberuf tätig sind. Dabei sollen die entwickelten Ansätze zur Datenerhebung wie Voice Messaging auch in anderen Feldern bzw. für andere Fragestellungen adaptiert werden. Theoretisch-konzeptionell geht es darum, die potenziell verallgemeinerbaren Konzepte wie die relationale Einbettung von Arbeitstätigkeiten und Arbeitspraxis, Lernprozesse in Communities of Practice sowie Grundvorstellungen und Konzepte der Könnerschaft sowie des praktischen und impliziten Wissens in digitalisierten Arbeitskontexten in Forschungsarbeiten in den genannten Feldern anzuwenden und zu erweitern.

## Literatur

- Altenried, M. (2017). Die Plattform als Fabrik. Crowdwork, Digitaler Taylorismus und die Vervielfältigung der Arbeit. *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft*, 47(187), 175–192.
- Azzellini, D. (2024). *Crowdwork: Kontext und Kompetenzentwicklung in den Ländern Italien, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich*. Working Papers des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Baethge, C. B., Boberach, M., Hoffmann, A., & Wintermann, O. (2019). *Plattformarbeit in Deutschland. Freie und flexible Arbeit ohne soziale Sicherung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Becker, A. (2023). Arbeit als Spiel. Zur subjektiven Bedeutung von Gamification-Technologien auf Crowdwork-Plattformen. In P. Villa (Hrsg.), *Polarisierte Welten*. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bielefeld 2022.
- Becker, A., & Eckelt, M. (i.E.). Zum subjektiven Erleben der Einstiegsphase von Crowdworker:innen: Should I Stay or Should I Go? In F. Kleeman & W. Menz (Hrsg.), *Crowdsubjektivitäten – Die Praxis digitaler Plattformarbeit zwischen algorithmischen Steuerungsformen, Autonomieversprechen und neuen Ungleichheiten*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Becker, A., Eckelt, M., Kleemann, F., & Külpmann, I. (2025). Voice Messaging: eine Methode zur prozessbegleitenden Erfassung digitaler Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 26(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-26.2.4235>
- Becker, A., Ecker, L., Külpmann, I., Schwiens, K., & Stobbe P. (2023). Cooperative solidarity among crowdworkers? Social learning practices on a crowd-testing social media platform. *Convergence*, 30(1), 428–449.
- Benner, C. (2016). Crowdsourcing: Die radikalste Form der Digitalisierung von Arbeit. Eine Herausforderung für gewerkschaftliches Handeln. In L. Schröder & H.-J. Urban (Hrsg.), *Digitale Arbeitswelt. Trends und Anforderungen*. *Gute Arbeit – Ausgabe 2016* (S. 129–138). Frankfurt am Main: Bund-Verlag.
- Bertschek, I., Ohnemus, J., & Viète, S. (2016). Befragung zum sozioökonomischen Hintergrund und zu den Motiven von Crowdworkern: Endbericht. (Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bd. FB462). Mannheim: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/47092>
- Blohm, I., Zogaj, S., Bretschneider, U. & Leimeister, J. M. (2020). How to Manage Crowdsourcing Platforms Effectively. *NIM Marketing Intelligence Review*, 12(1), 18–23.

- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2017). *Weißbuch Arbeiten 4.0*. Berlin: BMAS. <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a883-weissbuch.html>
- BMAS (2020). *Eckpunkte des BMAS. Faire Arbeit in der Plattformökonomie*. [https://www.denkfabrik-bmas.de/fileadmin/Downloads/eckpunkte-faire-plattformarbeit\\_1\\_.pdf](https://www.denkfabrik-bmas.de/fileadmin/Downloads/eckpunkte-faire-plattformarbeit_1_.pdf)
- Bonin, H., & Rinne, U. (2017). *Omnibusbefragung zur Verbesserung der Datelage neuer Beschäftigungsformen*. IZA Research Report No. 80.
- Bormann, S., & Pongratz, H. (2019). Arbeitsbelastungen bei Online-Arbeit. Zur sozial-räumlichen Dimension von Crowdwork. In L. Schröder & H.-J. Urban (Hrsg.), *Gute Arbeit. Ökologie der Arbeit – Impulse für einen nachhaltigen Umbau* (S. 300–312). Köln: Bund-Verlag.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 3., überarbeitete Auflage. München: UVK Verlag.
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2020). *Has the coronavirus crisis made us all crowdworkers?* <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/has-coronavirus-crisis-made-us-all-crowdworkers>
- Code of Conduct (2017). Grundsätze für bezahltes Crowdsourcing/Crowdworking. Leitfaden für eine gewinnbringende und faire Zusammenarbeit zwischen Crowdsourcing-Unternehmen und Crowdworkern. <http://www.crowdsourcing-code.de/>
- Crouch, C. (2019). *Gig Economy. Prekäre Arbeit im Zeitalter von Uber, Mini-jobs & Co*. Berlin: Suhrkamp.
- Eckelt, M. (2025). Auszubildende in Deutschland – Lebenssituation und digitale Praktiken. Forschungsbericht. Working Papers des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität, No. 18. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Eckelt, M., & Thrun, T. (2021). Crowdwork und Plattformökonomie: Kann dort auch Berufsbildung stattfinden? *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 75(191), 33–36.
- Erdsieck, D., Ohnemus, J., & Viète, S. (2018). *Crowdworking in Deutschland 2018: Ergebnisse einer ZEW-Unternehmensbefragung*. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW). [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb525-crowdworking-in-deutschland-2018.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb525-crowdworking-in-deutschland-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=1)
- Gerber, C., & Krzywdzinski, M. (2019a). Entgrenzung in der digitalen Onlinearbeit am Beispiel von Crowdwork. In: H. Hanau & W. Matiaske (Hrsg.), *Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen. Arbeitsrechtliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven*, (S. 25–47). Baden-Baden: Nomos.

- Gerber, C. & Krzywdzinski, M. (2019b). Brave New Digital Work? New Forms of Performance Control in Crowdwork. In: S. P. Vallas & A. Kovalainen (Hrsg.), *Work and labor in the digital age*, (S. 121–143). Bingley: Emerald.
- Howe, J. (2006). The Rise of Crowdsourcing. *Wired*. <https://www.wired.com/2006/06/crowds/>
- Kirchner, S. (2019). Arbeiten in der Plattformökonomie: Grundlagen und Grenzen von „Cloudwork“ und „Gigwork“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(1), 325.
- Kleemann, F., Voß, G. G., & Rieder, K. (2008). Crowdsourcing und der Arbeitende Konsument. *AIS-Studien*, 1(1), 29–44.
- Krzywdzinski, M., & Gerber, C. (2020). *Varieties of platform work. Platforms and social inequality in Germany and the United States*. Weizenbaum Series Nr. 7. Berlin: Weizenbaum Institute for the Networked Society – The German Internet Institute. <https://doi.org/10.34669/wi.ws/7>
- Kuba, S. (2016). Crowdworker – Das neue Prekariat? *WISO*, 39(4), 79–95.
- Lehdonvirta, V., Margaryan, A., Davies, H., Larke, L., & Albert, J. (2019). *Skill formation and skill matching in online platform work: Practices and policies to support crowdworkers' continuous learning*. Cedefop. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Leimeister, J. M., & Zogaj, S. (2013). *Neue Arbeitsorganisation durch Crowdsourcing. Eine Literaturstudie*. Arbeitspapier Nr. 287 Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Margaryan, A. (2016). Understanding Crowdworkers' Learning Practices. *Conference-Proceedings of Internet, Policy and Politics*. Oxford, 1–10.
- Margaryan, A. (2019). Workplace learning in crowdwork. Comparing microworkers' and online Freelancers' practices. *Journal of Workplace Learning*, 31(4), 250–273.
- Margaryan, A., Charlton-Czaplicki, T., & Gadiraju, U. (2020). *Learning and Skill Development in Online Platform Work. Comparing Microworkers' and Online Freelancers' Practices* (CrowdLearnPlus). Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Mrass, V., & Leimeister, J. M. (2018). Crowdworking-Plattformen als Enabler neuer Formen der Arbeitsorganisation. In: H.R. Fortmann & B. Kolocek (Hrsg.), *Arbeitswelt der Zukunft. Trends – Arbeitsraum – Menschen – Kompetenzen* (S. 139–152). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Mrass, V., & Peters, C. (2017). Crowdworking-Plattformen in Deutschland. In: J. M. Leimeister (Hrsg.), *Working Paper Series*, Nr. 16. Kassel. [http://pubs.wi-kassel.de/wp-content/uploads/2017/04/JML\\_615.pdf](http://pubs.wi-kassel.de/wp-content/uploads/2017/04/JML_615.pdf)
- Schmidt, F. A. (2016). *Arbeitsmärkte in der Plattformökonomie – zur Funktionsweise und den Herausforderungen von Crowdwork und Gigwork*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Schmidt, F. A., & Kathmann, U. (2017). Der Job als Gig – Digital vermittelte Dienstleistungen in Berlin. Berlin: ArbeitGestalten. <https://www.arbeitgestaltengmbh.de/assets/projekte/Joboption-Berlin/GigWork-Broschure-Digital-20.11.17.pdf>
- Serfling, O. (2018). *Crowdworking Monitor Nr. 1 für das Verbundprojekt „Crowdworking Monitor“*. Hochschule Rhein-Waal. [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2018/crowdworking-monitor.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2018/crowdworking-monitor.pdf?__blob=publicationFile&v=1)
- Serfling, O. (2019). *Crowdworking Monitor Nr. 2. Für das Verbundprojekt „Crowdworking Monitor“*. Hochschule Rhein-Waal: Discussion Papers in Behavioural Science and Economics, No. 5. [https://www.hochschule-rhein-waal.de/sites/default/files/documents/2019/05/08/discussion\\_papers\\_in\\_behavioural\\_sciences\\_and\\_economics\\_no5.pdf](https://www.hochschule-rhein-waal.de/sites/default/files/documents/2019/05/08/discussion_papers_in_behavioural_sciences_and_economics_no5.pdf)

**2**

**Empirische Einzelstudien  
zu Lernpraktiken,  
Wissen und Kompetenzen  
in Crowdwork**



# Individuelle Nutzungsweisen der Lernhaltigkeit von Crowdwork

Annika Becker & Frank Kleemann

## 1 Einleitung

Ziel des Beitrags ist es, die Lernhaltigkeit von Crowdwork<sup>1</sup> genauer zu beleuchten. Der Begriff Lernhaltigkeit verweist darauf, dass grundsätzlich im Rahmen der Tätigkeitsform Lernmöglichkeiten angelegt sind. Er impliziert aber nicht, dass alle Arbeitenden diese Möglichkeiten in gleicher Weise (oder überhaupt) nutzen. Die Nutzung der Lernhaltigkeit der Tätigkeit erfolgt in sehr unterschiedlicher Weise, wie folgende Beispiele illustrieren: Viele nutzen Crowdwork-Plattformen, um Selbstorganisation und -strukturierung sowie Zeitmanagement zu erlernen; andere zum Ausprobieren der Arbeitsform Solo-Selbstständigkeit; und wieder andere zum Sammeln praktischer Arbeitserfahrungen oder um durch die Tätigkeit neue Apps oder Technologien kennenzulernen.

Leitende Annahme dieses Beitrags ist, dass eine Crowdwork-Tätigkeit den Subjekten verschiedene Möglichkeiten zum Lernen *on the job* gibt, die über die Erweiterung rein fachlichen Wissens weit hinausgehen.

Crowdwork ist eine sehr spezifische soloselbständige Arbeitsform. Dadurch wird Crowdwork häufig in (berufsbiographischen) Übergangsphasen oder -konstellationen praktiziert. Zugleich bildet es meist nur einen kleinen Teil der gesamten Erwerbskonstellation von Personen. Es wird als *komplementäre*, häufig nur temporär und in Abwägung zu anderen Optionen frei gewählte Tätigkeit in unterschiedlichen Kombinationen mit anderen Erwerbsaktivitäten ausgeübt (Bertschek et al., 2016, Gerber & Krzywdzinski, 2019). Die Motive zur Aufnahme von Crowdwork variieren, und damit korrespondierend variiert auch die Art der praktischen Einbettung von Crowdwork in den Erwerbszusammenhang und den privaten Alltag der Subjekte.

Der Beitrag untersucht in einer subjektorientierten Perspektive (Voß & Pongratz 1997) die Lernhaltigkeit von Crowdwork im Kontext unterschiedlicher Erwerbs- und Motivkonstellationen der Crowdworker:innen, die jeweils unterschiedliche Lerngehalte relevant werden lassen. Leitende These ist, dass die

---

1 Hier und im Folgenden allgemein verstanden als „paid and flexible short-term jobs that are distributed, performed, and managed entirely via the internet through online platforms“ (Gerber & Krzywdzinski, 2019, S. 122).

Lernhaltigkeit von Crowdwork sich erst dann verstehen und erklären lässt, wenn die Einbettung der Tätigkeit synchron in den gesamten Erwerbsszusammenhang und die Alltägliche Lebensführung (Jurczyk & Rerrich 1993; Projektgruppe, 1995; Kudera & Voß, 2000) und diachron in den berufsbiografischen Entwicklungszusammenhang der Subjekte erfasst wird (relationale Konstellation). Daraus resultieren verschiedene Herangehensweisen an die Crowdwork-Tätigkeit, die wiederum mit unterschiedlichen Zugriffen auf Lernmöglichkeiten solosebstständiger Plattformarbeit einhergehen. Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag auf die Erwerbskonstellationen und Motivationen für die Crowdwork-Tätigkeit als zentrale Elemente der relationalen Konstellation, da sich auf dieser Grundlage exemplarisch die Bandbreite der Wahrnehmung und Nutzung zentraler Lernmöglichkeiten von Crowdwork herausarbeiten lässt. Lernen (mit unterschiedlichem Interesse) ist je nach Motivkombination Teil der Motivation.

Im folgenden Abschnitt (2) sichten wir zunächst den aktuellen Forschungsstand zu den Motiven für und den Lernmöglichkeiten und -praktiken in Crowdwork. Auf das Erfordernis, für ein umfassendes Verständnis der Nutzung von Lernmöglichkeiten im Crowdwork durch die Subjekte die berufsbiografische Perspektive einzubeziehen, wurde bereits hingewiesen. Als Analyserahmen dafür wird in Abschnitt 3 eine Perspektive auf berufliche Sozialisation und Selbstsozialisation eröffnet. Abschnitt 4 zeigt die empirische Grundlage für die nachfolgend (5) präsentierten, nach verschiedenen Erwerbskonstellationen gegliederten Befunde zu Nutzungsweisen der Lernhaltigkeit von Crowdwork auf. Diese werden in Abschnitt 6 systematisierend und unter Rekurs auf die berufsbiografische Perspektive diskutiert.

## 2 Stand der Forschung: Motivkonstellationen und Lernen in Crowdwork

### 2.1 Motive für die Ausübung von Crowdwork in Deutschland

Wie eingangs bereits erwähnt, wird Crowdwork in Deutschland vorwiegend als Nebenverdienst bzw. in unterschiedlichen Erwerbskonstellationen ausgeübt. Der Verdienst spielt für die Crowdworker:innen häufig eine untergeordnete Rolle<sup>2</sup> und wird zumeist als Zuverdienst<sup>3</sup> oder Bonus gesehen (Al-Ani & Stumpp, 2015, S. 14; Leimeister et al., 2016; Lorig & Gnisa, 2022, S. 129). Trotz dieser über-

---

2 In internationalen Studien bspw. zum Microtask-Bereich zeigt sich allerdings, dass neben dem Verdienst weitere Motivationsfaktoren wie Spaß oder wahrgenommener Sinn der Tätigkeit relevant sind (Berg et al., 2018; Chandler & Kapelner, 2014; Kaufmann et al., 2011; Muldoon & Apostolidis, 2023).

3 Auch in internationalen Erhebungen zeigt sich, dass Crowdworker:innen, die Crowdwork als Nebentätigkeit ausüben, hauptberuflich meist in hochqualifizierten Jobs tätig sind (Berg et al., 2018: 43).

greifenden Tendenzen zeichnet sich die Gruppe der Crowdworker:innen insgesamt durch eine Varianz und Heterogenität vielfältiger Erwerbs- bzw. Tätigkeitskonstellationen aus, in die Crowdwork eingebettet ist (Gerber & Krzywdzinski, 2019, S. 125). Dementsprechend gibt es auch keine:n „typische:n“ Crowdworker:in (Altenried, 2017, S. 176).

Dass Crowdwork vorwiegend als Zuverdienst ausgeübt wird, lässt sich maßgeblich durch die niedrige Bezahlung auf Crowdwork-Plattformen erklären, die sich oft unter bzw. auf Mindestlohniveau bewegt. Dass viele Crowdworker:innen auf den Verdienst auf Crowdwork nicht angewiesen sind, verweist darauf, dass die Vergütung nicht der alleinige Grund für die Crowdwork-Tätigkeit ist und weitere Motive bedeutsam sind (Al-Ani & Stumpp, 2015, S. 20). Befragungen nehmen (unter anderem) die individuellen Motive für die Ausübung von Crowdwork als spezifischer Form der Arbeitsorganisation in den Blick: Mehrere Studien machen deutlich, dass viele Crowdworker:innen auf Plattformen tätig sind, weil sie sich dadurch einen schnellen Zugang zu Aufträgen versprechen und weil sich Crowdwork durch Flexibilität und Selbstbestimmung hinsichtlich der Auftragsauswahl sowie des Orts und der Zeit der Bearbeitung auszeichnet (Bertschek et al., 2016; ILO, 2021; Schwarz, 2019, S. 113; Serfling, 2018, 2019). Crowdwork-Plattformen bieten zudem die Möglichkeit, Kontakte zu einer größeren Gruppe potenzieller Auftraggeber:innen herzustellen (Schwarz, 2019, S. 113).

Neben den organisationsbezogenen Motiven tragen auch der Inhalt der Tätigkeit und die Art der Auftragsbearbeitung zur Motivation von Crowdworker:innen bei. Als typische Motive werden hier Spaß an der Tätigkeit (Al-Ani & Stumpp, 2015; Bertschek et al., 2016; ILO, 2021, S. 143), Selbstverwirklichung (Kawalec, 2022, S. 135) oder die Wahrnehmung von Crowdwork als spielähnliche Tätigkeit (Becker, 2023) genannt. Neben solchen intrinsischen bzw. freizeitartigen Motiven sind auch berufliche Interessen im engeren Sinne relevant. Crowdworker:innen nutzen Plattformen beispielsweise zur beruflichen Weiterbildung (Bertschek et al., 2016), indem sie durch die Tätigkeit neue Fähigkeiten erwerben, hier Reputation und Erfahrungen sammeln oder sich marktbezogenes Wissen aneignen (Al-Ani & Stumpp, 2015, S. 21). Crowdwork wird so vor allem in (beruflichen) Übergangsphasen zur Professionalisierung oder anderweitigen Weiterentwicklung genutzt (Gerber & Krzywdzinski, 2019, S. 125). Dies verdeutlicht, dass Lernen je nach Motivkombination Teil der Motivation für Crowdwork ist. Lorig & Gnisa (2022, S. 130) schreiben Crowdwork allerdings keine langfristige berufsbiografische Bedeutung zu. Dies lässt sich jedoch dahingehend spezifizieren, dass Crowdwork zwar oftmals als Übergangsphänomen empirisch auffindbar ist, (teilweise) aber mit bestimmten Interessen ausgeübt wird, die auf die eigene berufliche Zukunft gerichtet sind.

## 2.2 Lernen in Crowdwork

Crowdwork-Plattform werden wie beschrieben häufig als Übergangslösungen oder Zwischenstationen im Erwerbsverlauf genutzt, beispielsweise, um durch die Tätigkeit praktische Arbeitserfahrungen zu sammeln (Eurofound, 2018). Aus solchen Motivlagen und der Organisationsform Crowdwork als solcher entsteht das Forschungsinteresse, das Lernen in Crowdwork detaillierter zu betrachten (siehe auch die Beiträge von Schwien sowie Stobbe & Külpmann in diesem Band): einerseits, weil Crowdworker:innen die Tätigkeit selbst mit eigener Lernmotivation ausüben, und andererseits, weil sich Lernen in plattformvermittelter Arbeit im Hinblick auf die Kontextbedingungen deutlich von Lernen in anderen Arbeitsfeldern unterscheidet. Margaryan et al. (2020, S. 28) konnten dementsprechend herausarbeiten, dass eine Vielzahl grundlegender fachlicher Kompetenzen schon vorab erworben wird. Im Rahmen der Plattformarbeit werden vor allem spezifische Kompetenzen, die für Online-Arbeit oder selbstständige Arbeit erforderlich sind, neu dazugewonnen, beispielsweise, Aufträge über Plattformen zu akquirieren. Dementsprechend stellen Blaising und Dabbish (2022) heraus, wie eigene Strategien und Plattforminfrastruktur dazu beitragen, dass der Einstieg auf Freelancing-Plattformen gelingt. Fiers (2024) arbeitet heraus, dass Online-Freelancer:innen unterschiedliche Skills auf den Plattformen und im Umgang mit ihnen entwickeln, um dort erfolgreich agieren zu können.

Margaryan (2019a, b) hat zudem Lerninhalte von Crowdwork mittels quantitativer Fragebögen untersucht und stellt detailliert unterschiedliche Lerninhalte von Crowdwork in den Bereichen Microtasks und Online-Freelancing dar. Dabei wurden selbstgesteuerte Lernpraktiken auf Basis quantitativer Befragungen erhoben. Die Ergebnisse beider Studien verweisen darauf, dass Crowdworker:innen (zumindest aus ihrer subjektiven Perspektive) in den Arbeitsprozessen lernen. Zugleich ist die Studie aufgrund der geringen Anzahl an Crowdworker:innen und des Fokus auf Mikrowork nur begrenzt generalisierbar.

Bezogen auf die Lernmöglichkeiten in Crowdwork stellt Azzellini (2024) heraus, dass es seitens der Plattformen keine Angebote zu strukturierten Lernmöglichkeiten oder ernsthaften Qualifizierungsmöglichkeiten gibt. Das Geschäftsmodell der Plattformen besteht nämlich vor allem darin, dass die Personen die erforderlichen Kompetenzen bereits mitbringen, also vorab erworben haben. Die bestehenden Lernangebote auf den Plattformen zielen vorwiegend darauf ab, die Kompetenzen konkret an Anforderungen der jeweiligen Plattform anzupassen.

In den bisherigen Studien wurde das Lernen in Crowdwork und insbesondere dessen gezielte Nutzung durch die Subjekte jeweils isoliert betrachtet und nicht in Zusammenhang mit der jeweiligen individuellen Motivkonstellation gebracht. Mit Blick auf die dargestellte Heterogenität von Crowdworker:innen und deren Motiven liegt allerdings nahe anzunehmen, dass Crowdworker:innen unterschiedliche Benefits aus der Crowdwork-Tätigkeit ziehen.

### 3 Analyseperspektive: berufliche Sozialisation und Selbstsozialisation

Lernprozesse implizieren immer eine Zukunftsperspektive der Akteur:innen. Um die selbstgesteuerten Lernpraktiken im Crowdwork genauer in den Blick zu nehmen, knüpfen wir an Walter Heinz' Perspektive der beruflichen Sozialisation und speziell der Selbstsozialisation an. Diese definiert Heinz (1995) als „Lern- und Entwicklungserfahrungen, durch die die Menschen für die Arbeitstätigkeit vorbereitet werden und die sie im Verlauf ihres Berufslebens machen“ (ebd., S. 7). Die Kernfrage beruflicher Sozialisationsforschung lautet: Wie verbinden sich individuelle Interessen und Fähigkeiten mit beruflichen Kompetenzen und wie wird der Wandel von Arbeitsanforderungen im Lebensverlauf bewältigt. Der Kompetenzentwicklung wird im Berufsverlauf eine bedeutsame Rolle zugeschrieben. Heinz unterscheidet zwischen fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen; durch Veränderung der Arbeitswelt werden zunehmend auch Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise abstraktes und flexibles Denken, Eigeninitiative und Teamfähigkeit relevant (ebd., S. 116).

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse der Individualisierung ergeben sich zunehmende Anforderungen an die Subjekte hinsichtlich der Biografiegestaltung, die mit Kompetenzerwerb verbunden sind (Heinz, 2000, S. 166). Dadurch erhöht sich der „Bedarf an Selbstreflexion der eigenen Interessen und Realisierungschancen“ (Heinz, 2000, S. 166). Mit Blick darauf entwickelt Walter Heinz das Konzept der Selbstsozialisation, das auf zwei Prinzipien aufbaut:

- „Individuals construct their own life course by attempting to come to terms with opportunities and constraints concerning transition pathways and life stages“ (Heinz, 2002, S. 58).
- „Individuals select pathways, act and appraise the consequences of their actions in terms of their self-identity in reference to social contexts which are embedded in institutions and markets“ (Heinz, 2002, S. 58).

Das Konzept beschreibt, dass die Individuen eigeninitiativ Zusammenhänge oder Bereiche aufsuchen, in denen Sozialisation stattfindet bzw. stattfinden kann. Selbstsozialisation beschreibt dabei eine „dauerhafte Bewegung des Individuums zwischen sozialen Beziehungen, Arbeitsverhältnissen und Anforderungen“ (Traue, 2010, S. 244). Dadurch werden individuelle Lernprozesse und -aktivitäten in den Vordergrund gerückt (Heinz, 2000, S. 167).

Mit diesem Konzept verknüpft Heinz die „Frage danach, wie sich die Individuen mit ihren Erfahrungen, Ansprüchen und Ressourcen auf die ungleich verteilten Optionen und Handlungsspielräume im Lebensverlauf beziehen“ (Heinz, 2000, S. 166). Diese Perspektive zielt unter anderem auf ein Herausarbeiten sozialer Ungleichheiten ab. In diesem Beitrag verwenden wir das Konzept hingegen mit anderer Akzentuierung primär dazu, den individualisierten Umgang mit Biografiegestaltungen, -ansprüchen und -erfordernissen sowie die Eigeninitiative der Subjekte in den Blick zu nehmen.

Prozesse der Selbstsozialisation haben unterschiedliche Praxen der individuellen Biografiegestaltung sowie Arten von Übergangshandeln zur Folge (Heinz, 2000, S. 166). Als *Übergangshandeln* beschreibt Heinz „Entscheidungen und Aktivitäten [...], die junge Leute entwickeln, um ihre Interessen und Berufsziele im Rahmen gesellschaftlicher Anforderungen, Bildungswege und Gelegenheitsstrukturen zu realisieren“ (Heinz, 2000, S. 179). Im Crowdwork ist dies insbesondere vor dem Hintergrund von Interesse, dass die Tätigkeit in vielen Fällen in (berufs-)biografischen Übergangsphasen begonnen wird, in denen für die Subjekte berufliche Weiterentwicklungen anstehen, die mit Lernprozessen verbunden sind.

## 4 Methodisches Vorgehen und Sample

Die empirische Grundlage des Beitrags bilden 78 qualitative, semistrukturierte Interviews mit deutschsprachigen Crowdworker:innen auf sechs verschiedenen Plattformen (Becker & Eckelt in diesem Band). In den Interviews wurden die Crowdworker:innen sowohl zur ihrer Crowdwork-Tätigkeit als auch zu ihrem gesamten Erwerbssportfolio befragt, wenngleich der Fokus auf der Funktion, Ausübung und Einbettung von Crowdwork lag. Die Plattformen, auf denen diese Crowdworker:innen aktiv sind, umfassen unterschiedliche Tätigkeitsbereiche: Testing, verschiedene Freelancing-Tätigkeiten (Design, Web-Development, Programmieren), Texterstellung, Wettbewerbe und Kundenservice. Bei all diesen Tätigkeiten handelt es sich nicht um einfache Tätigkeiten in Sinne von Mikrotasks oder Clickwork, sie sind (in unterschiedlichem Ausmaß) umfassender.

Ergänzend zu diesen Interviews basiert der Beitrag auf einer Voice-Messaging-Befragung mit 30 Crowdworker:innen auf einer der untersuchten Plattformen, auf der Schreibaufträge vermittelt werden. Dazu wurden die Aktivitäten auf der Plattform und deren Motive durch wöchentliche Sprachnachrichten der Befragten erhoben. Mit 19 dieser Crowdworker:innen wurden anschließend ebenfalls qualitative, semistrukturierte Interviews geführt.

Im gesamten Sample sind die Personen nach Geschlecht in etwa gleich verteilt, allerdings zeigen sich teils Unterschiede zwischen den Plattformen (deutlich mehr Männer auf Testing-Plattformen und Frauen auf der Texterstellungsplattformen). Bezogen auf das Alter gibt es im Sample eine Spannweite von 18 bis 66 Jahren. Die meisten Befragten des Samples sind aber zwischen 18 und 35 Jahre alt. Mit Blick auf die berufliche (Haupt-)Tätigkeit bzw. den beruflichen Status finden sich im Sample etwas mehr als ein Drittel Angestellte, etwas mehr als ein Viertel Studierende, etwas weniger als ein Viertel hauptsächlich Selbstständige. In wenigen Fällen sind Personen zum Zeitpunkt des Interviews in Elternzeit, im FSJ, arbeitslos, in der Ausbildung oder in Rente. Der Tätigkeitsumfang und der Verdienst über die Plattform variieren zwischen den Befragten. Der niedrigste angegebene Verdienst liegt bei circa 20 Euro im Monat und der höchste bei

circa 1.000 bis 2.000 Euro. Diese Angaben können die meisten Crowdworker:innen allerdings kaum stabil benennen, weil sowohl der Umgang mit der Tätigkeit als auch der Verdienst aus ihr teils stark schwanken. Daher wird hier oftmals auf Durchschnittswerte zurückgegriffen.

Die Interviews wurden angelehnt an die Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) fallvergleichend ausgewertet. Der Fokus der Auswertung lag dabei auf unterschiedlichen Formen der Einbettung der Crowdwork-Tätigkeit in den Lebenszusammenhang, unterschiedlichen Motivkonstellationen und dem subjektiv wahrgenommenen Nutzen oder „Take Away“ der Crowdwork-Tätigkeit im Hinblick auf Lernen und Kompetenzen.

## 5 Befunde: Nutzungsweisen der Lernhaltigkeit von Crowdwork

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt in diesem Abschnitt entlang typischer Erwerbskonstellationen, die grundlegend unterschiedliche Zugänge zur Crowdwork-Tätigkeit und daraus resultierend zum Lernen im Crowdwork konstituieren. Jede von ihnen wird zunächst kurz mit Blick auf typische individuelle Motivkombinationen und relevante Aspekte der relationalen Konstellation der Crowdwork-Tätigkeit eingeführt. Daran anknüpfend werden unterschiedliche Nutzungsweisen der Lernhaltigkeit, die in den jeweiligen Konstellationen von Relevanz sind, dargestellt.

### 5.1 Kombination von abhängiger Beschäftigung und Solo-Selbstständigkeit

Die Ausübung von Crowdwork erfolgt hier in einer als Standbein-Spielbein-Konstellation<sup>4</sup> bekannten Kombination von Erwerbstätigkeiten. Eine Teilzeitanstellung stellt dabei die finanzielle Grundlage für die Lebensgestaltung dar und bietet finanzielle Sicherheit. Mit dem finanziell sichernden Standbein sind gewisse (zeitliche) Verpflichtungen verbunden. Die Solo-Selbstständigkeit fungiert als Spielbein mit dem primären Ziel der Selbstverwirklichung. Das finanzielle Standbein ermöglicht es den Personen, ihren eigentlichen beruflichen Interessen nachzugehen, deren Verdienst allerdings allein nicht für den Lebensunterhalt ausreichen würde.

Für Personen, die Crowdwork in dieser Erwerbskonstellation ausüben, bietet die Tätigkeit insbesondere eine Möglichkeit, diverse Kompetenzen bezogen auf die Solo-Selbstständigkeit zu erwerben. Dazu zählen Selbstorganisation, Selbststrukturierung, Selbstvermarktung und Auftragsakquise. In dieser Kons-

---

4 Diese Konstellation ist die Standardform hybrider Erwerbstätigkeit und Solo-Selbstständigkeit in anderen Bereichen, die als Standbein-Spielbein-Konstellation bezeichnet wird (Pongratz & Bührmann 2018; Manske 2015).

tellation sind die Crowdworker:innen allerdings nicht (vollumfänglich) auf den Verdienst aus der Solo-Selbstständigkeit angewiesen, weshalb der Kompetenzerwerb meist ohne zusätzlichen Druck durch unmittelbare ökonomische Notwendigkeiten erfolgen kann. Mit der spezifischen Kombination zweier gleichwertiger Tätigkeiten geht einher, Organisations- und Vereinbarkeitskompetenzen zwischen den unterschiedlichen Erwerbstätigkeiten zu entwickeln.

Ein für Plattformarbeit spezifischer Kompetenzbereich bezieht sich auf den Umgang mit der Plattforminfrastruktur, also den technisch-organisatorischen Komponenten der Plattform. Dieser umfasst das Verständnis plattformspezifischer Logiken (bspw. bezogen auf Auftragsvergabe, Entwicklungsmöglichkeiten und Sichtbarkeit des eigenen Profils) sowie den Umgang mit bzw. die Interpretation von Kontrolltechnologien zur (begrenzten) Optimierung der Arbeitssituation auf der Plattform mit Blick auf die jeweiligen Interessen in der Auftragsauswahl.

## 5.2 Entwicklungsperspektiven (aus einer Festanstellung) hin zur Selbstständigkeit

Bei den beschriebenen Erwerbsportfolios handelt es sich um im Zeitverlauf dynamische hybride Konstellationen, die durch eine (längerfristig angelegte) biografische Entwicklungsperspektive charakterisiert sind: Ausgehend von einer Festanstellung, die den Subjekten aus unterschiedlichen Motivkonstellationen heraus nicht behagt, werden zunächst ergänzend dazu anteilig selbstständige Tätigkeiten ausgeübt mit dem Ziel, sich eine Existenz als Selbstständige:r aufzubauen. Dieses Muster zeigt sich auch in der Phase der Berufseinmündung Studierender, also vor der Aufnahme einer abhängigen („Vollzeit“-)Beschäftigung. Die berufliche Entwicklungsperspektive kann bspw. in einem geplanten Ausstieg aus einer Festanstellung bestehen, um als solo-selbstständige „digitale Nomaden“ Reisen und Erwerbsarbeit kombinieren zu können. Primäre individuelle Antriebe dafür können etwa die Unzufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit als Angestellte:r sein oder aber der perspektivische Wunsch, mehr und länger reisen zu können. Plattformen werden in dieser perspektivisch auf Entwicklung angelegten Konstellation unterschiedlich genutzt: Crowdwork-Plattformen werden bspw. gezielt zum Kompetenzerwerb im Bereich der Texterstellung genutzt, um anschließend – da der Verdienst auf der Plattform relativ gering ist – eine plattformunabhängige Selbstständigkeit aufzubauen bzw. um sich über die Plattform zumindest einen festen Bestand an Auftraggeber:innen aufzubauen, die Planbarkeit und Stabilität hinsichtlich des eigenen Auftragsvolumens ermöglichen. Eine selbstständige Tätigkeit kann allerdings auch noch kein fest gestecktes Ziel, sondern eine zunächst nur zu sondierende Möglichkeit sein.

In dieser Erwerbskonstellation stehen die subjektiv wahrgenommenen Nutzungsmöglichkeiten in engem Zusammenhang mit dem Motiv, die Plattform zur Entwicklung einer Solo-Selbstständigkeit zu nutzen. Subjektiv wahrgenom-

mene Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs beziehen sich dabei vergleichbar mit der vorigen Konstellation auf spezifische Anforderungen der Solo-Selbstständigkeit. Aufgrund der Perspektive, durch eine Vollzeit-Solo-Selbstständigkeit ein ausreichendes Einkommen erzielen zu können, spielen hier darüber hinaus die Lernfelder ökonomisch orientiertes sowie instrumentelles Handeln eine zentrale Rolle. Zentrale Lernbereiche sind in diesem Kontext die Sichtbarkeit des eigenen Unternehmens, Kosten-Nutzen-Abwägungen in der Arbeitspraxis, Auftragsakquise, Erfolgskalkulationen sowie strategisches Handeln zur Weiterentwicklung der Selbstständigkeit auf der Plattform ebenso wie plattformunabhängig. Markterleben allgemein ist für diese Crowdworker:innen zentral, da sie im Rahmen der Plattformtätigkeit zum ersten Mal im engeren Sinne mit Marktbedingungen konfrontiert sind, bezüglich derer sie auf wenig Erfahrungswissen zurückgreifen können. Damit verbunden sammeln sie Erfahrungswissen hinsichtlich der spezifischen Vor- und Nachteile von Plattformarbeit und entwickeln ggf. Strategien der Plattformwahl (bspw. eigenen Interessen in der Plattformarbeit entsprechend).

Strukturell vergleichbare Konstellationen mit einer (biografisch ohnehin erforderlich werdenden) Entwicklungsperspektive lassen sich ebenso während bzw. zum Ende des Studiums im Rahmen einer Übergangphase in die Selbstständigkeit finden. In dieser Konstellation wird das Studium mit (verschiedenen) solo-selbstständigen Tätigkeiten kombiniert, mit dem Ziel, Praxiserfahrungen und Referenzen zu sammeln, sich zu etablieren und damit die Solo-Selbstständigkeit aufzubauen und zu entwickeln. Die Höhe der Einkünfte aus dieser Tätigkeit ist dabei – vor allem zu Beginn – noch von untergeordneter Bedeutung.

In dieser Gruppe sind neben den bereits aufgeführten selbstständigkeitsbezogenen Kompetenzen maßgeblich arbeitspraxisbezogene Kompetenzen bzw. Praxiserfahrung von Bedeutung. Crowdworker:innen nutzen die Praxis zum Sammeln von Erfahrungen bei der Bearbeitung von Aufträgen unter Berücksichtigung der Anforderungen externer Auftraggeber:innen (Einschätzungen von Anforderungen, Qualitätskriterien etc.) ebenso wie zur Entwicklung von Routinen und einer effizienten Arbeitsweise. Dazu lassen sich ebenfalls fachliche Skills zählen – etwa bezogen auf Spezialisierung, Fachvokabular oder den Gebrauch technischer Tools zur Unterstützung.

### 5.3 Hybridität innerhalb einer Solo-Selbstständigkeit

Eine weitere Konstellation zeigt sich bei Solo-Selbstständigen ohne anteilige Festanstellung, wenn die Subjekte verschiedene (solo-)selbstständige Tätigkeiten miteinander kombinieren. Der Status der (Solo-)Selbstständigkeit ist im Zeitverlauf stabil. Parallele Aktivitäten in verschiedenen Tätigkeitsfeldern und Verschiebungen zwischen ihnen im Zeitverlauf sind je nach individueller

Motivlage und Lebensumständen möglich. Zentrale Motive sind Selbstentfaltung, Selbstbestimmung und Flexibilität.<sup>5</sup>

Ein Beispiel für eine solche Konstellation ist der Fluchtpunkt der *Selbstentfaltung*. Bedingung für die Ausübung von Tätigkeiten ist dabei, dass die Tätigkeiten als inhaltlich interessant und sinnvoll wahrgenommen werden. Andere Beispiele für typische motivationale Fluchtpunkte von Konstellationen sind – mitunter auch aus unterschiedlichen Gründen – Selbstbestimmung und Flexibilität vor dem Hintergrund spezifischer privater Lebensumstände. Verschiedene Tätigkeiten werden vor allem auf Basis dieser Kriterien miteinander kombiniert. Die Kombination auch unterschiedlicher Plattfortmätigkeiten ist daher für diese Personen besonders attraktiv. Die Konstellation kann dabei am Wunsch nach Selbstentfaltung orientiert sein und mit einer geringer werdenden Bedeutung von Erwerbsarbeit im Lebenslauf einhergehen. In anderen Fällen sind Fluchtpunkte wie räumliche und zeitliche Flexibilität eher durch ein gewisses Maß an Notwendigkeit bedingt, beispielsweise aufgrund einer ländlichen Wohnlage oder der nicht planbaren Notwendigkeit von Kinderbetreuung. Hier lässt sich daher auch innerhalb dieser Form der Erwerbskombination differenzieren: Personen, die aus ihrer Konstellation heraus (mittlerweile) bestimmte Privilegien haben und es sich „leisten“ können, für weniger Geld, aber dafür selbstbestimmter und flexibler zu arbeiten, und Personen, für die aufgrund ihres Lebenszusammenhangs Selbstbestimmung und Flexibilität vonnöten sind.

Wie in den anderen Konstellationen ist auch hier der Kompetenzbereich des Umgangs mit der Plattforminfrastruktur von zentraler Bedeutung. Kompetenzen bezüglich Solo-Selbstständigkeit sind dagegen weniger relevant, da bereits Erfahrungen vorhanden sind. Stattdessen geht es in dieser Konstellation vielfach um Strategie- und damit verbundene Kompetenzentwicklung bezogen auf instrumentelles Handeln. Dies bezieht sich allerdings vor allem auf die individuellen Ziele in der jeweiligen Konstellation und darauf, wie sich diese Ziele am besten erreichen lassen. Somit sind die Strategien einerseits ökonomisch orientiert (mit Zielen wie einer Maximierung des Verdiensts oder Minimierung der Arbeitszeit). In anderen Fällen sind die Strategien dagegen eher auf Selbstentfaltung ausgerichtet (die in der Plattformarbeit, bspw. durch Auftragsauswahl, zu erreichen ist).

Verglichen mit den vorigen Erwerbskonstellationen sind Lernen und Kompetenzerwerb in diesen Erwerbskombinationen insgesamt weniger bedeutsam. Lernmotive sind bei diesen Crowdworker:innen selten Teil der Motivkombination für Crowdwork und, wenn vorhanden, eher an privaten Interessensbereichen orientiert. Dazu zählt vor allem das Motiv, Einblicke in neue Themen, Produkte und Interessensgebiete erhalten.

---

5 Es handelt sich überwiegend nicht um eine „Ökonomie der Not“, sondern die Subjekte verfügen innerhalb der Konstellation über relative Wahlmöglichkeiten.

## 5.4 Integrative Arrangements von Erwerbsarbeit und Privatleben

In Konstellationen dieser Art ist die Erwerbstätigkeit nicht dominant, sondern (aus subjektiver Sicht „verpflichtende“) nicht erwerbsbezogene Aufgaben bzw. Aktivitäten der privaten Care-Arbeit oder des Studiums werden in eine Kombination von verschiedenen (mehr oder weniger zeit- und ortsflexiblen) Erwerbstätigkeiten mehr oder weniger gleichberechtigt wechselseitig eingebettet. Charakteristisch für diese Konstellationen ist, dass die Erwerbsarbeit in eine (für den eigenen Lebenszusammenhang zentralere) private Aktivität integriert wird und bspw. die Kinderbetreuung/-erziehung im Vordergrund steht. Da sich die Erwerbsaktivität an den Verpflichtungen der Kinderbetreuung orientiert, ist es wichtig, dass sich diese Tätigkeiten zeit- und ortsflexibel in den Alltag integrieren lassen. Neben der Flexibilitätsorientierung bezüglich der Erwerbsarbeit kann zusätzlich auch der Arbeitsinhalt eine zentralere Rolle spielen, und es sind – abhängig von der privaten Lebenskonstellation – auch Balancen zwischen Erwerbstätigkeit und privater Sphäre mit teils deutlich höheren Erwerbsanteilen beobachtbar.

Eine strukturell vergleichbare Relation von Arbeit und Leben zeigt sich auch bei Studierenden. In Konstellationen von Studierenden, die sich auf Plattformen nicht in eine Selbstständigkeit entwickeln wollen, spielt Erwerbsarbeit ebenfalls eine untergeordnete Rolle und wird überwiegend um das Studium herum in den Alltag eingebettet. Häufig werden mehrere erwerbsförmige Tätigkeiten mit dem Studium kombiniert, die teils unterschiedliche Funktionen haben: Einkommen, Flexibilität, inhaltlicher Bezug zum Studium und Praxiserfahrung sowie berufliche Orientierung. Wenn ihr Job feste Arbeitszeiten vorgibt, sind aber auch bei Studierenden Tendenzen der Anpassung der Studienpläne an die Erwerbstätigkeit ersichtlich. Die zeitlich flexible Crowdwork-Tätigkeit ermöglicht hingegen eine Anpassung an die festen Zeiten des Studienbetriebs.

Neben dem Umgang mit der Plattforminfrastruktur erweist sich das Balancieren und Priorisieren unterschiedlicher Sphären als zentraler Lernbereich dieser Konstellation. Crowdworker:innen entwickeln dabei Vereinbarkeits- und Umgangsweisen mit den unterschiedlichen Anforderungen dieser Sphären. Speziell, wenn das Studium in der Konstellation eine zentrale Rolle spielt oder Crowdwork in Übergangsphasen ausgeübt wird, ist die berufliche Orientierung aus Subjektperspektive eine zentrale Funktion. Crowdwork wird zum Ausprobieren der Arbeitsform Solo-Selbstständigkeit genutzt, wodurch auch Erfahrungen hinsichtlich der Vor- und Nachteile von Plattformarbeit gesammelt werden.

## 5.5 Crowdwork als Ergänzung zum Haupterwerb

In einer häufigen Konstellation der Ausübung von Crowdwork – zumindest im deutschsprachigen Raum – sind die Subjekte ‚eigentlich‘ abhängig beschäftigt, üben aber im Sinne von ‚Nebenjobs‘ auch weitere Tätigkeiten auf selbstständiger

Basis aus. In der Kombination von Crowdwork werden dabei unterschiedliche Motivlagen gut sichtbar, da hier im Schnitt eher geringe Einkünfte in Relation zu der aufgewendeten Zeit erzielt werden und es folglich naheliegt, dass zusätzliche Motive dafür existieren. Mit diesen Motiven korrespondieren unterschiedliche Relationen der selbstständigen Tätigkeiten zur Haupttätigkeit. In allen Fällen aber bringt die selbstständige Tätigkeit den Subjekten (neben dem zusätzlichen Einkommen) jeweils einen subjektiven ‚Zusatznutzen‘ gegenüber der Erwerbstätigkeit als Angestellte:r, sei es, dass sie Abwechslung zu dieser bringt, dass sie der Person (anders als die Haupttätigkeit) als Aktivität Spaß macht, dass andere Kompetenzen gefordert sind und im Crowdwork weiterentwickelt werden können, dass sie dem Lernen für die Haupttätigkeit dienen oder dass sie – anders als die grundlegend fremdbestimmte abhängige Beschäftigung – flexible Möglichkeiten eröffnet, weiteres Einkommen zu erzielen.

In diesen Konstellationen ist die Motivlage besonders heterogen: Crowdwork wird bspw. als flexibler Zuverdienst ausgeübt, aus Spaß an der Tätigkeit, als Möglichkeit, Neues zu lernen, oder weil sie als sinnvoll wahrgenommen wird. Daher wird Crowdwork in dieser Konstellation auch in vielen Fällen als hybride Tätigkeit zwischen Erwerbsarbeit und Freizeit wahrgenommen. Kompetenzerwerb spielt daher eher eine untergeordnete Rolle, es sei denn, die Personen üben die Plattformtätigkeit aus privatem Interesse aus. In diesem Fall ist Lernen vor allem bezogen auf die Vertiefung privater Interessen wie Schreiben oder IT-Neuheiten subjektiv bedeutsam. Kompetenzerwerb mit Blick auf die Plattforminfrastruktur gestaltet sich dahingehend unterschiedlich, je nach dem, inwieweit Crowdworker:innen vertieftes Interesse an ihr haben. In einigen Fällen bleibt der Umgang mit der Plattform (und daher auch der Kompetenzerwerb) aufgrund des geringen Stellenwerts der Tätigkeit eher oberflächlich.

## 6 Diskussion: Lernhaltigkeit von und Selbstsozialisation in Crowdwork

Die im vorigen Abschnitt beschriebenen Nutzungsweisen der Lernhaltigkeit von Crowdwork lassen sich in verschiedene Dimensionen potenzieller Lerngehalte der Tätigkeit systematisieren. Die Dimension *Wissen über Plattforminfrastruktur* umfasst funktionales bzw. funktional erforderliches Meta-Wissen zur Plattformnutzung (bzw. die Meta-Kompetenz der Nutzung dieses Wissens). Die Dimension *fachliche Skills* beschreibt die Erweiterung des eigenen (beruflichen/betrieblichen) Kompetenzprofils sowie Praxiserfahrungen on the Job. *Arbeitsbezogene Social Skills* umfassen Meta-Kompetenzen zur arbeitsbezogenen Kommunikation und Kooperation mit anderen und können sich außerdem auf Verhandlung und Akquise im Austausch mit Auftraggeber:innen beziehen. *Fähigkeiten zur Selbstorganisation* beinhalten die Entwicklung von Routinen oder einer effizienten Arbeitsweise (auch hier sind Praxiserfahrungen on the Job zentral). Als *berufliche Orientierung* lassen sich erfahrungsbasierter Wissenserwerb über die

Arbeitsform Solo-Selbstständigkeit sowie Orientierungswissen für die individuelle Zukunftsplanung fassen. *Lernen für die Selbstständigkeit* beschreibt den Kompetenzerwerb bezogen auf Selbstorganisation und -strukturierung, Aufbau und Etablierung von Selbstständigkeit sowie Selbstvermarktung. Als weitere Meta-Kompetenz für Selbstständige lässt sich *instrumentelles und wirtschaftliches Handeln* differenzieren. Von diesen erwerbsbezogenen und vielfach berufsbiografisch orientierten Dimensionen lässt sich das *Lernen für den privaten Alltag* unterscheiden. Hier erfolgt Kompetenzerwerb bezogen auf (diffuse) individuelle Ziele und Zwecke.

Die verschiedenen Dimensionen verdeutlichen, dass der inhärente Lerngehalt von Crowdwork nicht für alle Crowdworker:innen gleich(-artig) ist. Die Nutzung der potenziellen Lernhaltigkeit lässt sich aus Subjektperspektive nur verstehen, wenn man die berufsbiografische und lebenskontextuelle Einbettung zur Erklärung hinzuzieht. Unsere empirischen Befunde legen die Hypothese nahe, dass ein genereller Zusammenhang besteht: Je weitgehender die berufsbiografischen Veränderungs- oder Entwicklungsziele der Crowdworker:innen sind, desto intensiver werden die Lernmöglichkeiten der Tätigkeit genutzt. Crowdwork dient dann (häufig in Übergangskonstellationen) zum Erwerb unterschiedlicher berufsbezogener Kompetenzen (sowohl fachlich als auch überfachlich). Die Nutzungsweise ist jeweils eng mit den individuell-spezifischen Zielen oder Interessen, die mit der Tätigkeit verfolgt werden, verknüpft. Umgekehrt gilt: Je stärker die Tätigkeit als freizeitbezogen interpretiert wird, desto diffuser zeigen sich mit dem Lerngehalt der Tätigkeit korrespondierende Ziele. Hier finden sich mitunter Personen, die vor allem Spaß am Lernen um seiner selbst willen haben und die Tätigkeit entsprechend als sinnvolle Freizeitaktivität interpretieren, ohne damit spezifische Ziele zu verfolgen.

Lernhaltigkeit erweist sich dabei aus subjektorientierter Perspektive insofern als fruchtbares Analysekonzept, dass die in der Tätigkeit Crowdwork enthaltenen Potenziale für Lernen unmittelbar fokussiert werden. Zugleich wird damit der Blick auf die individuellen Nutzungsweisen dieser Potenziale gerichtet. Es zeigt sich insbesondere, dass die Subjekte je nach relationaler Einbettung der Tätigkeit in den Lebenszusammenhang auf unterschiedliche Potenziale zum Lernen zugreifen.

Mit Bezug auf die eingangs eröffnete Perspektive auf berufliche Sozialisation und Selbstsozialisation zeigt sich in den verschiedenen Nutzungsweisen der Lerngehalte von Crowdwork eine in hohem Maße individualisierte Gestaltung der jeweiligen Biografie, für die Karin Büchter (siehe auch den Beitrag von Büchter in diesem Band) das weiterführende Konzept der beruflichen Biografie entwickelt. Die Plattformnutzung von Crowdworker:innen, die die Plattform mit berufsbiografischen oder -bezogenen Zielen und Motiven nutzen, ist somit in hohem Maße von Eigeninitiative geprägt: Diese Personen suchen aktiv nach Optionen zur individuellen beruflichen Entwicklung und entdecken dabei Plattformarbeit als eine Möglichkeit, die besonders viel Selbstbestimmung in der

Gestaltung der Tätigkeit und vielfältige (Selbst-)Lernmöglichkeiten verspricht. Dies zeigt sich auch im Kompetenzerwerb auf der Plattform, wenn Crowdworker:innen individuelle Strategien entwickeln, um mit Blick auf ihre beruflichen Ziele erfolgreich zu sein. Insbesondere das Übergangshandeln (Heinz, 2000, S. 166) wird hier deutlich: Die Eigeninitiative der Crowdworker:innen ist für Beginn, Ausübung und Gestaltung der Tätigkeit in Orientierung an ihren jeweiligen Zielen von zentraler Bedeutung. Im Sinne der Selbstsozialisation (Heinz, 2002) wird ersichtlich, dass sich Crowdworker:innen auf den Plattformen aktiv jeweils unterschiedliche Lerninhalte suchen, zusammenstellen und für ihr individuelles berufsbiografisches Handeln nutzen.

## Literatur

- Al-Ani, A. & Stumpp, S. (2015). *Motivationen und Durchsetzung von Interessen auf kommerziellen Plattformen. Ergebnisse einer Umfrage unter Kreativ- und IT-Crowdworkern*. HIIG Discussion Paper Series 2015-05. Berlin: Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft.
- Altenried, M. (2017). Die Plattform als Fabrik. Crowdwork, digitaler Taylorismus und die Vervielfältigung der Arbeit. *PROKLA*, 47(2), 175–192.
- Azzellini, D. (2024). *Crowdwork: Kontext und Kompetenzentwicklung in den Ländern Italien, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich*. Working Papers des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Becker, A. (2023). Arbeit als Spiel. Zur subjektiven Bedeutung von Gamification-Technologien auf Crowdwork-Plattformen. In: P.-I. Villa (Hrsg.), *Polarisierte Welten. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2022*.
- Berg, J., Furrer, M., Harmon, E., Rani, U., & Silberman, M.S. (2018). *Digital labour platforms and the future of work. Towards decent work in the online world*. Genf: ILO.
- Bertschek, I., Ohnemus, J., & Viète, S. (2016). *Befragung zum sozioökonomischen Hintergrund und den Motiven von Crowdworkern: Endbericht*. (Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB462). Mannheim: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) GmbH.
- Blasing, A. & Dabbish, L. (2022). Managing the transition to online freelance platforms: self-directed socialization. *Proc. ACM Hum.-Comput. Interact.* 6, CSCW 2, Article 310. <https://doi.org/10.1145/3555201>
- Chandler, D. & Kapelner, A. (2014). Breaking Monotony with Meaning: Motivation in Crowdsourcing Markets. *Journal of Economic Behavior and Organisation*, 90, 123–133.

- Eurofound (2018). *Employment and working conditions of selected types of platform work*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiers, F. (2024). Resilience in the gig economy. Digital skills in online Freelancing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(5), 1–11.
- Gerber, C. & Krzywdzinski, M. (2019). Brave New Digital Work? New Forms of Performance Control in Crowdfwork. In: S.P. Vallas & A. Kovalainen (Hrsg.), *Work and Labor in the Digital Age. Research in the Sociology of Work*, (S. 121–143). Bingley: Emerald, Vol. 33.
- Heinz, W.R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: E.M. Hoerning (Hrsg.): *Biographische Sozialisation* (S. 165–186). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Heinz, W.R. (2002). Self-Socialization and post-traditional society. *Advances in Life Course Research*, 7, 41–64.
- International Labour Organisation (ILO) (2021). *World Employment and Social Outlook. The role of digital labour platforms in transforming the world of work*. Genf: International Labour Office.
- Jurczyk, K. & Rerrich, M.S. (Hrsg.) (1993). *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg: Lambertus.
- Kaufmann, N., Schulze, T., & Veit, Daniel (2011). More than fun and money. Worker motivation in crowdsourcing: A study on Mechanical Turk. *Proceedings of the 17<sup>th</sup> Americas Conference on Information Systems*. Detroit, Michigan, August 4<sup>th</sup>–7<sup>th</sup> 2011.
- Kawalec, S. (2022). *Arbeit in der Crowd. Arbeitsorganisation und Gerechtigkeitsansprüche im Wandel*. Opladen: Budrich Academic Press.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kudera, W. & Voß, G.G. (Hrsg.) (2000). *Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Leimeister, J.M., Durward, D. & Zogaj, Shkodran (2016). *Crowd Worker in Deutschland. Eine empirische Studie zum Arbeitsumfeld auf externen Crowdsourcing-Plattformen*. Study Nr. 323. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Lorig, P. & Gnisa, F. (2022). Interessen, Machtressourcen und kollektive Organisation in Crowd- und Gigwork. Ein Überblick über bestehende Diagnosen und Konzepte. In: J. Ewen, S. Nies, & M. Seeliger (Hrsg.): *Sozialpartnerschaft im digitalisierten Kapitalismus. Hat der institutionalisierte Klassenkompromiss eine Zukunft?* (S. 124–144). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Manske, A. (2015). Selbstständigkeit als Patchwork-Existenz: Neue Muster von Selbstständigkeit in den Kulturberufen. *Sozialer Fortschritt*, 64(9/10), 241–246.
- Margaryan, A. (2019a). Comparing crowdworkers' and conventional knowledge workers' self-regulated learning strategies in the workplace. *Human Computation*, 6(1), 83–97.

- Margaryan, A. (2019b). Workplace learning in crowdwork. Comparing microworkers' and online Freelancers' practices. *Journal of Workplace Learning*, 31(4), 250–273.
- Margaryan, A., Charlton-Czaplicki, T., & Gadiraju, U. (2020). Learning and Skill Development in Online Platform Work. Comparing Microworkers' and Online Freelancers' Practices (CrowdLearnPlus). Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Muldoon, J., & Apostolidis, P. (2023). ‚Neither work, nor leisure‘: Motivations of microworkers in the United Kingdom on three digital platforms. *New media & society*, 27(2), 747–769. <https://doi.org/10.1177/14614448231183942>
- Pongratz, H. & Bührmann, A.D. (2018). Diskontinuität und Diversität beruflicher Selbstständigkeit. In: A.D. Bührmann, U. Fachinger & E. Welskopp-Deffaa (Hrsg.): *Hybride Erwerbsformen. Digitalisierung, Diversität und sozialpolitische Gestaltungsoptionen* (S. 51–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.) (1995). *Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Serfling, O. (2018). Crowdworking Monitor Nr. 1. Hochschule Rhein-Waal.
- Serfling, O. (2019). Crowdworking Monitor Nr. 2. Hochschule Rhein-Waal: *Discussion Papers in Behavioural Science and Economics*, No. 5.
- Schwarz, A. (2019). Crowdworking als neuer Modus selbstständiger Erwerbsarbeit? Eine Einordnung aus soziologischer Perspektive. In: I. Hensel, D. Schönefeld, E. Kocher, A. Schwarz, & J. Koch (Hrsg.): *Selbstständige Unselbstständigkeit. Crowdworking zwischen Autonomie und Kontrolle* (S. 97–124). Baden-Baden: Nomos.
- Traue, B. (2010). *Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik*. Bielefeld: transcript.
- Voß, G.G., & Pongratz, H. (Hrsg.) (1997). *Subjektorientierte Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich.

# Lernförderlichkeit in Crowdwork – Lernen und Arbeiten „produktiv“ verbunden

Patrick Stobbe & Inga Kulpmann

## 1 Einleitung

Crowdwork ist ein relativ neues Phänomen in der Arbeitswelt und hat im Zuge der Digitalisierung von Arbeit auch als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand an Bedeutung gewonnen (Becker & Eckelt in diesem Band). Ein darin bislang unterrepräsentierter Aspekt ist die *Lernförderlichkeit*, die im Fokus dieses Beitrags steht. Konkret geht es darum zu untersuchen, inwiefern aus Sicht der Subjekte, der sog. Crowdworker:innen (folgend *CW*), Crowdwork bzw. die Arbeit auf den Crowdwork-Plattformen Lernen *fördern kann*. Ausgangspunkt hierfür sind die Kriterien der Lernförderlichkeit von Arbeit, wie sie von Peter Dehnbestel (2008; 2018) sowie Judith Neumer (2021) entwickelt bzw. weiterentwickelt wurden. Wir vertreten in diesem Beitrag die *These*, dass *Lernen gefördert wird, indem es arbeitsförderlich gestaltet ist*. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Arbeit dann lernförderlich ist, wenn Arbeiten und Lernen der gleichen Logik folgen und strukturelle Anforderungen der Arbeit mit subjektiven Anforderungen der *CW* an die Arbeit konvergieren. Diese Dialektik ist, was mit Riedel (1964) als „produktive“ Verbindung von Arbeiten und Lernen bezeichnet werden kann. Zur Untersuchung dieser These ist der Beitrag wie folgt gegliedert:

Zunächst setzen wir uns mit den Kriterien und dem Verständnis von Lernförderlichkeit auseinander, um diese für die anschließende Auswertung von Interviews mit *CW* anschlussfähig zu machen (2). Im folgenden Kapitel werden im Rekurs auf diese Begriffsarbeit leitfadengestützte Interviews mit *CW* zweier verschiedener Crowdwork-Plattformen im Sinne einer abduktiven Forschungslogik dahingehend analysiert, inwiefern *CW* ihre Arbeit als aus ihrer Sicht lernförderlich betrachten und wie dies begründet werden kann (3). Diese Vorgehensweise ermöglicht es, von bereits vorliegenden theoretischen Überlegungen ausgehend diese am Material zu überprüfen und ggf. zu ergänzen. Im vorletzten Kapitel wird unter Einbezug der theoretischen wie empirischen Daten die o. g. These diskutiert (4). Der Beitrag schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und führt Desiderata zur Erforschung von Lernförderlichkeit von Arbeit auch außerhalb von Crowdwork auf (5).

## 2 Lernförderlichkeit: „produktiv“ – arbeiten – lernen

Der Begriff *Lernförderlichkeit* hat in den 1970er Jahren im Rahmen der Debatte um die Humanisierung der Arbeit (HdA) an Prominenz und Signifikanz gewonnen. In Bezug auf De- und Entqualifizierungstendenzen industrieller Massenfertigung und tayloristischer Rationalisierung der Arbeit galt die Lernförderlichkeit der Arbeit als ein „wesentliches Kriterium für eine humane Arbeit“ (Böhle, 2021, S. 15; auch Buschmeyer & Munz, 2021). Diese hielt auch in den 1980er/1990er Jahren mit dem Wandel der Arbeit hin zu individualisierter und subjektiverer Arbeit an und bekommt nun im Zuge der Digitalisierung von Arbeit erneuten Aufwind (Dehnbostel, 2018; Unger, Gartzen, Schürings, & Mühlbradt, 2023). Zentrales Medium lernförderlicher (Gestaltung der) Arbeit war und ist, Arbeiten und Lernen miteinander zu verbinden (Georg & Kibler, 1981; Böhle, 2021). In diesem Kontext wurden sog. „klassische“ und „erweiterte“ Kriterien aufgestellt und im Zuge des Wandels der Arbeitswelt ergänzt und weiterentwickelt.

### 2.1 Lernförderlichkeit – „klassische“ und „erweiterte“ Kriterien

Aus den Reihen der Berufspädagogik hat sich Peter Dehnbostel mehrfach mit dem Thema der Lernförderlichkeit von Arbeit beschäftigt. Kriterien lernförderlicher Arbeit bestehen ihm zufolge aus sieben Dimensionen (Dehnbostel, 2008, S. 6; 2018, S. 285ff.; Tab. 1).

Diese Kriterien, so Dehnbostel, stellen die „Selbststeuerung des Lernens in den Mittelpunkt [...] und dienen der menschengerechten Gestaltung der Arbeit“ (Dehnbostel, 2018, S. 290), ohne diese jedoch garantieren zu können. Sie seien keine Gütekriterien per se, sondern „ob sie auf das Lernen fördernd oder behindernd wirken, hängt wesentlich von individuellen Merkmalen wie dem Entwicklungsstand, den Einstellungen und der Lernbiografie des Einzelnen“ () wie auch von „organisationsbezogenen Gegebenheiten wie Betriebsgröße, Unternehmenskultur, Arbeitsorganisation und Arbeitsaufgaben“ (Dehnbostel, 2008, S. 6) ab. Kurzum basiere die Lernförderlichkeit von Arbeit auf einem komplexen Bedingungsgefüge von (betrieblicher und organisationaler) Struktur und (individuellem und sozialem) Handeln und sei abhängig von „objektiven Kriterien“ und „personenseitigen Dispositionen“ (Dehnbostel, 2008, S. 6). Sein Fazit: „Es gibt keinen eindeutigen oder festgelegten Weg, eine lern[förderliche ...] Arbeitsgestaltung herzustellen“ (Dehnbostel, 2018, S. 290). Zwar liefert Dehnbostel seiner Ansicht nach gültige Kriterien für die Gestaltung lernförderlicher Arbeit, relativiert dies jedoch mit seinem Fazit so, dass offenbleibt, inwiefern diese Kriterien (berufs-)bildungstheoretisch begründet sind, inwiefern Arbeit und Lernen verbunden werden und welche Rolle dies für die Lernförderlichkeit von Arbeit spielt. Es bleibt begrifflich unklar, was (unter) lernförderliche(-r)

Arbeit (zu verstehen) ist, weil nicht erklärt wird, *wie* dies begründet wird.<sup>1</sup> Kurz:

Die Frage nach dem „Wie“ einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung ist also mit dem Verweis allein auf Aspekte wie erweiterte Handlungsspielräume, Aufgabenvielfalt, gesteigerte Eigenkontrolle, erweiterte Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten etc. noch nicht hinreichend geklärt. (Neumer, 2021, S. 119)

Mit dieser Aussage bezieht sich die Arbeitssoziologin Judith Neumer auf die, nach ihrer Lesart, „klassischen Kriterien lernförderlicher Arbeitsgestaltung“ Dehnbostels. Sie gibt zu verstehen, dass diese einer differenzierteren, mithin konkretisierteren Betrachtung bedürfen (Neumer, 2021, S. 113). Neumer merkt an, dass die klassischen Kriterien zwar auf den ersten Blick in komplexeren (digitalisierten) Arbeitsfeldern oder auch in „qualifiziert-selbstverantwortlicher Arbeit“ in Vergleich zu (klassisch) repetitiv-tayloristischer Arbeit „deutlich besser durchgesetzt sind“ (Neumer, 2021, S. 117). Auf den zweiten Blick bestehen aber spezifische und strukturelle Lernhemmnisse, wodurch es einer Erweiterung der Kriterien bzw. „einer inhaltlichen Detaillierung [bedürfe], die sich sowohl auf das ‚Was‘ als auch auf das ‚Wie‘ des Lernens im Arbeitsprozess bezieht“ (Neumer, 2021, S. 118). Dazu listet Neumer einen „erweiterten“ Kriterienkatalog auf (Neumer, 2021, S. 119ff.; Tab. 1).

Analog zu Dehnbostel wird auch hier betont, dass für eine lernförderliche Arbeitsgestaltung „das lernende Subjekt in den Mittelpunkt der Kriterien und der konkreten Arbeitsgestaltung zu stellen“ ist, dass dies aber nicht von den Beschäftigten allein, sondern von allen an der Arbeitsgestaltung Beteiligten beeinflusst und ermöglicht werde (Buschmeyer, Munz & Neumer, 2021, S. 127). Das heißt, wie Buschmeyer und Munz (2021, S. 108) notieren, Lernförderlichkeit wird „im Spannungsfeld und Zusammenspiel der Person, die handelt (Haltung, Werte, Wissen und Kompetenzen, Lernstil etc.), durch die Art und Weise der Aufgabe (Sinn, Vollständigkeit, Erfahrungsoffenheit etc.) und von rahmen- den Aspekten wie der Arbeitsumgebung, den Arbeitsmitteln, der Arbeitsorganisation und der Unternehmenskultur gestaltet“, ehe sie später aber wieder relativierend das Subjekt als Alleingestalter:in von Lernförderlichkeit in die Pflicht nehmen. Sie schreiben, „[d]ie Lernförderlichkeit des Arbeitens [hänge] davon ab, inwiefern Mitarbeitende ihren Arbeitsprozess als Lernprozess gestalten kön-

<sup>1</sup> Zwar nennt Dehnbostel an anderer Stelle in Anlehnung an die Strukturierungstheorie Anthony Giddens<sup>1</sup>, dass sich die Verbindung von Arbeiten und Lernen wie die Herstellung der Dualität von Handlung und Struktur verhält und folglich in rekursiven Prozessen, in denen sich beides gegenseitig bedingt und förderlich aufeinander wirkt, vollzogen wird (Dehnbostel 2006, S. 146); er bleibt aber eine Begründung dieser Aussage schuldig, d. h., es mangelt an einer Erklärung, *wie* sich beides bedingt und *wie* beides förderlich aufeinander wirkt.

nen und wollen“, im „Zentrum steht dabei das arbeitende Subjekt“ (Buschmeyer & Munz, 2021, S. 110).<sup>2</sup> Obwohl im „erweiterten“ Verständnis lernförderliche Arbeit holistischer gesehen wird und noch stärker die Dualität als wechselseitige Bedingtheit von Handlung und Struktur hervorgehoben wird, bleibt es dennoch amorph. Es ist zum einen subjektivistisch vereinsseitigend und liefert zum anderen auf Begriffsebene keine Begründung für die Kriterien. Es bleibt die Frage: Wie und warum werden Arbeiten und Lernen damit verbunden und wie und warum ist all dies lernförderlich?

**Tab. 1** „Klassische“ und „erweiterte“ Kriterien der Lernförderlichkeit von Arbeit

„Klassische“ Kriterien ( <i>Dehnbösel</i> )		„Erweiterte“ Kriterien ( <i>Neumer</i> )	
Vollständige Handlung	Zusammenhängende Aufgabebearbeitung (Planung, Ausführung, Bewertung)	Zusammenhängende Aufgabebearbeitung sowie Ausbalancieren von Aufgaben, um Über- und Unterforderung zu vermeiden	Vollständiger Aufgabenzuschnitt/Variabilität
Handlungsspielraum	External bestimmtes Maß, Arbeit frei zu entscheiden und auszuführen sowie an der Bestimmung teilzuhaben	Über Selbstbestimmung und -steuerung sowie über Bereichsgrenzen hinaus bestimmtes Maß, frei zu entscheiden und zu arbeiten und Kontextwissen zu erlangen	Handlungs- und Entscheidungsspielraum
Problem- und Komplexitätserfahrung	Art der Erfahrung, die gemacht wird, wenn Arbeitsanforderungen und individuelle Fähigkeiten der Arbeitsbewältigung nicht (mehr) übereinstimmen	Komplexer, vielschichtiger nicht bloß normativ-dichotomer Resonanzprozess, der auch erlaubt, selbst zu erfahren, was gut ist oder Probleme verursacht; produktiver Umgang mit Fehlern	Feedback und Fehlerkultur
Soziale Unterstützung/Kollaboration	Mit Kolleg:innen gemeinsames Beraten und Lernen über die bzw. in der Arbeit	Auf gegenseitiger Wertschätzung sowie Informations- und Kommunikationsbereitschaft aufbauender sozialer (informeller) Austausch	Kommunikation und Kooperation

2 Wir bezweifeln nicht, dass Lernen (im engeren Sinne) vom Subjekt abhängt, d. h., „dass Menschen nicht zum Lernen gezwungen werden können“ (Buschmeyer & Munz, 2021, S. 108), sondern nur sie selbst lernen können. Dass aber sie es *allein* sein sollen, die auch die Bedingungen dafür schaffen, bzw., es allein von ihnen abhängt, ob Arbeit lernförderlich ist oder nicht, ist u.E. zu einseitig gedacht und relativiert, dass sich Lernförderlichkeit in einem Spannungsfeld bewegt, zu einer reduktionistischen und amorphen Aussage.

„Klassische“ Kriterien (Dehnbostel)		„Erweiterte“ Kriterien (Neumer)	
Individuelle Entwicklung	Ziel, Einzelne mit Aufgaben weder zu über- noch zu unterfordern und zu selbstgesteuertem und arbeitsintegriertem Lernen zu ermutigen	Aus Feedback gegründete Reflexion und Beurteilung der eigenen Arbeit in Bezug auf den Gesamtprozess; Fokussierung auf Lösungswege	Eigenkontrolle
Professionalisierung	Expertise, zur Bewältigung zunehmend komplexer Aufgaben erfolgreiche Handlungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen	Von Beschäftigten beeinflusst- und gestaltbare Menge an Informationen sowie weder bloßstellende noch Druck aufbauende Transparenz	Information und Transparenz
Reflexivität	Reflexion und Hinterfragen der eigenen Person, Handlungen sowie Arbeitsstrukturen in Bezug auf eigenes Wissen und Erfahrung	Im Arbeitsprozess integrierte Reflexion der Arbeit, die auch pragmatisch Probieren und Korrigieren beinhalten kann	Zeitliche und leistungsbezogene Dispositionsspielräume
		Beschäftigte als Akteure eigener Arbeits- und Lernbedingungen	Partizipation

Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Dehnbostel (2008; 2018) und Neumer (2021)

## 2.2 „Produktive“ Verbindung von Arbeiten und Lernen

Eine Möglichkeit zur Beantwortung dieser Frage lässt sich angelehnt an die Arbeiten des Berufs- und Arbeitspädagogen Johannes Riedel finden, in denen er Arbeiten und Lernen „produktiv“ verbindet und (berufs-)bildungstheoretisch begründet.<sup>3</sup> Riedel (1962) bestimmt *Arbeiten und Lernen* zunächst und verbindet sie anschließend dadurch, dass er beides als Veränderungen begreift.

Mit *Arbeiten* ist die *planmäßige Veränderung* gemeint, bei der das Veränderte objektiv wirksam wird, und mit *Lernen* eine *Selbstveränderung*. Insofern die Selbstveränderung als objektive Aufgabe, d. h. als geplante Veränderung des Selbst aufgefasst wird, bedeutet auch Lernen Arbeiten. D. h., „wenn der Mensch absichtlich lernt, um eine außerpersönliche Forderung zu erfüllen, liegt ebenfalls der Tatbestand des Arbeitens vor“ (Riedel, 1962, S. 90). Indem es „Leistung und Persönlichkeitsentwicklung“ ist (Riedel, 1962, S. 105; Hervorh. i. O.), erfüllt Arbeiten damit einen „doppelten Sinn“, womit auch Lernen einen doppelten

<sup>3</sup> Eine (berufs-)bildungstheoretische Begründung der Verbindung von Arbeiten und Lernen steht dabei keinem der beiden Begriffe im Wege, weil Arbeiten und Bildung schon immer verschwistert waren (Büchter, 2023, S. 339) und „[a]ngemessene Konzepte des Lernens [...] an die alte Idee von Bildung an[schließen]“ (Faulstich, 2013, 18), sich „Bildung und Lernen [...] wechselseitig [bedingen]“ (Büchter, 2022, S. 148).

Sinn erfüllt, sodass „der Mensch nicht nur arbeitend lernt, sondern auch lernend arbeiten kann“ (Riedel, 1962, S. 102). Riedel hebt die Differenz von Arbeiten und Lernen somit dadurch auf bzw. stellt ihre Verbindung dadurch her, dass er beides nicht einseitig, sondern als sich wechselseitig bedingend begrift. Dies, indem einerseits Lernen nicht nur aus individuellen Gründen und zur Verwirklichung persönlicher Ziele stattfindet, sondern stets auch eine Hinwendung zum Objektiven bedeutet, das den Gegenstand des Lernens bildet; und indem andererseits Arbeiten nicht als eine die objektive Wirklichkeit verändernde, sondern auch als eine dadurch auf die Persönlichkeit des Arbeitenden rückwirkende Tätigkeit begriffen wird. Arbeiten und Lernen werden verbunden, wenn jenes nicht nur rein äußerlich, sondern auch innerlich und dieses nicht nur rein innerlich, sondern auch äußerlich wird. D. h., wenn beides so wirksam wird, dass es einerseits die dem Menschen zunächst äußerliche objektive Ordnung (Welt) verändert *und* andererseits sein eigenes Leben (Selbst) sinnvoll ordnen hilft (Riedel, 1962, S. 26 u. 49). Riedel betont hierbei, dass beide Pole gleichwertig seien, da der arbeitende Mensch sich einerseits an den Gesetzmäßigkeiten der objektiven Ordnung (Naturgesetze, soziale Ordnung etc.) zu orientieren habe, er diese aber gleichzeitig nutze, um seine Arbeit auch nach eigenen Vorstellungen zu erledigen, eigene Potenziale zu entfalten und somit auf diese Ordnung (rück-) zu wirken (Riedel, 1962, S. 49).

Dies ist, was Riedel (1964) unter „Produktivität“ versteht, durch welche die Verbindung von Arbeiten und Lernen hergestellt wird. „Durch sie schafft sich der Mensch nicht nur die materiellen Grundlagen seiner Existenz, sondern er bewirkt auch eine überpersönlich sinnvolle humane Ordnung der Welt“ (Riedel, 1964, S. 8). Sie gilt ihm als das fruchtbare Ergebnis des *Produzierens*, d. h. jenes Vorgangs, „der im Persönlichen beginnt, dann im Sachlichen verläuft und schließlich wieder im Persönlichen endet“ (Riedel, 1964, S. 11). Wer „Produktivität“ erzielen, also Arbeiten und Lernen verbinden will, müsse „Produzieren als sachliches und menschliches Geschehen zu verstehen suchen“ (Riedel, 1964, S. 13), in dem sowohl subjektiv als auch objektiv Sinn erzeugt wird. „Produktivität“ ist das sich aus dem Produzieren ergebende „Maß der Lebenswirksamkeit [...]. Bei ihr kommt es nicht auf die qualitativen und quantitativen Merkmale der materiellen Umweltveränderung an sich an, sondern auf den Grad ihrer Lebensdienlichkeit und damit ihrer Sinnhaftigkeit“ (Riedel, 1964, S. 66).

„Produktiv“ verbunden sind Arbeiten und Lernen dann, wenn sich Lebenswirkung und -dienlichkeit nicht nur auf einen primär zu erzielenden Effekt beschränken, sondern auch „eine lebensfördernde sekundäre Umweltveränderung oder eine persönlichkeitsfördernde sekundäre Eigenveränderung herauskommt“ (Riedel, 1964, S. 68). Es handelt sich somit um durcheinander vermittelte und dadurch spannungsreiche primäre und sekundäre Eigen- und Umweltveränderungen (Riedel, 1964, S. 29ff.).

Die *primäre Eigenveränderung* ist die Veränderung der psychischen und motorischen Vorgänge, bspw. eine Handlungsentscheidung zu treffen und ent-

sprechende Körperbewegungen auszuführen, die dann Ausgangspunkt der primären Umweltveränderung sind. Die *primäre Umweltveränderung* ist die Veränderung eines Gegenstands nach den Vorstellungen und durch das Einwirken des:der Produzierenden. Beide primären Veränderungen zielen auf Homöostase, d. h. darauf, die „Gesamtheit seiner Lebensvorgänge, einheitlich ganzheitlich zu ordnen“ (Riedel, 1964, S. 30). Hierbei kann es zu unvorhersehbaren Nebenwirkungen kommen, sodass „wir in unserer Umwelt Zustände vorfinden, deren Ordnung uns nicht zusagt, m.a.W. die für uns nicht subjektiv *oder objektiv* sinnvoll ist“ (Riedel, 1964, S. 31; Hervorh. i. O.). Dies kann zu Spannungen führen, die unvorhersehbare Rückwirkungen sowie sekundäre Veränderungen und weiteres Handeln nach sich ziehen (Riedel, 1964). *Sekundäre Umweltveränderung* bedeutet nicht nur die (primäre) materielle, sondern auch die „Bedeutungsveränderung [...] der Umwelt“ (Riedel, 1964, S. 32), d. h. eine Umweltveränderung, durch die diese „bedeutungsvoller und das heißt: lebensdienlicher wird, als sie vorher war“ (Riedel, 1964). *Bedeutungsvoll* und *lebensdienlich* wiederum sind streitbare Kategorien, deren Allgemeingültigkeit fortwährend hinterfragt werden und sich in der Realität der Einzelnen bewähren muss, was diese wiederum verändert. Solche *sekundären Eigenveränderungen* umfassen einerseits die nachwirkenden Spuren der primären *Eigenveränderung* (bspw. Muskelwachstum) und andererseits die Nach- bzw. Rückwirkungen der Gegenstandsveränderung und deren Bedeutung. In Letzteren finden Produzierende Bestätigung ihres Tuns und Lebenserfüllung, die sie zum weiteren Handeln motivieren. Sie sind die „Grundmotivation dafür [...], wie das Produzieren in Gang gesetzt und gesteuert wird. Was dem ganzen Produzieren seinen Sinn gibt, ist also letztlich das Streben nach Sinnerfüllung des produzierenden Lebensträgers“ (Riedel, 1964, S. 34).

„Produktivität“, und das heißt, *die Verbindung von Arbeiten und Lernen* ist somit dort vorhanden, wo Menschen ihr Tun sowohl als objektiv *und* subjektiv erstrebenswert erachten und als „produktiv“ begreifen und gestalten (Riedel, 1964); wo beide, Arbeiten und Lernen, „echt“ sind (Riedel, 1962, S. 29ff.) und wo nicht nur entweder die Veränderung des (objektiven) Arbeitsgegenstands oder der (subjektiven) Arbeitsperson, sondern beides beabsichtigt ist und eine sinnvolle Ordnung nach sich zieht; wo die Veränderungen sich wechselseitig bedingend eine spannungsreiche, dennoch „*zusammenhängende Kausalkette*“ bilden (Riedel, 1964, S. 35; Hervorh. i. O.) und in der *Dualität* nicht mono-, sondern *polykausal* verstanden und somit zur Dialektik wird. Die Synthese, d. h. Aufhebung der Spannung und die Verbindung der Glieder zur Kette ist kein Endprodukt, sondern ein fortwährendes Produzieren von Mitteln zum Leben *und* Lebenssinn. Beides wiederum lässt sich nur durch *Arbeiten und Lernen und* ihrer „produktiven“ Verbindung erreichen.

### 2.3 Lernförderlichkeit von Arbeit revisited

Lernen wird demnach dadurch gefördert, dass es ein Arbeiten ermöglicht, durch das die Welt in Ordnung gebracht und gehalten wird (Riedel, 1962, S. 104, im Rekurs auf Litt), indem es sinnvoll (sinngehend und -erhalten) geschieht; sinnvoll geschieht es dann, wenn es lebenswirksam, lebensentfaltend und lebensdienlich ist – nicht einseitig, sondern sowohl subjektiv als auch objektiv, „weil das Leben selbst sich gegen jede Einseitigkeit wehrt“ (Riedel, 1962, S. 105). Damit ermöglicht es dem Menschen Selbstverwirklichung, d. h. eigene Vorstellungen und Potenziale wirksam werden zu lassen, die Welt zu verändern (Arbeiten), dadurch seine eigenen Lebensbedingungen und dadurch wiederum sich selbst zu verändern (Lernen). Die Verbindung von Arbeiten und Lernen vollzieht sich über die „Produktivität“ des *ganzen* Menschen (Riedel, 1962, S. 117), aus einem durch Arbeiten und Lernen „gewonnenen Gesamtbild“ (Riedel, 1962, S. 117).

Wenn „klassisches“ und „erweitertes“ Verständnis im Rekurs auf die Dualität von Handlung und Struktur diese noch als durch das Subjekt allein bedingt ansehen, lässt dies unbeachtet, dass „Struktur [...] den Individuen nicht ‚äußerlich‘ [ , sondern auch] ‚inwendig‘ [ist]“ (Giddens, 1997, S. 77f.). Zwar müssen Strukturen, damit sie „praktisch wirklich werden können, [...] durch das Nadelöhr des Bewußtseins oder der Wahrnehmung der handelnden Individuen hindurch“ (Giddens in Kießling & Giddens, 1988, S. 290), aber sie werden dadurch *nicht schon allein von*, sondern *gemeinsam mit* ihnen als solche kreiert. Zwar können Individuen die Veränderungen in und von Eigen- und Umwelt, d. h. Lernen und Arbeiten, nur selbst vollziehen, sie tun dies aber nicht allein, sondern in einem Spannungsverhältnis mit anderen und anderem, das sie zum einen erzeugen und zum anderen aufheben müssen, um umfassend sinnvoll handeln zu können. Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung nach den o. g. „klassischen“ bzw. „erweiterten“ Kriterien von Dehnbostel bzw. Neumer lässt sich (berufs-)bildungstheoretisch demnach dadurch begründen, dass Arbeiten und Lernen derart „produktiv“ verbunden sind, dass sie beide als menschliche Lebensvorgänge verstanden werden, in denen Selbstveränderung und Weltveränderung als dialektische, d. h. sich wechselseitig bedingende, nach gleicher Logik verlaufende Wirkungen des Menschen auf die Welt sowie der Welt auf den Menschen und darüber vermittelt auf sich selbst begriffen werden.

Kriterien lernförderlicher Arbeit(-sgestaltung) setzen sich also aus einem komplexen Geflecht der „produktiven“ Verbindung bzw. „produktiven Verwicklung“ (Allert & Asmussen, 2017) von Arbeiten und Lernen zusammen. In der Charakterisierung von Arbeiten und Lernen als „produktive“ Verwicklung ist, wie Riedel mit der sekundären Eigenveränderung schon andeutet, eine sich wechselseitig bedingende Auseinandersetzung von Mensch und Welt, in der „nicht nur das Selbst- und Weltverständnis im Inneren der Person, sondern auch die äußere Situation transformiert [wird], da die Auseinandersetzung eine „produktive/gestaltende in der Welt ist“ (, S. 35) und selbstveränderndes Lernen weltverändern-

des Arbeiten und weltveränderndes Arbeiten selbstveränderndes Lernen sinnvoll mitgestaltet. *Handlungsspielraum, Ganzheitlichkeit, Kooperation, Partizipation, Feedback* etc. (Tab. 1) sind somit nur Kriterien lernförderlicher Arbeit, insofern sie Arbeiten und Lernen als „produktiv“ verbundene menschliche Lebensvorgänge begreifen, die nur dann und dadurch gefördert werden, wenn und wo der Ausgangspunkt und das Ergebnis dieser Vorgänge sowohl subjektiv als auch objektiv als sinn- und bedeutungsvoll betrachtet und somit praktisch (als Gesetzmäßigkeit oder Struktur) wirksam wird. D. h. sie müssen insgesamt dem menschlichen Leben (und Handeln) einzeln und als Gesamtheit dienlich sein. Arbeiten und Lernen hängt davon ab, inwiefern das eine dem je anderen zuträglich ist, es also fördert, weil dieses wie jenes für das Leben bedeutsam und sinnvoll ist.

Anstatt also Kriterien zur Untersuchung bzw. zur Bewertung von Arbeit als lernförderlich aufzustellen, erscheint es einerseits notwendig, nicht nur Lernförderlichkeit von Arbeit, sondern auch Arbeitsförderlichkeit von Lernen zu betrachten, wozu es andererseits sinnvoll erscheint, die benötigten Kategorien nicht als Kriterien *festzulegen*, sondern als Fragen zu formulieren, mit denen Arbeits- und Lernpraktiken im wechselnden Vergleich auf eine dialektische Verbindung untersucht und *ausgelegt* werden können. Die übergeordneten Fragestellungen sind, inwiefern Menschen durch ihr Handeln Sinn und Bedeutung herstellen bzw. herzustellen beabsichtigen und die Welt in eine sinnvolle Ordnung bringen, inwiefern sie dafür (beabsichtigen,) sich selbst und/oder die Umwelt (zu) verändern und inwiefern sich beides wechselseitig beeinflusst und bedingt.

### 3 Arbeiten und Lernen in Crowdwork – Untersuchung aus der Perspektive der Crowdworker:innen

Die in diesem Kapitel analysierten Interviewdaten stammen aus der zweiten Phase des Projekts, in der unter anderem Interviews mit CW hinsichtlich möglicher informeller Lernprozesse sowie der Einbettung der Crowdwork in die Bildungs- und Erwerbsbiografie geführt wurden (Becker & Eckelt in diesem Band). Die erhobenen Daten beziehen sich auf die Arbeit von CW, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung entweder auf einer Texterstellungs-Plattform (TP) oder auf einer Kundenservice-Plattform (KP) tätig waren. Die Interviews auf der KP wurden im Zeitraum von Mai bis Juli 2023 leitfadengestützt mit 15 im weiteren Sinne hauptberuflich tätigen CW durchgeführt.<sup>4</sup> Die Interviewleitfäden wurden auf Basis von mit der Methode der Tagebuchehebung gewonnenen Daten

<sup>4</sup> Die als Selbständige arbeitenden CW der KP arbeiteten in flexiblen Schichtsystemen in festen Kundenserviceprojekten. Ihre Arbeit wies eine gewisse Regelmäßigkeit auf und stellte für viele eine wenn auch nicht substanzielle, aber doch wichtige Einnahmequelle dar. Die Untersuchung der Kundenservice-Plattform wurde zusammen mit Leonard Ecker (s. Beitrag in diesem Band) durchgeführt.

erstellt (zur Methode: Becker, Eckelt, Kleemann & Külpmann, 2025). Zweck der Datenerhebung auf der KP war es u. a., in explorativer Herangehensweise unterschiedliche Peer-to-Peer-Kommunikations- und Austauschformen sowie Bildungs- und Lernprozesse, die in und durch Crowdwork im Arbeitsalltag stattfinden, zu untersuchen. Die problemzentrierten Interviews mit insgesamt zwölf hauptberuflichen CW der TP wurden im Zeitraum von Juli bis November 2023 geführt. Dort standen die Gestaltung der Bildungs- und Erwerbsbiografie und die zugrunde liegenden Orientierungen und Handlungsstrategien im Fokus. Die Arbeit der auf den beiden Crowdwork-Plattformen tätigen CW ähnelt sich demnach darin, dass die CW kundenorientiert arbeiten; sie unterscheidet sich jedoch in der Art der Beruflichkeit der Arbeit (für eine weitere Spezifikation der Plattformen siehe Becker & Eckelt in diesem Band).

Bezüglich der Arbeit der CW auf beiden Plattformen zeigten sich dabei verschiedene Formen des Arbeitens und Lernens sowie ihrer Verbindung miteinander. Dies soll orientiert an der o. g. offenen Fragestellung im Folgenden dargestellt und die Verbindung von Arbeiten und Lernen in und damit die (Arbeits- und) Lernförderlichkeit von Crowdwork näher untersucht und bestimmt werden.

### 3.1 Arbeiten

Während CW vielen Menschen eher als Nebenerwerb dient (Becker & Eckelt in diesem Band), so lässt sich dies auch für alle Untersuchungsteilnehmenden der KP erkennen. Insbesondere inhaltlich, so zwei CW von der KP, ist es eher eine „stumpfsinnige Arbeit“ bzw. ein „Low-Level-Ding“ (Justus-KP, Z. 53 u. 169–170), die sie nicht als „sinnstiftend [...] bezeichnen“ (Pepe-KP, Z. 198) würden. Gleichwohl ist es für beide eine Arbeit, die es ihnen formell bspw. einerseits ermöglicht, „mental runter [zu kommen], weil ich mein Privatleben genießen kann“ (Justus-KP, Z. 170–171), und andererseits flexibel ist, um so zu arbeiten, wie sie es in ihrem Leben als sinnvoll erachten, d. h.,

*wie es gerade passt, also, wie ich lustig bin. [W]enn ich noch irgendwie woanders hingehen möchte, [...] dass ich dann sage, da [...] kann ich meinen Laptop einpacken, kann in ein Café, wo halt Internet und Strom liegt, gehen und dann halt so digitalnomadmäßig mir ein Cappuccino bestellen, den Laptop aufklappen und anfangen, meine Arbeit zu tun. (Pepe-KP, Z. 848–853)*

Crowdwork bietet, wie es sich bei Edda (TP) zeigt, deren Privatleben zum Zeitpunkt der Datenerhebung an erster Stelle steht, die Möglichkeit, flexibel erwerbstätig zu sein, und, das zeigt sich bei Feline (TP), Arbeiten flexibel in den Alltag zu integrieren.

*Gerade im Winter, wenn es / äh, wenn es so früh dunkel wird, dann mache ich / dann unter-breche ich manchmal früher, damit ich nochmal ein bisschen Tageslicht ausnutzen kann. Und dann schreibe ich abends noch mal, wenn es sowieso dunkel ist und spät. (Feline-TP, Z. 606–609)*

Crowdwork ist Arbeit, die „sich nicht wie Arbeit an[fühlt]“, sondern als „Teil meines Lebens“ begriffen wird, weil sie sich in die „Tagesroutine“ (Jasper-KP, Z. 1008–1010) integrieren lässt.

Diese *Flexibilität* ist für nahezu alle CW der KP und TP ein zentrales Kriterium dafür, dass Arbeiten und ihre Lebensvorstellungen zusammenpassen. Die Arbeit ist flexibel genug, um sie in bestehende bspw. familiäre Strukturen einzubauen, also die Arbeit um das Private herum zu planen, sie bietet andererseits die Möglichkeit, sich auch an ihren Strukturen zu orientieren und das Private um die Arbeit herum zu organisieren. Dies zeigt sich beispielsweise bei Eddie (KP), der aus dem Ausland arbeitet, während er mit seiner Familie einen Trip mit dem Camper durch Europa macht, oder auch bei Lotte (KP) und Elsa (KP), die die Flexibilität brauchen und schätzen, um sich um die Kindererziehung zu kümmern. Sie ist aber auch flexibel genug, persönliche Bedürfnisse zu befriedigen, weil man „in meinem vertrauten Raum“ (Deniz-KP, Z. 372) oder auch „im sicheren Bereich“ (Ada-KP, Z. 219) des eigenen Zuhauses sein und arbeiten kann. Ein weiterer Beleg dafür, dass Arbeiten und Lebensvorstellungen durch Flexibilität zusammengehen können, zeigt sich bei Nils (TP), dem es der Einstieg in Crowdwork in einer Lebensphase mit schwerer Krankheit ermöglicht zu arbeiten. Sein Gesundheitszustand macht eine flexible Arbeitsorganisation notwendig.

*Also ja, weil ich habe / also in der / in der ersten, äh, Chemotherapie-Phase dringesessen habe. Ähm, ich mus-/ A, ich musste was zu tun haben. Ich wusste für mich, es geht dort nicht weiter. Ähm, ich muss A, was zu tun haben. B, kann ich aber auch nicht, äh, alle Tätigkeiten ausüben. (Nils-TP, Z. 559–562)*

Crowdwork ist des Weiteren eine formal „sichere“ Arbeit, die es ermöglicht, auf *formal-struktureller Ebene Routineabläufe zu etablieren*, zugleich jedoch auch *abwechslungsreich* und somit weder über- noch unterfordernd. Ihre Flexibilität bezieht sich somit einerseits auf die Einbettung der Arbeit in den Alltag sowie andererseits – und konträr zur KP – jedoch auch auf den Arbeitsinhalt. Das Streben nach inhaltlicher Flexibilität wird in Nils’ Schilderungen deutlich:

*Also, ich hab für mich meine Themenfelder festgelegt, die, ähm, sowohl Sport, Immobilien, Finanzen, ähm / Ich mache, ähm, ja, auch gerne ein bisschen Elternratgeber; Pädagogik. Ähm, so ein Spektrum aufgestellt. Die Themenbereiche kann ich abdecken. Und dann schaue ich, ähm, nach der*

*Auftragslage oder damals war sie ja noch deutlich besser. Und konnte dann aus einem großen Pool mir die Aufträge herausuchen, die meinen / nach meinem / nach / wo ich / wo ich Kenntnisse / wo ich eine gewisse Expertise mit hineinbringen konnte. (Nils-TP, Z. 633–639)*

Existiert ein inhaltliches Interesse an der Arbeit, sind die CW bereit, sich auf gänzlich neue Themenbereiche einzulassen und ggf. sogar neue berufliche Optionen für sich auszumachen.

*Ähm, und so ein Thema wie die Kompaktkamera, das ist was, was überhaupt noch nicht meine Welt war. Ich fotografiere mit meinem Handy, wie 99 Prozent der anderen Menschen auch. (lacht) Ähm, und das ist dann herausfordernd. Aber das macht dann auch Spaß, in ein Thema reinzugehen, das man noch nicht kennt. Ähm, wenn's in einem Bereich ist, für den man sich grundsätzlich interessiert. (Felix-TP, Z. 842–846)*

*Also dieses Videoprojekt jetzt, das könnte ich nicht, ohne. [...] Also das gesamt-/ Meinen Suchmaschinenexperten habe ich dadurch bekommen, dass ich freiberuflich für die Online-Marketing Agen-/ Agentur gearbeitet habe. Ähm, wie ein Algorithmus funktioniert, hab ich über diese Plattformarbeit gelernt. (Felix-TP, Z. 1002–1006)*

Für CW sind die Möglichkeiten zum flexiblen, abwechslungsreichen und doch routinemäßigen, finanziell vergüteten Arbeiten Gründe und Möglichkeit dafür, *Leistung* zu bringen und ihre Arbeit „gut“ zu erledigen. In den Worten von Selim: „[I]ch habe viel Abwechslung. Das ist für mich wichtig. [...] Ich habe viel Flexibilität, das ist für mich wichtig“ (Selim-KP, Z. 701–707). „Gutes“ Arbeiten zeichnet sich dabei dadurch aus, die Zeit einerseits effizient genutzt zu haben und es andererseits „so gut zu machen, wie ich kann“ (Jasper-KP, Z. 810), damit Auftragnehmende „auf jeden Fall 100 Prozent zufrieden“ (Gloria-KP, Z. 962) sind und Kundin:nen „am Ende mit einem guten Gefühl aus dem Call geh[en] oder [...] eine vernünftige Antwort auf [...] eine E-Mail-Anfrage [bekommen]“ (Florian-KP, Z. 481–483). Dies wiederum hilft den CW, morgens aufzustehen „und mit einem Lächeln in die Arbeit [zu] gehen“ (Eddie-KP, Z. 519–520), weil sie die Arbeit so erledigen und organisieren können, dass auch sie „zufrieden“ (Jil-LP, Z. 1196–1206) sind und die Arbeit als etwas „Erfüllendes“ (Ada-KP, Z. 336) und *Sinnvolles* gesehen werden kann.

*Sinnhaftigkeit* als Bestreben, „irgendwas Sinnvolles“ bzw. eine „praktische, nützliche Arbeit“ (Hendrik-TP, Z. 1941 u. 1422), zuzumachen, stellt gerade dort, wo Crowdwork hauptberuflich nachgegangen wird, ein entscheidendes Kriterium „guter“ Arbeit dar. Mit Sinnhaftigkeit geht der Eigenanspruch an die Erbringung einer „guten“ Arbeitsleistung einher. Hendrik (TP) spricht in diesem Kontext von „journalistischen Sorgfaltspflichten“ (Hendrik-TP, Z. 85), denen er

gerecht werden möchte. Das Bedürfnis, bereits von Beginn an „gute“ Arbeit zu leisten, kommt auch in Lasses (TP) Ausführung zum Ausdruck:

*Aber ich wollte nicht, dass der, äh, Auftraggeber, bei dem ich halt anfangen, irgendwie in seiner / in der Qualität seiner Texte, die er bekommt, darunter leiden muss, dass ich damit erstmal anfangen muss.* (Lasse-TP, Z. 262–264)

Erkennen CW den Sinn des Arbeitens nicht mehr, ziehen sie berufliche Alternativen in Betracht, wie es bspw. Merle (TP) äußert.

*Ja, ich kam mir immer mehr, also, es kam mir einfach immer sinnloser vor dieses, diese Wiederholung, äh, und hab gemerkt, dass das ganze Internet eigentlich auf Texten basiert. Ähm, also es gibt einen quasi oder zwei Basistexte, und alle anderen Texte zu dem gleichen Thema bauen auf diesem Text auf und sind eigentlich nur / Ja, es / es kam mir einfach sinnlos vor.* (Merle-TP, Z. 473–477).

Sowohl auf der KP als auch auf der TP werden der Anspruch daran und das Verständnis davon, „gute“ Arbeit zu leisten, geteilt. In Bezug auf unsere Stichproben lässt sich feststellen, dass Arbeiten in Crowdwork auf TP und KP eine Veränderung der Umwelt beinhaltet, die auf die Arbeitenden so zurückwirkt, dass es insgesamt – trotz teilweise eher weniger sinnvoller, mitunter aber auch abwechslungsreicher Inhalte – die Möglichkeit bietet, das eigene Tun sinnvoll zu ordnen bzw. diesem einen sinnvollen Rahmen zu geben.

### 3.2 Lernen

Flexibilität, abwechslungsreiche Routinen und sinnvolle Rahmungen des Arbeitens sind jedoch keine voraussetzungslosen Arbeitsstrukturen in Crowdwork, sondern Ausgangspunkt und Ergebnis von *Erfahrungen* und *Lernprozessen*, durch die *herausfordernde Arbeitsinhalte* so strukturiert und bewältigt werden, dass sie „gutes“ Arbeiten ermöglichen.

CW bringen zum einen *Erfahrungen* aus ihrem (Arbeits)Leben in ihre Crowdwork ein, um diese Arbeit sinnvoll zu erledigen: Bspw. nutzt Selim (KP), der eine Ausbildung zum Personal Trainer gemacht hat, seine Fähigkeiten, um andere CW im Umgang mit Kund:innen zu „coachen“ (Selim-KP, Z. 558–583); Ada (KP) greift auf ihr Psychologiestudium und ihre Erfahrung als psychologische Beraterin sowie auf ihre Erfahrung im öffentlichen Dienst mit viel Kundenkontakt im Service zurück, um mit „Kunden [...], die rumgeschrien haben [...], umzugehen und sie wieder runterzubringen“ (Ada-KP, Z. 521–524); Eddie nutzt die Erfahrungen und Fähigkeiten aus seiner Arbeit in der öffentlichen Verwaltung, um Kundenanfragen schneller und besser verstehen und beantworten zu können, weil

„man weiß, wie man mit Kunden spricht, wie man freundliche E-Mails formuliert, obwohl man eine Absage gibt“ (Eddie-KP, Z. 313–325). Marlies (TP) wählt in erster Linie Aufträge aus, in denen sie Anknüpfungspunkte zu ihren beruflichen Erfahrungen aus dem Versicherungsbereich sieht. „Ähm, viele, also Immobilien, Versicherungen, Finanzdienstleistung, also da, wo ich herkomme“ (Marlies-TP, Z. 609f.). Und Hendrik (TP) führt aus, dass er sich an Arbeitsinhalten orientiert, mit denen er sich im Zuge seiner akademischen Ausbildung befasst hat:

*Also ich, äh, bin auch, äh, jetzt als Freiberufler, immer noch mit soziologischen Themen komme ich in Berührung. Ähm, zum Beispiel in Rahmen von Fachvorträgen, ähm, beispielsweise wenn ein Kongress ist in [Stadt im Südwesten Deutschlands], eine Weiterbildungsmesse und ich dann einen, ja, Vorträge mitunter gestalte für CIOs äh/ Ist auch immer irgendwie soziologischer oder wirtschaftssoziologischer Natur. Das heißt, ich bleibe auch im Fach drin, was ich sehr angenehm finde. (Hendrik-TP, Z. 42–47)*

Neben bestehenden Erfahrungen erfordert die Arbeit, um sie „gut“, d. h. sinnvoll, ordentlich und routiniert, erledigen zu können, kontinuierlich und selbständig zu lernen. *Lernen* wird zur selbst auferlegten Pflicht der CW, wo Arbeit „gut“ zu verrichten der Anspruch ist, und erfordert Eigeninitiative.

*[...] man muss eigentlich, also, wenn man wirklich jetzt einen guten Anspruch hat, [...] man müsste eigentlich viel mehr lesen. Was gibt es für Änderungen? Man müsste eigentlich überall bei mir irgendwelche Postits kleben. Der Händler will das so, der will das so. (Elsa-KP, Z. 910–917)*

Es ist „das Los der Selbstständigen“ „selbst dafür zu sorgen, dass man [...] auf dem neuesten Stand ist“ (Ada-KP, Z. 816–820) – man muss neben zeitlichen z. T. auch finanzielle Ressourcen aufwenden, um „am Ball“ (Lasse-TP, Z. 767 u. Z. 755) zu bleiben. Das Spektrum an Maßnahmen, die hierfür ergriffen werden, erstreckt sich von formalen Lernprozessen über informelle Lernprozesse bis hin zu einem autodidaktischen Vorgehen, um dieses „Los“ durch eigenes Handeln zu erfüllen und herausfordernde Arbeitsinhalte „gut“ zu bewältigen. Bezüglich Ersterer hat Hendrik (TP) bspw. online eine Weiterbildung zum Thema „introduction to negotiation“ an der Universität Yale absolviert, um seine Verhandlungsfähigkeiten zu verbessern (Hendrik-TP, Z. 959ff.). Häufiger und bedeutender sind jedoch informelles und autodidaktisches Lernen bzw. *Lernpraktiken* wie bspw. „Learning-by-doing“ (Jasper-KP, Z. 586), Austausch mit anderen CW über einen regelmäßig stattfindenden „Stammtisch“ (Jil-KP, Z. 1162–1165) oder eher spontan bzw. sporadisch über Messenger-Dienste (Ada-KP, Z. 886–890), Feedbackgespräche (Pepe-KP, Z. 1464–1465), Lernen aus Wissensdatenbanken, sog. „Wissensportal[e]“ (Gloria-KP, Z. 936–950; Eddie-KP, Z. 1107 u. 706–709), Quizzes (Florian-KP, Z. 460–468; Elsa-KP, Z. 935–941) oder E-Mail (Eddie-

KP, Z. 1050–1066) oder Schulungen seitens der KP bspw. zum Kundenumgang (Anni-KP, Z. 777–797). Diese Form der Selbstständigkeit wird nicht nur persönlich gewollt, sondern auch strukturell gefordert, weil ansonsten bspw. die Einbuchung in Arbeitsschichten (KP) oder der Erhalt von Schreibaufträgen (TP) nicht möglich ist.

*Also, die wirklich wichtigen Sachen, die werden dann auch immer per E-Mail versendet beziehungsweise auf der Plattform, und die muss man sich dann auch durchlesen, und wenn man sich die nicht durchliest, kann man zum Beispiel keine Schichten buchen. (Eddie-KP, Z. 1048–1052)*

*Und es gibt auch so ein Monatsquiz, was man machen muss. (Elsa-KP, Z. 934–935)*

*Ja, ich habe mir das selbst angeeignet oder teilweise auch Vorgaben von den Auftraggebern bekommen und das so auf diese Weise gelernt. (Feline, Z. 751–752)*

Die Freiheit, Arbeit sinnvoll zu rahmen, um „gut“ arbeiten zu können, ist demnach dadurch bedingt, so zu arbeiten, dass es Vorgaben und Erwartungen anderer entspricht. Darüber vermittelt kann auch eigenen Erwartungen entsprochen werden, wozu wiederum auf Erfahrungen und Lernen zurückgegriffen wird. Es ist eine doppelte bedingte Freiheit – bedingt durch den Rückgriff auf internale Faktoren wie Erfahrung und Lernen sowie bedingt durch externale Faktoren wie Vergütung und Befugnisse (auch Stobbe, 2024). Letzteres heißt, CW können „Stunden selber eintragen, selber bestimmen, wann ich arbeite, [...] was ich machen will. [...] Aber wirklich frei ist man nicht“ (Luke-KP, Z. 139–151) –, weil die CW einerseits gegen leistungsabhängige Vergütung arbeiten – „[d]as heißt, ich habe ja schon den Druck, [...] Ich muss arbeiten, damit dieser Score steigt, damit auch [...] meine Vergütung“ (Elsa-KP, Z. 1571–1573) – und weil sie andererseits auf Strukturen treffen, die ihnen das Einbringen von Wegen zur Problemlösung verwehren.

*Okay, ist die Vorgabe, das müssen wir dann halt weitergeben. Und das sind halt so Sachen, da kann man den [Kunden] dann halt in dem Moment nicht zufriedenstellen. Da haben wir dann keine Möglichkeiten. (Selim-KP, Z. 1104–1107)*

*Dann werden wir sozusagen auf unsere Tätigkeit reduziert und nicht auf unseren, auf unsere Kapazitäten, die wir, die wir ja zur Verfügung stellen könnten oder es versuchen. (Pepe-KP, Z. 242–245)*

Arbeiten und Lernen werden dabei in einem Wechselspiel miteinander verbunden. Zum Ausdruck kommt dies unter anderem in Nils' Ausführungen:

*Ich suche erst nach Herausforderung. Ich muss aber auch irgendwas immer lernen dabei, ja? Also, ich will Wissen abgeben, aber ich möchte auch durch meine Recherche wieder neuen Input erhalten.* (Nils, Z. 761–763)

Insgesamt heißt dies, dass CW lernen, um inhaltlich „gut“ arbeiten zu können, um ihr Handeln dadurch wiederum auch formell in einen internal wie external sinnvollen Rahmen einordnen zu können. In unserer Stichprobe hat sich gezeigt, dass gelernt wird, um die Arbeit zu routinisieren, ohne sie dadurch sinnlos werden zu lassen. Arbeitsroutinen werden immer wieder von Abwechslungen unterbrochen, die die CW sinnvoll bewältigen wollen und (wollen) sollen. Hervorstechend ist demnach, dass CW intrinsisch motiviert sind, ihre Arbeit „gut“ zu erledigen, und dazu bereit sind, eigene Erfahrungen einzubringen und durch und für die Arbeit zu lernen. Erfahrungen und Lernen dienen – wo externe Faktoren es zulassen – dazu, inhaltlich sinnvoll zu arbeiten und dadurch wiederum formell die Arbeit sinnvoll in einen Gesamtzusammenhang einbinden zu können. Über Lernen für das „gute“ Arbeiten werden Arbeits- und eigene Anforderungen in Homöostase gebracht. Arbeiten und Lernen werden somit miteinander verbunden.

### 3.3 Arbeiten und Lernen verbunden

Die *Verbindung von Arbeiten und Lernen* zeigt sich insbesondere dort, wo die CW Strategien entwickeln, um die Arbeit sowohl im Sinne von Kundin:nen und Auftraggebern als auch den eigenen inhaltlichen wie formellen Ansprüchen an „gute“ Arbeit bzw. an Arbeit als sinnvoll in das eigene Leben eingebundener Teil zu erbringen. Auf Basis von Erfahrungen und Gelerntem „gut“ zu arbeiten, ermöglicht es, souverän mit Problemen in der Arbeit umzugehen, was wiederum dabei hilft, effizient zu arbeiten, was wiederum dazu führt, der Arbeit nicht nur einen inhaltlich, sondern auch formell sinnvollen Rahmen zu geben.

*Auch wenn mich die Kunden oftmals dann nerven. Ich habe immer ein Lächeln im Gesicht, [...] und das macht es um Welten leichter; wenn man selber einfach sagt: „Okay, du hast nichts falsch gemacht, also es kann dich nicht betreffen, die Schimpfen nicht über dich.“ [...] Mich belastets in den meisten Fällen wirklich überhaupt nicht, und dann, lass sie schimpfen.* (Eddie Z. 264–280)

*Ich brems die schon mal aus, indem sie mir dann halt den Verwendungszweck nennen oder die Bestellnummer und suche danach. Und dadurch kommen sie erst mal runter. Und dann [...] mache ich den Datenabgleich. [...] Und dann ich gucke also gleichzeitig, befülle praktisch mein Ticket [...] mit allen Daten. [...] Und dann geht es ja darum, dass er mir*

*das kurz schildert. Und dann merke ich ja relativ schnell, um welches Thema es geht. [...] Und wenn er es mir erzählt, dann gehe ich schon in die Programme rein. Also so, dass ich dann praktisch direkt antworten kann und nicht jetzt erst warte, bis er irgendwie erzählt hat, und dann erst anfangen.* (Elsa, Z. 794–812)

Die Strategie besteht darin, über einen souveränen, professionellen Umgang mit Problemen diese soweit qualitativ hochwertig zu bewältigen, dass die Arbeit dadurch entproblematisiert und routinisiert wird, wodurch sie wiederum – sowohl inhaltlich als auch formal – einfacher, weil (wieder bzw. weiter) sinnvoll erledigt werden kann. Arbeiten und Lernen werden so wechselseitig verbunden, d. h., arbeiten gibt Anlass zu lernen und lernen gibt Anlass zu arbeiten, wie bspw. bei Merle (TP) deutlich wird.

*Ähm, und hab das Ganze dann auch irgendwie so als eine Art Weiterbildung betrachtet, weil ich unfassbar viel theoretisches neues Wissen gesammelt habe über Themen, die mich interessieren, aber zu denen ich nicht so viel wusste. Und dann auch teilweise zu ganz neuen Themen. Und gleichzeitig wusste ich, mh, dass ich meine / meine Schreibfähigkeiten enorm verbessern kann, und hab das Ganze dann so ein bisschen als quasi bezahlte Weiterbildungs-/ Weiterbildungsmöglichkeit betrachtet.* (Merle-TP, Z. 348–353)

Dass die Sinnhaftigkeit der Verbindung von Arbeiten und Lernen weitreichende Auswirkungen über Crowdwork hinaus auf das gesamte (Arbeits)Leben der CW haben kann, zeigt sich ebenfalls am Beispiel von Merle (TP), die sich aufgrund ihrer Erfahrungen in Crowdwork zu beruflichen Ausbildung im Bereich Naturheilverfahren entscheidet.

*Ähm, ich interessiere mich schon lange für Pflanzen und natürliche Heilverfahren, ähm, und so. Ja, auch durch die Arbeit auf [TP] hab ich mich mehr damit befasst, weil ich oft Texte über solche Themen geschrieben habe. Also es war / Also ich glaube, es waren so die häufigsten Themen, äh, die / also die häufigsten Themen, zu denen ich Aufträge bekommen habe, also von Nährstoffen über Heilpflanzen bis zu allen möglichen anderen Naturheilverfahren. Und, äh, ja, ich hab einfach in den letzten Jahren begonnen, auch persönlich verschiedene Heilpflanzen zu verwenden und Kräuter anzubauen und so weiter und hab, äh, dann auf Facebook eine Anzeige gesehen, also eine Werbung für diese Ausbildung, und, ähm, hat sich irgendwie stimmig angefühlt.* (Merle, Z. 786–794)

Es zeigt sich hier insgesamt, was bereits Margaryan (2019) feststellte, nämlich dass „learning and professional development is a key motivation *and* outcome

of crowdwork for workers“ (Margaryan, 2019, S. 269, Hervorh. d. Verf.). Wenn die Arbeit

is aligned with crowdworkers’ learning goals and career aspirations, if workers have an opportunity to select tasks that fit their developmental aspirations and if they are structurally supported [...], then they are likely to be more motivated producing better-quality work as a result. (Margaryan, 2019, S. 269)

Eine inhaltlich hohe Arbeitsqualität hebt somit auch die formelle Bedeutung der Arbeit für die Qualität im Leben insgesamt, was wiederum dazu motiviert, für die Genese und Aufrechterhaltung der Arbeitsqualität insgesamt zu lernen. Die Qualität der Arbeit steigt also nicht nur, wenn sie mit den Lernzielen der Arbeitenden zusammenhängt, sondern auch, wenn das Lernen mit den Arbeitszielen im engeren, inhaltlichen wie, darüber vermittelt, auch im weiteren, formellen Sinne verbunden ist. Die Verbindung von Arbeiten und Lernen verändert nicht nur die Arbeit, sondern auch die Arbeitenden und damit das Arbeiten und Lernen als Praktiken der Arbeitenden. Das heißt, Crowdwork beinhaltet Potenziale der „produktiven“ Verbindung von Arbeiten und Lernen, in der beide eine sekundäre Eigenveränderung nach sich ziehen, die wiederum zum Arbeiten und Lernen motiviert. „Was dem ganzen Produzieren seinen Sinn gibt, ist“, wie oben mit Riedel (1964, S. 34) formuliert, „letztlich das Streben nach Sinnerfüllung des produzierenden Lebensträgers“, d. h. hier, der *arbeitenden und lernenden CW*.

#### 4 Fazit: Förderlichkeit von Arbeiten und Lernen in der Crowdwork

Es hat sich gezeigt, dass in der von uns untersuchten Crowdwork auf TP und KP sowohl ein Lernbedarf als auch ein Lernbedürfnis in Bezug auf die Arbeit besteht, um diese „gut“, d. h. den eigenen Ansprüchen entsprechend sinnvoll zu erledigen. Dies wiederum geht für die CW mit einem hohen Maß an Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf das Arbeiten, das Lernen und deren Verbindung als Voraussetzung für „gute“, sinnvolle Arbeit einher. Inwieweit Crowdwork Lernen fördert, lässt sich nicht allein an spezifischen Arbeitsinhalten festmachen, sondern hängt von den individuellen Dispositionen des Einzelnen einerseits und andererseits von Strukturen, die eine Entfaltung dieser Dispositionen ermöglichen oder verhindern, ab. Formell aber kann gesagt werden, dass die „produktive“ Verbindung von Arbeiten und Lernen lernförderlich ist, weil es ebenso arbeitsförderlich ist, und ermöglicht, Crowdwork als sinnvolles, lebensdienliches Tun zu betrachten. Abhängig von unternehmensbezogenen und persönlichen Rahmenbedingungen, der Arbeitseinstellung, dem jeweiligen Entwicklungsstand aber auch der bisherigen Bildungs- und Erwerbsbiografie kann die Arbeit als das Lernen mehr oder weniger fördernd wahrgenommen werden.

Unsere These lautete, dass *Lernen gefördert wird, indem es arbeitsförderlich gestaltet ist, sodass umgekehrt Arbeit dann lernförderlich ist, wenn Arbeiten und Lernen der gleichen Logik folgen und „produktiv“ verbunden sind.* Diese These kann an dieser Stelle zumindest temporär und in Bezug auf unser Sample als bestätigt betrachtet werden. In Crowdwork lassen sich Arbeiten und Lernen in wechselseitiger Bedingtheit „produktiv“ verbinden und können einander gegenseitig fördern. Wo *Lernen* es den CW ermöglicht, effizienter, professionell und insgesamt sinnvoller zu arbeiten, sind diese auch bereit, für das Arbeiten zu lernen; wo *Arbeiten* es ihnen ermöglicht, Arbeit in einen sinnvollen Gesamtlebenszusammenhang zu integrieren bzw. zu einem sinnvollen Teil ihres Lebens zu machen, sind die CW auch bereit, dafür zu lernen. Der Sinn liegt aber nicht primär in den Inhalten der Arbeit, sondern darin, sinnvoll zu arbeiten, wozu Lernen ein wichtiges Momentum ist – beides jedoch unter der Bedingung, dass es „produktiv“ ist, d. h. „Lebensdienlichkeit und damit [...] Sinnhaftigkeit“ (Riedel 1964, S. 66) besitzt und fördert.

Crowdwork bietet somit die Möglichkeit der *dialektisch-„produktiven“* *Verwicklung* von Arbeiten und Lernen, in der sich Arbeits- und Lernstrukturen und -handlungen wechselseitig bedingen und sinnvoller Teil des Lebens, Teil des „gewonnenen Gesamtbild[es]“ (Riedel) werden bzw. dieses mitgestalten können, indem die CW lernend arbeiten und arbeitend lernen und somit selbstreflexiv und „produktiv“ Tatsachen schaffen, die für sie als arbeitende und lernende Menschen Bedeutung haben und Sinn ergeben. Lernen ist dann Teil sinnvollen Arbeitens, sinnvolles Arbeiten ist Teil sinnvollen Lebens, wo es ermöglicht, dem Arbeiten und darüber der Arbeit einen Sinn zu geben. CW lernen nicht für die Arbeit, sondern über die Arbeit für das Arbeiten, wodurch beides zu einem sinnvollen (sinngebenden und -entfaltenden) Teil des Lebens werden kann. Das heißt, Crowdwork ist dann lernförderlich, wenn es weder das Lernen als reinen Selbstzweck noch als Zweck für die Arbeit fördert, sondern wenn es Lernen fördert, das wiederum dem sinnvollen Arbeiten dienlich und darüber lebensdienlich und -wirksam ist, sodass Arbeiten und darüber vermittelt Arbeit Sinnhaftigkeit für das Leben erlangen können.

## 5 Limitationen und Ausblick

Mit den in diesem Beitrag gewonnenen Erkenntnissen lässt somit an die Kriterien lernförderlicher Arbeit von Dehnbostel und Neumer anschließen, wenn sie als deren Grundlage begriffen werden. Zu berücksichtigen ist jedoch zum einen, dass es sich um eine Studie mit geringen Teilnehmendenzahlen und mit Fokus auf lediglich zwei verschiedene Formen von Crowdwork handelt. Weder können die hier gewonnenen Erkenntnisse für sämtliche Formen von Crowdwork noch für digitalisierte Arbeit im Allgemeinen generalisiert werden. Nichtsdestotrotz lassen sie sich als erste Indikationen dafür betrachten, dass eine „produktive“ Verbindung von Arbeiten und Lernen für „gute“ Arbeit von Bedeutung ist

bzw. dass Arbeit dort „gut“ ist, wo sie es den Individuen erlaubt, Arbeiten und Lernen „produktiv“ zu verbinden.

Für künftige Untersuchungen wäre es daher interessant, einerseits die Frage nach einer „produktiven“ Verbindung von Arbeiten und Lernen auch in anderen Crowdwork-Kontexten zustellen (bspw. andere Online-Plattformen oder auch Gigwork) und andererseits auf andere Formen digitalisierter Arbeit, die hauptberuflich ausgeübt werden, auszuweiten und damit einen Beitrag zur Bestimmung und Weiterentwicklung des Verständnisses von lernförderlicher, „guter“ Arbeit insgesamt zu leisten.

## Literatur

- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27–68). Bielefeld: Transcript.
- Becker, A., Eckelt, M., Kleemann, F., & Külpmann, I. (2025). Voice Messaging: eine Methode zur prozessbegleitenden Erfassung digitaler Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 26(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-26.2.4235>
- Böhle, F. (2021). Von der Humanisierung der Arbeit bis heute – Neue Anforderungen an die lernförderliche Gestaltung von Arbeit. In A. Bolte & J. Neumer (Hrsg.), *Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen* (S. 13–30). Augsburg, München: Rainer Hampp Verlag.
- Büchter, K. (2022). *Studienbrief EB1210. Historische Grundlagen und Perspektiven beruflicher Weiterbildung*. [https://www.hsu-hh.de/bbp/wp-content/uploads/sites/818/2023/04/StudienbriefEB\\_1210\\_PO2020\\_Historische-Grundlagen-und-Perspektiven-beruflicher-Weiterbildung.pdf](https://www.hsu-hh.de/bbp/wp-content/uploads/sites/818/2023/04/StudienbriefEB_1210_PO2020_Historische-Grundlagen-und-Perspektiven-beruflicher-Weiterbildung.pdf)
- Büchter, K. (2023). Entgrenzung von Arbeit – Begrenzung durch Bildung? In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose, & T. Sturm (Hrsg.), *Ent|grenz|ungen unter besonderen Vorzeichen*. Kongressband der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 335–352). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Buschmeyer, J., & Munz, C. (2021). Wie kann Arbeiten lernförderlicher werden? Zur Neubestimmung des traditionellen Konzepts der lernförderlichen Arbeitsgestaltung. In A. Bolte & J. Neumer (Hrsg.), *Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen* (S. 105–112). Augsburg, München: Rainer Hampp Verlag.
- Buschmeyer, J., Munz, C., & Neumer, J. (2021). Lernförderliche Gestaltung des Arbeitsprozesses: Handlungsfelder und Akteure. In A. Bolte & J. Neumer (Hrsg.), *Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeits-*

- gestaltung bei wissensintensiven Berufen* (S. 127–137). Augsburg, München: Rainer Hampp Verlag.
- Dehnbostel, P. (2006). Lernen am Arbeitsplatz in der modernen Produktion – eine Frage der Strukturierung. In U. Clement & M. Lacher (Hrsg.), *Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung* (S. 133–146). Stuttgart: Franz Seiner Verlag.
- Dehnbostel, P. (2008). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(2), 5–8.
- Dehnbostel, P. (2018). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. *ARBEIT*, 27(4), 269–294.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Georg, W., & Kibler, L. (1981) (Hrsg.). *Arbeit und Lernen*. Werkstattberichte aus der Qualifikationsforschung. Projektgruppe Arbeit und Lernen. Frankfurt a.M.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. 3. Auflage. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Kießling, B., & Giddens, A. (1988). Die „Theorie der Strukturierung“. Ein Interview mit Anthony Giddens. *Zeitschrift für Soziologie*, 17(4), 286–295.
- Margaryan, A. (2019). Workplace learning in crowdwork. Comparing micro-workers’ and online Freelancers’ practices. *Journal of Workplace Learning*, 31(4), 250–273.
- Neumer, J. (2021). Lernhemmnisse und Kriterien lernförderlicher Arbeitsgestaltung bei qualifiziert-selbstverantwortlicher Arbeit. In A. Bolte & J. Neumer (Hrsg.), *Lernen in der Arbeit. Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen* (S. 113–126). Augsburg, München: Rainer Hampp Verlag.
- Riedel, J. (1962). *Arbeiten und Lernen*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Riedel, J. (1964). *Menschliche Produktivität*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stobbe, P. (2024). Verantwortung in der digitalisierten Arbeitswelt im Lichte berufspädagogischer Überlegungen exemplifiziert an der Arbeitsform „Crowdwork“. In K. Kögler, H.H. Kremer, H.-H. & V. Herkner (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung 2024* (S. 11–35). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Unger, H., Gartzten, T., Schürings, O., & Mühlbradt, T. (2023). Arbeiten und Lernen auf dem industriellen Shopfloor 4.0. In S. Kauffeld & S. Rothenbusch (Hrsg.), *Kompetenzen von Mitarbeitenden in der digitalisierten Arbeitswelt. Chancen und Risiken für kleine und mittlere Unternehmen* (S. 141–161). Berlin, Heidelberg: Springer.

# Crowdwork-Plattformen: Kaum Kompetenzentwicklung, aber wachsender Bedarf an umfassend kompetenten Freelancern

*Dario Azzellini*

## 1 Einleitung

Plattformarbeit ist sehr heterogen ausgeprägt und reicht von einfachem Clickwork, wie z. B. Trainings für KI, bis hin zu hochqualifizierten und hochgradig komplexen Online-Tätigkeiten. Die Arbeit für Macrotasking-Crowdwork-Plattformen, um die es im vorliegenden Beitrag geht, gehört in letztere Kategorie. In einem hochtechnologischen Umfeld sind Kompetenzentwicklung und berufliches Lernen von hoher Bedeutung. Crowdworker müssen in der Lage sein, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten ständig weiterzuentwickeln, um stets den neuesten Stand hochwertiger Dienstleistungen liefern zu können und so auf dem Markt zu bestehen. Dennoch blieb eine explizite Beschäftigung mit der beruflichen Kompetenzentwicklung bei Crowdworkern in der Forschung lange Zeit rar. Die erste umfassende empirische Studie stammt von 2020 (Cedefop, 2020). In der mittlerweile vorhandenen Forschung wird deutlich, dass Crowdwork-Plattformen in der Regel nicht in die berufliche Kompetenzentwicklung ihrer Crowdworker:innen investieren.

Eine jüngere Untersuchung zu Macrotasking-Crowdwork-Plattformen (Azzellini, 2024) ergab Hinweise auf eine Neuausrichtung in den Geschäftsmodellen zahlreicher Plattformen, die vermuten lässt, dass der Bedarf an qualifizierten und kompetenten Crowdworker:innen zur Erfüllung hochqualifizierter Aufträge weiter steigen wird. Wie die Untersuchung zeigt, bieten zahlreiche Crowdwork-Plattformen in zunehmendem Umfang komplexere Dienstleistungen für Unternehmen an, die über die Vermittlung einzelner Freelancer hinausgehen. Sie reichen von der Übernahme der Auswahlverfahren von Freelancern, ihrer Betreuung und der Auftragsabrechnung bis hin zur Organisation ganzer Kampagnen oder Abteilungen. Diese komplexeren Dienstleistungen, bei denen die Crowdwork-Plattform für die Bündelung verschiedener Tätigkeiten, für die Auswahl und Betreuung der Crowdworker:innen und für die Zusammenstellung von Teams verantwortlich ist, werden im Folgenden als „Paketleistungen“ bezeichnet. Die Zielgruppe dieser Angebote sind ausschließlich andere Unternehmen. Bei einigen Plattformen ist das Angebot an B2B-Dienstleistungen sogar auf ein Top-Segment zahlungskräftiger Unternehmen fokussiert. Für die B2B-Paketleistungen benötigen die Crowdwork-Plattformen Zugriff auf Freelancer,

die komplexe Aufgaben eigenständig und zuverlässig erledigen. Die Verantwortung für die Freelancer und die Ausführung der Aufträge liegt in diesen Fällen bei der jeweiligen Plattform und nicht mehr bei den Auftraggeber:innen, die die Freelancer weder selbst auswählen noch ihren Einsatz organisieren. Aus der Komplexität der angebotenen Dienstleistungen entsteht auch ein höherer Anspruch an Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Da Crowdwork-Plattformen in der Regel weder berufliche Kompetenzentwicklung für Freelancer anbieten noch finanzieren, der Arbeitskontext erschwert diese sogar (siehe unten), ist es von großem Interesse, welche Art von Crowdwork-Plattformen sich auf B2B-Paketleistungen konzentrieren und ob und in welcher Form sie mit dem Widerspruch umgehen.

Der Strategiewechsel verschiedener Crowdwork-Plattformen ist als Reaktion auf diverse Probleme zu werten. Nach anfänglicher Euphorie war das Wachstum von Crowdwork-Plattformen im Vergleich zu Plattformen für Onlinehandel oder Fahr- und Lieferdiensten, in den vergangenen Jahren eher bescheiden (Pongratz, 2025, S. 5).<sup>1</sup> Die Anfangsstrategie der Crowdwork-Plattformen, möglichst viele Freelancer zu registrieren, führte zu einem Missverhältnis zwischen Freelancern und Aufträgen, das auch auf einen hohen Wettbewerbsdruck bei geringen Verdienstmöglichkeiten verweist (Pongratz, 2025, S. 55). Upwork räumte 2019 ein, dass von 12 Millionen registrierten Nutzer:innen nur 400.000 Geld über die Plattform verdienten (Younger, 2019). Die großen globalen Player (z. B. Upwork oder Freelancer) können an weniger als 5 Prozent ihrer registrierten Nutzer:innen Aufträge vermitteln. Besser sieht es vermeintlich bei Plattformen mittlerer Größe oder mit stärkerem Fokus aus, hier sind es zwischen 10 und 30 Prozent (Younger, 2021). Das Missverhältnis verursacht auch ein „Qualitätsproblem“. Die große Zahl der Freelancer, und damit potenzieller Bewerber:innen auf Aufträge, macht Auswahlverfahren komplizierter und langwieriger und erzeugt mehr Ablehnungen, was wiederum auf Seiten der Auftraggeber:innen und Freelancer zu Frustrationen führt (ebd.).

Der Zusammenhang zwischen dem Angebot der Plattform und dem damit einhergehenden Bedarf an qualifizierten und kompetenten Crowdworker:innen einerseits und dem Qualifizierungsangebot und dem Umgang der Plattform mit beruflicher Kompetenzentwicklung andererseits wurde bisher nicht untersucht. Dabei ermöglicht dies einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungstendenzen von Crowdwork-Plattformen und kann dazu beitragen, die – bisher ebenfalls wenig erforschten – Grenzen der Plattformökonomie (Azzellini et al., 2023) zu analysieren. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf folgenden Forschungsfragen:

---

1 Wachstum bedeutet hier die Ausweitung der Geschäftstätigkeit. Die meisten Plattformen jenseits des Onlinehandels, v. a. Fahr- und Lieferdienste, verzeichnen weiterhin jährliche hohe Verluste und sind auf ständige Neuinvestitionen angewiesen (Azzellini et al., 2023).

- 1) Welcher Typus Crowdwork-Plattformen fokussiert auf B2B-Paketleistungen?
- 2) Bieten diese Crowdwork-Plattformen Möglichkeiten der beruflichen Kompetenzentwicklung und Qualifikation und wenn ja, welche? Existieren weitere Mechanismen der Qualitätssicherung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung sowie der Freelancer-Anbindung?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden die Daten und Erkenntnisse aus der genannten Studie zu beruflicher Kompetenzentwicklung von Crowdworker:innen in Italien, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich (Azzellini, 2024) neu ausgewertet. Im Rahmen der Studie wurden 33 Crowdwork-Plattformen hinsichtlich angebotener Dienstleistungen, Zielgruppe(-n) und Angebote zur beruflichen Qualifikation und Kompetenzentwicklung sowie der Freelancer-Anbindung analysiert. In der Studie wurde auf Grundlage vorhandener empirischer Untersuchungsbefunde zunächst ergründet, wie Crowdwork-Plattformen und Crowdworker:innen im Allgemeinen mit beruflicher Kompetenzentwicklung umgehen. Für den vorliegenden Beitrag erfolgte zusätzlich eine Ausweitung und Vertiefung der Fallstudien zu Crowdwork-Plattformen.

Angesichts der verschiedenen Auslegungen der Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vielschichtig verwendet werden (Evers et al., 2008; Mulder, 2007), ist es sinnvoll, das im vorliegenden Beitrag zugrunde liegende Verständnis knapp zu erläutern. Qualifikationen sind subjektunabhängige und verwertungsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, um berufliche Aufgaben erfüllen zu können. Sie sind objektivierbar, d. h., sie können abgegrenzt, evaluiert und verglichen werden (Evers et al., 2008, S. 608). „Qualifikationen sind in erster Linie ergebnisbezogene Bestätigungen über die Beherrschung bestimmter Fähigkeiten, die meist in Form von Zeugnissen und Nachweisen von Bildungseinrichtungen vorgelegt werden“ (Mulder, 2007, S. 18).

Kompetenz beschreibt dagegen ein subjektives Handlungspotenzial, das in konkrete Handlungen (Performanz) eingebracht wird; Kompetenz zeigt sich also als Fähigkeit zur Erledigung von Arbeitsanforderungen in variablen Kontexten (Erpenbeck, 2004). Kompetenz ist damit eine variable Disposition. Im Unterschied zu Qualifikation ist Kompetenz stets subjektbezogen. Es ist das „Vermögen zum angemessenen Handeln“ (Knoblauch, 2010, S. 247); ein subjektives und ein soziales Vermögen. „Es geht um das richtige Handeln in Situationen mit anderen und es geht um sozial anerkannte Formen des Wissens“ (Knoblauch, 2010, S. 248). Kompetenzentwicklung ist eng mit Persönlichkeitsentwicklung verbunden, was an das klassische Bildungsverständnis anknüpft (Evers et al., 2008). Der Anspruch, dass berufliche Kompetenzentwicklung persönlichkeitsfördernd sein und damit zur gesellschaftlichen Integration beitragen soll, gehört in vielen Ländern zu den Zielen beruflicher Bildung, so auch in Deutschland (Evers et al., 2008, S. 608; Mulder, 2007). Unterschieden wird einerseits in z. B. Meta- und Basiskompetenzen, und andererseits – mit zahlreichen Überschneidungen – in

spezifische Kompetenzen wie etwa Fach-, Methoden-, Mitwirkungs-, Führungs-, Medien- und Innovationskompetenz, sowie linguistische, interaktive, kognitive, kommunikative, soziale, rhetorische und interkulturelle Kompetenz (Erpenbeck, 2004; Knoblauch, 2010; Mulder, 2007). Einigkeit besteht dahingehend, dass die jeweils benötigten Kompetenzen sich gegenseitig bedingen und nur als Ganzes auch Handlungskompetenz ergeben (Evers et al., 2008; Mulder, 2007).

In der sich schnell verändernden modernen Berufswelt sind Kompetenzen von wachsender Bedeutung und werden auch in der formalen Berufsbildung immer wichtiger. In den meisten Berufen wird das in der formalen Ausbildung vermittelte Wissen nicht ausreichen. Es ist entscheidend, dass Arbeitskräfte selbst erkennen können, welches neue Wissen und welche neuen Fertigkeiten sie benötigen, und in der Lage sind, sich diese anzueignen, indem sie passende Inhalte und Methoden wählen (Dehnbostel, 2019; Evers et al., 2008, S. 601; Schaper et al., 2023, S. 281). Und sie sollen in unterschiedlichen, auch nicht-regelkonformen, Situationen kreativ reagieren und eigenständig angemessen handeln können (Knoblauch, 2010, S. 252). Dies gilt umso mehr für Crowdworker in höher qualifizierten und komplexen Tätigkeiten.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf den Stand der Forschung und den Kontext der Untersuchung ein (2). Es folgen die empirischen Grundlagen der Untersuchung (3). Darauf aufbauend werden die Erkenntnisse aus der Untersuchung analysiert und systematisiert (4). Abschließend werden einige vorläufige Schlussfolgerungen formuliert (5).

## 2 Stand der Forschung

Genaue Daten darüber, wie viele Crowdworker:innen wie viel arbeiten und wie viele davon ihr Einkommen (bzw. wieviel davon) durch Crowdwork verdienen, existieren nicht. Es erfolgt keine Erfassung durch staatliche Finanz-, Steuer oder Statistikbehörden. Daher „sind die Möglichkeiten der Politik und Forschung, das Ausmaß und die Auswirkungen digitaler Arbeitsmärkte auf Arbeitskräfte zu evaluieren, begrenzt“ (Kässi et al., 2021, S. 2). Vorhandene Daten beruhen auf Umfragen, aus denen angepasste Schätzungen errechnet wurden. Die Untersuchungen verwenden jedoch unterschiedliche Definitionen von Crowdwork und Plattformarbeit, und die methodischen Ansätze zur Quantifizierung der Plattformarbeit und ihrer Varianten unterscheiden sich stark voneinander (OECD et al., 2023). Debatten zur Methodologie der Quantifizierung haben bisher nicht zu einheitlicheren Kriterien geführt (Pesole et al., 2019).

Zur Plattformarbeit in Europa liegen mehrere umfragebasierte komparative Studien vor (Huws et al., 2017, 2019; Pesole et al., 2018; Urzi Brancati et al., 2019), zudem einige regionale und diverse nationale Studien. Die genannten Zahlen der aktiven Plattformbeschäftigten weichen jedoch stark voneinander ab und unterschiedliche Terminologien und Methoden machen sie schwer vergleichbar

(Eurofound, 2018, S. 3f.; Urzi Brancati et al., 2019, S. 6)<sup>2</sup> So reichen z. B. die Schätzungen zu Plattformbeschäftigten in Italien (online, offline, beides, sowie gelegentlich, haupt- und nebenberuflich) von 14.000 Personen bzw. 0,06 Prozent der Erwerbstätigen (DG GROW, 2018, S. 120), über 589.040 Personen zwischen 15 und 64 Jahren bzw. 1,59 Prozent der Erwerbsfähigen (INPS, 2018, S. 102), bis zu 5,1 Prozent (Huws et al., 2017), 8,9 Prozent (Pesole et al., 2018) und 8,6 Prozent (Urzi Brancati et al., 2020, S. 15) der Erwerbstätigen, die mehr als die Hälfte ihres Einkommens über Plattformen verdienen.

### Crowdwork und berufliche Kompetenzentwicklung

Inzwischen liegen verschiedene Untersuchungen vor, die ganz oder teilweise analysieren, inwieweit Plattformen (Mikro- und Makrotask) über Angebote zur beruflichen Fortbildung verfügen, wie sie von den Crowdworker:innen aufgenommen werden und wie diese ihre berufliche Fortbildung organisieren. Alle Studien stimmen darin überein, dass Crowdworker:innen kaum Zugang zu institutionellen Angeboten beruflicher Fortbildung haben und weitgehend auf sich allein gestellt sind (Cedefop, 2020; CEPS et al., 2020; EU-OSHA, 2017; Eurofound, 2018, S. 32f.; Kässi & Lehdonvirta, 2018; Lehdonvirta et al., 2019; Margaryan, 2019a, 2019b). Dies trifft für Mikro- ebenso wie für Makrotaskplattformen zu, auch wenn die erwarteten und benötigten beruflichen Kompetenzen im Falle von Makrotaskplattformen umfangreicher sind.

Crowdworker:innen müssen, wie der Kleinselbstständigentypus des „Arbeitskraftunternehmers“ (AKU), eine erhöhte Selbstdisziplin im Arbeitsprozess sowie eine weitgehende Selbst-Rationalisierung des eigenen Lebens, die erweiterte Selbst-Ökonomisierung durch ständige Selbstoptimierung und die Eigenvermarktung ihrer Arbeitskraft (ähnlich einer Ware) zeigen (Voß & Pongratz, 1998, S. 2). Sie müssen ihre berufliche Kompetenzentwicklung und Lernprozesse in der Regel vollkommen selbstverantwortlich organisieren und ihnen werden nur selten externe Lernstrukturen (wie in der betrieblichen Bildung) angeboten. Dies setzt ein hohes Maß an Selbstregulierung voraus (Margaryan et al., 2022, S. 496).

Die Umstände der Plattformarbeit spitzen die Widersprüche weiter zu. Crowdwork stellt keine zuverlässige Einkommensquelle dar. Nur ein sehr kleiner Teil der Crowdworker:innen kann, wie alle Erhebungen zeigen, davon den Lebensunterhalt bestreiten. So ergab eine Erhebung bei Workana, PeoplePerHour und 99Designs, dass weniger als 10 Prozent der registrierten Crowdworker:innen mehr als 100 US-Dollar verdient hatten (ILO, 2021, S. 52). Dies, obwohl Crowdworker:innen häufig überqualifiziert sind. Sie verfügen meist über einen höheren Bildungsstand und wichtige vorherige Arbeitserfahrungen (Aloisi &

---

2 Für eine detailliertere Auseinandersetzung siehe Azzellini 2024, S. 13f., 18–21.

De Stefano, 2018, S. 4; Balaram et al., 2017, S. 18; Broughton et al., 2018, S. 72, 77; CEPS et al., 2020, S. 80; Eurofound, 2018, S. 64; Pesole et al., 2018, S. 38). Plattformarbeit wird als vorübergehend angesehen und als Sprungbrett in eine Festanstellung, da Crowdwork kaum Karrieremöglichkeiten bietet (Cedefop, 2020; Lehdonvirta et al., 2019).

## Lernformate und Lerndimensionen mit Arbeitsbezug und Crowdwork

Arbeitsbezogenes Lernen ist jede Lernaktivität im Kontext von Arbeit und kann individuell und im Team stattfinden (Poell, 2013). Ein Kennzeichen arbeitsbezogenen Lernens ist, dass sie durch die Verbindung von Lernformen, die kontextbezogene Entwicklung beruflicher Qualifikation und Handlungskompetenzen fördert und den Arbeitskräften ermöglicht, diese selbstständig weiterzuentwickeln (Dehnbostel, 2019, S. 4). Die Lernaktivitäten werden in arbeitsintegrierte (bzw. arbeitsgebundene oder -immanente; Lernen und Arbeit finden direkt im Arbeitsprozess statt) und arbeitsorientierte (praxisnahe Übungen und Lernen) Lernprozesse differenziert (Schaper et al., 2023, S. 281f.). Zum arbeitsintegrierten Lernen gehören z. B. Ausprobieren, Feedback, Coaching, Mentoring, Lerninseln, Lern- und Arbeitsaufgaben zur Problemlösung im Arbeitsprozess. Beim digitalen Lernen sind es „interaktive Lern- und E-Learning-Formen wie Blended Learning, Webinare, Lernplattformen, Online-Communities, Mobile und Augmented Learning“ (Dehnbostel, 2019, S. 4).

Dehnbostel unterscheidet Lernformate bzw. Lernkontexte in formal, nicht-formal und informell (Dehnbostel, 2015, S. 37f.; 2019, S. 4). Formales Lernen (in öffentlichen Lehr- und Bildungsanstalten) und nichtformales Lernen (in Trägern jenseits der öffentlichen Bildungseinrichtungen) sind organisiert und strukturiert. Informelles Lernen (in der Arbeitswelt) ist zunächst unstrukturiert und beliebig, geknüpft an die unmittelbaren Erfordernisse des Arbeitsprozesses. Arbeitsintegriertes Lernen findet einerseits als rein informelles Lernen in der Arbeit, andererseits als mit „nichtformalem und formalem Lernen in der Arbeit verbundenes informelles Lernen“ (Dehnbostel, 2019, S. 4) statt, was dem informellen Lernen Struktur und Intention verleiht (ebd., S. 3f.). Decius et al. (2024) nennen darüber hinaus selbstreguliertes Lernen, das Setzen eigener Steuerungsmechanismen und Lernziele, sowie die Kontrolle der Erfüllung des Lernpensums.

Für die meist allein von zu Hause freiberuflich arbeitenden Crowdworker:innen ist die Situation jedoch eine völlig andere als für Festangestellte in Betrieben. Die von ihnen in arbeitsintegriertes Lernen investierte Zeit ist in der Regel unbezahlt, bis auf gelegentliche begrenzte Einführungen. Auftraggebende erwarten bei höher qualifizierter und besser bezahlter Arbeit, dass Crowdworker nicht noch etwas lernen, nachschauen oder ausprobieren müssen (Cedefop, 2020, S. 27). Manche nutzen ohne Wissen der Auftraggebenden dennoch ihre

bezahlte Arbeitszeit hierfür (Cedefop, 2020, S. 38). Das Fehlen eines gemeinsamen Arbeitsplatzes und führt im Crowdwork zu fehlendem Austausch mit anderen Beschäftigten, wodurch Formen des arbeitsintegrierten sozialen Lernens (z. B. Mentoring, Coaching, Austausch) stark eingeschränkt sind. Externe standardisierte Ausbildungen bedürfen einer betrieblichen Begleitung und Förderung, damit sie für Betrieb und Beschäftigte vorteilhafte Transfermöglichkeiten zum Arbeitsalltag erzeugen. Crowdworker haben meist keinen Zugang zu arbeitgeberfinanzierten standardisierten Ausbildungen oder Kursen und es findet auch keine betriebliche Begleitung statt. Gängige Schulungen und MOOCs (Massive Open Online Course) sind für Crowdworker:innen meist ungeeignet, da sie zu breit angelegt sind, zu viel bereits bekanntes Basiswissen enthalten und zu lang dauern (Cedefop, 2020, S. 13).

So zeigt sich eine bedeutende Lücke bei den Kompetenzentwicklungsangeboten für Crowdworker:innen. Zwar entwickeln Crowdworker:innen umfangreiche Strategien des selbstregulierten Lernens (SRL) (Cedefop, 2020, 2021; Margaryan, 2019b, 2019a; Margaryan et al., 2022), diese fokussieren jedoch auf Ad-hoc-Anforderungen und sind daher stark fremdbestimmt. Strategisches Lernen und eigene berufliche Entfaltung sind so kaum möglich, worauf auch die mangelnden Karrierechancen hinweisen. Die Ursachen hierfür liegen sowohl im fehlenden Angebot wie auch an den Rahmenbedingungen der Plattformarbeit. Die berufliche Fortbildung muss meist ohne finanzielle Unterstützung und ohne eine Auftrags- oder Jobgarantie absolviert werden (Broughton et al., 2018, S. 72). Zeit und Geld sind entscheidende Faktoren für Crowdworker:innen, die meist in Vollzeit eingespannt sind, sei es in der Arbeit, mit weiteren Jobs, Kinder- oder Altenpflege oder in einer formalen Ausbildung. Dies drängt sie zum zielgerichteten und „informellen, flexiblen Lernen“ (Cedefop, 2020, S. 27).

### 3 Empirische Grundlagen und Forschungsdesign

Die Grundlage der Analyse bilden die Daten der Studie *Crowdwork: Kontext und Kompetenzentwicklung in den Ländern Italien, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich* (Azzellini, 2024), die eine umfassende Literaturstudie mit 33 Fallstudien von Crowdwork-Makrotaskplattformen kombiniert.<sup>3</sup> Die Daten und Erkenntnisse wurden zur Beantwortung der formulierten Fragestellungen neu ausgewertet, aktualisiert und ergänzt.

Um unterschiedliche Länderkontexte abzudecken, wurden vier Länder gewählt, die unterschiedlichen Typen der erweiterten Esping-Andersen-Typologie entsprechen (Esping-Andersen, 1990, S. 5): a) Mediterranes Wohlfahrts-

<sup>3</sup> Ursprünglich waren es 34. Die schwedische Plattform gigstr. meldete Ende 2022 Insolvenz an.

regime: Italien; b) Kontinental/konservativ-kontinentaleuropäisch: Niederlande; c) Nordisch bzw. sozialdemokratisch-skandinavisch: Schweden; und d) Liberal-Angelsächsisch: Vereinigtes Königreich. Die 33 ausgewählten Plattformen, die jeweils in mindestens einem der vier Länder aktiv sind, wurden hinsichtlich ihrer Arbeitsweisen, Anforderungen und Angebotsstrukturen sowie Kompetenzentwicklungs- und Zertifizierungsmaßnahmen untersucht.

Um zu diversifizierten qualitativen Erkenntnissen zu kommen, umfasst die Auswahl Plattformen, die in den Untersuchungsländern in Umfragen von Crowdworker:innen als wichtigste Auftragsvermittler genannt wurden, mittelgroße Plattformen, Plattformen, die wesentlich in einem Land, einer Region oder einem Feld aktiv sind, und Plattformen mit einem abweichenden Businessmodell. Unter den 33 Plattformen sind fünf Innovations- oder Wettbewerbs-Plattformen. Neun sind Freelancerplattformen, die auf spezifische Aufgabenbereiche fokussiert sind (z. B. Design, Bild und Tonbearbeitung, Innenarchitektur, Journalismus oder Recherche). Die anderen 19 Plattformen bieten eine unterschiedlich breite Palette an Dienstleistungen in verschiedenen Bereichen an.

Die Literaturrecherche erfolgte von Dezember 2022 bis Oktober 2023 online. Genutzt wurden die Suchmaschine Google, die wissenschaftlichen Suchmaschinen und akademischen Portale Google Scholar, researchgate.net, SageJournals, Scopus (Elsevier-Datenbank), SSRN-Papers und SpringerLink sowie die Bibliotheken der Cornell University und der Universität Amsterdam. Zunächst wurde der Begriff Crowdwork in Englisch, Deutsch, Italienisch, Niederländisch und Schwedisch gesucht, dann die Begriffe Plattformarbeit, Cloudarbeit, Gigarbeit und Arbeit für digitale Plattformen. Im Anschluss wurden die Bibliografien wissenschaftlicher Beiträge zum Thema gesichtet, um weitere Quellen zu identifizieren. Darüber hinaus wurden die Websites der Plattformunternehmen, Presse- und Fachpresseartikel sowie Blogs von und für Crowdworker:innen untersucht, um die Arbeitsweise der Plattformen besser zu verstehen. Für die Arbeit an diesem Beitrag erfolgte eine weitere Literaturrecherche von Juni bis August 2024 und alle 33 Crowdwork-Plattformen wurden detailliert auf Komplexität der angebotenen Dienstleistungen und Qualifizierungsangebote untersucht.

## 4 Analyse

Alle 33 Plattformen wurden daraufhin analysiert, inwieweit sie umfassendere Unternehmensdienstleistungen als Pakete (komplexere Dienstleistungen, die über die Vermittlung einzelner Freelancer hinausgehen und von der Plattform organisiert werden) und Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung für registrierte Crowdworker:innen anbieten. Die neun Freelancerplattformen mit Spartenangebot (z. B. Video- und Tonbearbeitung, Architektur) und die fünf Innovations- und Wettbewerbsplattformen bieten weder Paketleistungen an noch Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung. Von den verbleibenden 19 Plattformen bieten vier

nur die Vermittlung einzelner Freelancer an und weder Paketleistungen noch Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung. Zwei vermitteln hochqualifizierte Fachkräfte an Unternehmen in der IT- und Technologiebranche für unterschiedliche lange Jobs: Folq in Schweden mit über 2.000 registrierten Crowdworker:innen (Folq, 2023) und Gigged.AI auf globaler Ebene mit mehr als 15.000 (Gigged.AI, 2023). We Work Remotely (WWR), die global größte Plattform für Home Office Jobs, vermittelt ebenfalls nur einzelne Fachkräfte. Bis Mitte 2024 bot WWR auf [learn.weworkremotely.com](https://learn.weworkremotely.com) gegen Bezahlung Videoschulungen für Crowdworker:innen an. Website und Kursangebot wurden inzwischen eingestellt. Die Plattform Addlance, der „größte italienische Online-Marketplace für Unternehmen und Freelancer“ (addlance 2023) bietet eine breite Palette an Dienstleistungen für Unternehmen und Privatpersonen, vermittelt aber nur einzelne Freelancer.

Es bleiben 15 Plattformen, die B2B-Paketleistungen anbieten. Darunter sind Branchenriesen wie Freelancer, Fiverr, Guru, PPH oder Upwork, mittelgroße Plattformen mit hochqualifizierten B2B-Leistungen wie YunoJuno, Plattformen, die auf einem regionalen oder nationalen Markt aktiv sind, wie Digital Work City in Italien, und weitere kleinere Plattformen, die wie cloudbasierte Agenturen operieren (z. B. Creative Brackets).

**Tab. 1** Crowdwork-Plattformen mit Paketleistungen (Stand Oktober 2024)

Plattform	Angebot		Angebot arbeitsbezogenes Lernen	Tipps für Freelancer	Community Building
	Einzelne Freelancer	Pakete B2B			
Creative Brackets – Unternehmensdienstleistungen, Design, Websites, Soziale Medien, digitales Marketing – Fokus Schweden & Serbien – Cloudbasierte Freelancer & Festangestellte	B2B	Ja	Nein	Wenige Artikel im Jahr, Forum seit 2022 nicht aktualisiert	Nein
Digital Work City (DWC) – IT, Design & Marketing, Digital Office Organization – Italienisch und Englisch, Fokus Italien	B2B	Ja	Über Partner	Individuelle Beratung & Dienste	Über Leistungen

Plattform	Angebot		Angebot arbeits-bezogenes Lernen	Tipps für Freelancer	Community Building
	Einzelne Freelancer	Pakete B2B			
<p>Ework (Verama ist 4/2024 darin aufgegangen)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– IT/OT, F&amp;E, Business Development, Consulting, Management, Finanz- u. Unternehmensdienstleistungen</li> <li>– Skandinavien, Finnland, Polen, Slowakei</li> </ul>	B2B	Ja	Nein	News & Infos zu Business, Programmen, Plattform, Selbstvermarktung & Optimierung	Nein
<p>Fiverr</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gesamte Bandbreite</li> <li>– Global</li> </ul>	B2B & Privat	Ja, auf Fiverr Business	Eigenes Angebot mit learn from Fiverr Zertifikate sichtbar	News & Tipps zu Business & Programmen Kaum aktualisiert	Mit Foren & Events
<p>Freelance</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– IT/IKT, HR, Finanz- u. Unternehmensdienstleistungen, Vertrieb, Steuern, Bau- und Produktionsplanung, Consulting u. a.</li> <li>– Niederlande</li> </ul>	B2B	Ja	Nein	Plattform, Finanzen, Steuern, Selbstvermarktung & Optimierung	Nein
<p>Freelancer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– IT/IKT, Design, Architektur, Content, Marketing, Recht, Ingenieurwesen, Buchhaltung, HR, Video- und Bildbearbeitung u. a.</li> <li>– Global (Matching und Wettbewerb)</li> </ul>	B2B & Privat	Ja, auf Freelancer Enterprise	Nein	Tipps, Infos Plattform & Programme Kein Update seit 17 Mon.	Nein
<p>Guru</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– IT/IKT, Texterstellung, Übersetzung, Design, Ingenieurwesen, Finanz- u. Unternehmensdienstleistungen, Marketing, Architektur u. a.</li> <li>– Global</li> </ul>	B2B & Privat	Ja	Nein	News zu Guru, Infos zu Plattform & Tipps für Profil	Nein

Plattform	Angebot		Angebot arbeitsbezogenes Lernen	Tipps für Freelancer	Community Building
	Einzelne Freelancer	Pakete B2B			
Notchup, vormals CodeMonk – Entwicklung, Datenanalyse, Design, Produktmanagement und DevOps – Global (Matching und Wettbewerb)	B2B	Ja	Nein	Podcasts & Artikel zu IT	Nein
PeoplePerHour – IT/OT, Content, Übersetzung, Design, Video- und Bildbearbeitung, Musik und Audio, Marketing u. a. – Global	B2B & Privat	Ja	Mit Skillshare Zertifikate sichtbar	Plattform, Finanzen, Steuern, Selbstvermarktung & Optimierung	Nein
Striive – IT/IKT, HR, Finanz- u. Unternehmensdienstleistungen, Recht, Marketing, Vertrieb, Kommunikation – Benelux	B2B	Ja	Eigene Select Academy und über Head First	Plattform, Finanzen, Steuern, Selbstvermarktung & Optimierung	Über Leistungen
Twago (am 30.4.2024 eingestellt) – IT/IKT, Finanz- u. Unternehmensdienstleistungen, HR, Recht, Marketing, Kundendienst, Design, Ingenieurwesen, Content u. a. – Global, Fokus Europa	B2B beendet	B2B als Talent Pool besteht weiter	Nein	Karrieretipps bei Randstad	Nein
Upwork – gesamte Bandbreite – global	B2B & Privat	Ja, als Upwork enterprise	Links zu Anbietern & eigene Kurse Zertifikate sichtbar	Plattform, IT, Finanzen, Steuern, Selbstvermarktung & Optimierung	Online-Foren für arbeitsgebundenes Lernen

Plattform	Angebot		Angebot arbeits-bezogenes Lernen	Tipps für Freelancer	Community Building
	Einzelne Freelancer	Pakete B2B			
Up there, everywhere – Marken-, Marketing- und Digitaldienstleistungen, Workshops – Globaler Norden – Cloudbasierte Freelancer & Festangestellte	B2B	Ja	Nein	Vorwiegend Artikel zu Crowdwork und Business	Gering, 2x jährlich Online-Event
Velory – Digitalisierung von KMU – Schweden – Cloudbasierte Freelancer & Festangestellte	B2B	Ja	Nein	Infos zu Plattform & allgemeine Artikel	Nein
YunoJuno – Kundenservice, Kreative, Daten, Design, Entwickler, Film & Video, Marktforschung, Marketing – Global	B2B	Wenige Video-Tutorials	Nein	Infos zu Plattform & allgemeine Artikel	Infos, Support für Steuern, Party Events

Quelle: eigene Darstellung

## Tipps und Informationen für Crowdworker:innen

Alle 15 Plattformen stellen in unterschiedlichem Ausmaß Ressourcen zur Verfügung, die Crowdworker:innen unterstützen sollen. Meist sind es Artikel, in seltenen Fällen auch Tutorials oder Podcasts. Die kostenfreien Angebote betreffen nahezu ausschließlich Erläuterungen und Tipps zur Nutzung der Plattform, Erstellung von Profilen und Projekten, Rechnungsstellung, Buchführung, Steuerrecht, Selbstvermarktung, Selbstoptimierung und Freelancer-Alltag. Die Angebote scheinen primär einem Eigeninteresse der Plattformen zu folgen. Z. T. finden sich auch Artikel zu speziellen Apps und Programmen oder zu Entwicklungen des Arbeitsmarkts für Crowdworker:innen. Derartige Angebote werden von den Crowdworker:innen jedoch kaum genutzt und als wenig nützlich betrachtet (CEPS et al., 2020, S. 80; EU-OSHA, 2017).

## Community-Building

Fünf der Plattformen machen Angebote, die im weiteren Sinne als „Community-Building“ betrachtet werden können. Wobei sich Praktiken, Art und Nutzen der „Community“ höchst unterschiedlich darstellen. Upwork, die größte Crowdwork-Plattform der Welt, strebt zwar an, die am höchsten qualifizierten Crowdworker:innen zu rekrutieren, investiert jedoch nicht in deren berufliche Entwicklung (Cedefop, 2020, S. 36f.), sondern setzt auf kostengünstiges Community-Building. Ein Supportbereich bietet im Vergleich zu anderen Plattformen umfassendere Informationen zur Profilerstellung, Arbeit auf der Plattform, Selbstvermarktung, Selbstoptimierung, Selbstständigkeit und zu technologischen Entwicklungen (Upwork, 2023b). Crowdworker:innen können sich in einem Community-Forum austauschen.

Die global aktive israelische Plattform Fiverr, die zehn weitere Crowdwork-Plattformen übernommen hat, gilt als Niedriglohnsektor unter den Plattformen. Zuletzt vermeldete Fiverr 2019 4,2 Millionen Auftraggebende und 830.000 registrierte Freelancer (Baidhurya, 2022). Die Plattform verfügt über eine Community-Sektion mit 45 Chat-Foren („Clubs“) in denen sich Crowdworker:innen, meist Ländern und manchmal nach Interessen aufgeteilt, austauschen können. 2023 hatten nur 13 dieser Clubs mehr als 100 Follower. Mehr als 1.000 Follower wiesen nur Pakistan (1.706) und Bangladesch (5.289) auf. In einigen Foren findet sich kein Posting, in den meisten nicht einmal eines pro Tag. Eine ständige Kommunikation findet nur in drei allgemeinen Foren statt, während die thematischen Foren verwaist sind (Fiverr, 2023).

YunoJuno setzt zur Bindung von Freelancern auf bessere Bezahlung sowie eine umfassende Unterstützung bei der Profilerstellung, regelmäßige Treffen, einen „engagierten Slack-Channel“, die „größte globale Auszeichnung für Freelancer“ und vermeintliche kontinuierliche Unterstützung bei Qualifizierung und Fortbildung (Younger, 2020), zu der aber keine weiteren Informationen erhältlich sind. Auf der Plattform werden Artikel und Tipps zu allgemeinen und spezifischen Themen für Freelancer geboten, zwei kostenlose Webinare und Erläuterungen zur Steuererklärung als Freelancer im Vereinigten Königreich. Seit 2023 bietet YunoJuno registrierten Mitgliedern Berichte zu Honoraren, Tätigkeiten und Projekten von YunoJuno-Freelancern im Vereinigten Königreich. Die Honorare auf YunoJuno liegen dabei deutlich höher als auf den großen Plattformen. Die Lernangebote scheinen auf die für das Plattformunternehmen relevanten administrativen Vorgänge und korporatives Community-Building fokussiert.

Die in den Beneluxstaaten aktive Plattform Strive bietet ihren Crowdworker:innen kostenlose Rechtsberatung und, je nach Mitgliedschaftsstatus bzw. Zuzahlung, auch Haftpflicht-, Berufshaftpflicht-, Cyber-, und Unfallversicherungen an. Im teuersten Subskriptionsmodus erhalten Crowdworker:innen auch eine Versicherung für Geschäftsreisen und Arbeitsunfähigkeit sowie einen „Job-Coach“ für eine persönliche vierstündige Beratung im Jahr (Strive, 2023).

Die umfassendsten Leistungen bietet die 2020 gegründete italienische Digital Work City (DWC) – wobei bisher keine Zahlen veröffentlicht wurden. DWC gibt an, besonderen Wert auf die Kompetenzentwicklung der Crowdworker:innen zu legen. Angeboten werden Leistungen von der Vermittlung einzelner Crowdworker:innen bis hin zur kompletten digitalen Büroorganisation mittels Crowdsourcing-basiertem Smart Working und AI-gesteuerten Vorgängen. DWC bietet eine intensive individuelle Betreuung der Crowdworker:innen und ist Auftraggeber. Die Crowdworker:innen können wählen direkt von DWC angestellt werden (mit verbessertem Tarifvertrag), wenn sie selbst Kunden und Aufträge mitbringen. Selbstständige wiederum erhalten zeitlich befristete Werkverträge von DWC, die auch Rechnungstellung und Zahlungen an Kassen übernimmt (Digital Work City, 2023) und den Crowdworker:innen Rechtsberatung und private Sozialversicherungen zur Verfügung stellt (Luccisano et al., 2022, S. 5). Crowdworker:innen haben Zugang zu psychologischer Unterstützung, Coaching, Networking, Assessment, Sportkursen und verschiedenen Gesundheits- und Familiendiensten des „Corporate wellbeing“-Unternehmens Jointly (Digital Work City, 2023).

### Angebote einer beruflichen Bildung vonseiten der Plattformen

Sechs der 15 Plattformen bieten selbst oder in Partnerschaft mit Unternehmen und Institutionen Kurse zur beruflichen Fortbildung an. Fiverr betreibt seit 2018 ein eigenes Angebot an kostenpflichtigen Onlinekursen (<https://learn.fiverr.com/collections>). Dort bieten Freelancer 109 Onlinekurse an (Stand April 2024). Der Einstiegskurs über Fiverr Online-Freelancing (0,7 Stunden) ist gratis. Die meisten anderen Kurse dauern ein bis zwei Stunden und kosten zwischen 26 und 54 US-Dollar. Neben Kursen zur Selbstvermarktung, Selbstoptimierung und zum Freelancerdasein werden vor allem Einführungen zu Crowdworktätigkeiten (Logo-design, Textkorrektur u. a.), zu weit verbreiteten Programmen (z. B. Adobe XD, Photoshop, Google Analytics) und zu Social Media angeboten. PPH unterhält seit 2016 eine Partnerschaft mit dem kommerziellen Onlinekursanbieter Skillshare. PPH empfiehlt Crowdworker:innen eine Auswahl von Kursen, deren Zertifikate im PPH-Profil der Crowdworker:innen angezeigt werden (Cedefop, 2020, S. 42). Upwork bietet monatlich drei Live-Onlinekurse zur Selbstvermarktung für 15 US-Dollar und Links zu eigenen und externen, kostenlosen und kostenpflichtigen Onlinekursen. Die am besten bewerteten Crowdworker:innen können kostenpflichtige Online-Tutorials anbieten. Auf Einladung von Upwork können automatisierte Tests zu Qualifikationen absolviert werden, die im Profil der Crowdworker:innen angezeigt werden. (Upwork, 2023a).

Die niederländische Plattform Striive (HeadFirst Group), bietet in der eigenen „Select Academy“ kostenlose und kostenpflichtige Schulungen (online und in Person) in beruflichen Fertigkeiten und zur Handhabung der Plattform sowie

des Freiberufler:innenalltags an. Crowdworker:innen können auch an „Dutzenden Seminaren und Webinaren der HeadFirst Group teilnehmen“ (<https://striive.com/nl/services/>). Die Ework Group bietet seit April 2023 in Partnerschaft mit dem schwedischen Unternehmen Lexicon Kurse zur beruflichen Fortbildung an (Ework Group, 2023). Der 1979 gegründete anerkannte Bildungsträger ist der größte schwedische Anbieter für IT-Schulungen. Neben einem umfassenden E-Learning-Angebot, das bei 40 bis 90 Euro teuren ein- bis dreistündigen Onlinekursen beginnt, bietet Lexicon auch ein- oder mehrtägige Präsenzkurse an bis zu 26 verschiedenen Orten im Land an, die bis zu 1.000 Euro kosten.

DWC hat den Pakt für Kompetenzen der Europäischen Kommission unterzeichnet (EC-DG Employment, Social Affairs & Inclusion, 2022) und verfügt über ein qualitativ hochwertiges E-Learning-Angebot, das in die persönliche Seite registrierter Crowdworker:innen integriert ist. Sie können auf Onlinekurse zu technischen, sprachlichen, digitalen und Querschnittsqualifikationen zugreifen. Die E-Learning-Angebote führen zu privaten Trägern (Lacerba, Coursera, Preply, learnlight und Epicode). Über eine Businesspartnerschaft können DWC-Crowdworker:innen an der POLIMI Graduate School of Management in Mailand Kurse belegen, darunter auch Micro-Learning-Module aus regulären Studiengängen.

### Qualifizierte und zuverlässige Crowdworker:innen registrieren

Für Crowdworker:innen ist der wichtigste Kompetenznachweis zur Erlangung weiterer Aufträge die Plattformreputation, d. h. die Einstufung durch den Algorithmus auf der Plattform. Ein zentraler Bestandteil davon sind die Evaluierungen oder Ratings von Auftraggebenden (Wood et al., 2019b, S. 70). Welche Mechanismen verwenden aber Crowdwork-Plattformen, um selbst möglichst qualifizierte Crowdworker:innen zu rekrutieren? Es ist davon auszugehen, dass alle Plattformen über Qualitätssicherungsstrategien verfügen, auch wenn diese selten offengelegt werden. Im Folgenden geht es um vier große, eine mittelgroße und eine kleinere, regional tätige Plattform. Die letzteren beiden setzen nach eigenen Angaben auf rigorose Qualitätskontrollen.

YunoJuno, laut Selbstbeschreibung „größter Marktplatz für die kreative und Tech-Freelancer-Elite“ (YunoJuno, 2023a), hat über 100.000 Freelancer registriert (YunoJuno, 2023b). Der Managed Service Provider bietet ein Dashboard für Projektverwaltung und Freelancer-Management und wirbt damit, Fachpersonal werde in maximal acht Stunden gefunden und eingestellt. Auf zahlungskräftige Top-Kunden orientiert, rekrutiert YunoJuno nur „senior“ und „expert“ Freelancer. Diese müssen von registrierten YunoJuno-Freelancern empfohlen werden und durchlaufen eine Kompetenzkontrolle (Younger, 2020). Creative Brackets, vorwiegend in Schweden und Serbien aktiv, prüft die Qualifikation und Integrität von Freelancern mittels Lebenslauf, ausführlichem Anschrei-

ben mit Selbstdarstellung, Arbeitserfahrungen und Erwartungen, Test mit praktischer Aufgabenstellung, Persönlichkeitstest, Überprüfung sozialer Medien und einem Interview (Creative Brackets, 2023). Die Ework Group, die stets ca. 8.000 Freelancer im laufenden Einsatz hat, übernahm 13.500 der 43.000 auf der firmeneigenen Crowdwork-Plattform Verama registrierten Freelancer in einen getrennten Pool. Im April 2024 ging Verama in Ework auf und die Seite wurde abgeschaltet.

Die großen Plattformen Fiverr, Freelancer, Twago und Upwork betreiben getrennte Plattformen für die komplexeren B2B-Dienste, auf die hochqualifizierte zuverlässige Crowdworker:innen transferiert werden. Die allgemeine Plattform dient dann auch als Rekrutierungsbecken für die B2B-Sparte. Freelancer gründete Freelancer Enterprise. Fiverr führte verschiedene Kategorien ein: Fiverr Pro bietet Dienstleistungen von Freelancern an, die als „professionelle Dienstleister“ ausgemacht wurden. Fiverr Certified führt Crowdworker, deren Fertigkeiten Fiverr zertifiziert hat. Fiverr Business übernimmt seit 2020 für Unternehmen die Auswahl, Verwaltung und Koordinierung von Freelancern und stellt Teams für umfassendere Aufgaben zusammen (Fiverr, 2023). Auch Upwork änderte sein Business-Modell und reduzierte Anfang 2020 die registrierten Crowdworker:innen von 2,6 Millionen auf etwas über 830.000 (Fruhlinger, 2020). Ins Zentrum rückten, ausgegliedert in Upwork enterprise, komplexe und hochqualifizierte Unternehmensdienstleistungen für die 500 globalen Top-Unternehmen anstelle der Vermittlung einzelner Arbeitskräfte an kleinere Unternehmen (Gerlach, 2020).

Das Schicksal von Twago, einst größte Crowdwork-Plattform Europas und 2016 von der Arbeitsvermittlung Randstad aufgekauft, ist mit der Umstrukturierung von Randstad verknüpft. Zunächst wurden die am höchsten qualifizierten Crowdworker:innen von Twago in den gesonderten Twago Talent Pool für hochqualifizierte B2B-Dienste überführt. Am 30. April 2024 wurde Twago abgeschaltet. Aus der ehemaligen Randstad-Freelancerplattform *gulp.de* wurde Randstad Professional zur Vermittlung von Arbeitskräften (Aufträge, Jobs, feste Stellen, Zeitarbeit) im Bürobereich. Randstad und die Randstad-Vermittlung Tempo Team fusionierten zu Randstad Operational für Arbeitskräfte in Produktion, Handwerk, Pflege, Logistik usw. Es ist anzunehmen, dass die qualifizierten und vermittelbaren Freelancer von Twago auf die neuen Plattformen überführt wurden (Drinchev, 2024; twago, 2023).

## 5 Schlussfolgerungen

Die Analyse der Crowdwork-Plattformen zeigt eine Ausweitung des Einsatzes hochqualifizierter Freelancer und eine Plattformisierung der Büro-Organisation. Die Aufgaben unterscheiden sich bezüglich des Maßes, in dem die Crowdworker:innen in Betriebsabläufe integriert werden. Die Zunahme des Freelancer-An-

teils in Unternehmen mit dem Ziel der Kostensenkung und Prozessbeschleunigung bringt mit sich, dass die Abläufe, um gesuchte Crowdworker:innen-Profile zu entwickeln und Freelancer auszuwählen, zu koordinieren und zu verwalten, immer komplexer werden. Plattformunternehmen bieten zunehmend an, diese Aufgaben zu übernehmen. Damit verschiebt sich die Verantwortung für die Auftrags Erfüllung von dem:der individuellen Crowdworker:in hin zur Plattform. Dies wird durch den Einsatz AI-gesteuerter Auswahlverfahren verstärkt, die den Auftraggebenden Crowdworker:innen vorschlagen. Die meisten der 15 Plattformen mit Paketleistungen werben mit AI-gesteuerten Auswahlverfahren.

Plattformen, vor allem jene mit komplexeren B2B-Angeboten, müssten daher an der Qualifikation und der Kompetenzentwicklung ihrer aktiven Crowdworker interessiert sein. Die meisten Plattformen erklären, sie würden die berufliche Kompetenzentwicklung von Crowdworker:innenn fördern, bieten aber dafür keine oder kaum systematische Unterstützung (EU-OSHA, 2017; Lehdonvirta et al., 2019, S. 8; Margaryan, 2019a) – wie auch diese Studie bestätigt (Azzellini, 2024). Die detailliertere Analyse der 15 Plattformen mit Paketleistungen ergab, dass nur drei über klar strukturierte Angebote zur beruflichen Fortbildung verfügen. Diese drei bieten Crowdworker:innen auch umfangreichere Leistungen (Support, Versicherungen u. a., bei Ework stundengenaue Abrechnung) als andere Plattformen. Es bleibt das Problem, dass die Fortbildung meist kostenpflichtig ist und unbezahlte Zeit in Anspruch nimmt. Im Vergleich zu Freelance-Plattformen mit fokussiertem Angebot und Innovations- und Wettbewerbsplattformen bieten aber fast alle 15 Plattformen mehr Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung, des Austauschs unter Crowdworker:innen und Tipps an. Dies verweist auf einen höheren Bedarf an umfassend qualifizierten Freelancern.

Hier ist es wichtig, zwischen den Kompetenzen, die Crowdworker:innen feilbieten bzw. die von Auftraggebern gesucht werden, und den Kompetenzen, die notwendig sind, um erstere zu vermarkten, zu unterscheiden. So sind berufliche Fortbildungsangebote, die von Plattformen organisiert oder finanziert werden, selten und konzentrieren sich meist auf die Handhabung der Arbeitsplattform und Abrechnung. Auch kostenpflichtige automatisierte Online-Tests und Zertifikate zu Qualifikationen sind eher im Interesse der Plattformen. In einer Erhebung unter 1001 Crowdworker:innen erklärten 74 Prozent, beides sei weder erforderlich noch hilfreich (Cedefop, 2020a, 50). Von 51 Prozent der Crowdworker:innen, die solche Tests absolviert hatten, teilten 64 Prozent die Einschätzung.<sup>4</sup>

Mit der Ländereinteilung gemäß Esping-Andersen gehen ursprünglich unterschiedliche Ausbildungsregime einher (eingebettet in spezifische industrielle Beziehungen). Im Zuge neoliberaler Politiken erscheinen die Unterschiede

4 Zu Praxis und Nutzen solcher Kompetenztests und Zertifikate, u. a. bei Upwork, siehe Cedefop 2020, S. 47–50; CEPS et al. 2020, S. 79f.; Kässi & Lehdonvirta 2019, S. 27–30.

jedoch immer weniger ausgeprägt und in allen vier Ländern ist eine zunehmende Auslagerung der beruflichen Fortbildung an private kommerzielle Träger zu beobachten. Einige Unterschiede bezüglich des Kontexts der Plattformarbeit bestehen dennoch weiterhin.

In den Niederlanden sind die industriellen Beziehungen stark reguliert. Größere politische Entscheidungen werden möglichst konsensual zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und „unabhängigen Experten“ getroffen. Das hat aber auch zur Folge, dass Freiberufler:innen wenig etablierter Professionen aus dem Blickfeld geraten. So existieren zwar weitergehende Schutzmechanismen für Selbstständige und Freiberufler:innen und auch einige Tarifabkommen mit Plattformunternehmen, aber keine spezifische Politik für Crowdworker:innen. In keinem der Länder existieren öffentliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von Crowdworker:innen. In Schweden wird am Bild der stark regulierten Arbeitsbeziehungen festgehalten, was den Zugang zu Maßnahmen für Freelancer weitgehend blockiert. Dem sozialdemokratisch-skandinavischen Modell folgend kommt es aber dennoch zu Tarifverhandlungen mit Plattformen.

Die drei Plattformen, die bezüglich Leistungen und berufliche Kompetenzentwicklung am meisten bieten, sind wesentlich in Ländern aktiv, in denen allgemein höhere Arbeitsrechtsstandards gelten: Striive (Benelux), Ework Group (Skandinavien) und DWC (Italien). Auch wenn die Regulierungsmechanismen Freelancer meist nicht miteinschließen, tragen sie zu höheren allgemeinen Standards bei. Hochqualifizierte B2B-Dienstleister wie YunoJuno, Ework, Talent Pool/Randstad, Striive oder Velory kombinieren Online-Tätigkeiten mit zeitlich begrenzten Einsätzen in Betrieben. Hier wäre weitere Forschung von Interesse, um die Veränderungen in der Arbeitsorganisation vollständig zu erfassen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den Crowdwork-Plattformen die Notwendigkeit qualifizierter Arbeitskräfte bewusst ist, wie Umstrukturierungen und Qualitätsfilter zeigen. Zugleich sind die Plattformen offenbar nicht bereit, in eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung der Crowdworker:innen zu investieren (Verbiest et al., 2019, S. 6). Das hat verschiedene Ursachen: Das Geschäftsmodell der digitalen Arbeitsplattformen beruht unter anderem darauf, an anderer Stelle generierte Kompetenzen abzuschöpfen und Qualifizierungskosten zu vermeiden (Azzellini, 2024; Azzellini et al., 2023; Cedefop, 2020). Einige Plattformen argumentieren, die Bereitstellung von Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung könne ihre Einstufung als Vermittler gefährden und zu einer Neueinstufung des Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnisses führen. Schließlich wird auch die Befürchtung geäußert, die Crowdworker:innen könnten ihre von einer Plattform finanzierte Kompetenzentwicklung durch einen Wechsel einer anderen Plattform zur Verfügung stellen (CEPS et al., 2020, S. 80). Diese Widersprüche dürften in Zukunft weiter zunehmen. Je komplexer, professioneller und teurer die angebotenen Dienstleistungen sind, desto größer die Verantwortung der Plattform dafür, und desto wichtiger der Zugriff auf zuverlässige und qualifizierte Crowdworker:innen.

## Literatur

- addlance (2023). *Trova Freelance Italiani Online* | AddLance.com. addlance. <https://www.addlance.com/>
- Aloisi, A., & De Stefano, V. (2018). *Employment and Working Conditions of Selected Types of Platform Work*. National Context Analysis: Italy [Working Paper]. Eurofound. [https://www.researchgate.net/publication/327939830\\_Employment\\_and\\_working\\_conditions\\_of\\_selected\\_types\\_of\\_platform\\_work\\_National\\_context\\_analysis\\_Italy](https://www.researchgate.net/publication/327939830_Employment_and_working_conditions_of_selected_types_of_platform_work_National_context_analysis_Italy)
- Azzellini, D. (2024). *Crowdwork: Kontext und Kompetenzentwicklung in Italien, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich* (Working Papers des Forschungsclusters OPAL, S. 120). Helmut-Schmidt-Universität.
- Azzellini, D., Greer, I., & Umney, C. (2023). Why platform capitalism is not the future of work. *Work in the Global Economy*, 2(2), 272–289.
- Baidhurya, M. (2022). 45+ Top Fiverr Statistics in 2023: Buyers, Revenue & More [Sellcoursesonline.com]. <https://sellcoursesonline.com/Fiverr-statistics>
- Balaram, B., Warden, J., & Wallace-Stephens, F. (2017). *Good Gigs: A fairer future for the UK's gig economy*. RSA, Action and Research Centre. [https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/rsa\\_good-gigs-fairer-gig-economy-report.pdf](https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/rsa_good-gigs-fairer-gig-economy-report.pdf)
- Broughton, A., Gloster, R., Marvell, R., Green, M., Langley, J., & Martin, A. (2018). *The experiences of individuals in the gig economy*. BEIS – Department for Business, Energy and Industrial Strategy. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/679987/171107\\_The\\_experiences\\_of\\_those\\_in\\_the\\_gig\\_economy.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/679987/171107_The_experiences_of_those_in_the_gig_economy.pdf)
- Cedefop. (2020). *Developing and matching skills in the online platform economy: Findings on new forms of digital work and learning from Cedefop's CrowdLearn study* (No 116; Cedefop Reference Series, Nummer No 116). Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/588297>
- Cedefop. (2021). *Skill development in the platform economy: Comparing microwork and online freelancing* (Cedefop Research Paper 81). Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/592284>
- CEPS, EFTHIEA, & HIVA-KU Leuven. (2020). *Study to gather evidence on the working conditions of platform workers: Executive summary* (VT/2018/032). European Commission: Employment, Social Affairs & Inclusion. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8280>
- Creative Brackets. (2023, Juni 6). <https://creative-brackets.com/index/>
- Decius, J., Knappstein, M., & Klug, K. (2024). Which way of learning benefits your career? The role of different forms of work-related learning for different types of perceived employability. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(1), 24–39. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2023.2191846>

- Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. 2. Erweiterte und neubearbeitete Auflage. Baltmannsweiler.
- Dehnbostel, P. (2019). Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 35/36, 04\_1–9.
- DG GROW. European Commission, Directorate-General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs. (2018). *Study to monitor the economic development of the collaborative economy at sector level in the 28 EU Member States – Final report*. European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2873/83555>
- Digital Work City. (2023, Juni 7). <https://digitalworkcity.com/>
- Drinchev, I. (2024, April 30). *Twago platform is shutting down*. LinkedIn. [https://www.linkedin.com/posts/drinchev\\_twago-platform-is-shutting-down-this-holds-activity-7192139137582280705-7Uuv](https://www.linkedin.com/posts/drinchev_twago-platform-is-shutting-down-this-holds-activity-7192139137582280705-7Uuv)
- EC-DG Employment, Social Affairs & Inclusion. (2022). *Pact for Skills*. European Commission. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1517&langId=en>
- Erpenbeck, J. (2004). Gedanken nach Innsbruck: Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz 6, 1 – 7. *QUEM Bulletin*, 6, 1–7.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton University Press.
- EU-OSHA. (2017). *Protecting Workers in the Online Platform Economy: An overview of regulatory and policy developments in the EU* (European Risk Observatory Discussion Paper). EU-OSHA.
- Eurofound. (2018). *Employment and working conditions of selected types of platform work*. Publications office of the European Union. [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef18001en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef18001en.pdf)
- Evers, T., Müller, C., & Winter, F. (2008). Kompetenz – Perspektiven für die Arbeit mit diesem Konstrukt in der beruflichen Bildung: Kompetenz – Perspektiven für die Arbeit mit diesem Konstrukt in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(4), 601–610. <https://doi.org/10.25162/zbw-2008-0033>
- Ework Group. (2023, April 12). *Ework Group offers courses to 100,000 consultants*. *Ework Group*. <https://www.eworkgroup.com/en/news/articles/ework-group-offers-courses-to-100000-consultants>
- Fiverr. (2023, Oktober 31). <https://www.Fiverr.com/>
- Folq. (2023, November 8). <https://www.folq.se/>
- Fruhlinger, J. (2020, März 20). *1.8 million gig workers were purged from Upwork—Here’s why*. B2 The Business of Business. <https://www.businessofbusiness.com/articles/18-million-users-have-been-purged-from-gig-economy-site-Upwork/>

- Gerlach, P. (2020). *Upwork: Q4 and Full Year 2019 Prepared Remarks*. Upwork. <https://investors.Upwork.com/static-files/e9603ba9-29b2-4461-b55b-1994e6e2b477>
- Gigged.AI. (2023, November 8). <https://gigged.ai/>
- Huws, U., Spencer, N. H., & Coates, M. (2019). *The platformisation of work in Europe: Highlights from research in 13 European Countries*. FEPS, Uni Europa, University of Hertfordshire. <https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/2019/07/The-platformisation-of-work-in-Europe.pdf>
- Huws, U., Spencer, N. H., Syrdal, D. S., & Holts, K. (2017). *Work in the European Gig Economy: Research results from the UK, Sweden, Germany, Austria, The Netherlands, Switzerland and Italy*. Foundation for European Progressive Studies (FEPS), UNI Europa and the University of Hertfordshire. [https://uhra.herts.ac.uk/id/eprint/12465/1/Huws\\_U\\_Spencer\\_N.H\\_Syrdal\\_D.S\\_Holt\\_K\\_2017\\_.pdf](https://uhra.herts.ac.uk/id/eprint/12465/1/Huws_U_Spencer_N.H_Syrdal_D.S_Holt_K_2017_.pdf)
- ILO – International Labour Organization (Hrsg.). (2021). *World Employment and Social Outlook 2021: The role of digital labour platforms in transforming the world of work*. ILO. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_771749.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_771749.pdf)
- INPS (Istituto nazionale della previdenza sociale) (2018). *XVII Rapporto Annuale* (Nummer XVII). [https://www.inps.it/docallegatiNP/Mig/Dati\\_analisi\\_bilanci/Rapporti\\_annuali/INPSrapporto2018.pdf](https://www.inps.it/docallegatiNP/Mig/Dati_analisi_bilanci/Rapporti_annuali/INPSrapporto2018.pdf)
- Kässi, O., & Lehdonvirta, V. (2018). Online labour index: Measuring the online gig economy for policy and research. *Technological Forecasting and Social Change, 137*, 241–248. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.05>
- Kässi, O., & Lehdonvirta, V. (2019). *Do Digital Skill Certificates Help New Workers Enter the Market? Evidence from an Online Labour Platform* (SSRN Scholarly Paper 3467943; Nummer 3467943). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3467943>
- Kässi, O., Lehdonvirta, V., & Stephany, F. (2021). *How Many Online Workers are There in the World? A Data-Driven Assessment* (SSRN Scholarly Paper 3810843; Nummer 3810843). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3810843>
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 237–255). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_13)
- Lehdonvirta, V., Margaryan, A., & Davies, H. (2019). *Literature review: Skills formation and skills matching in online platform work: Policies and practices for promoting crowdworkers' continuous learning* (CrowdLearn). Cedefop. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:5bcc8d4a-4406-4d51-a649-10c7def77ba4>
- Luccisano, M., Gualandi, S., Iudicone, F., & Grossi, T. (2022). *Don't GIG Up, Never! Country update – Italy*. Fondazione Giacomo Brodolini. [http://www.dontgigup.eu/wp-content/uploads/2023/01/Country-Update\\_Italy.pdf](http://www.dontgigup.eu/wp-content/uploads/2023/01/Country-Update_Italy.pdf)

- Margaryan, A. (2019a). Comparing crowdworkers' and conventional knowledge workers' self-regulated learning strategies in the workplace. *Human Computation*, 6(1), 83–97. <https://doi.org/10.15346/hc.v6i1.5>
- Margaryan, A. (2019b). Workplace Learning in Crowdwork: Comparing Microworkers' and Online Freelancers' Practices. *Journal of Workplace Learning*, 31(4), Article 4. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2018-0126>
- Margaryan, A., Albert, J., & Charlton-Czaplicki, T. (2022). Workplace learning in Crowdwork Questionnaire (WLCQ): Measuring self-regulated learning and skill development in online platform work. *International Journal of Training and Development*, 26(3), Article 3. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12268>
- Mulder, M. (2007). Kompetenz: Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 40(2007), 5–24.
- OECD, ILO, & EU (2023). A critical review of existing statistical sources on digital platform employment. In *Handbook on Measuring Digital Platform Employment and Work*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/Oddcac3b-en>
- Pesole, A., Fernández-Macías, E., Urzú Brancati, C. M., & Gómez Herrera, E. (2019). *How to quantify what is not seen? Two proposals for measuring platform work* (JRC Technical Report 2019/1; JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology). Joint Research Centre. <https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2019-06/jrc117168.pdf>
- Pesole, A., Urzú Brancati, M.C., Fernández-Macías, E., Biagi, F., & Gonzalez Vazquez, I. (2018). *Platform workers in Europe: Evidence from the COLLEEM survey*. (EUR 29275 EN). Joint Research Centre (European Commission). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fe8c6fdf-79b8-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en>
- Poell, R.F. (2013). *Workplace learning theories and practices*. In J. Walton & C. Valentin (Hrsg.), *Human resource development: practices and orthodoxies* (S. 19–32). Palgrave Macmillan.
- Pongratz, HJ. (2025). *Individualisierte Beruflichkeit: Erosion von Berufsstrukturen und Kompensationsstrategien im Crowdworking. Eine Literaturstudie*, Working Papers, No. 17, Helmut-Schmidt-Universität, Forschungscluster OPAL, Hamburg, <https://doi.org/10.24405/20598>
- Schaper, N., Decius, J., & Kauffeld, S. (2023). Formen und Bedingungen des arbeitsbezogenen Lernens in einer sich dynamisch wandelnden Arbeitswelt. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 54(3), 281–287. <https://doi.org/10.1007/s11612-023-00711-7>
- Striive (2023, Mai 22). <https://striive.com/nl/>
- twago (2023, November 12). Twago talent pool. <https://twago.talent-pool.com/>
- Upwork (2023a, Oktober 10). *How Does Upwork Work for Freelancers*. <https://www.Upwork.com/i/how-it-works/Freelancer/>

- Upwork (2023b, Oktober 31). *Business & Freelancer Resources*. Upwork. <https://www.Upwork.com/resources>
- Urzi Brancati, C. M., Pesole, A., & Fernández-Macías, E. (2019). *Digital Labour Platforms in Europe: Numbers, profiles, and employment status of platform workers* (Technical Report by the Joint Research Centre (JRC) EUR 29810 EN; Nummer EUR 29810 EN). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/16653>
- Urzi Brancati, M.C., Pesole, A., & Fernandez-Macías, E. (2020). *New evidence on platform workers in Europe. Results from the second COLLEEM survey* (EUR 29958 EN; Nummer EUR 29958 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/459278>
- Verbiest, S.E., van den Tooren, M., van der Torre, W., & van de Ven, H.A. (2019). *Dekwaliteit van arbeid van platformwerkers: Een eerste verkenning*. TNO. <https://wp.monitorarbeid.tno.nl/wp-content/uploads/2020/09/Kwaliteit-van-arbeid-van-platformwerkers.pdf>
- Voß, G., & Pongratz, H. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 131–158.
- Younger, J. (2019, Januar 9). Upwork's CEO Stephane Kasriel Is Just Getting Started. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/jonyounger/2019/01/09/Upworks-ceo-stephane-kasriel-is-just-getting-started/>
- Younger, J. (2020, Mai 13). Meet YunoJuno: Building A Strong Enterprise Focused Freelance Business. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/jonyounger/2020/05/13/meet-yunojuno-Building-a-strong-enterprise-focused-freelance-business/>
- Younger, J. (2021, Februar 28). One More Time: What Do Freelancers Really Expect Of Their Platform? *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/jonyounger/2021/02/28/one-more-time-what-do-freelancers-really-expect-of-their-platform/> (25.06.2025)
- YunoJuno (2023a). *8 Best Websites to Find Freelancers | YunoJuno*. YunoJuno. <https://www.yunojuno.com/blogs/eight-of-the-best-freelance-platforms-to-find-freelancers-and-contractors>
- YunoJuno (2023b). *YunoJuno—Freelance Hiring & Managing Solution*. YunoJuno. <https://www.yunojuno.com/>

# Reputationsysteme und lernförderliche Arbeitsgestaltung in Crowdwork

*Martin Krzywdzinski*

## 1 Einleitung

Ein zentrales Element des „algorithmischen Managements“ (Kellogg et al., 2020) auf Crowdwork-Plattformen sind Reputations- und Rankingsysteme (im Folgenden RRS). Im Unterschied zu automatisierten Ansätzen zur Kontrolle der Arbeitsleistung, wie sie unter dem Stichwort des „digitalen Taylorismus“ diskutiert werden (Altenried, 2017, S. 182), zielen RRS auf die Bindung der Crowdworker:innen sowie die Förderung ihrer Selbststeuerung (Rosenblat & Stark, 2016; Shapiro, 2018; Wood et al., 2019; Woodcock & Johnson, 2018). Der Kern von RRS ist die Regulierung des Zugangs zu Aufträgen basierend auf Bewertungen für bereits ausgeführte Arbeiten. Schörpf, Flecker & Schönauer (2017) sowie Gandini (2016) zeigen aber auch, dass RRS zugleich eine wichtige Quelle von Stolz und Arbeitsmotivation und ein zentraler Pfeiler des sozialen Kapitals für Arbeitende auf Plattformen sind. Sie beeinflussen, wieviel Zeit Arbeitende auf Plattformen verbringen, wie sie mit Kund:innen und anderen Crowdworker:innen kommunizieren.

Während die Rolle von RRS für die Steuerung von Arbeit auf den Plattformen bereits in einer Reihe von Studien untersucht wurde (Gandini, 2016; Krzywdzinski & Gerber, 2021; Schörpf et al., 2017), ist der Zusammenhang zwischen RRS und Lernen bislang kaum beleuchtet. Ein solcher Zusammenhang kann auf der Basis von zwei Überlegungen erwartet werden. Erstens kann angenommen werden, dass die Präsenz von (insbesondere komplexeren) RRS ein Indikator für die Lernhaltigkeit von Crowdwork ist, denn komplexe RRS werden oft dort eingesetzt, wo die Arbeitsleistung verschiedene Dimensionen hat und aufgrund ihres anspruchsvollen Charakters nicht einfach kontrolliert werden kann – wo also die Arbeit lernhaltiger ist (Krzywdzinski & Gerber, 2021; Schörpf, Flecker, & Schönauer, 2017). Zweitens können RRS die Lernförderlichkeit von Plattformarbeit erhöhen, wenn sie Anreize für Lernen und Weiterbildung setzen und Entwicklungswege auf Plattformen strukturieren.

Zu erwarten sind dabei Unterschiede zwischen Plattformen, insbesondere zwischen sogenannten Mikrotask- und den Makrotaskplattformen. Die Aufträge auf Mikrotaskplattformen sind sehr stark fragmentiert und spezialisiert. Dazu gehören beispielsweise die Kodierung von Bildern und Texten oder das Verfassen

sen von Kurztexten (z. B. Produktbeschreibungen). Makrotaskplattformen vermitteln hingegen komplexere Aufgaben in Bereichen wie Design, Übersetzung, Programmierung oder Datenanalyse. Zwischen diesen Plattfortmtypen gibt es erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Lernhaltigkeit der Aufgaben und das Potenzial für Lernförderlichkeit (Margaryan, 2019; 2024). Unabhängig vom Plattfortmtyp kommt es aber auch darauf an, inwieweit die RRS als fair und transparent wahrgenommen werden (Krzywdzinski & Gerber, 2021), bzw. wie die Kommunikation und Interaktion zwischen Crowdworker:innen auf der Plattfortm strukturiert ist (Becker et al., 2024).

Vor diesem Hintergrund untersucht dieser Beitrag die Nutzung von RRS in der Crowdwork. Im Fokus stehen die folgenden Forschungsfragen:

- 1) Welche RRS werden in der Crowdwork eingesetzt und welche Unterschiede lassen sich dabei zwischen Mikrotask- und Makrotaskplattformen feststellen?
- 2) Wie nehmen Crowdworker:innen die RRS im Hinblick auf Fairness und Transparenz wahr?
- 3) Welche Zusammenhänge gibt es zwischen RRS, der Lernhaltigkeit und der Lernförderlichkeit der Arbeit auf Mikrotask- und Makrotaskplattformen?

Für dieses Kapitel wurden die Daten einer von 2016 bis 2019 von Martin Krzywdzinski und Christine Gerber durchgeführten Studie über Arbeitsbedingungen auf Crowdworkplattformen neu ausgewertet (Gerber & Krzywdzinski, 2019; Krzywdzinski & Gerber, 2021). Im Rahmen dieser Studie wurden Fallstudien von 15 Plattfortmen sowie eine Befragung von 1.131 Crowdworker:innen in Deutschland und den USA durchgeführt, die hier als Datengrundlage genutzt werden.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Auf die Einleitung folgt Abschnitt 2, der sich mit dem Forschungsstand und dem konzeptionellen Rahmen der Analyse befasst. Im Abschnitt 3 werden die Datengrundlagen vorgestellt, bevor in Abschnitt 4 die empirische Analyse folgt. Abschnitt 5 positioniert die Befunde im Forschungsstand, Abschnitt 6 bietet ein Fazit.

## 2 Forschungsstand und konzeptioneller Rahmen

### 2.1 RRS in der Plattfortmökonomie

RRS spielen in der gegenwärtigen Gesellschaft eine wichtige Rolle. Mit den Konzepten der „Reputationsökonomie“ (Gandini, 2016), der „Reputationsgesellschaft“ (Masum & Tovey, 2011) oder der „Metric Society“ (Mau, 2019) wird eine Entwicklung beschrieben, in der bestimmte Aspekte der Arbeits- und Lebensumstände – wie etwa die Arbeitsleistungen, Schulleistungen, Kreditwürdigkeit – bewertet und quantifiziert werden. Fourcade und Healy (2024) sprechen von der „Ordinalisierung“, d. h. der Nutzung von Daten für die Messung

von Leistungen in allen Lebens- und Arbeitsbereichen, deren Wurzeln in Prozessen der Vermarktlichung von sozialen Beziehungen liegen.

Digitale Plattformen sind zu einem zentralen Ort für soziale und wirtschaftliche Interaktionen geworden und liefern eine Vielzahl unterschiedlicher Datenquellen für die Messung individuellen Verhaltens. Dementsprechend wurden RRS auf Plattformen wie Youtube, eBay, Amazon, Facebook oder Tripadvisor sehr frühzeitig entwickelt (Bolton et al., 2004; Orlikowski & Scott, 2014; Resnick & Zeckhauser 2002; Tadelis, 2016). Es ging darum, Feedback für Interaktionen und Leistungen zu liefern und auf digitalen Märkten, die durch eine hohe Anonymität und eine große Masse von Angeboten und Informationen gekennzeichnet sind, deren Wert von den Nutzern schwer einzuschätzen ist, durch die Messung dieses Feedbacks Transparenz und Vertrauen zu schaffen. Hendrikx et al. (2015) argumentieren:

Reputation is a tool to facilitate trust between entities, as it increases the efficiency and effectiveness of online services and communities. As most entities will not have any direct experience of other entities, they must increasingly come to rely on reputation systems. Such systems allow the prediction who is likely to be trustworthy based on Feedback from past transactions. (Hendrikx et al., 2015, S. 184)

Reputationssysteme helfen Plattformakteuren, die Leistungen und das Verhalten anderer Marktakteure einzuschätzen, und erleichtern damit das Zustandekommen von Transaktionen. Gandini (2019) versteht Reputation als eine „fiktive Ware“ der Plattformökonomie, die eine ähnliche Rolle spiele wie das Geld beim Aufstieg des modernen Kapitalismus. Reputation bestimme den Zugang zu Ressourcen, Einkommen und Marktchancen. Gandini betont, dass RRS die Voraussetzung effizienter Austauschbeziehungen in der Plattformökonomie sind. Für die Plattformen sind die RRS zudem ein zentrales Mittel des algorithmischen Managements und der Kontrolle der Arbeitenden (Kellogg et al., 2020; Krzywdzinski & Gerber, 2021), allerdings gibt es bislang wenig systematische Forschung über unterschiedliche Ausprägungen von RRS.

Existierende Studien deuten darauf hin, dass sich RRS zwischen unterschiedlichen Plattfortmtypen unterscheiden, insbesondere zwischen Mikrotask- und Makrotaskplattformen. Makrotaskplattformen wie Upwork, Freelancer.com oder 99designs implementieren aufwendige RRS, die eine Vielzahl unterschiedlicher Daten kombinieren (z. B. Bewertungen, Informationen über Kommunikation mit Kunden, Engagement auf der Plattformen), um auf diese Weise Anreize für unterschiedliche Formen der Aktivität und Leistung zu setzen (Schörpf et al., 2017). Zudem nutzen Makrotaskplattformen oftmals sogenannte Gamification-Ansätze, die Wettbewerbe, Auszeichnungen und Titel beinhalten (Blohm & Leimeister, 2013; Dale, 2014; Schörpf, Flecker & Schönauer, 2017). Jabagi et al. (2019) sehen im Social Badging einen besonders effektiven Mechanismus, um

Vertrauen zu gewährleisten und Crowdworker:innen zu motivieren. Social Badging belohnt positive Leistungen und vermeidet Demotivierung.

Demgegenüber scheinen Mikrotaskplattformen eher eine begrenzte Zahl „objektiver“ Daten (Kundenbewertungen, Zeit, Anzahl ausgeführter Aufträge) zu nutzen (Gerber & Krzywdzinski, 2019). Offenbar hängt die Komplexität der RRS auch mit der Aufgabenkomplexität zusammen (Leimeister et al., 2016). Allerdings gibt es bislang kaum Forschung und systematische Vergleiche der Funktionsweise unterschiedlicher RRS auf Plattformen.

## 2.2 Wahrnehmung und Auswirkungen der RRS

In der Forschung wird zumeist angenommen, RRS hätten eine erhebliche Wirkung auf das Verhalten der Menschen. Mau (2019) sowie Fourcade & Healy (2024) argumentieren, dass RRS starken normativen Druck auf das Verhalten ausüben, da sie einen permanenten Vergleich des eigenen Handelns mit anderen bieten, erwünschtes Verhalten belohnen und unerwünschtes sanktionieren.

Die Forschungslage in der Arbeitssoziologie liefert allerdings widersprüchliche Befunde zur Wirksamkeit der RRS. Ein Teil der Forschung sieht die RRS als wirksam an, da sie Anerkennung vermitteln und Handlungsanreize setzen. Schörpf, Flecker & Schönauer (2017) haben herausgefunden, dass Neueinsteiger:innen auf Plattformen für Kreativarbeit oftmals bewusst zu niedrige Preise ansetzen und auch unrentable Aufträge annehmen, um gute Kundenbewertungen zu sammeln und sich damit ein höheres Ranking zu erarbeiten. Nach Gandini (2016) wird das „Reputationskapital“ zu einer wichtigen Ressource der Crowdworker:innen.

Ein anderer Teil der Forschung betont die Intransparenz der RRS und der Metriken, die ihnen zugrundeliegen, und sieht genau darin einen wichtigen Grund für ihre Wirksamkeit. Die Arbeitenden wissen, dass Kundenbewertungen ein wichtiges Element der RRS sind, sie haben aber oftmals keine genauen Informationen darüber, welche weiteren Faktoren in die RRS eingehen. Diese Unsicherheit erzeugt ein Arbeitsverhalten, das verschiedene, von den Arbeitenden als relevant vermutete Leistungsaspekte zu maximieren versucht, wie in Studien über Uber und Deliveroo sowie andere Plattformen herausgearbeitet wurde (Ivanova et al., 2018; Lee et al., 2015; Möhlmann & Zalmanson, 2017; Rosenblat & Stark, 2016). Studien über Uber heben hervor, dass Fahrer:innen zögern, unattraktive Aufträge abzulehnen, weil sie negative Auswirkungen auf ihre Bewertung auf der Plattform fürchten, ohne aber genaue Kenntnisse über die Funktionsweise des RRS zu haben (Möhlmann & Zalmanson, 2017). Rosenblat & Stark (2016) argumentieren, dass das von Uber genutzte RRS auf eine umfassende Steuerung des Verhaltens von Fahrer:innen abziele und dazu auf eine permanente Kommunikation von Leistungsmetriken setze. In ihrer Studie über Foodora und Deliveroo in Berlin zeigen Ivanova et al. (2018), dass der Zugang zu den besten Arbeitsschichten

durch die algorithmischen Rankingsysteme für schlecht bewertete Plattformarbeiter:innen automatisch eingeschränkt wird. Ähnlich argumentieren Wood et al. (2019), dass RRS einen großen Leistungsdruck auf die Arbeitenden ausüben. Sie zeigen, dass Plattformarbeiter:innen auf Gigwork-Plattformen befürchten, dass das Nichteinhalten knapper Fristen zu negativen Kundenbewertungen führen könnte. Sie arbeiten daher lange und oftmals ohne Pausen. Zu ähnlichen Befunden kommen Pulignano et al. (2024) in ihrer Analyse von Crowdwork-Plattformen.

Es gibt aber auch Studien, die die Wirksamkeit von RRS in Frage stellen. Einer der Gründe dafür ist die sogenannte „Reputation Inflation“ auf Plattformen (Filippas et al., 2018; Nosko & Tadelis, 2015). Auf sehr unterschiedlichen Plattformen wurde die Tendenz festgestellt, dass die Bewertungen der Arbeitsleistung aufgrund von Mechanismen der Reziprozität (aber auch der Sorge, eine schlechte Gegenbewertung zu bekommen) häufig sehr positiv sind.

Ein anderer Grund für die fehlende Wirksamkeit ist die Wahrnehmung, dass Fairness fehle. Plattformen wie Amazon’s Mechanical Turk (AMT) sind immer wieder kritisiert und als „unfair by design“ bezeichnet worden (Fieseler et al., 2019), da ihren Bewertungssystemen Fairness fehle. Forschung über Plattformarbeit zeigt, dass wahrgenommene Intransparenz und Willkür von RRS dazu führen können, dass Plattformarbeiter ihre Legitimität in Frage stellen und die RRS unterlaufen (Lee et al., 2019; Wang et al., 2020). In Bezug auf Uber argumentieren Möhlmann & Zalmanson (2017), dass Fahrer:innen die Plattform wegen der Autonomie, die sie verspricht, gewählt haben – und sich eingeschränkt und betrogen fühlen, wenn sie den Eindruck gewinnen, das RRS sei unfair oder ihnen würden Informationen ausdrücklich vorenthalten. Die Autoren stellen fest, dass die Fahrer:innen eigene Theorien über das RRS entwickeln, wie z. B. die Annahme, dass Uber die Bewertungen verzerre, um die Fahrer:innen zu manipulieren, oder dass sie ihnen, kurz bevor sie sich für einen Bonus qualifizierten, weniger Fahrten anböten. Als Antwort darauf entwickeln die Fahrer:innen eigene Strategien, indem sie z. B. die Uber-App und das GPS für einen kurzen Moment ausschalten, um unattraktive Fahrten und negative Auswirkungen auf ihre Bewertungen zu vermeiden (Lee et al., 2015; Rosenblat & Stark, 2016). Offenbar werden also die Wahrnehmung und die Wirksamkeit von RRS durch die Transparenz und Fairness der Systeme beeinflusst (Pulignano, Muszyński et al., 2024).

### 2.3 RRS, Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit

In der Arbeitssoziologie gilt das Lernen als Voraussetzung von Arbeit sowie als zentrales Element des Arbeitsprozesses selbst (Böhle & Sauer, 2019). Die Möglichkeiten des Lernens im Arbeitsprozess – seine Lernförderlichkeit (Dehnbostel, 2018; Frieling et al., 2009) – beeinflussen einerseits die Qualität der Arbeit aus der Sicht der Arbeitenden wesentlich, andererseits wirken sie sich auch auf die Produktivität der Arbeit und die Qualität der Produkte aus. In diesem Abschnitt

wird der verwandte Begriff der Lernhaltigkeit genutzt, um die Möglichkeiten der Anwendung von Wissen in unterschiedlichen Arbeitskontexten im Hinblick auf Problemerkfahrung, Handlungsspielräume, Variabilität, Ganzheitlichkeit und soziale Interaktion zu beschreiben. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Unterschied zwischen Mikrotask- und Makrotaskplattformen. Auf Mikrotaskplattformen zeichnen sich die Aufgaben durch eine sehr geringe Variabilität, eine hohe Fragmentierung, eher geringe Handlungsspielräume und wenig Interaktion, also insgesamt durch eine geringe Lernhaltigkeit aus. Demgegenüber sind die Aufgaben auf Makrotaskplattformen oftmals vielfältiger, komplexer und ganzheitlicher, zudem bieten sie größere Handlungsspielräume und erfordern teilweise erhebliche Problemlösungskompetenz.

Die Möglichkeiten der Arbeitenden, im Rahmen von Plattformarbeit zu lernen und sich zu entwickeln, sind bislang nur begrenzt Gegenstand von Forschung. Eine Ausnahme sind die Arbeiten von Margaryan (2019; 2024), die sich explizit mit Lernen auf Mikrotaskplattformen befassen. Margaryan unterscheidet eine *expansive* und eine *restriktive* Gestaltung von Lernmöglichkeiten auf Plattformen. In *restriktiven* Settings sind die Lernmöglichkeiten auf ein genau begrenztes Set von konkreten Aufgaben begrenzt und es herrscht die Erwartung vor, dass die Arbeiten ohne intensives Lernen aufgenommen werden können; es gibt zudem wenig organisationale Unterstützung des Lernens und wenig Transparenz über Entwicklungsmöglichkeiten. In *expansiven* Settings werden hingegen Entwicklungsmöglichkeiten und damit Lernmöglichkeiten über die gerade ausgeübten Aufgaben hin angeboten, es gibt zudem Weiterbildungsangebote und Entwicklungswege. Margaryan zeigt, dass Mikrotaskplattformen zwar größtenteils zum restriktiven Pol tendieren, aber dennoch begrenzte Entwicklungswege sowie Austauschforen bieten und damit selbstorganisiertes Lernen zumindest in Ansätzen unterstützen.

In der folgenden Analyse wird im Anschluss an Margaryan erwartet, dass selbst Mikrotaskplattformen Lernmöglichkeiten bieten, die aber stärker restriktiv gestaltet sind, während Makrotaskplattformen expansivere Lernmöglichkeiten bieten. In anderen Worten wird vorab angenommen, dass es Unterschiede in der Lernhaltigkeit von Plattfortmtypen gibt, die sich auch in unterschiedlich intensivem Lernverhalten im Vergleich zwischen Mikro- und Makrotaskplattformen auswirken.

Der Begriff der Lernförderlichkeit wird in der folgenden Analyse für die Gestaltung der RRS genutzt. Es wird untersucht, inwiefern die RRS Entwicklungswege schaffen, Qualifikationen einbeziehen, Interaktionen mit Kund:innen und mit anderen Arbeitenden auf der Plattform fördern, und zudem auch Anreize für Lernen setzen. Dies ist nach Margaryan ein Charakteristikum expansiver Gestaltung von Lernmöglichkeiten. Die Analyse prüft zudem, inwiefern sich die Bedeutung von Qualifikationen und Lernpraktiken zwischen Plattformen mit RRS und ohne RRS unterscheiden. Van Slageren und Herrmann (2024) argumentieren, dass RRS auf Plattformarbeitsmärkten eine wichtige Rolle als Signalgeber im Hinblick auf Qualifikationen und Kompetenzen übernehmen.

### 3 Forschungsdesign und Datengrundlage

Für die Analyse werden im Folgenden Daten aus dem von Martin Krzywdzinski und Christine Gerber durchgeführten Projekt „Zwischen digitaler Bohème und Prekarität. Arbeit und Leistung in der Crowd“ (2016–2019) im Hinblick auf die Fragestellungen des Projekts „Crowdwork – Subjektivierung, Wissen, Beruflichkeit und Lernen“ neu ausgewertet. Der qualitative Teil der Daten besteht aus 15 Fallstudien von Crowdwork-Plattformen in Deutschland und den Vereinigten Staaten. Untersucht wurden Ansätze zur Rekrutierung von Crowdworker:innen, die Steuerung und Regulierung der Leistung sowie die Kommunikation mit Crowdworker:innen. Die Fallstudien basieren auf einer Analyse der Websites und offiziellen Dokumente der Plattformen, ihrer Arbeitsoberflächen für Crowdworker:innen und ihrer Kommunikationsforen. Zudem wurden 32 ein- bis zwei-stündige leitfadenbasierte Interviews mit Vertreter:innen der Plattformen geführt (Gerber & Krzywdzinski, 2019).

Einbezogen wurden sowohl Mikrotask- als auch Makrotaskplattformen. Mikroaufgaben können als Routineaufgaben (z. B. Bildkategorisierung, Überprüfung von Lead-Daten, kurze Audiotranskriptionen) definiert werden oder als Aufgaben, die kein spezifisches Wissen erfordern (z. B. kurze Produktbeschreibungen, Testen von Apps). Makroaufgaben hingegen sind komplex und erfordern ein hohes Maß an Kreativität und spezifischen, teilweise professionellen Wissens (z. B. Design Tätigkeiten, Softwareprogrammierung, Entwicklung von Produktkonzepten, wissenschaftliche Problemlösungen). Diese Aufgaben lassen sich nicht auflgliedern und werden als mehrtägige oder mehrwöchige Projekte organisiert. Für die Auswahl der Plattformen wurde auf Basis von Internetrecherchen eine Liste aller Plattformen in Deutschland und ausgewählten Metropolregionen in den USA (Bay Area, Boston, Chicago, New York) erstellt. Die identifizierten 60 Plattformen wurden per Telefon und E-Mail kontaktiert, bis eine Stichprobe von 15 Fallstudien erreicht war, die Mikro- und Makroplattformen gleichermaßen repräsentierte.

Basierend auf den Erkenntnissen der qualitativen Fallstudien wurde eine standardisierte Befragung der Crowdworker:innen auf den Plattformen entwickelt. Auf vier Plattformen wurde die Befragung als bezahlte Aufgabe auf die Plattform gestellt. Bei den anderen Plattformen wurde die Einladung zur Umfrage über die Plattform selbst oder (wenn die Plattformen die Teilnahme an der Umfrage ablehnten) über Social Media (Facebook, LinkedIn, Reddit, Xing) und die Kommunikationsforen der Plattformen an die Crowdworker:innen versandt. Insgesamt umfasst die so realisierte Stichprobe 1.131 Personen. In unseren Fallstudien erhielten wir von den Plattformen Informationen über die Zusammensetzung der Crowdworker:innen nach Geschlecht und Alter. Hinsichtlich des Geschlechts weicht unsere Stichprobenszusammensetzung nur geringfügig von der tatsächlichen Zusammensetzung der Crowdworker:innen auf den untersuchten Plattformen ab, Crowdworker:innen unter 35 Jahren sind jedoch etwas unterrepräsentiert.

Da wir die Teilnehmenden nicht zufällig gezogen haben, repräsentieren unsere Daten ein „Convenience Sample“, dessen Charakteristika nicht über die von uns befragten Plattformen hinaus verallgemeinert werden können. Zugleich repräsentierten die von uns befragten Plattformen im Jahr 2019 insgesamt 14 Millionen registrierte Crowdworker:innen, was einen erheblichen Anteil an der Gesamtzahl der Beschäftigten in diesem Sektor darstellte. Unsere Stichprobe ist in ihrer Zusammensetzung weitgehend vergleichbar mit den Studien zu Deutschland (Bonin & Rinne, 2017; Leimeister et al., 2016) und den Vereinigten Staaten (Difallah et al., 2018; Popiel, 2017).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung unseres Samples. Deutlich ist, dass die Crowdworker:innen zumeist jung und in der ersten oder der mittleren Phase ihres beruflichen Werdegangs waren. Fast 31 Prozent waren in Vollzeit und fast 15 Prozent in Teilzeit regulär beschäftigt und übten die Plattformarbeit neben der regulären Beschäftigung aus. Weitere knapp 16 Prozent waren in Ausbildung und etwa 9 Prozent offiziell arbeitslos oder in Rente. Nur etwa 30 Prozent der Crowdworker:innen waren von ihrem Haupterwerbsstatus her selbstständig. Der Charakter von Plattformarbeit als Nebenbeschäftigung wird auch in den Arbeitszeiten deutlich. Nur etwa 11 Prozent der befragten Crowdworker:innen arbeiteten mindestens 30 Stunden pro Woche auf Plattformen, d. h., nur dieser Anteil kann als Vollzeit-Crowdworker:innen angesehen werden. Etwa 37 Prozent der Crowdworker:innen arbeiteten zwischen 10 und 30 Stunden pro Woche auf Plattformen, womit dies für sie eine Teilzeitbeschäftigung darstellt. Über die Hälfte der Crowdworker:innen waren maximal 10 Stunden pro Woche auf Plattformen tätig. Für sie repräsentierte Plattformarbeit einen Nebenverdienst.

**Tab. 1** Soziodemographische Zusammensetzung des Crowdworker:innen-Samples

<b>Geschlecht</b>	Frauen	46,4 %
	Männer	52,1 %
	Andere	0,5 %
	Keine Angabe	1,0 %
<b>Alter</b>	Unter 20	2,5 %
	20–29	31,0 %
	30–39	32,5 %
	40–49	18,0 %
	50–59	10,5 %
	60–69	5,0 %
	70 und älter	0,3 %

<b>Primärer Beschäftigungsstatus</b>	Vollzeit regulär beschäftigt	30,9 %
	Teilzeit regulär beschäftigt	14,7 %
	Selbstständig	29,7 %
	Student:in, in Ausbildung	15,6 %
	Arbeitslos, in Rente, anderes	9,1 %
<b>Durchschnittliche Arbeitsstunden auf der Plattform pro Woche</b>	Mehr als 40 Stunden	4,7 %
	30–40 Stunden	6,8 %
	20–30 Stunden	14,5 %
	10–20 Stunden	22,7 %
	Bis zu 10 Stunden	51,3 %
	N	1.131

Quelle: Krzywdzinski & Gerber, 2019

Der verwendete Fragebogen bestand aus 29 Fragen und deckte die folgenden Themen ab: (a) Grundlegende Informationen über die Arbeitssituation (Arbeitszeiten, Art der Tätigkeit usw.), (b) Formen der Leistungsbewertung, (c) Reputations- und Rankingsysteme, (d) Interaktion mit der Crowd-Community, (e) Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen, (f) soziodemografische Informationen (Alter, Geschlecht usw.).

Für die Analyse der Lernhaltigkeit der Plattformarbeit wird im Folgenden die im Fragebogen enthaltene Frage nach den Möglichkeiten, eigenes fachliches Wissen in die Arbeit einzubringen, genutzt. Die Analyse der Lernförderlichkeit beruht auf Fragen nach Möglichkeiten der Qualifizierung sowie nach Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungswegen auf Plattformen.

## 4 Empirische Analyse

Die Analyse besteht aus drei Schritten. Im ersten Schritt werden die RRS auf den Plattformen anhand der qualitativen Fallstudien beschrieben. Im zweiten Schritt liegt der Fokus darauf, inwieweit diese Systeme den Crowdworker:innen bekannt sind und wie fair, wertschätzend und belastend sie sind. Im dritten Schritt wird der Zusammenhang zwischen den RRS und Qualifikationen und Lernen auf Plattformen untersucht.

## 4.1 Varianten von Reputations- und Rankingsystemen

Auf den von uns untersuchten Plattformen ließen sich zwei Arten von RRS identifizieren, die sich auch weitgehend den beiden Typen Mikro- und Makrotaskplattformen zuordnen ließen (Tabelle 2). Auf den Mikrotaskplattformen fanden sich einfache RRS, die eine kleine Anzahl objektiver Kriterien (z. B. Anzahl bearbeiteter Aufträge, Kundenbewertungen) nutzten. Makrotaskplattformen setzen hingegen komplexe RRS ein, die zumeist eine größere Zahl von Faktoren enthielten: Über Kriterien wie Anzahl von Aufträgen und Kundenbewertungen hinaus spielten auch die Bewertung der Kommunikation mit Kunden oder auch das Peer-Feedback auf der Plattform eine Rolle.

**Tab. 2** Typen von Reputations- und Rankingsystemen (RRS) auf den untersuchten Plattformen

	Komplexe RRS	Einfache RRS
Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qualitätsbewertungen durch Kunden</li> <li>– Qualifikationen, Zertifikate, Erfahrung</li> <li>– Bearbeitete Aufträge (Anzahl, Teilnahme an Wettbewerben)</li> <li>– Einzelne Plattformen zusätzlich: Anzahl Stammkunden (wiederholte Aufträge)</li> <li>– Stundensatz</li> <li>– Durchschnittszeit der Beantwortung von Kundenanfragen</li> <li>– Peer-Bewertungen durch PlattformCommunity</li> <li>– Interaktion mit Community (Feedback, Peer-Bewertungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kundenbewertung der letzten Aufträge</li> <li>– Qualifikationsniveau</li> <li>– Punktesysteme für Erfahrung (Anzahl bearbeiteter Aufträge)</li> <li>– Einzelne Plattformen zusätzlich: Punkteabzüge für abgelehnte Aufträge</li> </ul>
Darstellung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Durchschnittliche Bewertungen, Sterne</li> <li>– Anzahl von bearbeiteten Aufträgen, Erfahrung</li> <li>– Einzelne Plattformen zusätzlich: Auszeichnungen</li> <li>– Information über Zeiten der Verfügbarkeit auf der Plattform</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zugang zu lernhaltigeren und besser bezahlten Aufträgen</li> </ul>
Auswirkung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Profilseiten öffentlich sichtbar</li> <li>– Reputationsbewertungen (z. B. Beginner, Mid- oder Pro-Niveau)</li> <li>– Einzelne Plattformen zusätzlich: KundenFeedback</li> <li>– Zeit für Beantwortung von Kundenanfragen</li> <li>– Anzahl bearbeiteter Projekte, Anzahl der Erfolge bei Wettbewerben</li> <li>– Zusätzliche Kennzeichnungen von „top ranked“ u. a. Kategorien</li> <li>– Community-Feedback</li> <li>– Auszeichnungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Matching-Algorithmen, die Kunden bestimmte Crowdworker vorschlagen</li> <li>– Sichtbarkeit auf der Plattform für Kunden</li> <li>– Einzelne Plattformen zusätzlich: Zugang zu bestimmten Aufträgen, besonderen Projekten</li> </ul>

Auch die Darstellung der RRS unterscheidet sich zwischen den Plattformen. Nur eine der von uns untersuchten Plattformen verfügte über keinerlei externe Darstellung und nutzte Angaben über erfolgreich bearbeitete Aufträge rein intern für die Steuerung des Zugangs der Crowdworker:innen zu Aufträgen. Alle anderen Plattformen stellten einzelne oder viele Kennzahlen ihrer RRS auf den Crowdworker-Profilen dar. Einzelne Plattformen folgten dem Trend der Gamification und nutzten Auszeichnungen wie „Crowdworker des Monats“, „Rising Talent“, „Best Feedback“ und andere. Auf manchen Plattformen wurden nur Bewertungen, Aufträge oder Punkte angezeigt, die innerhalb einer bestimmten zurückliegenden Zeit erreicht wurden. Damit sollten Anreize für eine regelmäßige aktive Präsenz auf der Plattform gesetzt werden.

Die Auswirkungen der RRS waren auf allen Plattformen ähnlich. Immer hing von den RRS der Zugang zu anspruchsvolleren und besser bezahlten Aufträgen ab. Dies beruhte entweder darauf, dass ein bestimmter Reputationswert für den Zugang zu Aufträgen benötigt wurde, oder dass ein hoher Reputationswert auch zu einer besseren Sichtbarkeit für Kund:innen führte (bzw. Matching-Algorithmen bestimmte Crowdworker:innen den Kund:innen vorschlugen).

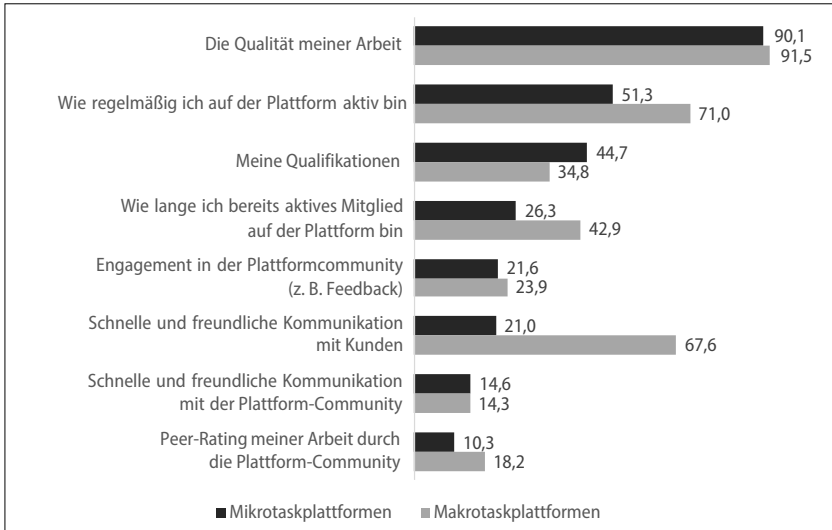
Die verbreitete Nutzung von RRS auf den von uns untersuchten Plattformen spiegelt sich in den Antworten der Crowdworker:innen wieder. Von den 272 interviewten Crowdworker:innen auf Makrotaskplattformen antworteten nur 13 (das entspricht knapp 5 Prozent), dass es für ihre Aufgaben auf ihrer Plattform kein RRS gibt bzw. dass sie es nicht wissen. Etwas weniger sichtbar waren die RRS für die Crowdworker:innen auf Mikrotaskplattformen. Hier antworteten 221 von 859 Befragten (26 Prozent), dass es bei ihnen kein RRS gibt bzw. dass sie es nicht wissen.

Abbildung 1 zeigt die Einschätzungen der Crowdworker:innen im Hinblick auf die relevanten Faktoren für ihr Abschneiden im RRS. Sowohl auf Mikro- als auch auf Makrotaskplattformen wurde die Qualität der eigenen Arbeit (ausgedrückt in Kundenbewertungen) als der bei Weitem wichtigste Faktor wahrgenommen. Auf Mikrotaskplattformen waren die regelmäßige Bearbeitung von Aufträgen sowie das Qualifikationsniveau weitere wichtige Faktoren. Sie spielten auch auf Makrotaskplattformen eine Rolle, allerdings waren hier auch die schnelle und freundliche Kommunikation mit Kunden sowie eine lange Erfahrung auf der Plattform sehr wichtig.

Diese Gestaltung der RRS legt nahe, dass sie Auswirkungen auf das Lernen und die Qualifikationstätigkeit in der Plattformarbeit haben. Erstens fördern insbesondere komplexe RRS eine aktive Kommunikation mit Kund:innen und auch mit der Plattform-Community – dies kann sich durchaus in Lernprozessen im Hinblick auf Kommunikationsfertigkeiten auswirken (Margaryan, 2024). Zweitens wird das Qualifikationsniveau von immerhin 44,7 Prozent der Crowdworker:innen auf Mikrotaskplattformen und von 34,8 Prozent derjenigen auf Makrotaskplattformen als relevant für die eigene Bewertung im RRS betrachtet, was ein Hinweis auf die Lernhaltigkeit der Aufgaben ist. Dies könnte ein Anreiz für Quali-

fizierungsaktivitäten sein. Ob sich die RRS allerdings in diesem Sinne auswirken, hängt auch davon ab, inwieweit sie als fair und transparent angesehen werden.

**Abb. 1** Was beeinflusst den Ranking-/Reputationswert auf der Plattform (in Prozent der Plattformarbeitenden)



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Krzywdzinski & Gerber, 2019. Mikrotaskplattformen n=638, Makrotaskplattformen n=259

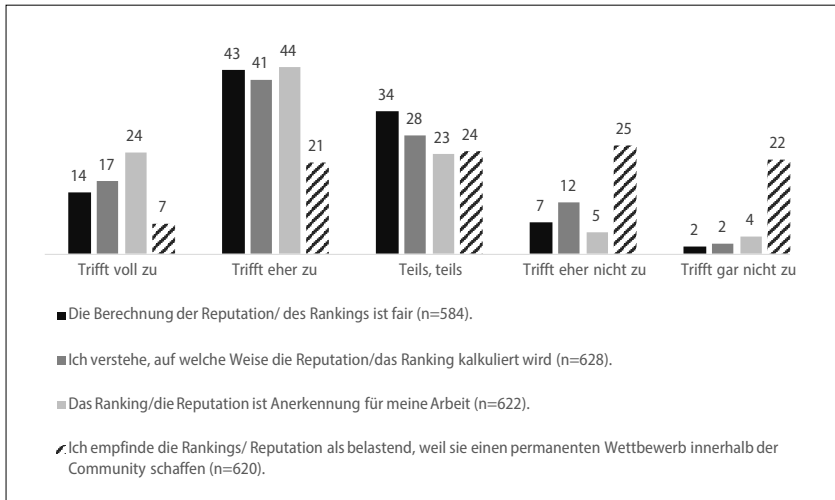
## 4.2 Wahrnehmung der Ranking- und Reputationssysteme

Ein bemerkenswerter und auch durchaus überraschender Befund angesichts der kritischen Forschungsliteratur über RRS (Ivanova et al., 2018; Lee et al., 2015; Möhlmann & Zalmanson, 2017; Rosenblat & Stark, 2016) ist die sehr positive Bewertung der RRS durch die von uns befragten Crowdworker:innen. Über die Hälfte der befragten Mikrotask-Crowdworker:innen bewertete die RRS auf ihren Plattformen als fair, transparent und als eine Anerkennung (Abbildung 2). Ein weiteres Viertel bis Drittel der befragten Mikrotask-Crowdworker:innen sah die RRS zumindest teilweise als fair, transparent und eine Anerkennung an. Nur eine Minderheit von rund 10 Prozent bewertete die RRS als nicht fair und nicht transparent.

Trotz dieser positiven Bewertung wurden die RRS jedoch auch als ein Stressfaktor wahrgenommen. Immerhin 28 Prozent der befragten Mikrotask-Crowd-

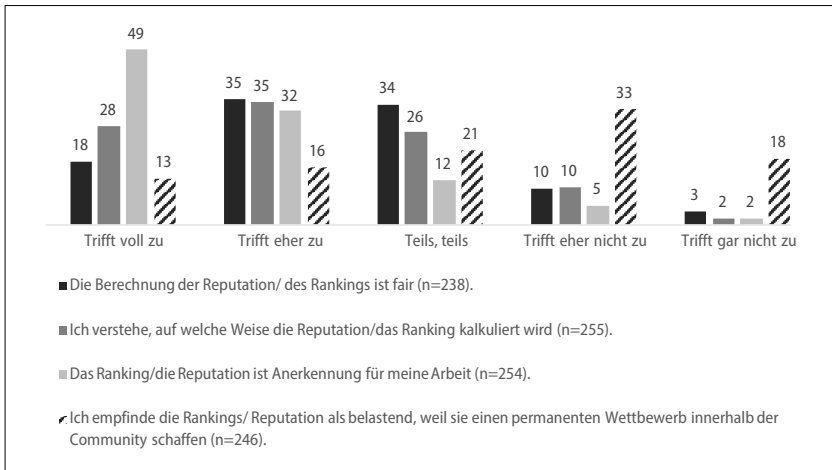
worker bezeichneten die RRS als eine Belastung aufgrund des Wettbewerbsdrucks, weitere 24 Prozent empfanden sie zumindest teilweise als eine Belastung. Es kommt auch durchaus vor, dass bestimmte Aspekte der Systeme oder einzelne Bewertungen nicht als fair wahrgenommen werden. Je nach Plattform berichteten 10 bis 30 Prozent der befragten Crowdworker:innen, dass sie zumindest gelegentlich schon einmal eine unfaire Bewertung bekommen hätten. Dies widerspricht aber offenbar nicht dem insgesamt eher positiven Bild der RRS.

**Abb. 2** Wahrnehmung der RRS auf Mikrotaskplattformen (in Prozent der Plattformarbeitenden)



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Krzywdzinski & Gerber, 2019

Die Wahrnehmungen der Crowdworker:innen auf Makrotask-Plattformen fielen sehr ähnlich aus (Abbildung 3). Auch hier bewertete über die Hälfte der Befragten die RRS als fair und transparent, ein weiteres Viertel bis Drittel zumindest teilweise als fair und transparent. Die Rolle der RRS als Anerkennungsinstrument war hier noch stärker ausgeprägt. Über 80 Prozent sahen die RRS als Ausdruck von Anerkennung für die eigene Arbeit, weitere 12 Prozent zumindest teilweise als Anerkennung. Auch hier ging aber die positive Bewertung der RRS dennoch damit einher, dass fast die Hälfte der Befragten die RRS zumindest teilweise als einen Wettbewerbsmechanismus ansah, der auch belastend wirken kann.

**Abb. 3** Wahrnehmung der RRS auf Makrotaskplattformen (in Prozent der Plattformarbeitenden)

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Krzywdzinski & Gerber, 2019

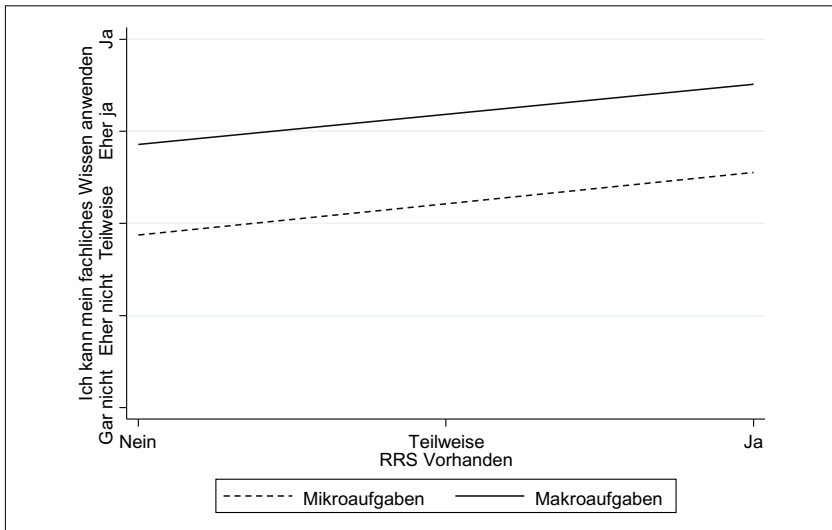
In diesen Befunden zeigt sich die Ambivalenz der RRS. Sie vermitteln Anerkennung und werden durchaus mehrheitlich als fair und transparent angesehen. Der Wettbewerb um gute Rankings und Reputationswerte erzeugt aber auch Belastungen, die in der Forschung gut beschrieben sind: lange Arbeitszeiten und Bemühungen um eine möglichst regelmäßige Präsenz auf den Plattformen, die auch zu Unterbrechungen von Ruhe- und Urlaubszeiten führt (Krzywdzinski & Gerber, 2020).

### 4.3 Reputationssysteme, Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit

Bereits zu Beginn dieses Beitrags wurde argumentiert, dass es im Hinblick auf die Lernhaltigkeit der Arbeit einen deutlichen Unterschied zwischen Mikro- und Makrotaskplattformen gibt. Die Arbeit auf Mikrotaskplattform bietet zumeist wenig Handlungsspielräume, ist stark standardisiert und besteht aus sehr kleinteiligen Aufgaben, während auf Makrotaskplattformen Aufgaben komplexer und ganzheitlicher sowie die Handlungsspielräume größer sind. Dieser Unterschied zeigt sich deutlich in unserer Befragung, wie Abbildung 4 verdeutlicht. Sie enthält Antworten auf die Frage, ob die Crowdworker:innen in ihrer Plattformarbeit ihr fachliches Wissen anwenden können. Die gestrichelte Linie zeigt die durchschnittlichen Antworten auf Mikrotaskplattformen, die durchgezogene die auf Makrotaskplattformen. Die Linie liegt im Fall der Makrotaskplattformen deut-

lich höher: Im Durchschnitt sagen die Crowdworker:innen hier eher „ja“, während sie auf Mikrotaskplattformen nur teilweise ihr fachliches Wissen anwenden können. Dennoch ist es bemerkenswert, dass selbst die Antworten auf Mikrotaskplattformen etwa in der Mitte der Skala liegen. Dies bestätigt die Befunde von Margaryan (2019; 2024), dass selbst in dieser sehr restriktiven Lernumgebung Spielräume für Anwendung fachlichen Wissens existieren.

**Abb. 4** Zusammenhang fachliches Wissen und Reputationssystem (Trendlinie)

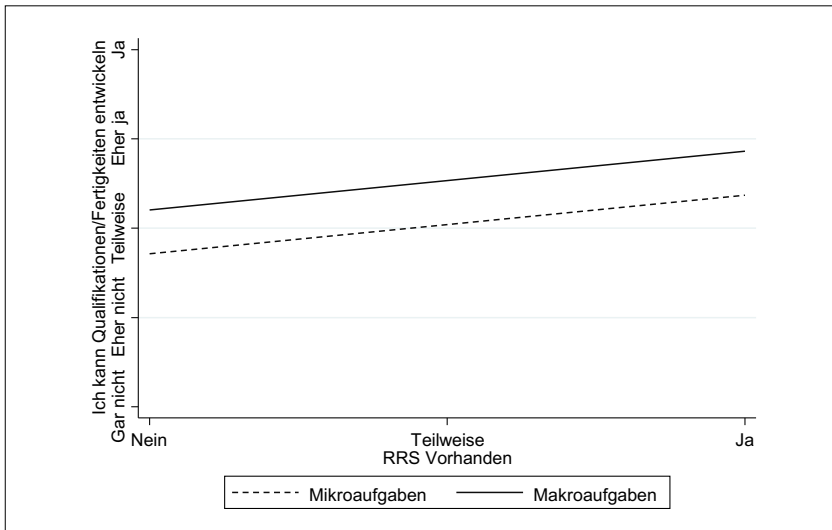


Interessant ist der Vergleich von Konstellationen mit und ohne RRS innerhalb der jeweiligen Plattfortmtypen. Wie Abbildung 4 verdeutlicht, werden sowohl auf Mikrotaskplattformen als auch auf Makrotaskplattformen die Möglichkeiten zur Nutzung des fachlichen Wissens etwas positiver bewertet, wenn es ein RRS gibt. Für diesen Zusammenhang liegen zwei Erklärungen nahe. Erstens kann angenommen werden, dass RRS eher für komplexere Aufgaben genutzt werden und dass dieser Zusammenhang auch innerhalb bestimmter Plattfortmtypen gilt. Hinter dem Zusammenhang, der in Abbildung 4 dargestellt ist, würden demnach unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen stehen. Zweitens ist es durchaus denkbar, dass die RRS die Wahrnehmung der Crowdworker:innen im Hinblick auf die Relevanz fachlichen Wissens stärken, indem sie unterschiedliche Erfahrungs- und Kompetenzniveaus sichtbar machen.

Abbildung 5 wechselt die Perspektive von der Lernhaltigkeit zur Lernförderlichkeit. Sie zeigt Antworten auf die Frage, inwieweit die Crowdworker:innen im Rahmen der Plattfortmarbeit neue Qualifikationen und Fertigkeiten entwi-

keln konnten. Es zeigt sich erstens wieder ein Unterschied zwischen den Mikrotaskplattformen (gestrichelte Linie) und den Makrotaskplattformen (durchgezogene Linie), wenngleich er nicht ganz so deutlich ausgeprägt ist wie im Falle der Anwendung fachlichen Wissens. Dennoch beantworten Crowdworker:innen auf Makrotaskplattformen die Frage nach dem Erwerb neuer Qualifikationen und Fertigkeiten etwas positiver als Crowdworker:innen auf Mikrotaskplattformen.

**Abb. 5** Zusammenhang Qualifikationserwerb und Reputationssystem (Trendlinie)

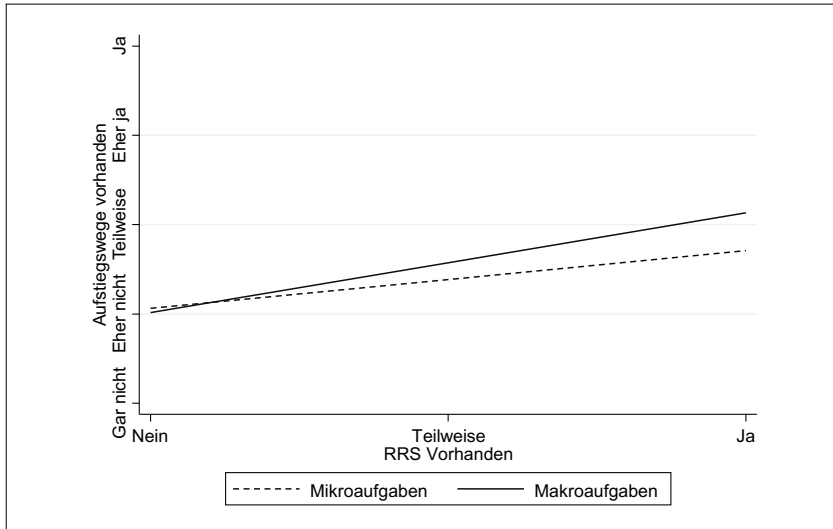


Der Unterschied zwischen Crowdworker:innen auf Plattformen mit und ohne RRS ist allerdings mindestens genauso groß wie zwischen Mikro- und Makrotaskplattformen. In beiden Fällen werden die Möglichkeiten des Qualifikationserwerbs deutlich positiver eingeschätzt, wenn es ein RRS auf der Plattform gibt. Wiederum sind zwei Erklärungen für diesen Befund denkbar. Erstens setzen RRS oftmals direkte Anreize für Lernen und Qualifizierung (Abbildung 1), zudem ergeben sich indirekte Anreize durch die in vielen RRS positiv bewertete Qualität der Arbeit sowie gute Kommunikation mit Kund:innen und anderen Crowdworker:innen. Zweitens machen RRS Unterschiede zwischen Crowdworkern sichtbar, die durchaus auch als Qualifikationsunterschiede interpretierbar sind (Van Slagere & Herrmann, 2024).

Der letzte hier betrachtete Indikator lernförderlicher Arbeitsgestaltung auf Plattformen ist die Existenz von Entwicklungsmöglichkeiten. Hier können RRS durchaus eine Rolle spielen, denn mit ihrer Hilfe lassen sich unterschiedliche Stufen in Entwicklungswegen gestalten, die jeweils mit Zugang zu Aufträgen

unterschiedlicher Komplexität und mit unterschiedlichem Verantwortungsumfang verbunden sind. Auf etlichen Plattformen eröffnet beispielsweise ein hohes Ranking Zugang zu Aufgaben der Qualitätssicherung, bei denen etwa Aufträge anderer Crowdworker:innen überprüft werden, oder der Teamleitung bei umfangreicheren Aufträgen.

**Abb. 6** Zusammenhang Aufstiegswege und Reputationssystem (Trendlinie)



Wie Abbildung 6 zeigt, bestehen im Hinblick auf Entwicklungsmöglichkeiten keine Unterschiede zwischen Mikro- und Makrotaskplattformen, wenn es dort keine RRS gibt. In diesem Fall werden auf beiden Plattfortmtypen die Entwicklungsmöglichkeiten eher negativ beurteilt. Existieren allerdings RRS, berichten Crowdworker:innen sowohl auf Mikro- als auch auf Makrotaskplattformen, dass zumindest teilweise Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden sind, wobei dieser Zusammenhang auf Makrotaskplattformen etwas stärker ins Gewicht fällt.

## 5 Diskussion und Schlussfolgerungen

RRS werden in der Forschung kritisch gesehen und gelten als ein Instrument der Managementkontrolle (Kellogg et al., 2020; Rosenblat & Stark, 2016; Wood et al., 2019). Zugleich betonen manche Studie auch die Rolle der RRS bei der Entwicklung von sozialem Kapital auf Plattformen (Gandini, 2016) und ihre Signalwirkung für Qualifikationen auf den Onlinearbeitsmärkten (Van Slageren & Herrmann, 2024).

Der Fokus der hier vorgenommenen Analyse lag auf der Wahrnehmung der Crowdworker:innen im Hinblick auf die Funktionsweise der RRS. Dabei zeigte sich grundsätzlich, dass die RRS in erstaunlichem Maße als transparent und fair betrachtet werden – erstaunlich angesichts des kritischen Tenors der bisherigen Forschung. In dieser Hinsicht liefert unsere Analyse neue Befunde, die diejenigen bisheriger Studien in Frage stellen. Auch unsere Analyse zeigt dabei, dass die Crowdworker:innen ihre Augen nicht vor den negativen Wirkungen der RRS verschließen, die sie vor allem im Wettbewerb um Reputation und im daraus resultierenden Stress sehen (Pulignano, Marino et al., 2024). Zugleich werden aber die RRS durchaus als Ausdruck von Anerkennung und als wichtiger Ausweis der eigenen Leistung aufgefasst.

Unsere Analyse zeigt einen klaren Zusammenhang zwischen RRS und Lernhaltigkeit. Er liegt daran, dass RRS etwas häufiger dort eingesetzt werden, wo Aufgaben komplexer sind und die Crowdworker:innen stärker fachliches Wissen einbringen müssen. Es gibt zudem einen klaren Zusammenhang zwischen RRS und der Lernförderlichkeit der Arbeit auf Plattformen. Wo RRS eingesetzt werden, berichten Crowdworker:innen von besseren Möglichkeiten der Entwicklung von Qualifikationen und Fertigkeiten und auch von größeren Entwicklungsmöglichkeiten.

Dieser Zusammenhang resultiert vor allem daraus, dass RRS Anreize für Lernen setzen und zudem Mikroentwicklungswege schaffen. Ihre Signalwirkung für Kund:innen wirkt als Anreiz für Crowdworker:innen, die eigenen Kompetenzen und Qualifikationen zu erhöhen, und die RRS vermitteln zugleich auch Anerkennung für solche Bemühungen. Dies sind wichtige Mechanismen, um das von Margaryan (2024) berichtete selbstgesteuerte Lernen zu motivieren.

Bei der genauen Analyse von Entwicklungswegen der Plattformarbeitenden, und zwar sowohl auf Plattformen als auch jenseits von Plattformen, besteht eine große Forschungslücke. Studien wie jene von Van Slageren und Herrmann (2024) zeigen, dass RRS auf Plattformen teilweise eine höhere Bedeutung haben als klassische Bildungszertifikate. Bislang wurde aber nur wenig erforscht, wie dies Weiterbildungsstrategien und Karrierewege beeinflusst, wie sich unterschiedliche Plattfortmtypen, RRS und auch Tätigkeitsbereiche und Berufsfelder in dieser Hinsicht unterscheiden. Die hier vorliegende Analyse bietet einen ersten Schritt zur Schließung der Forschungslücke, wobei als weiterer Schritt eine Vertiefung in Form von Fallstudien spezifischer Plattformen und RRS benötigt wird.

Die Befunde im Hinblick auf die Wahrnehmung der RRS und ihren Zusammenhang mit Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit werfen ein neues Licht auf Plattformarbeit insgesamt. Trotz aller berechtigter Kritik an ihrer Prekarität, der restriktiven Arbeitsgestaltung und auch an den Problemen der RRS ist doch festzuhalten, dass Plattformarbeit vielen Arbeitenden Autonomiespielräume eröffnet, dass die RRS Anerkennung vermitteln und zudem, dass Lernmöglichkeiten existieren. Plattformarbeit bleibt ein vielschichtiges und sich dynamisch veränderndes Phänomen.

## Literatur

- Altenried, M. (2017). Die Plattform als Fabrik: Crowdwork, Digitaler Taylorismus und die Vervielfältigung der Arbeit. *PROKLA. Zeitschrift Für Kritische Sozialwissenschaft*, 47(187), 175–192. <https://doi.org/10.32387/prokla.v47i187.140>
- Becker, A., Ecker, L., Külpmann, I., Schwien, K., & Stobbe, P. (2024). Cooperative solidarity among crowdworkers? Social learning practices on a crowdtesting social media platform. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 30(1), 428–449. <https://doi.org/10.1177/13548565231183298>
- Blohm, I., & Leimeister, J. M. (2013). Gamification: Design of IT-Based Enhancing Services for Motivational Support and Behavioral Change. *Business & Information Systems Engineering*, 5(4), 275–278. <https://doi.org/10.1007/s12599-013-0273-5>
- Böhle, F., & Sauer, S. (2019). Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger, & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (Bd. 6, S. 241–263). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_14)
- Bolton, G. E., Katok, E., & Ockenfels, A. (2004). How Effective Are Electronic Reputation Mechanisms? An Experimental Investigation. *Management Science*, 50(11), 1587–1602. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1030.0199>
- Bonin, H., & Rinne, U. (2017). *Omnibusbefragung zur Verbesserung der Datenumlage neuer Beschäftigungsformen. Kurzexpertise im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales* (IZA Research Report No. 80). IZA.
- Dale, S. (2014). Gamification: Making work fun, or making fun of work? *Business Information Review*, 31(2), 82–90. <https://doi.org/10.1177/0266382114538350>
- Dehnbostel, P. (2018). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. *Arbeit*, 27(4), 269–294. <https://doi.org/10.1515/arbeit-2018-0022>
- Difallah, D., Filatova, E., & Ipeirotis, P. (2018). Demographics and Dynamics of Mechanical Turk Workers. *Proceedings of the Eleventh ACM International Conference on Web Search and Data Mining*, 135–143. <https://doi.org/10.1145/3159652.3159661>
- Fieseler, C., Bucher, E., & Hoffmann, C. P. (2019). Unfairness by Design? The Perceived Fairness of Digital Labor on Crowdworking Platforms. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 987–1005. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3607-2>
- Filippas, A., Horton, J. J., & Golden, J. (2018). Reputation Inflation. *Proceedings of the 2018 ACM Conference on Economics and Computation*, 483–484. <https://doi.org/10.1145/3219166.3219222>
- Fourcade, M., & Healy, K. J. (2024). *The ordinal society*. Harvard University Press.

- Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D., & Müller, R. (2009). *Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz*. Münster: Waxmann.
- Gandini, A. (2016). *The Reputation Economy: Understanding Knowledge Work in Digital Society*. London: Palgrave Macmillan.
- Gandini, A. (2019). Labour process theory and the gig economy. *Human Relations*, 72(6), 1039–1056. <https://doi.org/10.1177/0018726718790002>
- Gerber, C., & Krzywdzinski, M. (2019). Brave new digital work? New forms of performance control in crowdwork. In S. Vallas & A. Kovalainen (Hrsg.), *Work and Labor in the Digital Age* (S. 121–143). Leeds: Emerald.
- Hendrikx, F., Bubendorfer, K., & Chard, R. (2015). Reputation systems: A survey and taxonomy. *Journal of Parallel and Distributed Computing*, 75, 184–197. <https://doi.org/10.1016/j.jpdc.2014.08.004>
- Ivanova, M., Bronowicka, J., Kocher, E., & Degner, A. (2018). The App as a Boss? Control and Autonomy in Application-Based Management. *Arbeit | Grenze | Fluss – Work in Progress interdisziplinärer Arbeitsforschung Nr. 2*, Frankfurt (Oder): Viadrina.
- Jabagi, N., Croteau, A.-M., Audebrand, L.K., & Marsan, J. (2019). Gig-workers' motivation: Thinking beyond carrots and sticks. *Journal of Managerial Psychology*, 34(4), 192–213. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2018-0255>
- Kellogg, K.C., Valentine, M.A., & Christin, A. (2020). Algorithms at Work: The New Contested Terrain of Control. *Academy of Management Annals*, 14(1), 366–410. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0174>
- Krzywdzinski, M., & Gerber, C. (2019). *Working conditions of crowdworkers. Survey of crowdworkers in Germany and the United States*, Version 1.00, WZB Berlin Social Science Center, unveröffentlichter Datensatz.
- Krzywdzinski, M., & Gerber, C. (2020). *Varieties of platform work. Platforms and social inequality in Germany and the United States* (Weizenbaum Series No. 7; Version 1). Weizenbaum Institute for the Networked Society. <https://www.weizenbaum-library.de/handle/id/143>
- Krzywdzinski, M., & Gerber, C. (2021). Between automation and gamification: Forms of labour control on crowdwork platforms. *Work in the Global Economy*, 1(1), 161–184. <https://doi.org/10.1332/273241721X16295434739161>
- Lee, M.K., Jain, A., Cha, H.J., Ojha, S., & Kusbit, D. (2019). Procedural Justice in Algorithmic Fairness: Leveraging Transparency and Outcome Control for Fair Algorithmic Mediation. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(CSCW), 1–26. <https://doi.org/10.1145/3359284>
- Lee, M.K., Kusbit, D., Metsky, E., & Dabbish, L. (2015). Working with Machines: The Impact of Algorithmic and Data-Driven Management on Human Workers. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1603–1612. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702548>

- Leimeister, J.M., Durward, D., & Zogaj, S. (2016). *Crowd Worker in Deutschland. Eine empirische Studie zum Arbeitsumfeld auf externen Crowdsourcing-Plattformen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Margaryan, A. (2019). Workplace learning in crowdwork: Comparing microworkers' and online Freelancers' practices. *Journal of Workplace Learning*, 31(4), 250–273. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2018-0126>
- Margaryan, A. (2024). The duality of global online labour platforms as restrictive-expansive sites of workplace learning and skill development. *International Journal of Training and Development*, 28(3), 315–334. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12326>
- Masum, H., & Tovey, M. (Hrsg.). (2011). *The reputation society: How online opinions are reshaping the offline world*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mau, S. (2019). *The metric society: On the quantification of the social* (S. Howe, Trans.). Cambridge, UK: Polity.
- Möhlmann, M., & Zalmanson, L. (2017, December 10). Hands on the wheel: Navigating algorithmic management and Uber drivers' autonomy. *Proceedings of the International Conference on Information Systems*. International Conference on Information Systems, Seoul.
- Nosko, C., & Tadelis, S. (2015). *The Limits of Reputation in Platform Markets: An Empirical Analysis and Field Experiment* (No. w20830; p. w20830). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20830>
- Orlikowski, W.J., & Scott, S.V. (2014). What Happens When Evaluation Goes Online? Exploring Apparatuses of Valuation in the Travel Sector. *Organization Science*, 25(3), 868–891. <https://doi.org/10.1287/orsc.2013.0877>
- Popiel, P. (2017). „Boundaryless“ in the creative economy: Assessing freelancing on Upwork. *Critical Studies in Media Communication*, 34(3), 220–233. <https://doi.org/10.1080/15295036.2017.1282618>
- Pulignano, V., Marino, S., Johnson, M., Domecka, M., & Riemann, M.-L. (2024). „Digital Tournaments“: The colonisation of Freelancers' ‚free‘ time and unpaid labour in the online platform economy. *Cambridge Journal of Economics*, 48(1), 133–150. <https://doi.org/10.1093/cje/bead042>
- Pulignano, V., Muszyński, K., & Tapia, M. (2024). Variations of Freelancers' „Effort-Bargain“ Experiences in Platform Work: The Role of Skills. *ILR Review*, 00197939241268165. <https://doi.org/10.1177/00197939241268165>
- Resnick, P., & Zeckhauser, R. (2002). Trust among strangers in internet transactions: Empirical analysis of eBay's reputation system. In *Advances in Applied Microeconomics* (Bd. 11, S. 127–157). Leeds: Emerald (MCB UP). [https://doi.org/10.1016/S0278-0984\(02\)11030-3](https://doi.org/10.1016/S0278-0984(02)11030-3)
- Rosenblat, A., & Stark, L. (2016). Uber's Drivers: Information Asymmetries and Control in Dynamic Work. *International Journal of Communication*, 10, 3758–3784. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2686227>
- Schörpf, P., Flecker, J., & Schönauer, A. (2017). On call for one's online reputation. Control and time in creative crowdwork. In K. Briken, S. Chillias, M.

- Krzywdzinski, & A. Marks (Hrsg.), *The new digital workplace: How new technologies revolutionise work* (S. 89–111). London: Palgrave Macmillan.
- Schörpf, P., Flecker, J., Schönauer, A., & Eichmann, H. (2017). Triangular love-hate: Management and control in creative crowdworking. *New Technology, Work and Employment*, 32(1), 43–58. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12080>
- Shapiro, A. (2018). Between autonomy and control: Strategies of arbitrage in the „on-demand“ economy. *New Media & Society*, 20(8), 2954–2971. <https://doi.org/10.1177/1461444817738236>
- Tadelis, S. (2016). Reputation and Feedback Systems in Online Platform Markets. *Annual Review of Economics*, 8(1), 321–340. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080315-015325>
- Van Slageren, J., & Herrmann, A. M. (2024). Skill Specificity on High-Skill Online Gig Platforms: Same as in Traditional Labour Markets? *Social Forces*, 102(4), 1332–1351. <https://doi.org/10.1093/sf/soad153>
- Wang, R., Harper, F.M., & Zhu, H. (2020). Factors Influencing Perceived Fairness in Algorithmic Decision-Making: Algorithm Outcomes, Development Procedures, and Individual Differences. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–14. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376813>
- Wood, A.J., Graham, M., Lehdonvirta, V., & Hjorth, I. (2019). Good Gig, Bad Gig: Autonomy and Algorithmic Control in the Global Gig Economy. *Work, Employment and Society*, 33(1), 56–75. <https://doi.org/10.1177/0950017018785616>
- Woodcock, J., & Johnson, M. R. (2018). Gamification: What it is, and how to fight it. *The Sociological Review*, 66(3), 542–558. <https://doi.org/10.1177/0038026117728620>

# Unsicherheit und Lernen im Prozess digitalisierter Arbeit am Beispiel Crowdwork

*Karen Schwien*

## 1 Einleitung

Im Zusammenhang mit der digitalen Transformation entstehen neue Formen der Unsicherheit (Bauman, 2000; Beck, 1986). Diese Veränderungen werden auch in der Arbeitswelt sichtbar durch befristete Arbeitsverhältnisse, komplexere Problemstellungen, eine hohe Veränderungsgeschwindigkeit und eine geringe Halbwertszeit erlernter Kompetenzen. An Arbeitnehmende wird in diesem Zusammenhang häufig der Anspruch gestellt, die im Rahmen der digitalen Transformation zunehmende Unsicherheit durch eine höhere Flexibilität und Informationskompetenz sowie lebenslanges Lernen zu bewältigen (Bauman, 2000; Eraut, 2004). Das Lernen im Prozess der Arbeit gewinnt vor diesem Hintergrund an Bedeutung, da es flexible Lerngelegenheiten ermöglicht (Böhle & Sauer, 2019; Eraut, 2004). Diese Lernprozesse sind nicht voraussetzungslos. Sie erfordern unterstützende organisatorische Rahmenbedingungen (Molzberger, 2016) und gehen mit hohen Anforderungen an die Reflexions- und Steuerungskompetenzen der Arbeitenden einher (Böhle & Sauer, 2019; Dehnbostel, 2021).

Noch fehlt es an empirischen Belegen zum Lernen im Prozess digitalisierter Arbeit (Harteis, Gijbels & Kyndt, 2022). Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit diesem Thema unter Berücksichtigung erlebter Unsicherheit am Beispiel Crowdwork. Crowdwork ist gekennzeichnet durch einen hohen Digitalisierungsgrad und unterschiedliche Formen der Unsicherheit (Ashford, Caza & Reid, 2018; Gerber, 2021). Die Untersuchung befasst sich mit einer Testing-Plattform und basiert auf 17 Online-Interviews, die im November 2021 mit Crowdworker:innen geführt wurden. Zur Auswertung wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) mit Hilfe der Software MaxQDA durchgeführt. Im folgenden Beitrag werden zunächst die theoretischen Rahmungen zu Unsicherheit und Lernen im Zusammenhang mit der digitalen Transformation dargelegt. Es folgen das Forschungsziel sowie die verwendeten Methoden. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und in einem Fazit zusammengeführt.

## 2 Theorie und Stand der Forschung

### 2.1 Unsicherheit in digitalisierten Arbeitskontexten

Unsicherheit beschreibt einen Zustand, in dem keine ausreichenden Informationen vorliegen, um mit hinreichender Sicherheit Vorhersagen über die Entwicklung einer Ausgangssituation zu treffen (Alquist & Baumeister, 2023). Sie ist Teil jeglichen Handelns und jeglicher Entscheidungssituationen und nimmt in modernen Gesellschaften vor dem Hintergrund der digitalen Transformation zu (Proff et al., 2021; Sverke, Hellgren & Näswall, 2002). In der Arbeitswelt wird sie beispielsweise in organisatorischen Rahmenbedingungen sichtbar, die Vorhersagen erschweren, wie mobile Arbeitsarrangements, Hierarchieabbau und kurzfristigere Vertragskonstellationen (Bauman, 2000; Beck, 1986). Die digitale Transformation befördert gleichzeitig eine Zunahme komplexer werdender Problemstellungen und die Standardisierung von Tätigkeiten (Eraut, 2004; Rump, 2021). Durch komplexere Problemstellungen und eine zunehmende Menge verfügbarer Informationen entstehen vernetzte Systeme. Potenziell kann ein Mehr an Informationen auch ein Mehr an Wissen bedeuten, allerdings stellen intransparente Informationsmechanismen im digitalen Raum Subjekte vor die Herausforderung, einen „selbstbestimmten und fundierten Umgang“ (Griesbaum, 2023, S. 74) mit Informationen zu erlernen. Die Verfügbarkeit vieler Informationen kann darüber hinaus das Nicht-Wissen der Akteur:innen und die Unsicherheit erhöhen (Willke, 2016). Die gleichzeitigen Standardisierungstendenzen gehen mit einer Technisierung von Arbeitsprozessen und dem häufigeren Auftreten von technischen Fehlern einher. Dies Fehlfunktionen können trotz der Vereinfachung einiger Arbeitsschritte steigende Unsicherheit erzeugen. Mit Standardisierungstendenzen geht darüber hinaus auch die Unsicherheit über den Arbeitsplatzverlust durch Automatisierung einher (Baumhauer & Meyer, 2021; Rump, 2021).

Aus individueller Perspektive kann Unsicherheit angelehnt an Kahneman und Tversky (1982) sowie Alquist und Baumeister (2023) als objektiv oder subjektiv kategorisiert werden. Während objektive Unsicherheit Situationen beschreibt, in denen es aufgrund der allgemeinen Informationslage nicht möglich ist, Vorhersagen zu treffen, beschreibt subjektive Unsicherheit den Zustand einer Person, die nicht über ausreichend Wissen verfügt, um die eigene Unsicherheit zu reduzieren, auch wenn dieses Wissen grundsätzlich verfügbar wäre (Alquist & Baumeister, 2023).

Individuen, die mit Unsicherheit umgehen müssen, streben meist danach, diese zu reduzieren. Gleichzeitig kann ein kontrolliertes Maß an Unsicherheit aktivierend wirken und positive Emotionen hervorrufen. Liegt objektive Unsicherheit vor, neigen Menschen dazu, aktiv zu werden und Risiken einzugehen. Erleben Personen subjektive Unsicherheit, suchen sie nach Informationen, durch die sie die subjektive Unsicherheit reduzieren können. Hier ist maßvolles Vorgehen entscheidend. Zwar kann es hilfreich sein, valide Informationen zu recherchieren und Wissen zum bearbeiteten Problem zusammenzutragen, ein starkes

Bedürfnis nach Unsicherheitsreduktion kann jedoch dazu führen, dass Personen ihre subjektive Unsicherheit verdrängen oder auf falsche bzw. vereinfachte Informationen zurückgreifen. Unsicherheitstoleranz und Informationskompetenzen erhöhen die Handlungsfähigkeit (Alquist & Baumeister, 2023). Ebenso gewinnen im Umgang mit Unsicherheit subjektivierendes Handeln sowie Erfahrungs- und Praxiswissen an Bedeutung (Alkemeyer, 2009; Böhle & Wehrich, 2009). Subjektivierendes Handeln zeichnet sich durch „dialogisch-interaktives, exploratives Vorgehen“ (Böhle, 2020, S. 47) aus, das nicht vorab planbar ist. Es basiert auf einer sinnlichen, aufmerksamen Wahrnehmung der und Beziehung zur Problemsituation. Das enthaltene Wissen wird „durch praktisches Handeln generiert und erworben“ (Böhle, 2020, S. 44). Trotz der grundsätzlichen Neigung zur Unsicherheitsreduktion kann ein kontrolliertes Maß an Unsicherheit Lernaktivitäten fördern (Jirout & Matthews, 2022).

## 2.2 Lernen im Prozess digitalisierter Arbeit

Lernen kann ein verunsichernder Prozess für das Subjekt sein (Schmidt, 2005; Waldmann, 2022) und kann gleichzeitig zu einem flexibleren Umgang mit Unsicherheit führen (Hager, Lee & Reich, 2012). Abstrakt betrachtet handelt es sich beim Lernen um „einen Prozess, der sich zwischen zwei Zuständen eines Systems abspielt, eben dem Zustand vor ‚dem Lernen‘ und dem Zustand nach ‚dem Lernen‘ [...] als ein Erklärungsmodell für die Beobachtung ganz spezifischer Veränderungen in den Prozessbereichen Bewusstsein, Interaktion und Kommunikation“ (Schmidt, 2005, S. 97f.).

Unter Bedingungen objektiver Unsicherheit, die keine unmittelbare Reduktion der Unsicherheit ermöglichen, können Subjekte lernen, die Unsicherheit zu tolerieren. Dazu gehört die Fähigkeit, in einem „state of doubt“ (Dewey, 1910) zu verweilen und verschiedene Informations- und Handlungsoptionen auszuprobieren (Glaveanu, 2022). Subjektive Unsicherheit hingegen kann durch das Sammeln von Informationen und Lernprozesse unmittelbar reduziert werden (Alquist & Baumeister, 2023). Eine vorschnelle Unsicherheitsreduktion birgt jedoch das Risiko, vorhandene Informationen überzubewerten, Informationslücken zu ignorieren oder kausale Zusammenhänge zu erfinden (Kahneman & Tversky, 1982).

Digitale Technologien verändern im Zusammenspiel mit anderen gesellschaftlichen Veränderungen „Lernorte, Lernanlässe und Lernmöglichkeiten“ (Schmidt, 2005, S. 107) sowie die Relevanzkriterien dessen, was und wie es sich zu lernen lohnt (Vallo Hult & Byström, 2022). Lernressourcen sind zeit- und ortsflexibler verfügbar und das Lernen im Prozess der Arbeit, das außerhalb von institutionalisierten Lernräumen stattfindet, gewinnt an Bedeutung (Böhle & Sauer, 2019; Eraut, 2004). Lernen im Prozess der Arbeit wird in hohem Maße durch den Arbeitskontext, Arbeitsgegenstände und Praktiken sowie die subjektive Perspektive der handelnden Person bestimmt (Schmidt, 2005). Es hat häufig einen unbeab-

sichtigten, kontextbezogenen und kooperativen Charakter (Eraut, 2004; Tynjälä, 2008). Erworbene Kompetenzen zeigen sich beispielsweise in der angemessenen Aufgabenerfüllung, im Verständnis für Arbeitskontexte, der Entwicklung persönlicher Dispositionen, Kompetenzen im Bereich Teamwork, der Implementierung von Rollenerwartungen, der Entscheidungsfindung, dem Urteilsvermögen und im theoretischen Wissen (Tynjälä, 2008). Besonders lernhaltig sind Arbeitsaktivitäten, die das Arbeiten mit anderen Personen, herausfordernde Aufgaben sowie reflexive Elemente beinhalten (Eraut, 2004; Tynjälä, 2008). Darüber hinaus können die Verwendung bereitgestellter Lernressourcen sowie Mentoring, Supervision und Coaching Lerngelegenheiten bieten. Innerhalb dieser Kontexte lernen Mitarbeitende durch Beobachten und Zuhören, das Stellen von Fragen, Feedback, Ausprobieren und Prozesse des Reflektierens und Verstehens (Eraut, 2004). Dabei finden unterschiedliche Formen des Lernens statt: Implizites, reaktives und deliberatives Lernen. Implizites Lernen erfolgt ohne bewusste Lernabsicht und führt zu teilweise unbewussten Lernergebnissen. Reaktives Lernen verfolgt eine bewusste Lernabsicht unmittelbar während einer Tätigkeit und beinhaltet Lernaktivitäten wie das Notieren und Reflektieren von Informationen und das Stellen von Fragen. Die Lernergebnisse sind nicht vollständig planbar. Als deliberatives Lernen werden Aktivitäten bezeichnet, die einem Lernziel dienen und unabhängig von der Arbeitstätigkeit erfolgen können wie Reflexionstreffen oder die strategische Planung von Lerngelegenheiten (Eraut, 2004). Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs werden bezogen auf das Lernen im Prozess der Arbeit sowohl emanzipatorische Potenziale als auch eine Verengung durch unmittelbar wirtschaftliche Verwertung diskutiert (Molzberger, 2016). Handelt es sich um ein „begrenzt, dabei beliebiges, zufälliges und erfahrungsverengtes Lernen“ (Dehnobstel, 2016, S. 8), kann dies beispielsweise dazu führen, dass Fähigkeiten falsch oder nicht zielführend erlernt werden (Tynjälä, 2008).

Durch den selbstgesteuerten, subjektiven Charakter des Lernens spielen Konzepte wie Neugier und Selbstwirksamkeit eine größere Rolle. Neugier kann, der Information Gap Theory folgend, als intrinsischer Wunsch verstanden werden, Informationen zu sammeln, um Informationslücken zu schließen und kann Lernen in unsicheren Kontexten unterstützen (Jirout & Matthews, 2022; Loewenstein, 1994). Neugier ist insbesondere bei subjektiver Unsicherheit ein Antrieb, diese zu reduzieren, da eine neugierige Person bei der Informationssuche Spaß als intrinsische Motivation erlebt (Alquist & Baumeister, 2023; Law, Yin, Goh, Chen, Terry & Gajos, 2016). Hemmend kann sich allerdings ein zu großes Maß an subjektiver Unsicherheit auf die Neugier auswirken beispielsweise durch fehlende Kompetenzen in einer Domäne. Personen, die über ein moderates Maß an Wissen in einem Bereich verfügen und dementsprechend meist auch über ein moderates Maß an subjektiver Unsicherheit, verspüren hingegen stärkere Neugier, da sie Informationslücken auf Basis ihres vorhandenen Wissens eindeutiger identifizieren können (Loewenstein, 1994). Als Selbstwirksamkeit wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, bezeich-

net. Sie beeinflusst, inwieweit Personen sich herausfordernden Aufgaben stellen und diese langfristig verfolgen (Bandura, 1977). Unter Bedingungen objektiver Unsicherheit kann Selbstwirksamkeit dabei unterstützen, aktiv zu werden und unterschiedliche Strategien auszuprobieren (Markowska & Wiklund, 2020). Auch in diesem Fall fördert ein moderates Maß an Vorerfahrung und damit auch ein moderates Maß an Vorwissen die erlebte Selbstwirksamkeit, wenn bereits ähnliche Herausforderungen in der Vergangenheit bewältigt wurden (Bandura 1977).

### 2.3 Lernen und Unsicherheit im Crowdwork

Crowdwork ist eine stark digitalisierte Arbeitsform, die vielfältige Unsicherheitsfaktoren beinhaltet und Lerngelegenheiten für Crowdworker:innen bietet (Ashford et al., 2018; Margaryan, 2017). Daher wird diese Arbeitsform als empirisches Beispiel untersucht. Sie bezeichnet „bezahlte [über Plattformen vermittelte] Arbeit, bei der die Leistungserbringung vollständig online erfolgt“ (Margaryan & Hofmeister, 2021, S. 44) und ist durch Heterogenität und Dynamik gekennzeichnet (Kramer, 2024). Die Aufgabenniveaus reichen von Mikrotasks mit geringem Anspruch bis hin zu komplexen Freelancing-Aufträgen für professionelle Crowdworker:innen (Margaryan & Hofmeister, 2021). Crowdwork-Plattformen sind in unterschiedlichen Branchen aktiv von Content- und Texterstellung über Design, Innovation, Testing, Kundenberatung/Marktforschung/Vertrieb bis hin zu Mikrotasks, die Kleinstaufgaben in unterschiedlichen Bereichen umfassen (Mrass & Peters, 2017).

Die Unsicherheit drückt sich im Crowdwork in unterschiedlichen Formen aus. Beispielsweise ist Crowdwork durch eine unsichere Auftragslage sowie daraus resultierend finanzielle Unsicherheit gekennzeichnet (Ashford et al., 2018). Die intransparente Plattformumgebung und die fehlende Planungssicherheit werden von einigen Crowdworker:innen als belastend erlebt (Gerber, 2021; Pfeiffer, Kawalec, Held & Held, 2019; Schlicher, Schulte, Reimann & Maier, 2021), von anderen wiederum als Potenzial für Gestaltungsspielräume betrachtet. Regulierungen, die potenziell die Unsicherheit reduzieren könnten, werden von Crowdworker:innen tendenziell kritisch gesehen. Als Bewältigungsform wird im Crowdwork häufig an die Eigenverantwortung appelliert (Kramer, 2024).

Lernen im Bereich Crowdwork ist bisher wenig erforscht (Margaryan & Hofmeister, 2021) und aktuelle Befunde sind ambivalent. Einerseits sind die Möglichkeiten zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung begrenzt. Crowdworker:innen verfügen über ein überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau und sind häufig für die Tätigkeiten, die sie ausüben, überqualifiziert (Piasna, Zwysen & Drahokoupil, 2022; Rani & Furrer, 2019). Die Crowdwork-Plattformen stellen wenig Lernressourcen bereit und Routine-Aufgaben bieten wenig Lerngelegenheiten (DeGroen et al., 2020; Urzi Brancati et al., 2020). Andererseits kann Crowdwork „lernintensiv“ (Margaryan, 2017, S. 1) sein und Crowdworker:innen

zeigen eine hohe Lernorientierung und -motivation (Kramer, 2024; Margaryan, 2017). Angewandte Lernstrategien umfassen neben dem Lernen durch neue Aufgaben die Reflexion der Tätigkeiten, die Teilnahme an Online- und Offline-Kursen, Informationsrecherche und das Lernen von anderen Personen (Margaryan, 2017, 2019). Eine Herausforderung in dieser Arbeitsform stellt für einige Crowdworker:innen das fehlende Feedback dar. Ebenso ist das Lernen stark markt- und kund:innengesteuert (Cedefop, 2020) und ein großer Teil des Lernaufwands liegt in der Verantwortung des Individuums (Fiers, 2024; DeGroen et al., 2020).

Unter Anderem kann das Erlernen von Kommunikations-, Organisations- sowie Digital- und Lernkompetenzen Crowdworker:innen befähigen, Selbstbewusstsein und Resilienz zu entwickeln, um mit Unsicherheiten umzugehen (Ashford et al., 2018; Cedefop, 2020; Fiers, 2024; Kramer, 2024). Ashford et al. (2018) betonen beispielsweise die Bedeutung von Learning Agility, die in Anlehnung an DeRue et al. (2012) als Fähigkeit definiert wird, Situationen schnell zu verstehen und auf Basis bisheriger Erfahrungen Ideen zu entwickeln. Diese Fähigkeit sei entscheidend für Crowdworker:innen, um unter den komplexen und unsicheren Arbeitsbedingungen, die Crowdwork bietet, erfolgreich zu sein (Ashford et al., 2018). Ebenso nutzen Crowdworker:innen digitale Skills im Umgang mit Unsicherheit, um auf unerwartete Ereignisse zu reagieren und Ideen zu entwickeln, wie sie auch mit widrigen Arbeitsbedingungen umgehen können. Auf dieser Basis können sie den unsicheren Plattformbedingungen resilient begegnen (Fiers, 2024). Die im Crowdwork entwickelten Lernstrategien nutzen Crowdworker:innen auch für Anwendungsfelder außerhalb dieser Arbeitsform (Cedefop, 2020).

### 3 Fragestellung und Methode

Der Beitrag untersucht Lernen im Prozess digitalisierter Arbeit am Beispiel Crowdwork vor dem Hintergrund des Unsicherheitserlebens der Crowdworker:innen. Die explorative Studie basiert auf Interviews mit Crowdworker:innen auf einer Testing-Plattform. Diese bietet Aufträge mit geringem bis mittlerem Niveau im Soft- und Hardwaretesting an. Interessierte Personen können sich auf der Plattform registrieren. Nach erfolgreichem Abschluss eines Einstiegstests und dem Ausfüllen eines Profils mit persönlichen Informationen können die Nutzer:innen Aufträge über die Plattform bearbeiten. Der Kontakt zur Plattform wurde über den Projektverbund hergestellt.

Die Interviews wurden von Mitarbeitenden des Projekts geführt (Becker, Eckelt, Kulpmann, Schvien & Thrun). Auf Basis zuvor definierter Themenblöcke, unter Anderem zur Biografie der Befragten, Erfahrungen und Tätigkeiten auf der Plattform sowie Lernen und Kompetenzentwicklung, wurden im Rahmen narrativer Interviews Erzählungen angeregt (Schütze, 1983). Narrative Interviews werden häufig in der Biografieforschung verwendet und nutzen Erzählungen als Zugang zu den Erfahrungsbereichen der befragten Person. Erzählungen

beschreiben zeitliche Entwicklungen innerhalb einer Lebensgeschichte von einer Ausgangssituation bis zu einem definierten Endpunkt (Flick, 2021).

Insgesamt liegen 17 Online-Interviews mit Crowdworker:innen auf der genannten Testing-Plattform vor, die im November 2021 geführt wurden. Die Interviews haben eine Länge zwischen 60 und 120 Minuten. Die Teilnehmenden wurden über eine Ausschreibung auf der Plattform rekrutiert und nahmen freiwillig an der Befragung teil. Die Crowdworker:innen erhielten für die Teilnahme eine Aufwandsentschädigung und alle Teilnehmenden unterzeichneten eine Datenschutzvereinbarung.

Die Stichprobe umfasst Tester:innen im Alter von 18 bis 57 Jahren. 12 verfügen über einen Studienabschluss und 14 über einen Ausbildungsabschluss, eine Person hat keinen berufsqualifizierenden Abschluss, da sie sich noch in der Schulausbildung befindet. Die Teilnehmenden sind zwischen 3 Monaten und 4,5 Jahren auf der Plattform registriert, der Median beträgt 1 Jahr. Analytische Unterschiede im Umgang mit Unsicherheit und angewandten Lernstrategien wurden in Bezug zur IT-Erfahrung festgestellt. Crowdworker:innen mit IT-Erfahrung entweder in Form eines IT-bezogenen Ausbildungs- oder Studienabschlusses oder einer IT-bezogenen Tätigkeit im Hauptberuf werden im Beitrag als erfahrene Crowdworker:innen bezeichnet, während Crowdworker:innen ohne diesen IT-Bezug und mit maximaler Tätigkeitsdauer auf der Plattform von einem Jahr als weniger erfahren kategorisiert werden.

Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert und personenbezogene Daten sowie Informationen, die Rückschlüsse auf die untersuchte Plattform geben, wurden entfernt. Anschließend wurden die Daten in Anlehnung an Kuckartz (2016) inhaltsanalytisch ausgewertet. Es wurden sowohl induktive Kategorien aus dem Material entwickelt als auch deduktive Kategorien aus den genannten theoretischen Rahmungen abgeleitet. Zur Auswertung wurde die Software MaxQDA verwendet.

## 4 Unsicherheit und Lernen im Crowdwork

Im Folgenden werden die Formen objektiv und subjektiv erlebter Unsicherheit herausgearbeitet. Darauf folgen die in den Interviews beschriebenen Bewältigungsformen von Unsicherheit durch die Crowdworker:innen und schließlich die Bedeutung von Lernen im Prozess digitalisierter Arbeit für Crowdworker:innen vor dem Hintergrund des Unsicherheitserlebens.

### 4.1 Objektive und subjektive Unsicherheit

Die Crowdworker:innen beschreiben objektive Unsicherheit vorwiegend in Bezug auf die Auftragslage und auf technische Fehler und subjektive Unsicher-

heit vorwiegend im Rahmen der Auftragsbearbeitung. Darüber hinaus werden Elemente objektiver und subjektiver Unsicherheit im Zusammenhang mit der Intransparenz der Plattformgestaltung geschildert.

Die Crowdworker:innen geben an, dass die Auftragslage und technische Fehlfunktionen auch bei umfangreichem Vorwissen nicht vollständig prognostiziert werden können. Sie stellen daher eine Form der objektiven Unsicherheit dar. Die Auftragslage ist das Ergebnis des ökonomischen und technischen Kontexts, in den die Plattformen eingebunden sind. Hinzu kommt objektive Unsicherheit durch technische Fehler, die in Testsituationen auftreten können, da sich getestete Produkte häufig noch im Entwicklungsstadium befinden.

Zusätzlich entsteht aus der Crowdworker:innen-Perspektive Unsicherheit im Zusammenhang mit der intransparenten organisatorischen und technischen Ausgestaltung der Plattformen. Auch durch sie ist die Möglichkeit, Vorhersagen zu machen, für Crowdworker:innen eingeschränkt. Die Intransparenz entsteht beispielsweise durch fehlende Informationen zur Auftragslage (CW16, Pos. 138), zu Feedback- und Ranking-System (CW23, Pos. 59) und zur Vergabe von Aufträgen (CW25, Pos. 174), wie auch bei Gerber (2021) thematisiert. Hinzu kommen fehlende Informationen zu Auftragsbedingungen (CW25, Pos. 44) und Qualitätskriterien (CW26, Pos. 141ff.). Gleichzeitig wird von einigen Crowdworker:innen thematisiert, dass die untersuchte Testing-Plattform im Vergleich zu anderen Crowdwork-Plattformen transparenter kommuniziere (CW14, Pos. 134). Sie bietet Informationsmaterialien (CW13, Pos. 45), einen Einstiegstest (CW22, Pos. 18), detaillierte Auftragsbeschreibungen (CW18, Pos. 21) und Ansprechpartner:innen (CW24, Pos. 80). Dies kann aber die erlebte Intransparenz nicht vollständig aufwiegen. Teilweise ist die Unsicherheit subjektiv, wenn die Crowdworker:innen die fehlenden Informationen recherchieren könnten. Teilweise haben die Crowdworker:innen aber keinen Zugriff auf diese Informationen. Daher kann aus der Sicht der Crowdworker:innen ein Teil der Intransparenz auch als objektive Unsicherheit betrachtet werden.

Auf Auftragsebene wird subjektive Unsicherheit aus Sicht unerfahrener Crowdworker:innen besonders bei dem Versuch relevant, den Testverlauf und die Konsequenzen des eigenen Handelns vorherzusagen. So fühlen sich weniger erfahrene Tester:innen durch die komplexen Umgebungen teilweise „erschlagen“ (CW25, Pos. 80) und „verlieren“ (CW 11, Pos. 28; CW27, Pos. 77) sich in der Testaufgabe, Tester:innen mit IT-Erfahrung erleben diese eher als „interessant“ (CW20, Pos. 16). Dies lässt sich mit der größeren subjektiven Unsicherheit erklären, die Tester:innen ohne IT-Hintergrund durch fehlende Vorerfahrung erleben (Alquist & Baumeister, 2023). Insbesondere auf unerfahrene Crowdworker:innen scheint dies einen lähmenden Effekt zu haben, während sich erfahrene Crowdworker:innen aktiviert fühlen. So schildern auch erfahrene Crowdworker:innen, dass auch für sie Aufträge immer wieder neue, unbekannte Teilaufgaben enthalten (CW12, Pos. 2; CW16, Pos. 45).

## 4.2 Bewältigungsformen von Unsicherheit

Mit der objektiven und subjektiven Unsicherheit gehen die Crowdworker:innen vor dem Hintergrund ihrer Vorerfahrungen unterschiedlich um. Einerseits bereiten sie sich auf unsichere Situationen vor, indem sie subjektive Unsicherheit reduzieren, bevor eine Testsituation eintritt. Andererseits gehen sie aktiv mit der Unsicherheit in einer Testsituation um, indem sie unter Unsicherheit tätig werden. Beide Strategien schließen Lernaktivitäten ein.

### Unsicherheit reduzieren

Unsicherheitsreduktion findet durch das Setzen von Grenzen und das Sammeln und Interpretieren von Informationen statt. Zunächst definieren Crowdworker:innen Grenzen, in deren Rahmen die erlebte Unsicherheit stattfindet. Die meisten befragten Crowdworker:innen sind beispielsweise nebenberuflich tätig und von der Tätigkeit nicht finanziell abhängig (CW11, Pos. 146; CW12, Pos. 101; CW21, Pos. 37). Die Unsicherheitserfahrungen der Crowdworker:innen auf der untersuchten Plattform berühren daher nicht grundlegende Bedürfnisse der finanziellen Absicherung.

Innerhalb dieser Grenzen sammeln Crowdworker:innen Informationen, um die Kontexte, in denen sie sich bewegen, besser zu verstehen. Sie befassen sich dafür insbesondere mit den Plattformprinzipien und dem Softwaretesten. Bezogen auf die Plattform setzen sie sich beispielsweise damit auseinander, wie das Punktesystem (CW12, Pos. 6; CW16, Pos. 126) und die Einladungsvergabe funktionieren (CW26, Pos. 30; CW16, Pos. 26; CW12, Pos. 6) sowie mit testbezogenen Themen wie unterschiedlichen Arten von Software-Fehlern (CW12, Pos. 62; CW26, Pos. 22).

Basierend auf den von ihnen gesammelten Informationen, stellen Crowdworker:innen Interpretationen an. Diese Interpretationen können zu unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen führen, wie am Beispiel des Punktesystems deutlich wird. Die meisten Crowdworker:innen sind der Ansicht, dass sich zusätzliche Erfahrungspunkte positiv auf die Anzahl der Einladungen, die sie erhalten, auswirken (CW25, Pos. 70; CW26, Pos. 42). Zwei Crowdworker:innen schreiben dem Punkte- und Rankingsystem hingegen keine Bedeutung zu und erklären, es sei „nicht sonderlich ausschlaggebend“ (CW12, Pos. 32). Ein weiterer Crowdworker ist der Meinung, dass die Punkte in Bezug auf die Verteilung der Einladungen hinderlich seien (CW18, Pos. 61). Darüber hinaus geben einige Crowdworker:innen an, dass sie nicht wüssten, wie das Punkte-System funktioniert (CW15, Pos. 130; CW16, Pos. 126). Diese Bedeutungszuschreibungen existieren nicht nur in Bezug auf das Punktevergabesystem, sondern auch in Bezug auf andere Themen wie die Rollen von Plattformmitarbeitenden (CW14, Pos. 49f.), Entwicklungsmöglichkeiten (CW26, Pos. 131) oder Qualitätskriterien für Auftragsergebnisse (CW18, Pos. 74–82).

Die bei den Crowdworker:innen vorhandene Informationskompetenz ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Sie umfasst nach Griesbaum (2023) Informationsstrategien, das Verstehen von Informationskontexten und kritisches Denken. So wenden die Crowdworker:innen Informationsstrategien an, verfügen aber teilweise nicht über ausreichend Kontextwissen, um die gesammelten Informationen zu interpretieren. Tendenziell zeigt sich bei Crowdworker:innen, die über mehr IT-Erfahrung verfügen und beispielsweise die Perspektive von Softwareentwickler:innen einnehmen können, eine höhere Interpretationskompetenz (CW23, Pos. 47; CW25, Pos. 28; CW27, Pos. 75).

### Unter Unsicherheit handeln

Trotz ihrer Strategien zur Unsicherheitsreduktion sind die Crowdworker:innen in der Arbeitssituation mit Unsicherheit konfrontiert und aufgefordert, unter diesen Umständen zu handeln. Der Umfang der empfundenen Unsicherheit sowie die Strategien im Umgang unterscheiden sich unter den Crowdworker:innen vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen im IT-Bereich.

Eine wesentliche Rahmenbedingung im Umgang mit Unsicherheit ist die empfundene Flexibilität (CW11, Pos. 72; CW13, Pos. 12; CW14, Pos. 148; CW16, Pos. 112). Diese zeigt sich beispielsweise in der Möglichkeit zu entscheiden, einen Auftrag anzunehmen oder abzulehnen (CW13, Pos. 12) und über Arbeitsort und -zeit zu entscheiden (CW11, Pos. 12 und 175; CW15, Pos. 22). Dass die organisatorischen Rahmenbedingungen diese Flexibilität durch die Konkurrenzsituation unter den Tester:innen und die eng definierten Testschritte einschränken, thematisieren die Crowdworker:innen selten (CW15, Pos. 26; CW20, Pos. 102). Dies könnte beispielsweise durch eine hohe Kontrollüberzeugung, d. h. die Überzeugung, Einfluss auf den Verlauf von Ereignissen zu haben, erklärt werden, die mit den oben genannten Aspekten einhergeht. Dementsprechend wird die Flexibilität als positive Form der Unsicherheit bewertet (Alquist & Baumeister, 2023).

Eine Möglichkeit, mit Unsicherheit in der Testsituation umzugehen, besteht darin, den vorgegebenen Testschritten zu folgen. Tester:innen mit wenig Erfahrung orientieren sich eng daran (CW15, Pos. 44; CW21, Pos. 129). Die vordefinierten Testschritte stellen zwar die Minimalanforderungen dar, führen aber laut erfahreneren Tester:innen nicht immer zu guten Ergebnissen (CW15, Pos. 58; CW27, Pos. 58). Erfahrenere Tester:innen greifen hingegen stärker auf bekannte internalisierte Muster und Heuristiken zurück, während sie sich gleichzeitig flexibel auf die Besonderheiten des Testauftrags einlassen. Neben den Test-Leitfäden, die als Orientierung dienen, nutzen erfahrenerer Tester:innen häufiger weitere Testinformationen. Sie lassen sich auf die Komplexität der spezifischen Testsituation ein (CW25, Pos. 16) und versuchen, den Kontext zu verstehen, indem sie sich beispielsweise in verschiedene beteiligte Personengruppen hineinversetzen (CW11, Pos. 285; CW25, Pos. 24) und vorhandene Informationen nutzen (CW27, Pos. 79). Bei der Interpretation der vorhandenen Informationen

„ist es hilfreich, wenn man eben den Tester-Background hat“ (CW25, Pos. 86); dieser Hintergrund helfe dabei, zu verstehen „was vielleicht implizit erwartet wird“ (CW25, Pos. 24).

Die Vorerfahrung der Crowdworker:innen scheint demnach im Umgang mit Unsicherheit eine große Bedeutung zu haben. Die subjektive Unsicherheit ist geringer, wenn ausreichend Erfahrung vorliegt, um den Anforderungen gerecht zu werden, und Crowdworker:innen mit IT-Erfahrung sind in der Lage, in unsicheren Kontexten schneller handlungsfähig zu sein. Die erfahreneren Crowdworker:innen verweilen länger in einem „state of doubt“ (Dewey, 1910). Sie halten insbesondere die subjektive Unsicherheit länger aus und sind dazu in der Lage, die ohnehin kleinere Informationslücke auf Grundlage ihrer IT-Erfahrung, schließlich mit Hilfe vorhandener Informationen und ihrer erfahrungsbasierten Interpretationskompetenz in Teilen zu schließen. Sie tasten sich in der Testsituation mit Hilfe von Elementen subjektivierenden Handelns (nach Böhle 2020) vor, wenn sie eine Beziehung zur spezifischen Testsituation herstellen, Informationen einholen und verschiedene Handlungsoptionen erproben.

### 4.3 Lernen unter Unsicherheit

Aus den Aussagen der Crowdworker:innen geht hervor, dass Lernen in der Testsituation schließlich dabei unterstützen kann, Unsicherheit zu reduzieren. Dies gilt sowohl für die Vorbereitung auf die Testsituation als auch für ihre unmittelbare Bewältigung.

Die Crowdworker:innen geben an, dass sie sich in Vorbereitung auf die Durchführung der Tests mit Informationsrecherche und -interpretation beschäftigen und dass sie auf dieser Basis potenziell neues Wissen erlernen. Dabei nutzen die Befragten deliberative, aber auch reaktive Lernformen. Deliberative lernhaltige Aktivitäten sind in Anlehnung an Eraut (2004) beispielsweise die Nutzung von Lern- und Weiterbildungsangeboten auf und über die Crowdwork-Plattform hinaus wie die Teilnahme an Online-Kursen, das Schauen von Online-Videos sowie das Verwenden der plattforminternen Lernmaterialien (CW16, Pos. 43; CW26, Pos. 82). Reaktive Lernformen sind beispielsweise Erfahrungen, die Crowdworker:innen innerhalb und außerhalb der Plattform in ihrem Hauptberuf machen, mit bewussten, aber nicht vollständig planbaren Lernergebnissen (CW25, Pos. 80). Dazu gehört auch das Reflektieren von Feedback, das Crowdworker:innen außerhalb von Testsituationen erhalten (CW26, Pos. 60). Bei der Interpretation recherchierter Informationen spielt, wie im Abschnitt 4.2 erläutert, die Vorerfahrung eine wichtige Rolle und beeinflusst die Lernergebnisse (Schmidt, 2005).

Das Lernen während des Testens umfasst reaktive und implizite Lernformen. Crowdworker:innen beschreiben es häufig als „Learning by Doing“ (CW19, Pos. 39; CW25, Pos. 28), „Learning by Failure“ (CW21, Pos. 70) oder „Try and Error“ (CW14, Pos. 67). Es bezieht sich auf konkrete Problemstellungen (CW11,

Pos. 32) und beinhaltet das Ausprobieren verschiedener Handlungsalternativen (CW14, Pos. 67). Eine Testerin beschreibt, dass man „sich da ein bisschen durchhangelt“ (CW22, Pos. 60). In diesem Prozess können Fehler passieren und unerwartete Situationen auftreten, die den Crowdworker:innen Lerngelegenheiten bieten (CW19, Pos. 39; CW27, Pos. 58). Das Lernen kann dabei sowohl implizit, unbeabsichtigt und unbewusst erfolgen als auch durch reaktive Lernstrategien wie das Stellen von Fragen (CW13, Pos. 12) oder das Reflektieren von Feedback unterstützt werden. Teilweise wird auch berichtet, dass die Tester:innen untereinander in den Austausch treten, um sich zu unterstützen (CW27, Pos. 52).

Die beschriebenen lernhaltigen Aktivitäten werden darüber hinaus häufig durch die Neugier und das Interesse der Tester:innen angetrieben (CW17, Pos. 74). Eine Testerin beschreibt: „ich kann alles lernen, ich muss es nur wollen“ (CW11, Pos. 207), und ein Crowdworker sagt: „dann ist es diese Neugierde, die auch antreibt“ (CW16, Pos. 74). Diese Neugier bezieht sich bei vielen Tester:innen auf technische Innovationen (CW13, Pos. 20), aber auch auf die konkrete Testaufgabe (CW17, Pos. 74–77; CW27, Pos. 12). Neugier scheint demnach, ähnlich wie bei Jirout et al. (2022) thematisiert, auch im Crowdwork ein Antrieb zu sein, lernhaltige Aufgaben zu bearbeiten und unter unsicheren Bedingungen tätig zu werden.

Ein weiterer Faktor, der aus Sicht der Crowdworker:innen wichtig ist, ist das nötige „Selbstwertgefühl [...] [um] den Schritt zu gehen“ (CW20, Pos. 74) oder „so ein bisschen Sicherheit [...] okay, so ist es richtig“ (CW13, Pos. 48). Diese Sicherheit entsteht laut den Crowdworker:innen aus Erfahrungen in der Bewältigung von Herausforderungen (CW11, Pos. 223), aber auch durch Rahmenbedingungen „wo sich Menschen sicher fühlen“ (CW24, Pos. 46). Diese Form der Selbstsicherheit kann teilweise unter dem Konzept der Selbstwirksamkeit gefasst werden, d. h. der Überzeugung, Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1977; Markowska & Wiklund, 2020). Neben der individuellen Disposition zur Selbstwirksamkeit sind auch die organisationalen Rahmenbedingungen entscheidend. So wird Selbstwirksamkeit durch Erfolgserlebnisse, aber auch Modelllernen und die Ermutigung durch andere Personen entwickelt. Diese interaktiven Elemente der Selbstwirksamkeitsentwicklung stehen im Crowdwork nur eingeschränkt zur Verfügung und einige Crowdworker:innen wünschen sich, stärker „an die Hand genommen“ (CW21, Pos. 201; CW26, Pos. 54) zu werden.

#### 4.4 Zusammenfassung

Die Untersuchung zeigt, dass Crowdworker:innen auf den Plattformen mit objektiver und subjektiver Unsicherheit konfrontiert sind. Objektive Unsicherheit wird in Bezug zur Auftragslage und technischen Fehlern beschrieben, subjektive Unsicherheit insbesondere in komplexen Testsituationen. Die intransparente Plattformgestaltung impliziert Elemente subjektiver und objektiver Unsicherheit,

da Informationen zwar grundsätzlich verfügbar, aber für die Crowdworker:innen nicht immer zugänglich sind. Vor der unmittelbaren Testsituation reduzieren Crowdworker:innen einen Teil der subjektiven Unsicherheit, indem sie Informationen sammeln und interpretieren. Dabei bieten sich besonders deliberative und reaktive Lerngelegenheiten. Innerhalb der Testsituation handeln die Crowdworker:innen unter subjektiver und objektiver Unsicherheit. Crowdworker:innen mit weniger Erfahrung orientieren sich dabei eng an vorgegebenen Leitfäden, während Crowdworker:innen mit IT-Erfahrung sich stärker auf die Situation einlassen, sich fokussieren können und erlernte Heuristiken und Muster anwenden. Im unmittelbaren Testen ergeben sich implizite und reaktive Lerngelegenheiten als unbewusste Erfahrungen, ergänzt durch Feedback und Fragen in Interaktion mit den Plattformmitarbeitenden. Neugier beschreiben viele Crowdworker:innen als Antrieb des Lernens und Selbstwirksamkeit befähigt einige Crowdworker:innen, unter Unsicherheit handlungsfähig zu sein. Im Umgang mit Unsicherheit und mit sich bietenden Lerngelegenheiten zeigt sich die Bedeutung der häufig außerhalb der Plattform erworbenen Vorerfahrung, um Fehlinterpretationen zu vermeiden und Handlungsfähigkeit herzustellen.

## 5 Fazit

In der durchgeführten Studie wird deutlich, dass Crowdwork neben den von Ashford et al. (2018) und Gerber (2021) genannten objektiven Formen der Unsicherheit auch durch subjektive Unsicherheit in der Testsituation gekennzeichnet ist. Unter den Bedingungen dieser subjektiven Unsicherheit ergeben sich neben den von Margaryan (2017) herausgearbeiteten deliberativen Lernformen reaktive und implizite Lerngelegenheiten in unmittelbarem Zusammenhang mit der Test-Tätigkeit. Einerseits bietet die Test-Tätigkeit eine Möglichkeit des spielerischen Lernens und des Umgangs mit Unsicherheit, in der die Crowdworker:innen ihre Neugier und persönlichen Interessen einbringen können. Andererseits können die häufig unbewussten Lernergebnisse zu Fehlinterpretationen führen, die aufgrund des eingeschränkten sozialen Austauschs nicht korrigiert werden. Ebenso sind interaktive Lernformen wie Modelllernen oder das Lernen in der Zusammenarbeit mit anderen durch die fehlende soziale Interaktion eingeschränkt. Relativierend ist anzumerken, dass Crowdwork im Leben der meisten befragten Personen nur einen begrenzten Raum einnimmt und keine finanzielle Abhängigkeit von dieser Arbeitsform besteht. Die Untersuchung gibt Hinweise auf den Zusammenhang von Unsicherheit und Lernen in stark digitalisierten Arbeitskontexten und mögliche Risiken, die damit einhergehen. Sie zeigt, dass eigenverantwortliche, stark digitalisierte Lerngelegenheiten neben emanzipatorischen Aspekten wie der Selbststeuerung und dem Einbringen persönlicher Interessen auch verengend wirken können. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn nicht ausreichend Vorerfahrung vorhanden ist, um eigenverantwortlich zu lernen. Es kann zu

einer Überforderung kommen und möglicherweise ist die scheinbare Überqualifikation der Crowdworker:innen notwendig, um in den unsicheren Crowdwork-Kontexten zielgerichtet tätig zu werden. Der ambivalente Charakter des Lernens im Prozess digitalisierter Arbeit im Crowdwork löst sich daher durch die vorliegenden Ergebnisse nicht auf, sondern bleibt bestehen.

Die Studie hat einen explorativen Charakter. Daher ist weitere Forschung notwendig, die sich auch mit Arbeitskontexten außerhalb von Crowdwork befasst. Ebenso sollte neben der Verwendung von Interviews ein erweitertes Methodenspektrum zum Einsatz kommen, um implizite und reaktive Lerngelegenheiten zu erfassen. Die weitere Untersuchung kann Hinweise darauf geben, wie Bildungs- und Lernangebote emanzipatorische Aspekte aufgreifen und bei der Vermeidung von Risiken im digitalen Raum unterstützen können. Beispielsweise wird in formalen Lernsituationen heute häufig Unsicherheit reduziert (Glăveanu, 2022), was auch mit der Reduktion möglicher Lerngelegenheiten einhergeht. Der vermehrte Einsatz von Methoden, die ein kontrolliertes Maß an Unsicherheit zulassen, könnten das Spektrum eingesetzter Lernformen erweitern. Darüber hinaus können ergänzende interaktive Lernmethoden helfen, den Risiken der Fehlinterpretation zu begegnen.

## Literatur

- Alkemeyer, T. (2009). Handeln unter Unsicherheit – vom Sport aus beobachtet. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 183–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alquist, J.L., & Baumeister, R.F. (2023). Dealing with uncertain situations. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 282–302.
- Ashford, S.J., Caza, B.B., & Reid, E.M. (2018). From surviving to thriving in the gig economy: A research agenda for individuals in the new world of work. *Research in Organizational Behavior*, 38, 23–41.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge UK, Malden MA: Polity Press Blackwell.
- Baumhauer, M., & Meyer, R. (2021). Berufliche Handlungsfähigkeit und Erfahrungswissen: Stellenwert für die Facharbeit in der digitalen Transformation. *Arbeit*, 30(4), 263–282.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne (1365 = Neue Folge, Band 365, Erstausgabe, Erste Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, A., Eckelt, M., Külpmann, I., Schwien, K., & Thrun, T. (2021). Narrative Interview-Befragung von Crowdworker:innen zu Arbeitserfahrungen,

- Lernprozessen und Biografien, Version 1.00. Unveröffentlichter Datensatz, HSU Hamburg.
- Böhle, F. (2020). Implizites Wissen und subjektivierendes Handeln – Konzepte und empirische Befunde aus der Arbeitsforschung. In G.H. Neuweg, R. Hermkes, & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 37–64). Bielefeld: wbv Media.
- Böhle, F. & Sauer, S. (2019). Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger, & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 241–263). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhle, F. & Wehrich, M. (2009). Ungewissheit, Uneindeutigkeit, Unsicherheit – Braucht die Theorie reflexiver Modernisierung eine neue Handlungstheorie? In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 9–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Cedefop (2020). *Developing and matching skills in the online platform economy. Findings on new forms of digital work and learning from CEDEFOP's CrowdLearn study* (Cedefop reference series 116). Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3085\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3085_en.pdf)
- DeGroen, W.P., Smits, K.L., Waeyaert, W., Giacumacatos, E., Lhernould, & J., Robin-Olivier, S. (2020). *Study to gather evidence on the working conditions of platform workers*. Study to gather evidence on the working conditions of platform workers – Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/26582>
- Dehnbostel, P. (2016). Beruf und informelles Lernen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 372–385). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dehnbostel, P. (2021). Digitales Lernen, digitale Kompetenzen und digitale Bildung in der transformierten Arbeitswelt. In P. Dehnbostel, G. Richter, T. Schröder, & A. Tisch (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der digitalen Arbeitswelt: Zukünftige Anforderungen und berufliche Lernchancen* (S. 191–204). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- DeRue, D.S., Ashford, S.J. & Myers, C.G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258–279.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Bosten, New York, Chicago: DC Heath.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Fiers, F. (2024). Resilience in the gig economy: digital skills in online Freelancing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(5), 1–10.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

- Gerber, C. (2021). Community Building on crowdwork platforms: Autonomy and control of online workers? *Competition & Change*, 25(2), 190–211.
- Glaveanu, V.P. (2022). Not Knowing. In R.A. Beghetto & G.J. Jaeger (Hrsg.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity, Learning and Development. A Catalyst for Creativity, Learning and Development* (S. 7–21). Cham: Springer International Publishing.
- Griesbaum, J. (2023). Informationskompetenz. In R. Kuhlen, D. Lewandowski, W. Semar, & C. Womser-Hacker (Hrsg.), *Grundlagen der Informationswissenschaft* (S. 581–594). Berlin: De Gruyter.
- Hager, P., Lee, A., & Reich, A. (Hrsg.). (2012). *Practice, Learning and Change. Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Jirout, J.J., & Matthews, S.E. (2022). Developing Intellectual Character: An Educational Perspective on How Uncertainty-Driven Curiosity Can Support Learning. In R.A. Beghetto & G.J. Jaeger (Hrsg.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity, Learning and Development. A Catalyst for Creativity, Learning and Development* (S. 253–268). Cham: Springer International Publishing.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). Variants of uncertainty. *Cognition*, 11(2), 143–157.
- Kramer, P.-F. (2024). *Mehr als nur ein Zeitvertreib. Arbeitsorientierungen und Erwerbsprojekte von Plattformarbeitenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Law, E., Yin, M., Goh, J., Chen, K., Terry, M., & Krzysztof, Z.G. (2016). Curiosity Killed the Cat, but Makes Crowdwork Better. *CHI'16: Proceedings of the 2016 CHI Conference*, 4098–4110.
- Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 75–98.
- Margaryan, A. (2017). Understanding Crowdworkers' Learning Practices. In *Proceedings of 2017 Conference*. Tampere: European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI). <https://research.cbs.dk/en/publications/understanding-crowdworkers-learning-practices>
- Margaryan, A. (2019). Comparing crowdworkers' and conventional knowledge workers' self-regulated learning strategies in the workplace. *Human Computation*, 6, 83–97.
- Margaryan, A., & Hofmeister, H. (2021). The Life Course: An interdisciplinary framework for broadening the scope of research on crowdwork. *Human Computation*, 8(1), 43–75.
- Markowska, M., & Wiklund, J. (2020). Entrepreneurial learning under uncertainty: exploring the role of self-efficacy and perceived complexity. *Entrepreneurship & Regional Development*, 32(7–8), 606–628.
- Molzberger, G. (2016). Informelles Lernen in der Berufsbildung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 89–106). Wiesbaden: Springer VS.

- Mrass, V. & Peters, C. (2017). Crowdworking-Plattformen in Deutschland. *Working Paper Series*, 1–41. <https://www.alexandria.unisg.ch/250739/>
- Pfeiffer, S., Kawalec, S., Held, M., & Held, V. (2019). Crowdworking und Leistungsgerechtigkeit. *HMD Prax. Wirtsch.*, 56(4), 748–765.
- Piasna, A., Zwysen, W., & Drahoukoupil, J. (2022). The platform economy in Europe (ETUI, The European Trade Union Institute). <https://www.etui.org/publications/platform-economy-europe>
- Proff, H., Ahrens, C., Neuroth, W., Proff, H., Knobbe, F., Szybisty, G. & Sommer, S. (2021). Nutzung der Chancen der Digitalisierung durch digitale Fähigkeiten – Unsicherheit bei langfristigen Veränderungen bewältigen. In Proff, H., Ahrens, C., Neuroth, W., Proff, H., Knobbe, F., Szybisty, G., & Sommer, S. (Hrsg.), *Accelerating Digitalization: Chancen der Digitalisierung erkennen und nutzen* (S. 45–60). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rani, U., & Furrer, M. (2019). On-Demand Digital Economy: Can Experience Ensure Work and Income Security for Microtask Workers? *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 239(3), 565–597.
- Rump, J. (2021). *Die Zukunft des betrieblichen Lernens. Trends – Kompetenzen – Instrumente*. Freiburg: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht.
- Schlicher, K.D., Schulte, J., Reimann, M., & Maier, G.W. (2021). Flexible, Self-Determined ... and Unhealthy? An Empirical Study on Somatic Health Among Crowdworkers. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–12.
- Schmidt, S.J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur: Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Auer.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 242–264.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Urzi Brancati, M.C., Pesole, A., & Fernández-Macias, E. (2020). New evidence on platform workers in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vallo Hult, H., & Byström, K. (2022). Challenges to learning and leading the digital workplace. *Studies in Continuing Education*, 44(3), 460–474.
- Waldmann, M. (2022). Digitalisierte Lernsettings als prekäre Bearbeitungsformen von Unsicherheit. In E. Noji, U. Vormbusch, A. Neumann, & U. Steiner (Hrsg.), *Figurationen von Unsicherheit* (S. 191–224). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Willke, H. (2016). *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.

# Gemeinschaft oder Netzwerk? Communities of Practice und situiertes Lernen im Crowdwork

*Leonard Ecker*

## 1 Einleitung

In konventionellen Arbeitskontexten werden gemeinhin Kollektivität, Unterstützung und soziales Lernen unter Kolleg:innen als wichtige Kriterien einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung angesehen (Dehnbostel, 2018). Und seit Längerem wird unter dem Konzept der Communities of Practice (Lave & Wenger, 1991) für die verschiedensten Arbeitskontexte die Bedeutung praxisbezogener Lern- und Wissensgemeinschaften hervorgehoben. Crowdwork als Beispiel einer durch und durch digitalisierten Arbeitswelt wird hingegen selten intuitiv mit sozialen Lernprozessen in Verbindung gebracht. Als Teil der Plattformökonomie umfasst Crowdwork crowdgesourcete Dienstleistungen, die nicht nur über digitale Arbeitsplattformen vermittelt, sondern auch online und ortsunabhängig bearbeitet werden (Gerber & Krzywdzinski, 2019).

Auch wenn Crowdwork als individualisierte Arbeitsform beschrieben wird, zeigen Forschungsergebnisse, dass sich Crowdworker:innen vereinzelt selbstorganisiert online vernetzen (Gray et al., 2016; Strunk & Strich, 2023). Der Austausch unter Crowdworker:innen wird dabei oft voreilig als Wissensgemeinschaft (Ma et al., 2020) oder Community of Practice (Lehdonvirta, 2018) charakterisiert, wie beispielsweise auch in einer eigenen früheren Forschungsarbeit (Becker et al., 2023). Gleichzeitig sind jedoch soziale Lernprozesse im Crowdwork bisher noch weitestgehend unerforscht. Dies gilt auch für den virtuellen Austausch auf offiziellen plattformbetriebenen Kommunikationskanälen, womit ein wichtiger Bestandteil dieser organisationalen Kommunikation unbeobachtet bleibt. Zudem bleibt konzeptionell unbeantwortet, inwieweit sich die weit verbreitete Theorie der Communities of Practice sowie das darin enthaltene Lernverständnis des situierten Lernens auf ein nicht nur digitalisiertes, sondern auch stark individualisiertes und flexibilisiertes Arbeitsumfeld wie Crowdwork übertragen lässt. Hieran will der Beitrag ansetzen und analysieren, ob und wie sich erstens situiertes Lernen im Crowdwork zeigt und zweitens inwieweit auf plattformbetriebenen Kommunikationskanälen Communities of Practice entstehen. Somit liegt der Schwerpunkt des Beitrages auf der expliziten Untersuchung des virtuellen Austausches unter Crowdworker:innen auf plattformbetriebenen Kommunikationskanälen.

Die empirische Analyse digitalisierter Arbeits- und Kommunikationspraktiken basiert auf einer qualitativen Sprachnachrichten- und Interviewerhebung mit Crowdworker:innen einer Kundenservice- und einer Testing-Plattform. Damit nimmt der Forschungsbeitrag zwei in der Forschung bisher relativ unterrepräsentierte Crowdwork-Bereiche in den Blick. Abschließend findet ein über die beiden empirisch untersuchten Plattformen hinausgehender Ausblick über Communities of Practice in anderen Crowdwork-Bereichen statt.

## 2 Online-Communitys im Crowdwork

Eine gängige Annahme ist, dass es sich bei Crowdwork um eine algorithmisch organisierte und individualisierte Arbeitsform handelt, in der Crowdworker:innen anonym und ohne Kontakt zueinander arbeiten (Anwar & Graham, 2021; Hertwig et al., 2023). Damit liegt im Crowdwork ein Arbeitskontext vor, der erst einmal nicht mit Communities of Practice in Verbindung gebracht werden würde. Nichtsdestotrotz zeigt Forschung zunehmend auf, dass sich Crowdworker:innen der verschiedensten Plattformbereiche wie Microtasking oder Online-Freelancing trotz der individualisierten Arbeitsorganisation online austauschen. Durch den Austausch in Onlineforen oder Social-Media-Gruppen entstehen jenseits der eigentlichen Plattforminfrastrukturen informelle Online-Communitys (Gray et al., 2016; Hertwig et al., 2023; Soriano & Cabañes, 2020; Strunk & Strich, 2023). Der Online-Austausch ist dabei oftmals eine Reaktion auf fehlende Kommunikations- und Unterstützungsmöglichkeiten auf den Plattformen. Virtueller Austausch unter Crowdworker:innen kann jedoch auch auf offiziellen, von den Plattformunternehmen initiierten Kommunikationskanälen stattfinden, die Bestandteil von Community-Building-Strategien sind (Gerber, 2021). Bisher liegt der Forschungsfokus vor allem auf selbstorganisierten und weniger auf plattformbetriebenen Kommunikationskanälen. Diese Forschungslücke will der Beitrag schließen.

Online-Communitys von Crowdworker:innen werden in vereinzelt Forschungsbeiträgen auch explizit als Communities of Practice betitelt (Becker et al., 2023; Blyth et al., 2022), wengleich eine wirklich konzeptionelle Auseinandersetzung im Crowdwork-Kontext bisher fehlt. Seit einigen Jahren findet jedoch das Konzept der Communities of Practice im Bereich der ortsgebundenen Gigwork verstärkt Anwendung (Aroonsri & Crocco, 2024; Le Breton & Galière, 2023). Im Crowdwork bleibt es hingegen eine offene Frage, inwieweit es sich bei den entstehenden Online-Communitys um Communities of Practice handelt. Es lässt sich aber feststellen, dass in bestimmten Plattformkontexten ein Informations-, Wissens- und Erfahrungsaustausch unter Crowdworker:innen stattfindet. Laut einer plattformübergreifenden Studie von Strunk und Strich (2023) dient die Kommunikation unter Crowdworker:innen dem Austausch von Arbeitserfahrungen, als Orientierungshilfe, der tätigkeitsbezogenen Weiterentwicklung und

Problemlösung und zur Diskussion von Arbeitsbedingungen. Dies deutet darauf hin, dass der Austausch unter Crowdworker:innen durchaus soziale Lernprozesse beinhaltet. Forschung mit einer expliziten Perspektive auf arbeitsbezogenes oder gar soziales Lernen im Crowdwork ist eher rar. Die wenigen Ausnahmen stellen die meist quantitativen Veröffentlichungen rund um Margaryan und die CrowdLearn-Studie dar (Margaryan, 2019; Margaryan et al., 2020). Diese Forschungsarbeiten kommen zu dem Schluss, dass Crowdworker:innen neben individuellen auch soziale Lernpraktiken aufweisen. Jedoch zeigt sich, dass nur eine Minderheit von ihnen andere Crowdworker:innen nach Ratschlägen und Unterstützung fragt oder Onlineforen nutzt. Eine größere Bedeutung für soziales Lernen scheint hingegen arbeitsbezogene Rückmeldung zu haben.

Neben sozialem Lernen, Wissens- und Erfahrungsaustausch stellt sich im Zusammenhang mit Communities of Practice zudem die Frage nach einer kollektiven Identität. Diesbezüglich zeigen sich unterschiedliche Forschungserkenntnisse. Einige Beiträge kommen zu dem Ergebnis, dass in Online-Communitys gewisse Gruppenidentifikationsprozesse unter Crowdworker:innen entstehen – sei es als Online-Freelancer:in oder als Crowdworker:in einer bestimmten Plattform, wie zum Beispiel bei Crowdworker:innen der Microtask-Plattform Amazon Mechanical Turk als ‚Turker‘ (Panteli et al., 2020). Andere Forscher:innen wenden hingegen ein, dass sich unter Crowdworker:innen aufgrund von Fragmentierung, Heterogenität und unterschiedlichen Interessen selten oder nur eine sehr schwache kollektive Identität entwickelt (Ellmer, 2016; Schou & Bucher, 2023).

### 3 Theoretischer Hintergrund

Viele soziale Lerntheorien fokussieren trotz einer Betonung sozialer Umwelteinflüsse häufig kognitive Aneignungsprozesse (Sawyer & Greeno, 2012). Anders verfahren situative Lerntheorien wie die Aktivitätstheorie (Engström, 2010) oder Konzepte der situierten Kognition (Brown et al., 1989) und des situierten Lernens (Lave & Wenger, 1991). Dieser Beitrag versteht soziales Lernen als *situiertes Lernen* in Anlehnung an Lave und Wenger (1991). Ähnlich wie in anderen situativen Lernansätzen sind für Lave und Wenger Lernprozesse weniger Teil einer formalen Bildung, sondern vielmehr in soziale Praktiken und Situationen eingebettet. Implizitem Wissen, informellem Lernen, kontextspezifischem Handlungswissen und praxisbezogener Erfahrungen wird in diesem Konzept eine wesentliche Bedeutung beigemessen (Sagmeister, 2019). Für Lave und Wenger ist zentral, dass sie Lernen als Partizipation (Teilhabe) verstehen (Lave & Wenger, 1991, S. 27–43). Lernprozesse vollziehen sich demnach hauptsächlich in einer zunehmenden Partizipation an Gemeinschaften und deren sozialer Praxis. Sie betonen, dass Lernen als Partizipation auch mit einer Identitätsbildung verbunden ist (Wenger, 1998). Im Arbeits- und Berufskontext kann es somit auch als Teil einer

beruflichen Sozialisation und Identifikation beschrieben werden (Eraut, 2004). Um Lernen als Partizipation zu konzeptualisieren, entwickelten Lave und Wenger den Begriff der legitimen peripheren Partizipation (Fuller et al., 2005; Lave & Wenger, 1991). Dabei ist die Beziehung zwischen unerfahrenen Neulingen und erfahrenen Alteingesessenen zentral. Lernen als legitime periphere Partizipation beschreibt den Prozess, bei dem Neulinge in Gemeinschaften in einer peripheren Position an sozialen Praktiken teilnehmen, um schrittweise notwendige Fähigkeiten und Gewohnheiten zu erwerben, um so erst ein vollwertiges Mitglied zu werden. Die periphere Teilhabe bedeutet zwar eine gewisse Nicht-Partizipation, die aber anders als eine marginale Stellung eine befähigende Möglichkeit bietet (Wenger, 1998, S. 167). Erfahrene Alteingesessene stellen dabei für Neulinge eine wichtige Orientierungs- und Lernmöglichkeit dar.

Wichtiger Bestandteil von situiertem Lernen sind darüber hinaus Communities of Practice (CoP), die vor allem durch Lave und Wenger eingeführt wurden (Wenger et al., 2002). CoP lassen sich als praxisbezogene Lern- und Wissensgemeinschaften beschreiben. Durch eine kollektive Auseinandersetzung mit konkreten arbeitsbezogenen Problemstellungen und einen regelmäßigen Austausch von Ideen, Erfahrungen und Wissen wird Handlungswissen aufgebaut. Auch wenn es sehr viele, einander teils widersprechende Definitionen gibt, wird hier auf eine häufig verwendete Definition Bezug genommen werden:

Communities of Practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis. (Wenger et al., 2002, S. 4)

CoP können sehr verschiedene Formen annehmen und treten in den verschiedensten Kontexten auf. Wesentlich für die Konstituierung einer CoP sind drei grundlegende Elemente (Sagmeister, 2019; Wenger et al., 2002): Die *Domäne* definiert das Wissens- und Interessensgebiet und bildet die Grundlage für eine gemeinsame Identität. CoP zeichnen sich also nicht nur durch Wissens- und Erfahrungsaustausch aus, sondern explizit auch durch Identifikationsprozesse. Es bildet sich folglich eine *Gemeinschaft*, die durch regelmäßige Interaktionen, persönliche Beziehungen und gegenseitiges Vertrauen geprägt ist. Außerdem teilen die Mitglieder eine *soziale Praxis*, die sie verbindet. Durch den kollektiven Austausch wird die domänenspezifische Praxis gemeinsam weiterentwickelt. Die beschriebene legitime periphere Partizipation findet in erster Linie in CoP statt, die somit zu zentralen Lernorten für unerfahrene Neulinge werden (Fuller et al., 2005).

CoP zeichnen sich zudem durch ihren informellen und selbstorganisierenden Charakter aus (Wenger & Snyder, 2000). Es zeigt sich jedoch, dass viele Unternehmen im Rahmen von Wissensmanagementstrategien zunehmend versuchen, informelle Lern- und Erfahrungsräume für Beschäftigte aufzubauen (Kirkman

et al., 2011). Dabei hat sich die Bezeichnung der *organisationsbezogenen Communities of Practice* durchgesetzt. Da CoP informelle Lern- und Gemeinschaftsprozesse, die neben formalen Interaktionsstrukturen eines Unternehmens existieren, darstellen, betonen verschiedenste Autor:innen, dass Unternehmen CoP nicht gründen, sondern lediglich unterstützen und kultivieren können (Manuti et al., 2015; Wenger & Snyder, 2000). Dabei sind CoP sehr unterschiedlich in Unternehmen eingebettet (Wenger et al., 2002, S. 28). Sie können dem Unternehmen und den Mitgliedern unbekannt, informell, durch das Unternehmen unterstützt oder aber fest institutionalisiert sein.

Obwohl in der ursprünglichen Konzeptionalisierung CoP als ortsgebundene Gemeinschaften gedacht waren, lassen sich auch im digitalen Raum spezifische Online-Communities oder andere Gruppenkonstellationen als CoP bezeichnen. Wenger selbst betont, dass sich in dezentralen Konstellationen ohne persönliche Face-to-Face-Interaktionen CoP nur erschwert entwickeln können (Wenger et al., 2002, 115ff.) – sei es aufgrund einer fehlenden Sichtbarkeit der Mitglieder oder der Größe und Heterogenität der Gruppe. Was konkret unter einer *Online Community of Practice (OCoP)* zu verstehen ist, lässt sich nur schwer festlegen. In einem eher oberflächlichen Verständnis können alle informellen Zusammenkünfte, bei denen Personen eine gemeinsame soziale Praxis teilen und ausschließlich über digitale Kommunikationsmittel Ideen, Erfahrungen und Informationen austauschen und voneinander lernen, als OCoP bezeichnet werden (Abedini et al., 2021, S. 1665). Bei genauer Betrachtung fällt jedoch auf, dass OCoP wesentlich voraussetzungsvoller sind. So sind weitere Merkmale einer CoP auch im digitalen Raum die regelmäßige und aktive Interaktion sowie die Entwicklung eines Zugehörigkeit- und Identitätsgefühls (Abedini et al., 2021; Hara et al., 2009; Zhang & Watts, 2008). OCoP unterscheiden sich von anderen Online-Communities eben nicht nur durch den expliziten Lern- und Wissensbezug, sondern auch durch eine Gemeinschaftsbildung. Im Gegensatz zu ortsgebundenen CoP sind jedoch im Online-Kontext Teilhabe und Mitgliedschaft flüchtiger und schwieriger zu identifizieren. OCoP sind oftmals durch eine Kern-Peripherie-Ordnung gekennzeichnet, in der es eine kleine Gruppe sehr aktiver Mitglieder gibt und eine große Gruppe oftmals nur beobachtend teilnimmt (*lurking*) (Angouri, 2015). Eine weitere Besonderheit im digitalen Raum ist zudem, dass die technologische Infrastruktur maßgeblich die Zusammensetzung, Interaktionen sowie das Identitätsgefühl einer CoP beeinflussen (Zhang & Watts, 2008).

Eine häufige Kritik am Konzept der CoP ist, dass der Fokus auf Gemeinschaft und Identität enge persönliche Bindungen voraussetzt, die in vielen Bereichen – gerade im digitalen Kontext – gar nicht vorhanden sind (Angouri, 2015; Gee, 2009). Eine viel rezipierte Abwandlung, die an dieser Kritik ansetzt, ist das Konzept der *Networks of Practice (NoP)* (Brown & Duguid, 2001). Brown und Duguid, auf die das Konzept zurückgeht, beschreiben mit *Networks of Practice (NoP)* ebenfalls einen informellen und praxisbezogenen Wissensaustausch. Sie argumentieren jedoch, dass gerade im digitalisierten Wissensaustausch

weniger Gemeinschafts-, sondern vielmehr Netzwerkformen entstehen (Agterberg, 2017). Beide Ansätze vereint, dass sie eine soziale beziehungsweise berufliche Praxis sowie Erfahrungs- und Wissensaustausch in den Fokus rücken (Verbarg & Andriessen, 2011). Im Unterschied zu CoP stellen NoP Netzwerke von Menschen dar, die räumlich verstreut sind und übers Internet interagieren (Agterberg, 2017). Mitglieder interagieren nur selten persönlich miteinander, kennen sich kaum oder gar nicht und es bestehen lediglich schwache Beziehungen. NoP verbinden damit verteiltes Wissen aus verstreuten Organisationen oder Individuen. Durch den Netzwerkcharakter verfolgt das Konzept der NoP eine Lernperspektive, die sich am Konnektivismus (Siemens, 2005) orientiert. Demnach geht es im Lernprozess weniger um eine Wissenskonstruktion als darum, dass auf bestehendes, dezentrales Wissen aus verschiedenen Wissensquellen zugegriffen wird (Al Dahdouh et al., 2015).

## 4 Empirische Grundlage

Die empirische Grundlage des Beitrages bildet eine qualitative Sprachnachrichten- und Interviewerhebung mit insgesamt 27 deutschsprachigen Crowdworker:innen von zwei Crowdwork-Plattformen, die im zugehörigen Forschungsprojekt<sup>1</sup> untersucht wurden. In der Erhebung wurde sowohl eine Kundenservice- als auch eine Testing-Plattform ausgewählt, um die Forschungsfrage in zwei unterschiedlichen Crowdwork-Bereichen zu beleuchten. Die anderen im Forschungsprojekt untersuchten und im Methodenbeitrag dieses Sammelbandes vorgestellten Plattformen wurden im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter berücksichtigt, da sie nicht über plattformbetriebene Austauschkanäle für Crowdworker:innen verfügen (Beitrag Becker & Eckelt in diesem Sammelband).

Die beiden ausgewählten Plattformen dienen zwar als empirische Fallbeispiele für den jeweiligen Crowdwork-Bereich, weisen jedoch einen jeweils sehr spezifischen Organisationskontext auf.

Bei der *Kundenservice-Plattform* bearbeiten die selbstständigen Service-Agent:innen in einem flexiblen Schichtsystem Kundenanfragen per E-Mail und Telefon. Somit besteht die Plattformtätigkeit sowohl aus Sach- als auch aus Kommunikationsarbeit. Die Crowdworker:innen sind einem festen Kundenserviceprojekt zugeteilt und durch die relativ konstante Crowdsourcing-Konstellation sowie die kleine Anzahl an Crowdworker:innen liegen virtuell nahezu betriebliche Strukturen vor, womit die Plattform durchaus als ein Grenzfall im Crowdwork angesehen werden kann. Dazu kommt, dass die Service-Agent:innen für den Crowdwork-Bereich vergleichsweise oft und regelmäßig über die Platt-

---

1 Gefördert durch dtcc.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr. dtcc.bw wird von der Europäischen Union – NextGenerationEU finanziert.

form arbeiten und dass die Plattformtätigkeit, wenn auch temporär, eine wichtige finanzielle Einnahmequelle für sie darstellt.

Die ausgewählte *Testing-Plattform* ist hingegen eine viel klassischere Crowdwork-Tätigkeit. Selbstständige Tester:innen wählen kurzzeitige Testaufträge aus und eine Crowd testet Software-Programme, Websites, Apps oder auch technische Konsumgüter auf Programmierfehler oder auf User-Experience. Auch wenn die Plattformtätigkeit als niedrigschwellig und kleinteilig einzustufen ist, weisen die Testaufträge unterschiedliche Anforderungs- und Komplexitätsniveaus auf. Zwar ist die Testing-Plattform nicht nur in Deutschland aktiv und besteht aus einer internationalen Crowd, in der Erhebung wurden jedoch lediglich deutschsprachige Tester:innen befragt. Der Erwerbkontext der deutschsprachigen Tester:innen erwies sich als ein gänzlich anderer als bei der Kundenservice-Plattform. Sie üben Testing in den allermeisten Fällen lediglich als Neben- oder Freizeittätigkeit neben ihrer eigentlich Haupterwerbstätigkeit, eher selten und vor allem in schwankendem Umfang aus. Die Plattformtätigkeit ist im deutschen Kontext von einer geringen finanziellen Bedeutung sowie von Fluktuation und Volatilität geprägt. Neben der Tatsache, dass beide Plattformen plattformbetriebene Kommunikationskanäle für ihre Crowdworker:innen implementiert haben, sind bei beiden Plattformen selbstständige Projektleiter:innen zwischen Crowd und Plattformunternehmen angesiedelt, die Leitungs-, Organisations- sowie Kontrollaufgaben übernehmen.

In der durchgeführten qualitativen Sprachnachrichten- und Interviewerhebung nahmen 15 auf der Kundenservice-Plattform tätige Crowdworker:innen und 12 Crowdworker:innen der Testing-Plattform teil. Neben Service-Agent:innen und Tester:innen wurden bei beiden Plattformen auch Projektleiter:innen befragt. Es wurde dabei der im Forschungsprojekt entwickelte empirische Zugang, die sogenannte Voice-Messaging-Methode (Beitrag Becker & Eckelt in diesem Sammelband und Becker et al., 2025), übernommen und leicht adaptiert. Um digitalisierte Arbeits- und Kommunikationspraktiken der Crowdworker:innen zu erfassen, beantworteten die Erhebungsteilnehmer:innen über einen Zeitraum von vier bis fünf Wochen sowohl wöchentlich wechselnde als auch sich wiederholende Fragen per Sprachnachricht. Die durchgeführte Erhebung beinhaltete durch die wöchentlichen auditiven Erzählungen der Crowdworker:innen vereinzelte Aspekte einer qualitativen Tagebuchmethode (Rausch, 2014). So konnte nicht nur eine retrospektive, sondern auch eine momentane Dokumentation von Erfahrungen, Gefühlen und Verhaltensweisen stattfinden. Abschließend wurde mit den Erhebungsteilnehmer:innen ein problemzentriertes Abschlussinterview (Witzel, 2000) durchgeführt, um auf das Forschungsinteresse zugeschnittene erzählungs- und verständnisgenerierende Rückfragen zu stellen. Das empirische Material, also die transkribierten Narrationen aus den Sprachnachrichten und dem Interview, wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Dabei wurde eine deduktive Kategorienbildung gewählt, um mit a priori entwickelten Kategorien zielgerichtet sowohl soziale

Lernprozesse als auch Communities of Practice in den Narrationen der Crowdworker:innen zu analysieren.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Fallbeispiel I – Plattformbasierter Kundenservice

Die Plattfortmätigkeit im Fallbeispiel der Kundenserviceplattform ist trotz ihrer Niederschwelligkeit gerade am Anfang als lernhaltig einzustufen. Die Lernhaltigkeit ergibt sich durch die sehr spezifischen fachlichen Vorgaben des jeweiligen Kundenserviceprojekts und die Notwendigkeit, Erfahrungswissen aufzubauen. Lernen und Wissenserwerb sind somit unmittelbar mit der Ausübung der Plattfortmätigkeit verbunden. Lernen lässt sich im Sinne des situierten Lernens damit als Teilhabemöglichkeit an der konkreten sozialen Praxis verstehen. Zwar gibt es für Plattfortmätneulinge durch das Plattfortmätunternehmen initiierte Anlernformate wie eine Gruppenschulung und ein Training on the Job. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass für Service-Agent:innen ein informelles, anwendungsbezogenes Lernen im Arbeitsprozess für eine routinierte Tätigkeitsausübung von Bedeutung ist. Dabei lassen sich trotz der individualisierten Arbeitsform soziale Kontexte erkennen, in denen situative Lernprozesse stattfinden. Einerseits berichten die Befragten von der Bedeutung der Anleitung und Betreuung durch die Projektleiter:innen, wie beispielsweise in virtuellen Feedback-Gesprächen. Andererseits findet situiertes Lernen in den sozialen Situationen der Kundengespräche statt, wo sowohl sach- als auch kommunikationsbezogene Fragen, Unsicherheiten und Unwägbarkeiten Lernbedarfe sichtbar machen.

Einen wesentlichen sozialen Kontext in der Arbeitspraxis der Crowdworker:innen stellt das digitale Kommunikationstool MS Teams dar, das vom Plattfortmätunternehmen genutzt wird. Es dient einerseits der internen Kommunikation des Plattfortmätunternehmens in Richtung der Crowdworker:innen. Andererseits dient es dem kollektiven Austausch der Crowdworker:innen untereinander. Es handelt sich allerdings nicht nur um einen top-down implementierten, sondern auch um ein vom Plattfortmätunternehmen moderierten und kontrollierten Interaktionsraum (Gerber, 2021). Die Moderation und Kontrolle der Kommunikation übernehmen die selbstständigen Projektleiter:innen. Es ist festzustellen, dass verschiedene virtuelle Kommunikationsräume entstehen: übergreifende Plattfortmätchats und Projektchats eines spezifischen Kundenserviceprojektes sowie darüber hinaus formalisierte Informationstreffen und ein regelmäßig stattfindender Stammtisch. Auffallend ist, dass durch die konstante Bindung an ein Kundenserviceprojekt der Austausch unter den Crowdworker:innen in aller Regel innerhalb eines Kundenserviceprojekts abläuft. Der Großteil der Kommunikation findet in den projektspezifischen Fachchats statt, die von den Befragten als zentrale Informationsquelle beschrieben werden. Der Chat wird bei Fragen, Unsicher-

heiten oder Unwägbarkeiten, die sich in der Arbeitspraxis ergeben, genutzt und dient so einer situativen Problemlösung. Die Befragten schildern, dass dabei die Kommunikation mit den Projektleiter:innen überwiegt und hauptsächlich diese ihre Fragen beantworten. Ein Wissens- und Erfahrungsaustausch unter Service-Agent:innen scheint in den Fachchats hingegen eher eine Ergänzung darzustellen. Wenn, sind es vor allem die erfahrenen Service-Agent:innen, die andere unterstützen. Für Plattformneulinge ist die Tätigkeit zunächst durch eine unsichere Teilhabe mit geringerem Handlungs- und Erfahrungswissen, eine langsamere Aufgabenbearbeitung und verstärktem Austauschbedarf geprägt, was sich durchaus als legitime periphere Partizipation interpretieren lässt. Zudem ist auffällig, dass viele der Befragten erklären, dass sie die Fachchats nicht aktiv nutzen, sondern eher Informationen daraus ziehen, wie beispielsweise eine Service-Agentin beschreibt:

Da muss man bei Teams dann auch mitlesen. Am Tag kommen, auch von den Kollegen und so, ja 30 bis 50 Einträge kommen da, die man dann so ein bisschen mitlesen muss. (Ada<sup>2</sup>, Service-Agentin; Abschlussinterview, Z. 822–825)

Daraus lässt sich schließen, dass in den Austauschkanälen ein soziales Lernen vor allem aus Lurking besteht, also einem stillen Mitlesen bei den Fragen anderer.

Es lässt sich in der durchgeführten Erhebung allerdings auch erkennen, dass im Schatten der offiziellen Plattform- und Projektchats alternative, informelle Kommunikationswege auf der plattformbetriebenen Kommunikationsinfrastruktur MS Teams entstehen. Fast alle der befragten Service-Agent:innen berichten, dass im Nachgang der initialen projektspezifischen Gruppenschulungen informelle Chatgruppen gegründet werden, um selbstorganisiert Arbeitserfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen.

### Projektgruppen als Communities of Practice

Zunächst einmal ist die große Bedeutung der einzelnen Kundenserviceprojekte hervorzuheben. So zeigen sich wesentliche Austausch-, Lern- und auch Gemeinschaftsprozesse konkret in den projektspezifischen Subgruppen. Der oben beschriebene Austausch der Service-Agent:innen untereinander lässt sich als kollektiver Lern- und Erfahrungsraum charakterisieren, der wesentliche Merkmale einer organisationalen Community of Practice (CoP) aufweist. Die Domäne, also der Wissens- und Erfahrungsbereich, ist im ersten Fallbeispiel aufgrund des sehr auftragsspezifischen Wissens durch die Zugehörigkeit zu einem konkreten Kundenserviceprojekt gekennzeichnet. Ferner zeigt sich, dass trotz der individu-

---

2 Bei allen aufgeführten Namen von Crowdworker:innen handelt es sich um Pseudonyme.

alisierten Arbeit sowohl eine geteilte Arbeitspraxis als auch die kollektive Konfrontation mit geteilten arbeitsbezogenen Problemstellungen die Grundlage für den Online-Austausch darstellt.

Neben den Aspekten einer Domäne und Praxis ist im Konzept der CoP aber auch eine informelle, selbstorganisierte Gemeinschaftlichkeit wesentlich. Ein Großteil der Online-Kommunikation unter Service-Agent:innen findet jedoch auf durch das Plattformunternehmen moderierten und kontrollierten Kanälen statt, sodass dieser Austausch mitnichten als selbstorganisiert bezeichnet werden kann. In diesen Fällen könnte allenfalls von einer *kontrollierten Community of Practice* gesprochen werden. Im Fallbeispiel der Kundenserviceplattform kristallisierten sich allerdings in Form der selbstorganisierten Chatgruppen auch *informelle Communities of Practice* heraus, die gerade in der Start- und Anfangsphase der Plattfortmätigkeit einen bedeutsamen Ort des informellen gemeinsamen Lernens und Erfahrungsaustausches darstellen. Der Befragte Luke beschreibt die Bedeutung dieser Gruppen wie folgt:

Genau über das MS Teams hatte ich gleich nach der Schulung eine Gruppe, eine Chatgruppe geöffnet, wo ich auch ein paar Leute eingeladen habe, damit wir uns weiterhelfen. Und da hatten wir, also ich persönlich sehr gute Erfahrungen. [...] Also, wenn wir Fragen haben, schreiben wir das in unsere Chatgruppe. Am Anfang war es natürlich sehr viel, mittlerweile jetzt weniger, aber wir konnten uns meiner Meinung nach ziemlich gut weiterhelfen. (Luke, Service-Agent; Wochenfragen Woche 1 Frage 2, Z. 2–7)

Diese Gruppen sind eine wichtige Ergänzung zu den formalisierten Interaktionsstrukturen des Plattformunternehmens. Der Lern- und Austauschbedarf scheint sich jedoch im Laufe der Zeit und mit zunehmender Sicherheit in der Tätigkeitsausübung zu minimieren, womit es sich um einen temporären Austausch handelt. Die bereits beschriebene legitime periphere Partizipation ist somit vor allem auch in diesen informellen Kleingruppen wiederzufinden, in denen ein gemeinsames Hineinwachsen in die soziale Praxis stattfindet. Anders als in der klassischen Konzeptualisierung der legitimen peripheren Partizipation angenommen, lernen in diesen Gruppen Plattformneulinge jedoch nicht von erfahrenen Alteingesessenen, sondern unter Gleichen.

In Bezug auf Gemeinschaft im Sinne einer gemeinsamen Identität zeigt sich, dass bei vielen Service-Agent:innen auch ein gewisses Zugehörigkeit- und Identitätsgefühl, ein kollegiales Wir, entsteht, wie es beispielsweise die Befragte Lotte beschreibt:

Aber ich fühle mich auch definitiv als Teil der [Kundenserviceplattform]. Also, weil man, wie gesagt, diese Community da hat, mit denen man sich tagtäglich auseinandersetzt und gegenseitig hilft. (Lotte, Service-Agentin; Abschlussinterview, Z. 361–364)

Aufgrund des Organisationskontextes einer festen Mitgliedschaft in einem Kundenserviceprojekt und dem Erwerbskontext einer relativ geringen Volatilität und Fluktuation bei den Service-Agent:innen ergeben sich, auch wenn es eine Übergangstätigkeit darstellt, relativ konstante Gruppenkonstellationen. In einigen Fällen besteht zudem ein regelmäßiger persönlicher Kontakt unter Service-Agent:innen, was für Beziehungs- und Gemeinschaftsprozesse im Sinne einer CoP spricht. Gleichzeitig muss betont werden, dass es deutliche Unterschiede im Umfang des virtuellen Austausches gibt. So zeigt sich eine gewisse Zweiteilung in eine Kern-Peripherie-Struktur, wie sie sehr häufig in OCoP vorzufinden ist. Viele der Befragten können eher als kommunikationsvermeidend beschrieben werden. Ihnen steht ein aktiver Kern an oftmals alteingesessenen Service-Agent:innen gegenüber, die verstärkt den Austausch suchen. Dieser von Gemeinschaft geprägte enge Kern wird durch den spezifischen Erwerbskontext der Plattformtätigkeit, dass einige Crowdworker:innen nicht nur lange über die Plattform arbeiten, sondern auch häufig und regelmäßig, ermöglicht. Die Plattformtätigkeit hat für viele Mitglieder dieses Kerns eine wichtige berufliche Bedeutung und gehört zu einem Teil der beruflichen Identität.

## 5.2 Fallbeispiel II – Testing

Beim zweiten Fallbeispiel handelt es sich mit Testing um eine Plattformtätigkeit, die weniger auf top-down vermitteltem Wissen, sondern in erster Linie auf Erfahrungswissen basiert. Zwar gibt es für Plattformneulinge zu Beginn einen verpflichtenden standardisierten Online-Anlernprozess, allerdings verdeutlicht die Erhebung, dass die Tester:innen wesentliche Fähigkeiten des Testens durch anwendungsbezogene, informelle Lernprozesse in der tatsächlichen Ausführung der sozialen Praxis des Testens erwerben. Die Befragten schildern, dass es ähnlich wie im ersten Fallbeispiel essenziell sei, sich zunächst auf der Plattform und in der Tätigkeit zu orientieren, Erfahrungswissen aufzubauen sowie Vorgaben und Kriterien der Plattform zu verinnerlichen. Diese Bedeutung des praxis- und erfahrungsbasierten Lernens spricht für eine situative Einbettung des arbeitsbezogenen Lernens ins Testing. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich auch im Testing trotz einer individualisierten Arbeitsorganisation soziale Kontexte ergeben, in denen die Tester:innen von und mit anderen lernen. Die befragten Tester:innen beschreiben, dass es gerade in der Anfangsphase einer Plattformtätigkeit zentral ist, sich an der Arbeit anderer Tester:innen, in Form der öffentlich einsehbaren Fehlerberichte, zu orientieren; dies schildert auch Tester Emir:

Am Anfang war das wichtig, dass man erstmal reinkommt und sagt: „Wie kann man denn so einen [Fehler] überhaupt finden? Oder erstmal suchen.“ Und dann hilft erstmal, dass man wirklich von anderen erstmal diese

[Fehler] sich anguckt. [...] Ja, ich meine, bei den laufenden Tests jetzt auch, da guckt man natürlich auch, was hat denn der andere da gemacht? (Emir, Tester; Abschlussinterview, Z. 1373–1380)

Darüber hinaus hat wie im Fallbeispiel der Kundenserviceplattform auch hier die direkte Online-Kommunikation mit den Projektleiter:innen eines Testauftrages eine wichtige Bedeutung für die Weiterentwicklung der eigenen Arbeitspraxis, beispielsweise in der Interaktion rund um das Einreichen von Fehlerberichten.

Einen wesentlichen sozialen Kontext für situiertes Lernen stellt auch im Fallbeispiel der Testing-Plattform die plattformbetriebene Kommunikationsinfrastruktur dar. Bei der plattformbetriebenen Kommunikationsinfrastruktur handelt es sich auch hier um moderierte und kontrollierte Kommunikationskanäle, für die die selbstständigen Projektleiter:innen oder Community-Moderator:innen verantwortlich sind. Der virtuelle Crowd-Austausch ist über zwei Säulen organisiert. Erstens nutzt das Plattformunternehmen die externe Social-Media-Plattform Discord, auf der sie verschiedene arbeitsbezogene sowie nicht-arbeitsbezogene Chatkanäle eingerichtet hat. In den arbeitsbezogenen Discord-Kanälen tauschen sich die Tester:innen untereinander zu inhaltlichen, technischen und organisatorischen Fragen aus oder es finden virtuelle Lernerevents statt (Becker et al., 2023). Das Plattformunternehmen hat zudem regionale Chatgruppen eingerichtet, beispielsweise einen Kanal für deutschsprachige Tester:innen. Zweitens gibt es neben Discord in jedem Test einen eigenen Testchat.

Nach ihrer tatsächlichen Kommunikationspraxis gefragt, stellte sich heraus, dass die befragten deutschsprachigen Tester:innen die plattformeigenen Discord-Kanäle kaum bis gar nicht nutzen. Sie beschreiben in großer Übereinstimmung, dass sie einerseits kein Interesse an einem Austausch mit anderen Tester:innen haben und andererseits keine arbeitsbezogene Notwendigkeit dafür sehen. Die ausbleibenden Interaktionen der deutschsprachigen Tester:innen werden aber nicht nur durch den Tätigkeitskontext, für den keine Kommunikation nötig sei, sondern vor allem durch den spezifischen Erwerbskontext deutschsprachiger Tester:innen verursacht. Da deutschsprachige Tester:innen Testing in aller Regel als Neben- oder Freizeittätigkeit ausüben, sind sie nur sporadisch auf der Plattform aktiv und konzentrieren sich, wenn sie testen, auf die eigentliche Tätigkeit. Es zeigt sich jedoch, dass die Befragten, wenn sie Discord nutzen, vor allem einen Informations- und Erfahrungsaustausch in der deutschsprachigen Chatgruppe suchen.

Von deutlich mehr Bedeutung scheint hingegen die Kommunikation im konkreten Testauftrag zu sein. Dabei dominiert allerdings die vertikale Kommunikation mit den jeweiligen Projektleiter:innen, entweder, um relevante Informationen zum Testauftrag zu erhalten, oder, um testspezifische Fragen, die sich situativ ergeben, zu stellen. Ein Tester beschreibt die Bedeutung wie folgt:

In letzter Woche hätte ich ohne den [Testchat] gar nicht weitermachen können. Dort war eine super wichtige Information, um den Test überhaupt ausführen zu können. Deshalb lohnt es sich immer in den Testchat zu schauen. (Theo, Tester; Wochenfragen Woche 3 Frage 3, Z. 1–3)

Dennoch berichten die befragten Tester:innen, dass es vereinzelt auch zu Unterstützung der Tester:innen untereinander kommt. Dabei findet vor allem ein Wissens- und Erfahrungsaustausch erfahrener Alteingesessener mit unerfahrenen Neulingen statt. Die befragten Tester:innen schildern, dass besonders Plattformneulinge auf Hinweise, Unterstützung und Rückmeldung angewiesen sind und sich an erfahrenen Tester:innen – teilweise zunächst nur beobachtend – orientieren. Dies deutet darauf hin, dass Neulinge im Testing im Sinne der legitimen peripheren Partizipation einerseits durch die schrittweise Teilhabe an der sozialen Praxis des Testens und andererseits durch die Erfahrung von Alteingesessenen lernen. Insgesamt zeigt sich in den Erzählungen der Erhebungsteilnehmenden, dass der Testchat für die Tester:innen in deren Arbeitspraxis insofern von großer Bedeutung ist, da er eine wichtige Informationsquelle bietet. Dabei stellen auch die Antworten der Projektleiter:innen auf Fragen anderer Tester:innen eine wesentliche Informationsquelle dar. Wie im ersten Fallbeispiel der Kundenserviceplattform besteht auch hier eine wichtige Form des sozialen Lernens im stillen Mitlesen (Lurking).

### Community of Practice oder Network of Practice

Auch wenn die Tester:innen durch die Domäne sowie die geteilte Praxis des Testings eine gewisse Verbundenheit aufweisen, entsteht auf den plattformbetriebenen Kommunikationskanälen wie zuvor ausgeführt nur ein begrenzter Online-Austausch. Zwar findet im weiten Verständnis einer CoP ein sporadischer Informations-, Wissens- und Erfahrungsaustausch statt. Jedoch gibt es wenig Anzeichen dafür, dass, zumindest unter den deutschsprachigen Tester:innen, Gruppenbildungen mit beständigen oder regelmäßigen Interaktionen zum Zweck des gemeinsamen Lernens entstehen. Zumal die Aspekte der Informalität oder Selbstorganisation einer CoP, also das selbst-initiierte Bemühen um Peer-to-Peer-Austausch, nicht zu beobachten sind. Bei der Plattfortmätigkeit dominiert ein situativer und anonymer Austausch. So antwortet ein Tester auf die Frage nach persönlichen Beziehungen unter Tester:innen:

Bei [Testing-Plattform] sehe ich eigentlich nur Piktogramme oder Pics. Und kaum mal ein Klarnamen, geschweige denn einen Klarnamen. Und, ja, da kriegt man auch weniger Bezug. (Can, Tester; Abschlussinterview Z. 462–465)

Der Austausch ist somit durch eine fehlende digitale Sichtbarkeit und Bekanntheit geprägt. Ferner wird in den Erzählungen der befragten Tester:innen

ersichtlich, dass sich unter den Tester:innen keine kollektive Identität entwickelt. Viele der befragten Tester:innen schildern zudem, dass sie sich nicht als Teil der internationalen Community verstehen. Dies spricht für eine Fragmentierung der Crowd in regionale Sub-Communities und weniger für eine einheitliche Online-Community. Daraus kann gefolgert werden, dass die deutschsprachigen Tester:innen aufgrund der unregelmäßigen Plattformaübung eher zur Peripherie der Tester:innen-Crowd gehören. Unter den deutschsprachigen Tester:innen scheint es jedoch bei einem engen Kern langjähriger Tester:innen zu einem losen Zugehörigkeitsgefühl zu einer deutschsprachigen Sub-Community zu kommen, wofür vor allem der Austausch auf dem deutschsprachigen Discord-Kanal und in deutschsprachigen Testaufträgen von Bedeutung ist.

Wie beschrieben, fehlen im Fallbeispiel der Testing-Plattform wesentliche Gemeinschaftsmerkmale einer CoP, die sich durch den spezifischen Organisations- und Tätigkeitskontext, aber auch durch den von Volatilität und Fluktuation geprägten Erwerbskontext deutschsprachiger Tester:innen nicht entwickeln. So entstehen durch die meist kurz andauernden Tests lediglich fluktuierende und anonyme Gruppenkonstellation, in denen nur schwer engere Beziehungen entstehen können. Durch den fehlenden Gemeinschaftsaspekt handelt es sich im Kontext der untersuchten Testing-Plattform weniger um Austauschprozesse einer Community of Practice als vielmehr um ein *Network of Practice*. Die Austausch- und Gruppenkonstellation der Tester:innen hat hier einen situativen Netzwerkcharakter, in dem schwache Beziehungen, unregelmäßige Interaktionen und keine gemeinsame Identität dominieren. Auf diesen losen, verstreuten und anonymen Austausch von Wissen und Erfahrung trifft eher die Konzeptualisierung als Netzwerk zu. Austausch bedeutet dabei weniger gemeinsames Lernen in einer Gruppe als das selektive Herausziehen und Verbinden von relevanten Informationen.

## 6 Fazit

Der Beitrag ging der Frage nach, inwieweit sich in virtuellen Austauschprozessen unter Crowdworker:innen situierte Lernprozesse und Communities of Practice identifizieren lassen. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass gerade in der Konzeptualisierung von CoP oftmals eine voreilige Zuschreibung als Gemeinschaft stattfindet (Gee, 2009). Ziel des Beitrages war es, mittels der Analyse digitalisierter Arbeits- und Kommunikationspraktiken eine genaue Charakterbeschreibung der Lern- und Austauschprozesse im Crowdwork zu geben. Das empirische Material entstammt einer qualitativen Sprachnachrichten- und Interviewerhebung, in der 27 deutschsprachige Crowdworker:innen befragt wurden, die auf einer Kundenservice- und einer Testing-Plattform arbeiten. Mit den beiden untersuchten Plattformen als Fallbeispiele wurden zwei unterschiedliche Crowdwork-Bereiche in den Blick genommen, um unterschiedliche kontextuelle Bedingungen zu berücksichtigen. Zudem wurde der Fokus auf Austausch-

prozesse auf plattformbetriebenen Kommunikationskanälen gelegt, um arbeitsbezogene Interaktionen im Kontext der konkreten Arbeitspraxis zu untersuchen.

Ein zentrales Erhebungsergebnis ist, dass auf beiden untersuchten Crowdwork-Plattformen situierte Lernprozesse festzustellen sind und gerade die plattformbetriebenen Kommunikationskanäle dafür einen wichtigen sozialen Kontext darstellen. Lernprozesse von Crowdworker:innen beider Plattformen finden oftmals als informelles, anwendungs- und erfahrungsbasiertes Lernen statt. Außerdem ergeben sich trotz einer individualisierten, plattformbasierten Arbeitsorganisation in beiden Fällen soziale Situationen, in denen Lernen stattfindet – sei es jeweils die Rückmeldung von Projektleiter:innen, die Unterstützung von Gleichgesinnten und Erfahrenen oder im plattformbasierten Kundenservice die Kundeninteraktion und im Testing die Orientierung an der Arbeit von anderen.

Gleichzeitig bestätigt der Beitrag vorherige Forschungsergebnisse, die zeigen, dass Plattformunternehmen durch das Fördern von sozialem Lernen wesentliche Anlern- und Unterstützungsaufgaben an die Crowd auslagern (Gerber, 2021; Waldkirch et al., 2021).

Es lässt sich abschließend konstatieren, dass Bestandteile der situierten Lerntheorie nach Lave und Wenger (1991) auch auf den Crowdwork-Kontext übertragbar sind; beispielsweise, Lernen als Partizipation an der Arbeitspraxis und als schrittweisen Teilhabeprozess im Sinne einer legitimen peripheren Partizipation zu verstehen. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass es im Crowdwork und damit auch auf anderen Plattformen zu situierten Lernprozessen kommt, selbst wenn Crowdworker:innen nicht direkt miteinander kommunizieren. So können auch auf den in diesem Beitrag nicht berücksichtigten, aber im Gesamtforschungsprojekt untersuchten Crowdwork-Plattformen soziale Lernkontexte vorliegen, beispielsweise in der Kommunikation mit Plattformmitarbeitenden oder, wie auf der Freelancing- und der Texterstellungs-Plattform anzunehmen, mit Auftraggebenden.

Darüber hinaus ist zu diskutieren, inwieweit gerade im Kontext stark algorithmisch gesteuerter Crowdwork-Bereiche, zum Beispiel im Microtasking, situierte Lernprozesse von Crowdworker:innen nicht nur aus menschlichen Interaktionen, sondern auch aus Mensch-Computer-Interaktionen mit Plattformelementen wie Chatbots oder Gamification- und Bewertungssystemen bestehen können.

Zur Frage nach der Entstehung von Communities of Practice zeigen sich in der empirischen Untersuchung hingegen Plattformunterschiede, die vor allem mit den unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen zu erklären sind. Einerseits war auf der Kundenserviceplattform zu beobachten, dass auch auf plattformbetriebenen Kommunikationskanälen sowohl selbstorganisierte, informelle Austauschprozesse als auch praxisbezogene Lern- und Wissensgemeinschaften im Sinne einer OCoP entstehen. Dabei wurde deutlich, dass eben nicht nur ein gemeinsamer Lern- und Wissensbezug, sondern auch Selbstorganisation, Interaktionsregelmäßigkeit, persönliche Beziehungen sowie Identifikationsprozesse entscheidend sind, um von einer CoP sprechen zu können.

Andererseits zeigt sich, dass mit Testing ein Crowdwork-Bereich vorliegt, bei dem der Crowd-Austausch, vor allem unter deutschsprachigen Tester:innen, nur bedingt als CoP zu bezeichnen ist, vor allem auch, da der Crowdwork-Bereich stark von Volatilität und Fluktuation geprägt ist. Ein weiteres Ergebnis ist, dass ein Wissens- und Erfahrungsaustausch wie im Fallbeispiel der untersuchten Testing-Plattform mit losen, anonymen und immer wieder fluktuierenden Interaktionen vielmehr als Network of Practice zu bezeichnen ist. Dies verdeutlicht, dass nicht jeglicher Crowdwork-Austausch vorschnell als CoP eingestuft werden kann, sondern das Entstehen einer Vergemeinschaftungsform von der Art einer CoP stark vom jeweiligen Plattformkontext abhängt, und dass es eine empirisch detaillierte und kontextualisierte Betrachtung braucht, um dies festzustellen. Im Vergleich der Kundenservice- und Testing-Plattformen waren die unterschiedlichen Organisations-, Tätigkeits- und Erwerbskontexte entscheidend. Darüber hinaus wurde deutlich, dass auch der technologische Kontext, also die jeweilige Kommunikationsinfrastruktur, wesentlich dafür ist, ob eine CoP entsteht.

Eine bedeutende Einschränkung der Forschungsarbeit ist sicherlich, dass auf der international tätigen Testing-Plattform lediglich deutschsprachige Tester:innen befragt wurden und somit nur über einen relativ kleinen Teil der Crowdworker:innen gesprochen werden kann. Inwieweit unter nicht deutschsprachigen Tester:innen CoP entstehen, beispielsweise durch einen regelmäßigeren Austausch über Discord oder auf selbstorganisierten Kommunikationswegen, kann durch die Erhebung nicht beurteilt werden.

Offen bleibt zudem, inwiefern der in der bisherigen Forschungsliteratur häufig fokussierte selbstorganisierte Austausch von Crowdworker:innen auf inoffiziellen Kanälen als Online Communities of Practice eingestuft werden kann. Es ist anzunehmen, dass in vielen Fällen, in denen Crowdworker:innen sich in Onlineforen oder Social-Media-Gruppen vernetzten, ähnlich wie im untersuchten Fallbeispiel der Testing-Plattform, lediglich ein loser, anonymer und unbeständiger Austausch entsteht und somit ebenfalls weniger von Communities of Practice, sondern vielmehr von Networks of Practice zu sprechen wäre. Andererseits ist aus der Forschung auch bekannt, dass zum Beispiel bei Crowdworker:innen der Microtask-Plattform Amazon Mechanical Turk kollektive und berufliche Identifikationsprozesse erkennbar sind (Panteli et al., 2020), und zumindest bei einem Kern von ‚Turkern‘ das Potenzial für einen intensiveren Austausch und sich bildende CoP gegeben ist.

Eine weitere These ist, dass in bestimmten Crowdwork-Bereichen Crowdworker:innen zwar nicht Teil von plattform- und damit organisationsbezogenen CoP sind, sich aber in anderen Kontexten dennoch für die Tätigkeit relevante praxisbezogene Lern- und Wissensgemeinschaften ergeben. Dies ist beispielsweise gerade bei Crowdworker:innen von Freelancing-Plattformen zu erwarten, für die möglicherweise unabhängig von einer konkreten Plattform berufsgruppenspezifische CoP oder NoP von Freiberufler:innen eine Bedeutung haben können.

Herauszufinden, inwieweit die empirischen Forschungsergebnisse und die zuletzt formulierten Thesen auf andere Crowdwork-Bereiche oder konkrete Plattformen übertragbar sind, wird Aufgabe zukünftiger Forschung sein. Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Communities of Practice und Networks of Practice kann jedoch auch zukünftig für die Analyse von Austausch- und Lernprozessen unter Crowdworker:innen ein nützliches Werkzeug darstellen.

## Literatur

- Abedini, A., Abedin, B., & Zowghi, D. (2021). Adult learning in online communities of practice: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1663–1694.
- Agterberg, M. (2017). Networks of Practice. In R. Alhaji & J. Rokne (Hrsg.), *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining* (S. 1–4). New York: Springer New York.
- Al Dahdouh, A.A., Osório, A.J., & Caires, S. (2015). Understanding knowledge network, learning and Connectivism. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(10), 3–21.
- Angouri, J. (2015). Online communities and communities of practice. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (S. 323–338). London: Routledge.
- Anwar, M.A. & Graham, M. (2021). Between a rock and a hard place: Freedom, flexibility, precarity and vulnerability in the gig economy in Africa. *Competition & Change*, 25(2), 237–258.
- Aroonsri, P. & Crocco, O.S. (2024). Workplace learning and information exchange among gig workers: crowdsourcing and the social media advantage. *Journal of Workplace Learning*, 36(1), 77–95.
- Becker, A., Eckelt, M., Kleemann, F., & Külpmann, I. (2025). Voice Messaging: eine Methode zur prozessbegleitenden Erfassung digitaler Praktiken. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 26(2).
- Becker, A., Ecker, L., Külpmann, I., Schwien, K., & Stobbe, P. (2023). Cooperative solidarity among crowdworkers? Social learning practices on a crowd-testing social media platform. *Convergence*, 30(1), 428–449.
- Blyth, D.L., Jarrahi, M.H., Lutz, C., & Newlands, G. (2022). Self-branding strategies of online Freelancers on Upwork. *New Media & Society*, 26(7), 4008–4033.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization. A Social-Practical Perspective. *Organization Science*, 12(2), 198–213.
- Dehnpostel, P. (2018). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. *Arbeit*, 27(4), 269–294.

- Ellmer, M. (2016). „Ich geb’ dir eine Review, Große/r!“: Amazon Mechanical Turk, Turkopticon und Solidarität in transnationalen, digitalen Arbeitsräumen. *Kurswechsel*, (2), 51–62.
- Engström, Y. (2010). Activity Theory and Learning At Work. In M.S. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O’Connor (Hrsg.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (S. 74–89). Los Angeles: Sage.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68.
- Gee, J.P. (2009). Semiotic social spaces and affinity spaces: From the Age of Mythology to today’s schools. In D. Barton & K. Tusting (Hrsg.), *Beyond Communities of Practice. Language Power and Social Context* (S. 214–232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerber, C. (2021). Community Building on crowdwork platforms: Autonomy and control of online workers? *Competition & Change*, 25(2), 190–211.
- Gerber, C., & Krzywdzinski, M. (2019). Brave New Digital Work? New Forms of Performance Control in Crowdwork. In S. Vallas & A. Kovalainen (Hrsg.), *Work and labor in the digital age. Research in the Sociology of Work* (Bd. 33, S. 121–143). Bingley: Emerald Publishing.
- Gray, M., Ali, S.S., Suri, S., & Kulkarni, D. (2016). The Crowd is a Collaborative Network. In *CSCW 16. Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing* (S. 134–147).
- Hara, N., Shachaf, P., & Stoerger, S. (2009). Online communities of practice typology revisited. *Journal of Information Science*, 35(6), 740–757.
- Hertwig, M., Holz, M., & Lorig, P. (2023). Solidarity and collective issues in remote crowd work: A mixed methods study of the Amazon Mechanical Turk online forum. *New Technology, Work and Employment*, 39(2), 281–302.
- Kirkman, B.L., Mathieu, J.E., Cordery, J.L., Rosen, B., & Kukenberger, M. (2011). Managing a New Collaborative Entity in Business Organizations: Understanding Organizational Communities of Practice Effectiveness. *The Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1234–1245.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lave, J., & Wenger, É. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Breton, C., & Galière, S. (2023). The role of organizational settings in social learning: An ethnographic focus on food-delivery platform work. *Human Relations*, 76(7), 990–1016.

- Lehdonvirta, V. (2018). Flexibility in the gig economy. Managing time on three online piecework platforms. *New Technology, Work and Employment*, 33(1), 13–29.
- Ma, X., Kuem, J., Hou, J., Khansa, L., & Zhu, Z. (2020). Are All Contributions Equal? Investigating the Role of Community Participation in Crowdwork. *Decision Sciences*, 52(6), 1282–1325.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A.F., Giancaspro, M.L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17.
- Margaryan, A. (2019). Workplace learning in crowdwork. Comparing microworkers' and online Freelancers' practices. *Journal of Workplace Learning*, 31(4), 250–273.
- Margaryan, A., Charlton-Czaplicki, T., & Gadiraju, U. (2020). *Learning and Skill Development in Online Platform Work. Comparing Microworkers' and Online Freelancers' Practices (CrowdLearnPlus)*. Copenhagen: Copenhagen Business School CBS.
- Panteli, N., Rapti, A., & Scholarios, D. (2020). ‚If He Just Knew Who We Were‘: Microworkers' Emerging Bonds of Attachment in a Fragmented Employment Relationship. *Work, Employment and Society*, 34(3), 476–494.
- Rausch, A. (2014). Using Diaries in Research on Work and Learning. In C. Harteis, A. Rausch, & J. Seifried (Hrsg.), *Discourses on Professional Learning. On the Boundary Between Learning and Working* (Bd. 9, S. 341–366). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Sagmeister, M. (2019). Situiertes Lernen: Informelles Lernen am Arbeitsplatz in der Community of Practice. In M.W. Fröse, B. Naake, & M. Arnold (Hrsg.), *Führung und Organisation* (S. 417–432). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sawyer, R.K., & Greeno, J.G. (2012). Situativity and Learning. In P. Robbins & M. Aydede (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (S. 347–367). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schou, P.K. & Bucher, E. (2023). Divided we fall: The breakdown of gig worker solidarity in online communities. *New Technology, Work and Employment*, 38(3), 472–492.
- Siemens, G. (2005). Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 158–166.
- Soriano, C.R.R., & Cabañes, J.V.A. (2020). Entrepreneurial Solidarities: Social Media Collectives and Filipino Digital Platform Workers. *Social Media + Society*, 6(2), 1–11.
- Strunk, K.S., & Strich, F. (2023). Building professional holding environments for crowd work job crafting through online communities. *Information Systems Journal*, 33(5), 1239–1274.

- 
- Verburg, R.M., & Andriessen, E.J. (2011). A typology of knowledge sharing networks in practice. *Knowledge and Process Management*, 18(1), 34–44.
- Waldkirch, M., Bucher, E., Schou, P.K., & Grünwald, E. (2021). Controlled by the algorithm, coached by the crowd – how HRM activities take shape on digital work platforms in the gig economy. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(12), 2643–2682.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139–145.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1 (1).
- Zhang, W., & Watts, S. (2008). Online communities as communities of practice: a case study. *Journal of Knowledge Management*, 12(4), 55–71.

# Ökonomische Kompetenz in Crowdwork. Grundvorstellungen von Markt als innovativer wirtschaftsdidaktischer Forschungsansatz

*Tim Neu*

## 1 Einführung: Crowdwork als Showcase für die Relevanz ökonomischer Kompetenzen

Die Frage, ob Crowdwork ein Showcase für eine digitale Arbeitswelt von morgen darstellt, wird im Crowdwork-Diskurs teils konträr beantwortet. Während Hampel und Krause (2023) Plattformarbeit als „Experimentierfeld für die Arbeit der Zukunft“ untersuchen, hinterfragen Azzellini, Greer und Umney (2022) kritisch-rhetorisch „why platform capitalism is not the future of work“. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales erkennt Crowdwork in seinem Weißbuch 2016 als Trendthema der „Arbeit 4.0“ (BMAS, 2016). Pongratz (2023) beurteilt sie in einer „Zwischenbilanz“ mittlerweile sowohl im internationalen als auch im deutschen Kontext als „überschätztes Phänomen“ (Pongratz, 2023, S. 362).

Aufgrund von begrifflichen Ungenauigkeiten hinsichtlich der Bezugsgrößen (Crowdwork/Plattformarbeit) einerseits und des Bezugsrahmens (Plattformökonomie/Plattformkapitalismus) andererseits besteht bislang keine Einigkeit über das Verständnis. Mehr noch bleibt bezüglich der Kontroverse unklar, in welcher Hinsicht Crowdwork als „a window into broader trends“ (Azzellini et al., 2022, S. 2) überhaupt diskutiert wird und weiterführend zu untersuchen ist. Kein Alleinstellungs-, sondern eher ein mit anderen Arbeitsformen im digitalen Zeitalter geteiltes Merkmal ist die Digitalität der Arbeit. Crowdwork wird als digitale Wissensarbeit gelabelt, wobei sowohl die Vermittlung als auch die Verrichtung von Crowdwork im digitalen Raum stattfinden (Margaryan, 2019, S. 251). Diese doppelte Digitalität von Crowdwork wird in der Crowdwork-Forschung jedoch weder unter dem Aspekt der konkreten Tätigkeit (wie werden welche Aufträge digital bearbeitet und erfüllt?) noch unter dem Aspekt der Sinnstiftung der Tätigkeit aus der Sicht von Crowdworker:innen (wie sinnstiftend erleben Crowdworker:innen ihre Arbeit im digitalen Raum?) ausreichend als zentraler Ausgangspunkt und Grundbedingung von Crowdwork beachtet. Stellvertretend sehen Hampel und Krause (2023, S. 9f.) das „digitale und auf Algorithmen basierte Arbeitsmanagement“ als ein Kernmerkmal des Experimentierfelds Crowdwork und ordnen diesem viele verschiedene Facetten (digitale Vermittlung, Kontrolle, Kommunikation) zu. Kognitive Herausforderungen im digi-

talen Arbeitsmanagement der Crowdworker:innen, die aus der strikten Trennung von faktischem und digital vermittelten „Referenzhandlungsfeld“ (Resch, 1988, S. 51) der Arbeit erwachsen, werden an sich jedoch nicht — und wenn, nur hinsichtlich der Entgrenzung von Arbeits- und privatem Raum — thematisiert (Hampel & Krause, 2023, S. 11). Die ökonomischen Zusammenhänge sowie realwirtschaftlichen Effekte der Arbeitsleistung werden den Crowdworker:innen bei der ausschließlichen Verrichtung von Crowdwork im digitalen Raum kaum oder nur abstrahiert digital übertragen, obwohl sie als Kontexte der gestellten Aufgaben und der eigenen Arbeit verstanden werden müssen. Die Crowdworker:innen sind gefordert, fortlaufend mental zwischen realer Handlungsebene und entfernter theoretisch-fachlicher Ebene zu vermitteln. In der Crowdwork-Forschung wird in dieser Hinsicht bislang nicht ausreichend in einem lern- und handlungspsychologischen Sinne auf Crowdwork als prototypische Form digitaler Arbeit geblickt.

Im Hinblick auf die Modellierungsleistung von Crowdworker:innen zwischen Theorie und Praxis ist eine Betrachtung des Wechselverhältnisses von Plattformökonomie und Crowdwork entscheidend. *Die* Plattform Economy stellt den übergeordneten Bezugsrahmen von Crowdwork dar, wobei sie dabei sowohl als vorherrschendes kulturelles Äußeres als auch als möglicher theoretischer Fixpunkt von in Crowdwork kultivierten Denk- und Handlungsschemata erscheint (in Anlehnung an Casper & Tramm, 2020, S. 136). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass Crowdwork:innen im Rahmen ihrer Arbeit bewusst oder unbewusst mentale Bezüge zu grundlegenden ökonomischen Fachkonzepten herstellen (müssen), denen daher neben vielfach erhobenen Digital- und Technologiekompetenzen (u. a. Cedefop, 2020; Barnes, Green & de Hoyos, 2015, S. 24) eine ebenso grundlegende Bedeutung in Crowdwork zukommt.

Vor der häufig gestellten Frage nach der Veränderung von Kompetenzen in Arbeitskontexten von Crowdwork (u. a. Cedefop, 2020) stellt sich im Hinblick auf ökonomische Kompetenzen jedoch zunächst die Frage, was ökonomische Kompetenzen von Crowdwork überhaupt sind, welche ökonomisch-fachlichen Kategorien und Konzepte damit verbunden sind und durch welches Kompetenzkonstrukt diese konzeptionell erfasst werden können. Zur Modellierung und Erforschung solch *grund*legender ökonomischer Kompetenzen im Kontext dieser Fragen wird im Rahmen dieses Beitrags das Konzept der Grundvorstellungen vorgeschlagen.

Konkret verfolgt dieser Beitrag die Fragestellungen:

- 1) Inwieweit können ökonomische Kompetenzen von Crowdwork mithilfe des Konzepts der Grundvorstellungen konzeptionell und fachtheoretisch abgebildet werden?
- 2) Inwieweit stellt Markt eine ökonomische Grundkategorie von Crowdwork dar und welche Crowdwork-relevanten Grundvorstellungen von Markt lassen sich exemplarisch formulieren?

Zur Beantwortung der Fragen wird im zweiten Abschnitt zunächst der Marktbe-  
griff als ökonomische Grundkategorie von Crowdwork hergeleitet und begrün-  
det (2.1), anschließend wird eine Perspektive auf die (Er-)Forschung ökonomi-  
scher Kompetenzen von Crowdwork eröffnet. Dazu werden zunächst Befunde  
zu den ökonomischen Kompetenzen von Crowdworker:innen vorgestellt (2.2)  
und zentralen Zugängen zur Erforschung ökonomischer Kompetenzen aus der  
Wirtschaftsdidaktik gegenübergestellt (2.3). Schließlich wird eine ökonomische  
Modellierungskompetenz als potenziell zentrale ökonomische Kompetenz von  
Crowdwork diskutiert (2.4). Im dritten Abschnitt werden ökonomische Grund-  
vorstellungen als konzeptioneller Ansatz für Kompetenzen in Crowdwork vor-  
geschlagen, wobei das Konzept der Grundvorstellungen eingeführt (3.1) und  
exemplarisch Grundvorstellungen des Begriffes Markt als Referenzpunkte für  
Crowdwork illustriert werden (3.2). Der Beitrag schließt mit einer Zusammen-  
fassung und einem Ausblick auf Forschungsvorhaben zur Erhebung ökonomi-  
scher Grundvorstellungen in Crowdwork (4.).

## 2 Modellierungsleistungen als ökonomische Kompetenzen der Crowdwork

### 2.1 Markt als ökonomische Grundkategorie von Crowdwork

Kittur et al. (2013, S. 1302) verstehen Erwerbsarbeit als „cornerstone“ der Öko-  
nomie, Crowdwork ist als „paid online crowd work“ ein wenn auch kleiner Bau-  
stein davon. „[D]ie Relevanz des Phänomens [gründet jedoch] nicht auf sei-  
ner Größe. Vielmehr ist diese Form der Arbeit eine organisationale Avantgarde“  
(Heiland & Brinkmann, 2020, S. 121). Organisationale Prinzipien prägen *die*  
Plattformökonomie als kulturellen und theoretischen Überbau der Arbeits- und  
Geschäftsbeziehungen von Crowdwork.

Ein zentrales Steuerungsprinzip der Plattformökonomie ist die Steuerung  
des wirtschaftlichen Geschehens über besitz- und machtkonzentrierte Märkte  
(Staab 2020). Eine zentrale Kategorie der Plattformökonomie für Crowdwork  
stellt folglich der Begriff des Marktes dar. Eine Plattform wird verstanden als  
„technologically enabled corporation that is also a marketplace“ (Azzellini et al.,  
2022, S. 2), Crowdwork basiere damit auf „market-mediated employment rela-  
tionships“ (Azzellini et al., 2022, S. 8). Crowdworker:innen suchen und erhal-  
ten ihre Arbeitsaufträge über auf digitalen Arbeitsplattformen geschaltete Anzei-  
gen und bieten – Angebot und Nachfrage anders gewendet – ihre Arbeitskraft  
zugleich in Form von Nutzerprofilen und ggf. mithilfe gezielter Inserate an.  
Während sie die Vermittlung über den Markt nutzen, befinden sich die Crowd-  
worker:innen auch permanent auf dem über eine Plattformen repräsentierten  
Markt. Der Markt ist damit nicht allein Fluchtpunkt der Arbeit von Crowd-  
worker:innen, sondern stellt darüber hinaus ihre unmittelbare digitale Arbeits-  
umgebung dar.

Im Allgemeinen wird Plattformen das Potenzial zugeschrieben, Märkte, die sie betreffen oder repräsentieren, strukturell verändern zu können, bis hin zu – im größeren ökonomischen Zusammenhang – „significant structural change[s] in the market society“ (Kenney, Zysman & Bearson, 2020, S. 228). Auch wenn die gesellschaftliche Wirkung von Crowdwork diskutabel ist, schafft sie individuell in Kombination mit anderen Arbeits- und wirtschaftlichen Lebenskontexten im Rahmen hybrider Selbstständigkeit ein Pendel „zwischen verschiedenen Teilmärkten“ (Schwarz, 2019, S. 105).

Unabhängig davon, ob sich die digitalen Arbeitsmärkte im regelrechten Besitz von Crowdwork-Plattformen befinden (Staab, 2020) oder zwischen Plattformunternehmen und den von ihnen betriebenen digitalen Ökosystemen als „Markträume“ unterschieden wird (Dolata & Schrape, 2022, S. 21), stellt der Markt eine, wenn nicht die zentrale terminologische und dabei strategische und zugleich operationale Kategorie von Crowdwork-Plattformen dar.

## 2.2 Ökonomische Kompetenzen von Crowdwork

Crowdwork wird seit einigen Jahren als kompetenzförderliche Erwerbsarbeit diskutiert. Eine größer angelegte Cedefop-Studie (Cedefop, 2020) mit über 1.000 Crowdworker:innen aus dem europäischen Raum belegt, dass Crowdworker:innen eine kontinuierliche und zugleich regelmäßige eigene Kompetenzentwicklung durch ihre digitale Arbeit erleben, teilweise auch verbunden mit der Veränderung grundlegender Dispositionen.

Die Erforschung ökonomischer Kompetenzen von Crowdworker:innen liegt jedoch nicht im Hauptfokus dieser Studien. Sofern ökonomische Kompetenzen erhoben werden, nehmen sie vor allem unternehmerische Kompetenzen in den Blick, die Crowdworker:innen in ihrer (Schein-)Selbstständigkeit zu erwerben und zu besitzen haben. So sprechen Barnes, Green und Hoyos (2015, S. 24) stichpunktartig von „business thinking“ und „enterprise skills“. Elbanna und Idowu (2021, S. 115) kennzeichnen in ganz ähnlicher Form „business skills“, die sie verstehen als „managerial skills associated with crowdwork such as bidding, time management, client relationship management and team development“. Green et al. (2014, S. 46) nennen „[p]itching and marketing, negotiating“, was in der Skill-Typologie der Cedefop-Studie zusammengefasst wird unter „obtaining work on platform“ (Cedefop, 2020, S. 18). Weiter ausführend zählen dazu die Fähigkeiten, „to navigate the unique environment of platform-based work, in terms of mastering platform user interfaces, optimising one’s profile to appear frequently in search results, reading the market to pitch and price one’s services appropriately“ (Cedefop, 2020, S. 19). Ein solches kompetentes Markthandeln wird zum einen als spezifische Qualität insbesondere von Freelancer:innen, zum anderen aber auch als erfolgskritisch für die Einstiegsphase in Crowdwork wahrgenommen, obwohl es sich für den Großteil der befragten Crowdworker:innen

um eine Qualität handelt, die erst durch die Crowdwork im Laufe der Zeit erworben wird (Cedefop, 2020).

Viele dieser Befunde sind weder fachtheoretisch, d. h. durch Bezüge zu fachwissenschaftlichen, in erster Linie wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen, eingeordnet noch fundiert, lesen sich teilweise sogar eher als Handlungsausführungen (=Performanzen) von Crowdwork denn als Handlungspotenziale (=Kompetenz) von Crowdworker:innen. Im Allgemeinen wird in Crowdwork-bezogenen Kompetenzstudien weitestgehend kein besonderer Fokus auf fachbezogene Kompetenzen gelegt. Ausnahmen bilden hier fachspezifische Kompetenzen unter hauptberuflichen Crowdworker:innen, beispielsweise im Bereich IT (Elbanna & Idowu, 2021, S. 115). Im Speziellen ist keine Orientierung an fachlichen Grundlagen oder weiterführenden Inhalten aus der Ökonomie festzustellen, weder für fachbezogene Tätigkeitsbereiche des Freelancings (u. a. Business Administration, Sales & Marketing) noch im Allgemeinen für Crowdwork als Arbeit im Kontext der Plattformökonomie.

Die skizzierten Befunde liegen somit außerhalb des psychologischen Paradigmas zur Erforschung von Kompetenzen, die Individuen zum kompetenten Handeln in ökonomischen Situationen befähigen sollen. Das Paradigma und dessen wesentliche Zugänge zur Diagnostik ökonomischer Kompetenzen werden im Folgenden dargelegt.

### 2.3 Kompetenzforschung in der Wirtschaftsdidaktik

Im Diskurs um ökonomische Bildung ist die Forderung nach grundlegenden ökonomischen Kompetenzen zentral und ihre Erforschung hat hier eine lange Tradition (Schlömer, 2022, S. 283). In einem empirischen Forschungsstrang rund um ökonomische Bildung werden verschiedene psychologische Konstrukte mithilfe zielgerichtet entwickelter und eingesetzter Instrumente getestet, validiert und so insgesamt fortentwickelt (Ackermann, 2023, S. 68). Etablierte Methoden und Testverfahren werden entweder zur Messung ökonomischer Kompetenzen von Schüler:innen im allgemeinbildenden Schulsystem eingesetzt (Ackermann, 2023) oder, im Kontext der dualen Berufsausbildung, zur Messung eines domänenübergreifenden Grundlagenwissens, das als Voraussetzung für den Erwerb daran anknüpfender domänenspezifischer Fachkompetenzen bei Auszubildenden angesehen wird (Winther, 2010). In der empirischen Lehr-Lernforschung der Wirtschaftspädagogik wurden in diesem Zusammenhang traditionell vor allem die Konstrukte der ökonomischen Literalität und Numeralität (*economic literacy* und *economic numeracy*) (zur Unterscheidung: Winther, 2010) untersucht. Die entsprechenden psychometrischen Teststrategien und -verfahren sind methodisch vielfach erprobt und validiert, wurden jedoch über lange Zeit nur leicht modifiziert (zur *literacy*: exempl. Beck & Krumm, 1998; zur *numeracy*: bspw. Klotz & Winther, 2016). Mittlerweile wurden sie durch andere Testinstrumente abgelöst

oder ergänzt, die teilweise nicht mehr paradigmatisch auf Wissensausprägungen wie deklaratives Wissen verengt sind und über die Wissensdimension hinausgehende Kompetenzbereiche für sich beanspruchen (zur Übersicht: Ackermann, 2023, 68f.).

Unabhängig von der Zusammensetzung der einzelnen Kompetenzdimensionen sind die meisten Testverfahren zur Erforschung ökonomischer Kompetenzen im Sinne Böhles (2020) jedoch überwiegend auf objektivierende ökonomische oder kaufmännische Handlungsweisen ausgerichtet, wie sie als Zielhorizont ökonomischer Bildung(-sarbeit) ausgegeben werden. Sie sorgen weniger für Erklärungen eines tatsächlichen subjektivierenden ökonomischen oder kaufmännischen (Arbeits-)Handelns, das handelnde Individuen in ihrer spezifischen Wirtschaftspraxis entwickeln. Die psychometrischen Messverfahren aus der ökonomischen Bildung liefern in erster Linie Befunde durch fachliches Wissen begründeter und dominierter ökonomischer Kompetenzen. Zugleich werden dabei sowohl kognitive (z. B. implizites Wissen, Wahrnehmungsstrukturen) und non-kognitive (emotionale oder volitionale Faktoren) Konstrukte vernachlässigt. Darüber hinaus fehlt eine Perspektive auf potenzielle Ankerpunkte im ökonomischen Denken und Handeln, die die verschiedenen untersuchten und ununtersuchten Dimensionen und Facetten ökonomischer Kompetenzen verknüpfen, strukturieren oder gar zusammenführen könnten.

Hier gilt es also, weitere Facetten einer ökonomischen Kompetenz in den Blick zu nehmen, insbesondere solche, die zur Anwendung und *Operationalisierung* von Wissen in Situationen wirtschaftlichen Agierens und Handelns befähigen und so auch Erklärungsansätze für ein Zusammenwirken von Wissen, Werthaltung und anwendungsspezifischer Kompetenz bieten können.

## 2.4 Modellierungsfähigkeit als Kompetenz in Crowdwork

Als eine grundlegende Kompetenz wird in der Wirtschaftsdidaktik die Fähigkeit des Modellierens diskutiert (Wilbers, 2019, 30ff.). In Bezug zu einer allgemeinen ökonomischen Bildung wird dem Modelldenken zugesprochen, strukturelle Verständnisse ökonomischer Zusammenhänge, gesellschaftlicher Probleme und Lösungsansätze zu ermöglichen (Friebel-Piechotta, 2021, S. 32). Als kaufmännische Bildung wird sie traditionell als für die kaufmännische Berufsfamilie grundlegende Fähigkeit angesehen (z. B. Neuweg, 2018, S. 244). Eine Modellierungskompetenz führt analog für (berufliche) Arbeitszusammenhänge zum Verständnis der Zusammenhänge ökonomischer Verflechtungen sowohl auf der Oberfläche als auch im Hintergrund und eröffnet darüber die Möglichkeit zur Abwägung verschiedener Handlungsoption und Wahl einer Option als problemlösendes Handeln.

Die digitale Transformation der Wirtschaft könnte die Relevanz des Modelldenkens als Leitziel der Wirtschaftsdidaktik noch vergrößern. Zu erwarten ist,

dass der Gegenstandsbereich der Wirtschaft durch vielseitige Transformationsprozesse interdisziplinärer, mehrdimensionaler und dadurch schwieriger abbildbar wird. Die digitale Transformation fordert das Denken in Modellen insbesondere hinsichtlich des letztgenannten Aspektes der Abbildbarkeit heraus, in dem sie zwar neue Möglichkeiten und Formen der Abbildung schafft, jedoch eine zunehmende digitale Übermittlung und Betrachtung wirtschaftlicher Prozesse, Transaktionen und Zusammenhänge bereits heute vielfach fordert und auch in Zukunft mehr und mehr fordern wird (Wilbers, 2019). Das Denken in Modellen ist daher ein Erfordernis, das besonders in den verbreiteten Formen digitaler Wissensarbeit (Keil, 2009) und insbesondere in Crowdwork als rein digital vermittelter und geleisteter Form der Arbeit (Margaryan, 2019) zu beobachten ist.

Crowdworker:innen sind gefordert, konkrete Auftragsbeschreibungen und darin enthaltene spezifische Anweisungen, Hinweise und Hintergrundinformationen im Hinblick auf die geforderte Arbeitsleistung zu interpretieren. Die Übersetzungen der Sachverhalte, mit denen sie im Kontext der gestellten Arbeitsaufgaben in Berührung kommen, mithilfe entweder fachlicher oder erfahrungsbasierter Begriffe, Konzepte und Modelle zeichnet ihnen verschiedene Handlungsoptionen als mögliche Lösungswege vor und gibt ihnen bestenfalls auch Bewertungskriterien zur Beurteilung und Auswahl der geeignetsten Handlungsoptionen zur Aufgabebearbeitung an die Hand. Aus diesem Grund kann Crowdwork als prototypisch für digitale Arbeitsformen angesehen werden, in denen ökonomische Modellierungskompetenzen gefordert sind.

Im folgenden Abschnitt wird das Konzept der Grundvorstellungen als ein Ansatz für eine Modellierungskompetenz in Crowdwork vorgestellt.

### 3 Ökonomische Grundvorstellungen in Crowdwork

#### 3.1 Grundvorstellungen als wirtschaftsdidaktisches Forschungskonzept

Grundvorstellungen stellen ein etabliertes Theorie- und Forschungskonzept der Mathematikdidaktik dar, um das herum sich eine empirische mathematikdidaktische Forschung zu mathematischen Grundvorstellungen unter Lehrkräften und Schüler:innen entwickelt hat (zum Konzept: vom Hofe, 1995). Dabei wird Grundvorstellungen eine Scharnierfunktion zwischen fachtheoretischer und praktischer Ebene zugeschrieben (z. B. vom Hofe & Blum, 2016, 234f.). Mit ihrer Hilfe lassen sich reale Problemstellungen fachlich begreifen, und (anschließend) aus (hergestellten) fachlichen Zusammenhängen Lösungswege ableiten. Sie gelten als „unverzichtbar, wenn zwischen Realität und Mathematik übersetzt werden soll [...] kurz: wenn *modelliert* werden soll“ (Blum et al., 2004, S. 146, eigene Hervorh.).

Zudem wird diskutiert, inwieweit Grundvorstellungen zentrale kognitive Anker im Zusammenhang mit anderen Dispositionen (bspw. expliziten und

impliziten Wissensanteilen) und damit wichtige Prädiktoren für Handlungskompetenz insgesamt sein können (Berding, 2019). Neben ihrer Modellierungsfunktion zwischen situativer Praxis und fachlicher Theorie deutet sich hier noch eine mögliche kognitionspsychologische Modellierungsleistung von Grundvorstellungen an, nämlich, dass durch sie kognitive Strukturen und von diesen ausgehende Denkprozesse geordnet und veranschaulicht werden können.

Vor dem Hintergrund des sowohl theoretischen als auch empirisch-methodischen Reifegrades des Grundvorstellungskonzepts in der Mathematikdidaktik wird angenommen, dass Grundvorstellungen die Scharnier- und ggf. die angesprochene Ankerfunktion auch im Feld der Ökonomie entfalten können. Modellhafte *Vorstellungen* grundlegender Konzepte, Mechanismen und Zusammenhänge der Wirtschaft könnten Individuen in diesem Sinne mögliche Handlungsweisen für wirtschaftliche bzw. wirtschaftlich interpretierbare Praxissituationen aufzeigen und ihnen (so) ein *fachkompetentes* Handeln innerhalb (und ggf. auch außerhalb) ökonomischer Systemgrenzen eröffnen. Die Frage, inwieweit Grundvorstellungen einzelne (andere) Facetten ökonomischer Kompetenz zusammenführend modellieren können, ist indes noch offen.

Der Fokus der mathematikdidaktischen Forschung liegt traditionell auf der Konstruktion und dem Nachweis von Grundvorstellungen vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher und -didaktischer Orientierungen. Die Elaboration des Konstrukts der Grundvorstellungen im Vergleich (und Kontrast) zu ähnlichen psychologischen Konstrukten genauso wie zu Fragen nach der sozio-kulturellen und (erwerbs-)biografischen Prägung individueller Grundvorstellungen werden vernachlässigt (vom Hofe & Blum, 2016, S. 228). Dabei verdeutlichen die Sinnkonstituierung (vom Hofe, 1995, S. 97) und die Bedeutung von Grundvorstellungen für die Handlungspraxis als theoretische und methodische Konstanten des Konzeptes, dass Grundvorstellungen an soziale Kontexte gebunden sind (Ullmann, 2015, S. 13–16). Grundvorstellungen könnten in diesem Sinne auch als individuell verankerter Ausdruck von Sozialisationsprozessen betrachtet und untersucht werden, im Falle von Crowdworker:innen im spezifischen Plattform-, darüber hinaus aber auch in individuellen beruflichen und privaten Lebenskontexten des Wirtschaftens. Parallel zu etablierten Sozialisationskonzepten können Grundvorstellungen dabei auch doppelseitig wirksam sein als sowohl Handeln strukturierend als auch durch Handeln „strukturierte Struktur[en]“ (Bourdieu, 1982, S. 279). Im Unterschied zum Habitus- und anderen Sozialisationskonzepten stellen Grundvorstellungen jedoch ein im Kern fachorientiertes Konzept dar. Sie drücken subjektive Verständnisse fachlicher Zusammenhänge aus und können anhand fachtheoretischer Referenzen beurteilt und eingeordnet werden (vom Hofe, 1995, 123ff.) Die handlungsleitende Funktion von Grundvorstellungen konzentriert sich in dieser Hinsicht auf fachinhaltlich interpretierbare Handlungssituationen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, auf die konzeptionelle Differenzierung in *normative* und *deskriptive* Grundvorstellungen zu verweisen. Begriffs-

oder konzeptbezogene normative Grundvorstellungen ergeben „sich aus stoffdidaktischen und stoffanalytischen Überlegungen“, wobei ‚normativ‘ „nicht die willkürliche Setzung“ (Salle & Clüver, 2021, S. 558), sondern die fachlich begründete Formulierung von Normen bedeutet. Deskriptive Grundvorstellungen bilden dagegen ab, „was Individuen sich tatsächlich vorstellen; man spricht hier [...] besser von individuellen Vorstellungen“ (Blum et al., 2004, S. 146). Dieser Beitrag beschränkt sich auf eine in 3.2 vorgestellte Auswahl normativer Grundvorstellungen vom Begriff Markt.

In diesem Zusammenhang wird an dem Verständnis von Grundvorstellungen als neben der Mathematik auch für andere Fachdisziplinen und -paradigmen nutzbares Konzept (Griesel, vom Hofe & Blum, 2019, S. 131) angesetzt. Berding (2019) hat es bereits in das kaufmännische Berufsfeld getragen, indem er Vorstellungen von Lehrkräften und Schüler:innen zu zentralen Begriffen des Rechnungswesens erhoben hat. Darüber hinaus wurden noch keine Grundvorstellungen weiterer ökonomischer Fachbegriffe, auch nicht ökonomischer Grundkategorien wie Markt, konzipiert und untersucht. Schlömer (2022) plädiert vor diesem Hintergrund für eine weitere Öffnung des Konzepts für den ökonomischen Fachbereich und für Grundvorstellungen als zentrale Komponente einer grundlegenden ökonomisch-kaufmännischen Kompetenz im Sinne von 2.4. Dies ist Anlass für die im Folgenden exemplarisch diskutierten Grundvorstellungen von Markt, die möglicherweise besonders im Hinblick auf eine ökonomische Kompetenz in Crowdwork relevant sind.

### 3.2 Normative Grundvorstellungen von Markt als ökonomische Kompetenz von Crowdwork

In der folgenden Kurzdarstellung exemplarischer ökonomischer Grundvorstellungen von Markt geht es nicht um eine (möglichst) vollständige Darlegung aller einzelnen Vorstellungen, die fachtheoretisch denk- und herleitbar sind. Vielmehr soll eine Auswahl verschiedener transdisziplinärer Positionen zu und Perspektiven auf Markt als ein Spektrum normativer Grundvorstellungen angeboten und insbesondere im Hinblick auf Crowdwork als Domäne und das Denken von Crowdworker:innen diskutiert werden. Die Auswahl ist entsprechend auf einzelne normative Grundvorstellungen, aber auch Grundvorstellungsdimensionen gefallen, die eine Bandbreite normativer Grundvorstellungen freilegen und im Zusammenhang plattformvermittelter Crowdwork-Märkte im Sinne von 2.1 besonders relevant sein könnten. Als *normativ* sind diese Grundvorstellungen hier lediglich in Anlehnung an die in 3.1 aufgegriffene Unterscheidung von normativen und individuellen Grundvorstellungen überschrieben. Anders als in der Mathematik entfalten fachtheoretische Begriffe und Konzepte in der Ökonomie weniger normative Kraft, ihr Erklärungsspotenzial für wirtschaftliche Phänomene und Zusammenhänge entwickeln sie stattdessen unter wiederum modellinternen normativen Setzungen. Die im Folgenden dargestellten Grundvorstellungen

von Markt sind daher nicht in dem Sinne normativ, dass sie ein situationsspezifisch *richtiges* Marktverhalten vorschreiben. Vielmehr sollen sie als mögliche fachdidaktische Leitlinien zur fachlichen Beurteilung ökonomischer Kompetenz von Crowdworker:innen in marktbezogenen Handlungskontexten vorgeschlagen werden.

Nach wie vor fachwissenschaftlich grundlegend vertreten wird die Vorstellung eines vollkommenen Marktes, obwohl sie bereits seit langem und ebenfalls breit als realitätsfernes Theoriekonzept kritisiert wird (z. B. Samuelson, 1969, S. 69). Beim vollkommenen Markt werden idealtypischen Bedingungen, u. a. keine Marktbarrieren, vollständige Transparenz und symmetrische soziale oder Machtverhältnisse, vorausgesetzt (z. B. Czada, 2007), die auch im Diskurs um Crowdwork angesprochen werden. Wie Crowdworker:innen die plattformvermittelten unmittelbar erlebten Marktumgebungen hinsichtlich des Grads an Barrierefreiheit und Transparenz sowie der Verteilung der Machtverhältnisse wahrnehmen, ist bereits stellenweise Gegenstand der Forschung (Leimeister, Durward & Zogaj, 2016). Allerdings ist noch nicht auf Verständnisebene untersucht worden, ob Crowdworker:innen die Crowdwork-Märkte in diesem Zusammenhang eher als vollkommen oder unvollkommen begreifen. Ebenso offen bleibt bislang, welche der in der Mikroökonomik unterschiedenen Marktformen (Monopol, Polypol, Oligopol) (z. B. Fehll & Oberender, 2004) Crowdworker:innen eher hinsichtlich der durch die Plattformen abgebildeten und von ihnen erlebten Marktumgebungen wahrnehmen und übertragen.

Naheliegend sind im Kontext von Crowdwork weiterhin Betrachtungen von Theoriekonzepten virtueller Märkte (z. B. Cennamo, 2021), wobei speziell die Verbreitung der Vorstellung „elektronischer Marktplätze“ (Teuteberg, 2020) als informationstechnologisch „räumlich verortete sozio-[im]materielle Infrastruktur“ (Aspers, 2015, S. 105) unter Crowdworker:innen interessant sein dürfte vor dem Hintergrund der Diskussion um neuartige soziale Arbeitsstrukturen durch Crowdwork (Schübler et al., 2021). In diesem Zusammenhang dürfte aufschlussreich sein, inwiefern Crowdworker:innen in Abgrenzung von „hypothetischen Märkten“ (Swedberg, 2007, S. 15) als abstrakten Koordinationsmechanismus „Märkte als soziale Strukturen“ (Beckert, Diaz-Bone & Ganßmann, 2007) begreifen.

Eine weitere Vorstellungsperspektive bezüglich der digitalen Arbeitsmärkte aus Sicht der Crowdworker:innen könnte im spezifischen Blick auf arbeitssoziologische Arbeitsmarkttheorien (Doeringer & Piore, 1971; Köhler & Weingärtner, 2018) liegen. Dabei sind Crowdwork-Märkte angesichts der Marktsteuerung des Arbeitsangebotes (schein-)selbstständiger Crowdworker:innen und der Nachfrage crowdsourcender Unternehmen in erster Linie als „externe Arbeitsmärkte“ zu erfassen. Auf der anderen Seite können Crowdwork-Märkte aufgrund teils massiver Eingriffe in Aufgabenzuschnitt und -zuteilung sowie das Management der Crowd durch die betreibenden Plattformen wie auch aufgrund des Erlebnisses der Plattformökosysteme als unmittelbare Arbeitsumgebungen mit *inne-*

ren Allokations- und Aufstiegslogiken und geteilten Wert- und Normvorstellungen hingegen auch Charakterzüge „interner Arbeitsmärkte“ (Doeringer & Piore, 1971) erwecken. Während mit Letzteren steuerungstheoretische Kriterien einhergehen, die sogar für eine organisationale Steuerung sprechen können, führt speziell der hohe „Grad der Vorspezifikation der Aufgabe[n]“ durch die Plattformen unmittelbar zur Vorstellung der Crowdwork als marktgesteuerter Arbeit (Koch, 2019, S. 168). Marktvorstellungen bezüglich des Crowdwork unterscheiden sich nach Koch (2019, S. 169) nach dem Grad der Fremdsteuerung, also nach der Frage, wer über verschiedene Steuerungselemente der Crowd(-work) entscheidet und verfügt. Jene liegen in der Regel nicht in den Händen der Crowd selbst, sondern in denen der vermittelnden Plattformen. Staab (2020) schreibt Plattformen eine solch große Steuerungs- und Kontrollgewalt zu, dass die über sie repräsentierten Marktssysteme „proprietäre Märkte“ (Staab, 2020, S. 32) darstellen. In Bezug auf Crowdwork-Märkte ist hierbei allerdings zu fragen, inwieweit dies – in theoretischer Modellsicht und in den Augen von Crowdworker:innen – nicht doch zu „hoch gegriffen“ scheint (Koch, 2019, S. 169) und nicht auch hier eher die Vorstellung der Plattformökosysteme als Crowdwork-Marktplätze (Vogl, 2018) greift.

Marktvorstellungen implizieren in der Regel auch Haltungen zu Grundpfeilern (sozial-)marktwirtschaftlicher Ordnungen. Mit der Bestimmung des Marktbegriffs gehen somit auch Aussagen einher, die eine (Markt-)Wirtschaft als Wirtschaftssystem insgesamt betreffen. Damit kann ferner auch betrachtet werden,

- inwieweit Crowdworker:innen regulative Eingriffe in Märkte (Crowdwork-Märkte genauso wie Märkte im Allgemeinen) befürworten oder ablehnen,
- inwieweit sie Marktkonstellationen (in Crowdwork und darüber hinaus) tendenziell eher als fortlaufende Wettbewerbssituation (Hayek 2011) oder als eine auf kooperatives Handeln angewiesene Situation (Coase, 1937) wahrnehmen und
- welche Handlungsabsichten sie zwischen erwerbsökonomischer und haushaltsökonomischer Handlungsrationalität (Müller-Christ, 2020) in den Marktumgebungen der Plattformen verfolgen.

Die aufgeworfenen Schlaglichter zum Begriff des Marktes bilden lediglich einen Ausschnitt eines transdisziplinären Fachdiskurses ab. Im domänenspezifischen Fokus auf Crowdwork können sie jedoch Einblicke darein gewähren, welche Vorstellungen von Markt im Rahmen von Crowdwork entwickelt und zugleich angewendet werden. Empirische Untersuchungen zu den individuellen Grundvorstellungen von Markt unter Crowdworker:innen könnten elementare Hinweise für die Entwicklung marktbezogener Denk- und Handlungsprozesse als grundlegende ökonomische Kompetenzen von Crowdwork liefern.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag stellt das Konzept der Grundvorstellungen als einen Ansatz für ökonomische Kompetenzen von Crowdworker:innen vor, illustriert am Beispiel von hypothetischen Grundvorstellungen zum Markt. Crowdwork wird dabei als Untersuchungsfeld für eine kompetenzorientierte Forschung im Rahmen der ökonomischen Bildung vorgeschlagen, das prototypisch für eine digitale Transformation von Arbeit und Wirtschaft ist.

In der Eigenwahrnehmung von Crowdworker:innen mag es zwar „weniger offensichtlich“ (Cedefop 2020, S. 21) sein, dass sie durch Crowdwork abstrakte Kompetenzen erwerben. Dennoch will die Cedefop-Studie (2020, S. 21) belegen, dass viele Crowdworker:innen „may not be explicitly aware that they are developing them in their everyday work“. Die Erforschung von Grundvorstellungen als grundlegende ökonomische Kompetenz könnte in diesem Sinne sowohl für den wirtschaftspädagogischen Diskurs um Crowdwork und digitale Arbeit als auch für die (teilnehmenden) Crowdworker:innen selbst zu einem Erkenntnisgewinn über die Lern- und Bildungsförderlichkeit von Crowdwork, hier speziell im Kontext der Ökonomischen Bildung, führen. Im Beitrag wird dies exemplarisch anhand von möglichen Sozialisationseffekten in, durch und für digitale Marktsysteme von Crowdwork, die in verschiedenen Grundvorstellungen von Markt fachkompetenten Ausdruck finden können, illustriert.

In erster Linie scheint Crowdwork zur Erforschung von Grundvorstellungen als ökonomischer Kompetenz geeignet zu sein, weil sie als digitales Umfeld wirtschaftlichen (Arbeits-)Handelns den Arbeitenden Modellierungsleistungen abverlangt. Crowdworker:innen sind dazu aufgefordert, dynamische Marktsituationen und -entwicklungen für das eigene Agieren im Markt – wenn auch abstrakt – fachlich zu übersetzen und ihr Markthandeln ggf. in geeigneter Weise anzupassen. Zusätzlich könnte die Fokussierung von Crowdworker:innen als untersuchte Personengruppe auch produktiv sein, weil sie losgelöst und autonom von betrieblichen Vorgaben und Rationalitäten subjektive Handlungspraktiken entwickeln (können und auch sollen) und dabei ihre Grundvorstellungen individualisiert einsetzen und herausbilden.

Derzeit laufen im Forschungsprojekt parallel zwei Erhebungen zu ökonomischen Grundvorstellungen von Crowdworker:innen in einem Mixed-Methods-Verfahren. Eine qualitative Studie umfasst die vertiefende literaturbasierte Ermittlung fachlicher Referenzen zur Aufstellung normativer Grundvorstellungen von Markt, Wertschöpfung und Transformation auf der einen und zur Erhebung und Elaboration individueller Grundvorstellungen von Crowdworker:innen zu den genannten Begriffskonzepten auf der anderen Seite, mit besonderem Fokus auf deren in 3.1 diskutierte handlungsleitende Funktion in Crowdwork und weiteren wirtschaftlichen Handlungskontexten. Eine weiterführende Fragebogen-Erhebung zu Grundvorstellungen von Crowdworker:innen wird unter Zielsetzungen quantitativer Forschung (methodische Validierung und Repräsen-

tativität der Grundvorstellungen unter verschiedenen Gruppen und Typen von Crowdworker:innen) durchgeführt.

Dabei sind Grenzen hinsichtlich des Entwicklungs- und Veränderungspotenzials von grundlegenden kognitiven Strukturen und Dispositionen durch Crowdwork zu bedenken. Wenn diese den Charakter eines „digitalen Minijobs“ (Pongratz, 2019, S. 195) hat, sind die Möglichkeiten, die eigenen Grundvorstellungen in Crowdwork anzuwenden und zu realisieren, zu festigen oder zu erweitern, limitiert. Es ist fraglich, ob ökonomische Grundvorstellungen maßgeblich durch Crowdwork oder doch eher durch frühere oder außerhalb der Crowdwork liegende persönliche Lern- oder Bildungserfahrungen geprägt sind. Damit steht auch in Frage, wie weit die am Beispiel des Marktes angedeuteten Sozialisationseffekte von Crowdwork und Plattformökonomie gehen (Granovetter, 1985). Zudem macht die vieldiskutierte Polarisierung von Crowdwork (Papsdorf, 2018, S. 423) in Makro- vs. Mikrowork neben einer Inanspruchnahme von sozialen und persönlichen Kompetenzen auch die Anforderung von Grundvorstellungen als ökonomische Kompetenz auf unterschiedlichen Anforderungs- und Komplexitätsniveaus wahrscheinlich. Die beschriebenen Forschungsstränge konzentrieren sich aus diesem Grund eher auf verschiedene Typen der Makrowork.

Crowdwork mag in quantitativer Hinsicht zwar ein verhältnismäßig nischiges und in seiner Verbreitung stagnierendes Arbeitsmodell sein, das in dieser Hinsicht als wenig repräsentativ für Entwicklungen einer modernen Arbeitswelt und Wirtschaft gelten kann. Dennoch steht sie prototypisch für moderne digitalisierte Arbeitsformen und scheint dadurch zukunftsweisend für darin erforderliche abstrakte Modellierungsleistungen ökonomischer Sachzusammenhänge. Die Erforschung von Grundvorstellungen als ökonomische Kompetenz könnte in diesem Sinne (1.) wichtige Erkenntnisse dazu hervorbringen, mithilfe welcher Grundvorstellungen diese Modellierungsleistungen vorgenommen werden, und (2.) wichtige Hinweise dafür liefern, wie (bestimmte) Grundvorstellungen dabei ökonomisch kompetentes Handeln in spezifischen Situationen anleiten. In diesem Zusammenhang kann Crowdwork als Forschungsfeld für die Erforschung zukunftsweisender ökonomischer Grundvorstellungen in digitaler Wissensarbeit gelten, die sich zukünftig womöglich noch sich zunehmend verbreitenden Prinzipien einer Plattformökonomie ausgesetzt sehen wird.

## Literatur

- Ackermann, N. (2023). Ökonomische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformation und gesellschaftlicher Partizipation: ein Plädoyer für die Revitalisierung eines wirtschaftspädagogischen Konzeptes. In K. Beck & J. Seifried (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs* (S. 65–84). Bielefeld: wbv.
- Aspers, P. (2015). *Märkte*. Wiesbaden: Springer.

- Azzellini, D., Greer, I., & Umney, C. (2022). Why platform capitalism is not the future of work. *Work in the Global Economy*, 2(2), 272–289.
- Barnes, S.-A., Green, A., & Hoyos, M. de. (2015). Crowdsourcing and work. Individual factors and circumstances influencing employability. *New Technology, Work and Employment*, 30(1), 16–31.
- Beck, K., & Krumm, V. (1998). Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT). Göttingen: Hogrefe.
- Beckert, J., Diaz-Bone, R., & Ganßmann, H. (Hrsg.) (2007). Märkte als soziale Strukturen. Frankfurt am Main: Campus.
- Berding, F. (2019). Rechnungswesenunterricht. Grundvorstellungen und ihre Diagnose. München: Rainer Hampp Verlag.
- Blum, W., vom Hofe, R., Jordan, A., & Kleine, M. (2004). Grundvorstellungen als aufgabenanalytisches und diagnostisches Instrument bei PISA. In M. Neubrand (Hrsg.), *Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Vertiefende Analysen Im Rahmen Von PISA 2000* (S. 145–158). Wiesbaden: Springer.
- Böhle, F. (2020). Implizites Wissen und subjektivierendes Handeln – Konzepte und empirische Befunde aus der Arbeitsforschung. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen: Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 37–64). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). (2016). Weißbuch Arbeiten 4.0. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Casper, M. & Tramm, T. (2020). Wirtschaft 4.0 mit Handelslehrern 1.5? In B. Ziegler & R. Tenberg (Hrsg.), *Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch?* (S. 128–158). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Cedefop. (2020). Developing and matching skills in the online platform economy. Findings on new forms of digital work and learning from CEDEFOP's CrowdLearn study. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Cennamo, C. (2021). Competing in Digital Markets: A Platform-Based Perspective. *Academy of Management Perspectives*, 35(2), 265–291.
- Coase, R. (1937). The Nature of the Firm. *Economica*, 4, 386–405.
- Czada, R. (2007). Markt. In A. Benz (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 68–81). Wiesbaden: VS.
- Doeringer, P. B., & Piore, M. J. (1971). Internal Labour Markets and Manpower Analysis. Lexington: Sharpe.
- Dolata, U., & Schrape, J.-F. (2022). Plattform-Architekturen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74(1), 11–34.
- Elbanna, A., & Idowu, A. (2021). Crowdwork as an Elevator of Human Capital. A sustainable human development perspective. *Scandinavian Journal of Informational Systems*, 33(2), 103–136.

- Fehl, U., & Oberender, P. (2004). *Grundlagen der Mikroökonomie. Eine Einführung in die Produktions-, Nachfrage- und Markttheorie* (9. überarb. und erw. Aufl.). München: Vahlen.
- Friebel-Piechotta, S. (2021). *Vorstellungen von Wirtschaftslehrpersonen zum Modelldenken im Ökonomieunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510.
- Green, A., Hoyos, M. de, Barnes, S.-A., Baldauf, B., & Behle, H. (2014). *Exploratory Research on Internet-enabled Work Exchanges and Employability*. Analysis and synthesis of qualitative evidence on crowdsourcing for work, funding and volunteers. Luxembourg: Institute for Prospective Technological Studies.
- Griesel, H., vom Hofe, R., & Blum, W. (2019). Das Konzept der Grundvorstellungen im Rahmen der mathematischen und kognitionspsychologischen Begrifflichkeit in der Mathematikdidaktik. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 40(1), 123–133.
- Hampel, A.-E., & Krause, E. L. (2023). *Plattformarbeit: Experimentierfeld für die Arbeit der Zukunft?* Übersichtsstudie zu Formen und Spezifika der Plattformarbeit, Einstiegsgründen und Arbeitsbedingungen von Plattformarbeiter\*innen und politischen Herausforderungen im Feld. Berlin: minor kontor.
- Hayek, F.A. von (2011). Der Wettbewerb als Entdeckungsverfahren. In V.J. Vanberg (Hrsg.), *Hayek Lesebuch* (S. 188–207). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Heiland, H., & Brinkmann, U. (2020). Liefern am Limit – Wie die Plattformökonomie die Arbeitsbeziehungen verändert. *Industrielle Beziehungen*, 27(2), 120–140.
- Keil, R. (2009). Perspektiven der Wissensarbeit im digitalen Zeitalter. In P. Stadler & J. Veit (Hrsg.), *Digitale Edition zwischen Experiment und Standardisierung. Musik – Text – Codierung* (S. 7–22). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kenney, M., Zysman, J., & Bearson, D. (2020). What Polanyi Teaches Us about the Platform Economy and Structural Change. *SSRN Electronic Journal*, 14(3), 227–240.
- Kittur, A., Nickerson, J.V., Bernstein, M., Gerber, E., Shaw, A., Zimmerman, J. et al. (2013). The future of crowd work. In A. Bruckman (Hrsg.), *Proceedings of the 2013 conference on Computer supported cooperative work* (S. 1301–1317). New York, NY: ACM.
- Klotz, V. K., & Winther, E. (2016). Zur Entwicklung domänenverbundener und domänenspezifischer Kompetenz im Ausbildungsverlauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 765–782.
- Koch, J. (2019). Crowdworking zwischen Markt und Organisation – Eine steuerungstheoretische Betrachtung. In I. Hensel, D. Schönefeld, E. Kocher, A. Schwarz, & J. Koch (Hrsg.), *Selbstständige Unselbstständigkeit. Crowdworking zwischen Autonomie und Kontrolle* (S. 153–172). Baden-Baden: Nomos.

- Köhler, C., & Weingärtner, S. (2018). Betriebliche Beschäftigungssysteme. In F. Böhle, G. G. Voß, & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse* (2. Auflage) (S. 537–577). Wiesbaden: Springer.
- Leimeister, J.M., Durward, D., & Zogaj, S. (2016). *Crowd Worker in Deutschland: Eine empirische Studie zum Arbeitsumfeld auf externen Crowdsourcing-Plattformen*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Margaryan, A. (2019). Workplace learning in crowdwork. Comparing microworkers' and online Freelancers' practices. *Journal of Workplace Learning*, 31(4), 250–273.
- Müller-Christ, G. (2020). Nachhaltiges Management. Über den Umgang mit Ressourcenorientierung und widersprüchlichen Managementrationalitäten (3. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Neuweg, G.H. (2018). Was ist betriebswirtschaftliche Kompetenz? In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 239–254). Wiesbaden: Springer.
- Papsdorf, C. (2018). Arbeit und Internet. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse* (2. Aufl.) (S. 401–434). Wiesbaden: Springer.
- Pongratz, H. (2019). Online-Arbeit als Nebenverdienst. In A. Boes, & B. Langes (Hrsg.), *Die Cloud und der digitale Umbruch in Wirtschaft und Arbeit. Strategien, Best Practices und Gestaltungsimpulse* (S. 191–205). Freiburg: Haufe.
- Pongratz, H. (2023). Plattformarbeit: Zwischenbilanz und Perspektiverweiterung. *WSI-Mitteilungen*, 76(5), 355–364.
- Resch, M. (1988). *Die Handlungsregulation geistiger Arbeit. Bestimmung und Analyse geistiger Arbeitstätigkeiten in der industriellen Produktion*. Bern: Huber.
- Salle, A., & Clüver, T. (2021). Herleitung von Grundvorstellungen als normative Leitlinien – Beschreibung eines theoriebasierten Verfahrensrahmens. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(2), 553–580.
- Samuelson, P.A. (1969). *Economics. An Introductory Analysis* (6. Aufl.). Boston, MA: McGraw-Hill Irwin.
- Schlömer, T. (2022). Kaufmännische Grundkompetenzen und Grundvorstellungen zum nachhaltigen Wirtschaften. In C. Michaelis, & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen* (S. 283–298). Bielefeld: wbv.
- Schübler, E., Attwood-Charles, W., Kirchner, S., & Schor, J. B. (2021). Between mutuality, autonomy and domination: rethinking digital platforms as contested relational structures. *Socio-Economic Review*, 19(4), 1217–1243.
- Schwarz, A. (2019). Crowdworking als neuer Modus selbstständiger Erwerbsarbeit? Eine Einordnung aus soziologischer Perspektive. In I. Hensel, D. Schönefeld, E. Kocher, A. Schwarz, & J. Koch (Hrsg.), *Selbstständige*

- Unselbstständigkeit. Crowdfunding zwischen Autonomie und Kontrolle* (S. 97–124). Baden-Baden: Nomos.
- Staab, P. (2020). Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Swedberg, R. (2007). Vorwort. In J. Beckert, R. Diaz-Bone, & H. Ganßmann (Hrsg.), *Märkte als soziale Strukturen* (S. 11–18). Frankfurt am Main: Campus.
- Teuteberg, F. (2020). E-Marketplace-Modelle. In T. Kollmann (Hrsg.), *Handbuch Digitale Wirtschaft* (S. 569–601). Wiesbaden: Springer.
- Ullmann, P. (2015). Grundvorstellungen zur Schulgeometrie. In M. Ludwig (Hrsg.), *Geometrie zwischen Grundbegriffen und Grundvorstellungen*. Jubiläumsband des Arbeitskreises Geometrie in der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (S. 13–28). Wiesbaden: Springer.
- Vogl, E. (2018). *Crowdsourcing-Plattformen als neue Marktplätze für Arbeit. Die Neuorganisation von Arbeit im Informationsraum und ihre Implikationen*. Augsburg: Rainer Hampp Verlag.
- vom Hofe, R. (1995). *Grundvorstellungen mathematischer Inhalte*. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum.
- vom Hofe, R., & Blum, W. (2016). „Grundvorstellungen“ as a Category of Subject-Matter Didactics. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(1), 225–254.
- Wilbers, K. (2019). Kaufmännische Digitalkompetenzen als Ausgangspunkt der digitalen Transformation beruflicher Bildung. In K. Wilbers (Hrsg.), *Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt*, (S. 11–72). epubli.
- Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

3

**Weiterführende Perspektiven  
zur digitalen Transformation  
von Beruf und Arbeit**



# **Berufliche Sozialisationstheorie und -forschung – überholt? Zum Verhältnis von Sozialisation und Subjektivierung im Kontext von Arbeit und Beruflichkeit**

*Karin Büchter*

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Feststellung, dass in den unterschiedlichen Interviews des in diesem Band behandelten Projekts Crowdworker:innen biografische und lebensweltliche Prozesse und Ereignisse rekonstruieren, die zur Aufnahme ihrer Tätigkeit geführt haben. Dabei beschreiben sie, wie sie ihre Arbeit mit ihrem Leben und ihren Lebens- und Karrierezielen in Beziehung setzen. In ihren Äußerungen spiegeln sich zudem Verständnisse von Gesellschaft und Arbeit, Wahrnehmungen und Deutungen von Optionsräumen und Grenzen eigensinnig-kreativer Aneignung und Verarbeitung von Vorgaben sowie Selbstformierungen in ihrem Arbeits- und Lebenszusammenhang wider.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwieweit dies nicht Themen einer inzwischen in Vergessenheit geratenen beruflichen Sozialisationstheorie und -forschung sind bzw. sein sollten. Kern des Beitrags ist die Frage der Relevanz beruflicher Sozialisationstheorie und -forschung als Analyserahmen für Beruflichkeit und Subjektivierung in Arbeit und damit auch in Crowdwork. Am Ende stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Sozialisation und Subjektivierung im Kontext von Beruf und Beruflichkeit.

## **1 Einleitung**

Vor einigen Jahren bestand weitgehend Einigkeit darüber, dass „das Thema Sozialisation [...] in soziologischen Diskursen in den letzten Dekaden an Bedeutung verloren [hat]“ (Grundmann, 2010, S. 540). Auch in der Erziehungswissenschaft schien es „um die Sozialisationstheorie [...] nicht allzu gut bestellt zu sein“ (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 227). Festgestellt wurde, dass sich jüngere soziologische und erziehungswissenschaftliche Ansätze „auch in einer kritischen Auseinandersetzung mit und manchmal sogar [in] Absetzung von der Sozialisationstheorie gebildet“ (Hurrelmann et al., 2015, S. 11) hätten. Auf der anderen Seite wird darauf hingewiesen, dass „[d]as Thema der Sozialisation [...] in der Soziologie wie in der Erziehungswissenschaft beliebt [ist]“ (Corsten, 2020, S. 78). Auch ist eine „Neubestimmung von Sozialisation als sozialwissenschaftliches Schlüsselkonzept“ (Grundmann & Höppner, 2020, S. 7) beabsichtigt.

Jenseits allgemeiner Diagnosen und Prognosen zum Forschungsgegenstand Sozialisation haben sich seit den 1960er Jahren spezielle Sozialisationstheorien und -forschungen (Hurrelmann & Ulich, 1980; Hurrelmann et al., 2015) weiter ausdifferenziert.<sup>1</sup>

Zu diesen speziellen Sozialisationstheorien und -forschungen kann auch die Forschung zur beruflichen Sozialisation gezählt werden. Als tertiäre Phase von Sozialisation umfasst die berufliche Sozialisation sowohl diachrone als auch synchrone Sozialisationsprozesse mit Bezug zum oder im Umfeld von Beruf. Ihr gehen die primäre (familiäre) und sekundäre (schulische) Sozialisation voraus bzw. wirken in sie hinein, und sie umfasst die unmittelbar vorberufliche, berufliche und außerberufliche Sozialisation. Anders als andere spezielle Sozialisationstheorien und -forschungen war die berufliche Sozialisation nur während einer kurzen Phase Untersuchungsgegenstand. In der Hochzeit dieses sich „Mitte der 1960er Jahre entwickelnde[n] Forschungsgebiet[s]“ (Schumm, 1983, S. 250), den 1970er/1980er Jahren, häuften sich die theoretischen Beiträge und empirischen Forschungen zur Sozialisation im beruflichen Umfeld oder zu Sozialisation in und durch Arbeit (Lempert, 2007, S. 8). Aber selbst in dieser Phase wurde berufliche Sozialisation in den damaligen „Bestandsaufnahmen zur Sozialisationsforschung nicht einmal als thematischer Schwerpunkt erwähnt“ (Heinz, 1980, S. 499), obwohl Arbeit und Beruf seit jeher zentrale Bezugspunkte von Vergesellschaftung und Persönlichkeitsentwicklung sind. In den 1990er Jahren waren Beiträge zur beruflichen Sozialisation zunächst „dünn gesät, danach fast überhaupt nicht mehr zu registrieren“ (Lempert, 2007, S. 8). Corsten (2010) stellt fest, dass „selbst die Disziplin der Berufspädagogik, die sich wenigstens von Zeit zu Zeit der Problematik widmet, [...] nur eine Handvoll Autoren auf[weist], die das Thema regelmäßig bearbeiten“ (Corsten, 2010, S. 2).

Für Heinz & Haasler (2018) ist berufliche Sozialisation mittlerweile ein „anachronistisches Forschungsfeld“ (Heinz & Haasler, 2018, S. 428).<sup>2</sup>

1 Beispielhaft seien hier die familiäre Sozialisation (z. B. Grundmann & Wernberger, 2015), die schulische Sozialisation (z. B. Hummrich & Kramer, 2017), die organisationale Sozialisation (z. B. Bak, 2024), die politische Sozialisation (z. B. Wiezorek & Soremski, 2023), die religiöse Sozialisation (z. B. Owetschkin, 2006) oder die Mediensozialisation (z. B. Thumel, 2024) genannt.

2 Eine Bibliotheksrecherche und eine Recherche in Literaturdatenbanken (google scholar, researchgate) unter dem Stichwort „berufliche Sozialisation“ bestätigt die Aktualität solcher Aussagen. Demnach sind die meisten Publikationen, die berufliche Sozialisation im Titel tragen, in den 1970er/1980er Jahren entstanden, während seit den 1990er Jahren eher nur noch resümierende Überblicksartikel und einige wenige Einführungsschriften bzw. Lehrbücher publiziert wurden. Zu den letzten umfassenderen Grundlagenwerken, die für einen expliziten Schwerpunkt berufliche Sozialisation stehen, gehören die Veröffentlichungen von Scharmann (1966), Lüscher (1968), Brandt et al. (1973), Groskurth (1979), Windolf (1981), Heinz (1995), Lempert (1998, 2007), der Sammel-

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Frage, ob und mit welcher Bestimmung berufliche Sozialisation noch als eine geeignete Kategorie für die Auseinandersetzung mit Subjektwerdung in Arbeit und Beruf sinnvoll ist, ob das Adjektiv beruflich noch angemessen ist oder ob nicht besser von Subjektivierung im Kontext von Arbeit und Beruflichkeit die Rede sein sollte.

## 2 Aspekte beruflicher Sozialisationstheorie und -forschung

Die berufliche Sozialisationstheorie und -forschung kann als Verlängerung der Entwicklung der Sozialisationstheorie seit Beginn des 20. Jahrhunderts (Veith, 1996) gesehen werden, der zufolge Sozialisationsprozesse auch nach der familialen und schulischen Sozialisation nicht abgeschlossen sind, sondern sich über die individuelle Lebensspanne erstrecken und damit auch in Phasen der beruflichen Bildung, der Beschäftigung, in Arbeit und Beruf stattfinden (Lüscher, 1972). Für ihre Etablierung war zudem die Feststellung einer synchronen Entgrenztheit beruflicher Sozialisation relevant, wonach diese sich nicht nur in der unmittelbaren beruflichen Tätigkeit oder im unmittelbaren Arbeitsprozess vollzieht, sondern auch das „soziale Handeln außerhalb des Betriebes, [also] nicht nur die Einstellungen gegenüber der Arbeit, sondern auch die Einstellungen gegenüber allen anderen Lebensbereichen“ (Groskurth, 1979, S. 8) beeinflusst. „Gegenstand einer so begriffenen beruflichen Sozialisation ist also nicht nur die Sozialisation *in* den Beruf, sondern vielmehr auch die Sozialisation *durch* den Beruf“ (Groskurth, 1979, S. 8; Herv. K.B.), also auch die Wirkung sich in Arbeit und Beruf vollziehender Sozialisation in Lebenssphären jenseits der Erwerbstätigkeit. Auch die berufliche Sozialisation *nach* dem Beruf bzw. nach der Phase der Erwerbstätigkeit (Hoff, 1985, S. 17) oder *zwischen* Berufen, also in der Phase der Unterbrechung oder des Wechsels von Berufen, können als Sphären beruflicher Sozialisation gesehen werden.

Der weite Wirkungsradius beruflicher Sozialisation wird in der Fülle an Publikationen deutlich, die sich beispielsweise mit dem Zusammenhang zwischen Erfahrungen in Ausbildung, Beruf und Arbeit, sozialer Herkunft und Lage, Lebenslauf, Lebensperspektiven, Kontrollbewusstsein, Interessenorientierungen und politischen Einstellungen auseinandersetzen (siehe hierzu die Überblickspublikationen von Brandt et al., 1973; Lempert et al., 1980; Hoff, 1985; Droß & Lempert, 1988). In den entsprechenden theoretischen Konzepten und Befunden ist die Annahme eingeschlossen, dass Sozialisationsprozesse in Lebensbereichen

---

band von Lange et al. (1999) und die Beiträge von Corsten (2010; 2020). Daneben gibt es Handbuch- bzw. Lehrbuchartikel zu beruflicher Sozialisation (z. B. Fingerle 1983; Clement 2020; Büchter 2025) sowie einige domänenspezifische Auseinandersetzungen mit beruflicher Sozialisation (z. B. Steinert & Müller 2002; Grabowski 2008; Huisinga 2015, Dobischat & Düsseldorf 2015; Darmann-Finck & Duveneck 2023; Ruegg 2023).

außerhalb von Ausbildung und Beschäftigung Deutungs- und Handlungsmuster in beruflichen Kontexten mitbeeinflussen.

Die Erkenntnis komplexer Zusammenhänge und Verbindungen im Prozess beruflicher Sozialisation öffnete den Blick für die Widersprüchlichkeit von Rollenerwartungen, dafür, dass sich Einflüsse und Erfahrungen in verschiedenen Sozialisationsphären überschneiden, vermischen oder zuwiderlaufen. Die symbolisch-interaktionistische Rollentheorie thematisierte die Verknüpfung von Rollenanteilen im Prozess der Sozialisation im Beruf und außerhalb des Berufs sowie Herausforderungen individueller Bewältigung von Rollenkonflikten im beruflichen Sozialisationsprozess (Lüscher, 1972, S. 220; Brim & Wheeler, 1974). Fest stand, dass Sozialisation nicht die schlichte Übernahme gesellschaftlicher Normen, Werte und Verhaltensweisen bedeuten kann, sondern dass Subjekte im Sozialisationsprozess immer wieder neu Interpretationsleistungen bei wechselnden Erwartungen und selbst unter restriktiven Herrschafts- und Kontrollbedingungen erbringen (müssen) (Lempert, 1978). Die Hervorhebung des aktiven Parts und die subjektorientierte Perspektive auf berufliche Sozialisation lenkte in normativ-kritischer Hinsicht den Blick auf subjektive Interessen und subjektives Gestaltungspotenzial als Anknüpfungspunkte für die Politisierung und Kollektivierung durch berufliche Sozialisation im Sinne einer Humanisierung der Arbeit (HdA) oder einer „Demokratisierung“ (Lempert, 1974) des Betriebs, zu deren Zweck eine emanzipatorisch ausgerichtete Ausbildung oder die Entfaltung mitgestaltender Handlungskompetenz (Hack et al., 1979) ermöglicht werden sollten. Grundtenor dieses kritischen beruflichen Sozialisationsdiskurses war die Vorstellung einer Befreiung von Subjekten aus gegebenen gesellschaftlichen Zwängen.

Konsens bestand in den 1980er Jahren darin, dass berufliche Sozialisation als „der permanente Prozess der Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen in der Auseinandersetzung mit den sich aus dem Produktionsprozeß ableitenden (zum Teil widersprüchlichen) Anforderungen“ (Großkurth, 1979, S. 10) beschrieben werden kann. Neben aktiven Auseinandersetzungen der Subjekte mit konfligierenden Anforderungen im beruflichen und außerberuflichen Leben rückten differente subjektive Deutungen und Handlungen institutioneller Ordnungen, auch das jenseits von Kollektivierung stattfindende informelle und situative sich Distanzieren und Unterlaufen von Vorgaben in Arbeit und Beruf als Aspekte beruflicher Sozialisation in den Blick.

Der bis dahin weitgehend strukturorientierte berufliche Sozialisationsdiskurs wurde ergänzt durch eine subjektorientierte berufliche Sozialisationsforschung, in der die Analyse der Deutung und Verarbeitung von Situationen beruflicher Ausbildung und Arbeit im Vordergrund stand, ebenso wie die Analyse von Widerspruchspotenzialen und alltäglichen Formen subjektiver Gegenwehr. Auf der Basis von Längsschnittuntersuchungen konnte gezeigt werden, dass Jugendliche und Beschäftigte auch unter Herrschaftsbedingungen in Ausbildung und Arbeit Anforderungen und Kontrolle in Abhängigkeit vorberuflicher und außerberuflicher Sozialisation individuell unterschiedlich ausdeuten, subjektiv verar-

beiten oder in Frage stellen (siehe überblicksartig Schumm, 1983, S. 250f.; Heinz & Haaser, 2018, S. 298). Die in diesem Zusammenhang aufgeworfenen Untersuchungsfragen konzentrierten sich beispielsweise auf die subjektive Wahrnehmung, Aneignung und Verarbeitung von sozialer und betrieblicher Herrschaft oder auf die Entstehung und Ausprägung von Kontrollbewusstsein, auch unter Berücksichtigung (berufs-)biografischer Erfahrungen, von Lebenszusammenhängen, Lern-, Arbeits- und Lebenschancen (Mayer et al., 1981; Kudera et al., 1983; Giegel, 1989; Hoff et al., 1991).

Zu Beginn der 1990er Jahre hatte sich der Blick des beruflichen Sozialisationsdiskurses von verallgemeinerbaren hin zu differenzierten bzw. individuellen Entwicklungsprozessen und sogar zu „interindividuelle[n] Unterschiede[n] in der Persönlichkeit“ (Hoff, 1985, S. 18) verlagert. Damit wurde die „in der Objektivität von Gesellschaft wurzelnde [...] Konzeption von Subjektivität“ (Brock, 1991, S. 25) brüchig, und die strukturorientierte berufliche Sozialisationstheorie und -forschung lief allmählich auf ihr Ende zu.

Die Inhalte subjektiver Deutungen, Erfahrungen, die jeweils subjektiv vertretenen Normen und Werturteile können nicht mehr von vornherein an verbindlichen gesellschaftlichen Maßstäben allein beurteilt und bewertet werden. Damit lösen sich „geschlossene“ Konzeptionen gesellschaftlicher Subjektivität auf. (Brock, 1991, S. 27f.)

Auf ihrem Höhepunkt stand berufliche Sozialisation als komplexer theoretischer und empirischer Gegenstand da, überwiegend noch mit der Vorstellung einer zwar subjektiv anzueignenden und zu verarbeitenden, aber weitgehend gegebenen Gesellschaft als Umwelt. Trotz Kategorien wie „Wechselwirkung“ und „Interaktion“ war der Prozess von sozialer und subjektiver Ko-Konstitution und der Verarbeitung gesellschaftlich-institutioneller und beruflicher Vorgaben im Prozess subjektiver Formierung kaum theoretisiert und beforscht (dazu auch Böhle et al., 2016, S. 23f.). Vielmehr wurden immer noch „einseitig objektivistisch die gesellschaftlichen Verhältnisse akzentuiert“ (Lempert, 1998, S. 39).

Das bis heute konsensfähige Verständnis von beruflicher Sozialisation stammt von Lempert (2007), der berufliche Sozialisation zusammenfasst als

Prozesse und Ergebnisse der Auseinandersetzung der Person mit ihrer sozialen Umwelt und mit sozial gestalteten gegenständlichen Handlungsbedingungen, soweit diese Auseinandersetzung sich in Persönlichkeitsentwicklung (als Entfaltung, Verfestigung oder Veränderung, unter Umständen auch Verkümmern) niederschlägt. (Lempert, 2007, S. 2)

Die „Auseinandersetzungen“ können beabsichtigt und unbeabsichtigt bzw. unbewusst verlaufen (Lempert, 2007, S. 3). Lempert geht nicht von einem Gleichgewicht von Person und Umwelt im Sozialisationsprozess aus, sondern von

ungleich verteilten subjektiven Ressourcen und Interventionsbedingungen in Arbeit und Beruf und von einem subjektiven „Anpassungsdruck“, der

aus dem Bedürfnis der meisten Menschen nach sozialer Anerkennung und ihrem Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit resultiert, die nur jenen gewährt wird, die die normativen Erwartungen der Mitglieder der betreffenden sozialen Einheit (zum Beispiel Gruppe, Organisation oder Nation) erfüllen. (Lempert, 2007, S. 2)

Die Subjektorientierung und die Prämisse einer „Freisetzung des Individuums von direkter sozialer Kontrolle [...] sowie der fortschreitenden Destandardisierung des Lebenslaufs“ (Heinz & Haasler, 2018, S. 430), die sich im gesamten Sozialisationsdiskurs durchsetzte, führten seit Anfang der 2000er Jahre dazu, dass der Sozialisationsbegriff immer mehr in das Konzept der „Selbstsozialisation“ (Heinz & Haasler, 2018, S. 430) überging; eine Entwicklung, die aus kritischer Sicht als Ausdruck neoliberaler Überbetonung von Selbstverantwortung, eines „strukturlosen Subjektzentrismus“ (Bauer, 2002, S. 118) oder einer „Radikalisierung der Subjektperspektive“ (Bauer, 2002, S. 121) interpretiert wurde.

Anders bei Heinz (2000), der sein Konzept von „Selbstsozialisation“ nicht nur mit strukturellen Bedingungen in Beziehung setzt: Vielmehr resultiert für ihn die Notwendigkeit zur Selbstsozialisation aus „Ambiguitäten und Diskrepanzen innerhalb von Rollenkonfigurationen“ (Heinz, 2000, S. 179f.) in ökonomisch und politisch geprägten chancengebenden und -begrenzenden Strukturen des Wohlfahrtsstaates, die den:die Einzelne:n dazu zwingen, sich immer wieder mit seiner:ihrer biografischen Gestaltung und den dazu notwendigen Ressourcen und Strategien zu befassen.

In der Berufspädagogik folgte auf den beruflichen Sozialisationsdiskurs der Kompetenzdiskurs. Durch die Kompetenzorientierung ging die Makroperspektive und damit Aspekte von hegemonialer Ordnung im Betrieb, ökonomischer Macht, sozialer Ungleichheit aufgrund von ungleich verteilten Ressourcen und ungleicher Berechtigungen für Kompetenzentwicklung verloren.

### 3 Verschwinden des Gesellschaftsbezugs, Krise des Berufs und der beruflichen Sozialisation

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Sozialisation werden als wesentliche Gründe für das Verschwinden sozialisationstheoretischer Perspektiven in Soziologie und Erziehungswissenschaft die Kritik am „Subjekt-Objekt-Dualismus“ (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 231), an der Gegenüberstellung von Subjekt und Gesellschaft sowie der Rückgang gesellschaftstheoretischer Analysen und damit das Verblenden der Strukturperspektive bei der Frage nach der Subjektwerdung (Ricken & Wittpoth, 2017; Bauer, 2012) genannt. Insgesamt reichen

die Argumente zur Begründung für den Rückgang beruflicher Sozialisations-  
 theorie und -forschung vom zunehmenden Ausblenden gesellschaftskritischer  
 Perspektiven über eine angebliche Ausgereiztheit der Thematik und Grenzen  
 der Theoretisierung und Erforschbarkeit von Dimensionen und Kategorien beruf-  
 licher Sozialisation bis hin zu Hinweisen auf fragliche kausale Interpretatio-  
 nen von Sozialisationsprozessen im Kontext von Arbeit und Beruf. Mitte der  
 1980er Jahre sah Hoff (1985) das „Kardinalproblem“ beruflicher Sozialisati-  
 onstheorie und -forschung in der Kompliziertheit „einer theoretisch-systemati-  
 schen Strukturierung des gesamten Gegenstandsbereichs“ und im „fehlende[n]  
 gegenseitige[n] Bezug in der Begriffsbildung auf beiden Seiten: Person/Per-  
 sönlichkeit und Umwelt (beziehungsweise Arbeit/Beruf)“ (Hoff, 1985, S. 33).  
 Es mangle an einer theoretischen Reflexion „des Interaktionsbegriffs“, an  
 einer „subjektbezogenen Deskription von Umwelt (vor allem der Umwelt in  
 Arbeit und Beruf)“ und an „einer entsprechend umwelt- und arbeitsbezogenen  
 Deskription von Persönlichkeit“ (Hoff, 1985, S. 33). Letztlich bleibe trotz einer  
 „dimensionalen Vielfalt [...] eigentlich doch offen, wie diese Zusammenhänge  
 im einzelnen beschaffen sind und wie sich Entwicklung in beiden Bereichen  
 [Person und Umwelt; K.B.] sinnvoll beschreiben [lässt]“ (Hoff, 1985, S. 30).  
 Schließlich sei noch nicht hinlänglich theoretisch und empirisch berücksichtigt,  
 dass die Auswirkungen der Arbeitstätigkeit auf die Individuen „nicht allein aus  
 deren objektiver Arbeitssituation, Betriebsstruktur und Berufskarriere resultie-  
 ren, sondern auch auf ihre immer schon vorgebildeten Perzeptions-, Interpre-  
 tations- und Handlungsmuster zurückzuführen sind“ (Hoff et al., 1991, S. 7),  
 die sich wiederum in vorgelagerten Sozialisationskontexten entwickelt haben  
 (Hoff et al., 1991).

Auch die Analysen des Verhältnisses von sozialer Lage, Arbeitssituation und  
 gesellschaftlichem Bewusstsein sind mit dem Argument einer zunehmend plu-  
 raliserten und individualisierten Gesellschaft und mit dem Hinweis auf einen  
 unzeitgemäßen statischen Schicht- bzw. Klassenbegriff in die Kritik geraten.

Corsten (2010) begründet das Verlassen der beruflichen Sozialisationstheorie  
 und -forschung auch mit der „Krise der Berufskategorie“ (Corsten, 2010, S. 2):

Der Gegenstand des Berufs bzw. der Beruflichkeit gehört zu den beliebtes-  
 ten Prügelknaben der neueren sozialwissenschaftlichen Debatte [...]. Folg-  
 lich kann der Sachverhalt der Beruflichkeit eigentlich keinerlei Bedeutung  
 mehr für heutige Sozialisationsprozesse haben. (Corsten 2010, S. 2)

Dem widerspricht, dass nicht der Begriff *beruflich*, sondern der der Sozialisation  
 gewichen ist, da Formulierungen wie berufliche Kompetenzentwicklung oder  
 berufliche Identitäts- und Subjektbildung nach wie vor benutzt werden. Am ehes-  
 ten überzeugt daher das Argument des Verschwindens des Struktur- bzw. Gesell-  
 schaftsbezugs zugunsten der Individualperspektive für die Fragwürdigkeit beruf-  
 licher Sozialisationstheorie und -forschung.

In kritischer Perspektive waren die Bedeutungsabnahme von beruflicher Sozialisationstheorie und -forschung und der Strukturperspektive, die Durchsetzung des individualisierenden Kompetenzbegriffs und die zunehmende Betonung von Selbstverantwortung auch Ausdruck der „Delegation wirtschaftlicher Verantwortung [...] nach ‚unten‘“ (Lempert, 2007, S. 10), insbesondere für diskontinuierliche und prekäre Sozialisationsverläufe.

Mit dem überwiegend kognitionspsychologisch und konstruktivistisch ausgelegten Kompetenzbegriff (Vonken, 2005, S. 67f.; Lempert, 2007, S. 4; Arnold et al., 2016, S. 101) wurden die bis in die 1980er Jahre gebräuchlichen Begriffspaare Qualifikation und Sozialisation (Kuhn, 1980; Tippelt, 1981) als unzeitgemäß strukturfunktionalistisch und überholt kritisiert (Lempert, 2007, S. 28). Damit wurden gleichzeitig Fragen nach dem Zusammenhang zwischen strukturellen Bedingungen, institutionellen Zwängen in Ausbildung und beruflicher Arbeit und nach der Subjektwerdung unter Macht- und Kontrollbedingungen nachrangig. Im begrifflichen Umfeld von beruflicher Kompetenz und beruflicher Identität geht es vor allem um das Selbst in einem gegebenen, kaum hinterfragten beruflichen Kontext. So betonen Heinrichs et al. (2022) besonders die Komplexität und Dynamik des Selbst als Aufgabe des Individuums bei der Identifikation seiner Identität:

Der zentrale Ausgangspunkt für die Entwicklung individueller Identitätskonstruktionen ist das Selbst als subjektives Empfinden und Modellieren der eigenen Persönlichkeit in all ihren unterschiedlichen Facetten. (Heinrichs et al., 2022, S. 3)

Symptomatisch ist ein überwiegend normativ ausgerichtetes Verständnis von Kompetenz und Identität, das auf das Selbst fokussiert ist. Als „gelingende berufliche Identität“ gilt die „erfolgreiche Wahrnehmung der Berufsrolle“ (Thole, 2021, S. 104), die sich „nicht nur positiv auf das Wohlbefinden der Angestellten, sondern auch auf Arbeitsleistung, Kundenzufriedenheit und Betriebsklima auswirkt“ (Thole, 2021, S. 104). Letztlich geht es im berufspädagogischen Verständnis von beruflicher Identität als Kompetenzdimension um die individuelle Funktionsfähigkeit in Arbeit und Beruf, wenn beispielsweise geschlussfolgert wird, „that vocational identity constitutes a crucial factor for the development of an excellent workforce, in that it fosters employees’ willingness to perform in work settings and is closely related to vocational competence“ (Klotz et al., 2014, S. 16).

Auch wenn im Vergleich zum beruflichen Sozialisationsbegriff im beruflichen Kompetenz- und Identitätsbegriff eine normative Reduktion auf die selbstbezogenen Mikroprozesse angenommen werden kann, steht eine entsprechende metanalytische Rekonstruktion noch aus. Dabei müsste berücksichtigt werden, dass der Kompetenzdiskurs und der Kompetenzbegriff selbst soziohistorisch und diskursiv formiert sind und die normative Fokussierung auf das Selbst in gesell-

schaftliche und ökonomische Verhältnisse eingebunden ist (Vonken, 2005; Kurtz, 2010; Kurtz & Pfdenhauer, 2010). Abgesehen davon kann der Kompetenz- den Sozialisationsdiskurs nicht ersetzen, zumal Kompetenzen in „Sozialisationsprozessen erworben“ (Heinz, 1999, S. 26) werden. Das „Sozialisationsmodell berücksichtigt den sozialen Prozeß der Kompetenzproduktion sowie die Strukturen, die gleiche Chancen im Qualifizierungs- und Arbeitsprozeß ggf. beschränken“ (Heinz, 1999, S. 26), ebenso wie die Möglichkeit, dass es sich bei beruflichen Kompetenzen auch um subjektiv internalisierte Kontrolle handeln kann (Windolf, 1981, S. 150; Bolder, 2010, S. 823). Der „Verlust des sozialen Kontextes“ (Dewe, 2010, S. 11) durch „kontextunspezifische bzw. sozialkontextfreie Kompetenzen“ (Dewe, 2010, S. 116) befördert schließlich die Pädagogisierung, d. h. die Verlagerung gesellschaftspolitischer Probleme, zu denen Ungleichheit und Restriktionen von Autonomie in Bildung, Arbeit, Beruf gehören, in die pädagogische Mikrosphäre.

#### 4 Berufliche Sozialisation oder berufliche Subjektivierung

Trotz der vor allem in den 1990er Jahren prognostizierten „Krise“ oder „Erosion“ des Berufs hat sich der Beruf als wandlungsfähige „Kerndimension moderner Gesellschaften, die durch eine Vielzahl von Institutionen mit der individuellen Lebensführung verknüpft ist“ (Heinz, 1995, S. 18), gehalten. Deutlich wurde bereits im Krisendiskurs, dass der Beruf auch in modernen, hochgradig flexibilisierten Arbeitsvollzügen [...] individuellen Lebensplänen einen Orientierungsrahmen [gibt], soweit durch diesen die gesellschaftliche Stellung bestimmt und die individuellen Interessen und Kompetenzen realisiert werden können“ (Heinz & Haasler, 2018, S. 429).

Jenseits von Kritik am Beruf und angesichts der Wandlungsfähigkeit von Berufen bleiben berufliche Ausbildung und Berufe nicht nur Organisationsformen von Arbeit, organisierende Prinzipien im Bildungs- und Beschäftigungssystem, Bezugspunkte bei der Legitimation von Allokations- und Selektionsprozessen, sondern sie sind nach wie vor biografische und sozialisatorische „Entwicklungsschablonen“ (Beck et al., 1980, S. 202f.), in deren Bauplan sozioökonomische Bedingungen, gesellschaftliche Normen und berufliche Persönlichkeitsbilder eingelassen sind, die den Subjekten eine berufliche Richtung nahelegen. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Dramatik verstehen, mit der auf die knapp drei Millionen Menschen zwischen 20 und 34 Jahren, die keinen Berufsabschluss, also keinen Beruf haben, und auf die Notwendigkeit beruflicher Förderung hingewiesen wird (Kalinowski, 2024). Beruf und beruflich sind so gesehen aktuelle Referenzkategorien.

Aus Sicht der jüngeren beruflichen Sozialisationstheorie, die sowohl die Vagheiten und Widersprüchlichkeiten beruflicher Anforderungen als auch subjektiven Eigensinn und subjektive Widerständigkeit mitbedenkt, ist die in den

letzten Jahren berufspädagogisch geteilte Auffassung von dynamischer, flexibler Beruflichkeit und individueller beruflicher Gestaltungsfähigkeit relevant. Diese impliziert, dass Beruf und das mit beruflich Gemeinte nichts absolut Konkretes, nichts lückenlos Vorgegebenes oder endgültig Feststehendes bedeuten, sondern dass Berufe trotz ihrer Ordnungsmittel offen sind für Unvorhersehbarkeiten im Feld beruflicher Tätigkeiten und erst durch soziale Interaktion und Aushandlung und damit durch subjektive Aneignung und Verarbeitung von als beruflich konstituierter und wahrgenommener Realität Gestalt annehmen (Windolf, 1981, S. 15). Bis in die 1990er Jahre hinein war das Berufssystem kaum in der Lage, „reale subjektive Besonderheiten und biographische Entwicklungen und Erfahrungen des einzelnen aufzufangen“ (Beck et al., 1981, S. 229). Es bot bis zu seiner „Dynamisierung“, „Flexibilisierung“ und „Durchlässigkeit“ (Beck et al., 1981; Georg & Sattel, 1995) nur wenige individuelle Bewegungs- und Entfaltungsräume und Möglichkeiten individueller Beruflichkeit. Trotzdem war bereits in diesem eher statischen Berufssystem offensichtlich, dass sich „der einzelne [...] in seiner Biographie ebenso wie in seinem beruflichen Verhalten mehr oder weniger kritisch mit dieser ‚Berufsvorgabe‘ auseinandersetzen, sich prinzipiell von ihr distanzieren, sie bewußt zu unterlaufen versuchen kann“ (Beck et al., 1981, S. 233).

Die von Windolf (1981) eingeführte relationale Sicht auf Beruf und Beruflichkeit und die „subjektorientierte Berufstheorie“ (Windolf, 1981, S. 199) liefern Anknüpfungspunkte für eine Perspektive auf Beruf, dessen Ordnungsmittel eine hegemoniale Ordnung, berufliche Anforderungen, Persönlichkeitsbilder und damit Subjektnormen vorgeben, deren Gehalt und Bedeutung in sozialen Bezugspraktiken und von beruflich agierenden Subjekten je nach spezifischen berufsbiographischen Erfahrungen, Dispositionen, fachlichem Wissen und Können rezipiert, austariert, ausgehandelt, konzipiert und relevanziert werden und werden müssen. Hier stellt sich deshalb die Frage, ob an die Stelle des Begriffs beruflicher Sozialisation nicht besser der Begriff der beruflichen Subjektivierung treten sollte.

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen beruflicher Sozialisation und Subjektivierung schließt an erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen über Gemeinsamkeiten von und Unterschiede zwischen Sozialisation und Subjektivierung an (Ricken & Wittpoth, 2017, Langer & Wrana, 2024, S. 52; Alkemeyer, 2020, S. 81). Als gemeinsamer Nenner von Sozialisation und Subjektivierung gilt in diesem Diskurs der Aspekt von Subjektconstitution oder „Subjektposition“ (Bosančić, 2019) durch eigensinnige Wahrnehmung, Deutung, Aneignung oder Ablehnung von sozial konstituierten normativen Vorgaben.

Konsens besteht weitgehend darin, dass das Thema Subjektivierung dort beginnt, wo das der Sozialisation aufhört, oder dass es sich bei Subjektivierung um eine „ergänzende spezifische Aufmerksamkeitsrichtung im vielstimmigen sozialisationstheoretischen Diskurs“ (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 244) handelt. Inspiriert durch die poststrukturalistische Theoriedebatte sollen mit dem

Begriff Subjektivierung die dem Sozialisationsbegriff zugeschriebenen funktionalen Konzepte der Subjektivität und des Subjekts überschritten werden (Langer & Wrana, 2024, S. 37). Während Sozialisationsansätze mit der Gegenüberstellung von Struktur und Subjekt dichotomisch ausgerichtet seien (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 229f.), gehe es in der Subjektivierungsperspektive nicht um die Frage nach einer gelungenen Subjektwerdung, nach einem angepassten, untergeordneten oder emanzipierten Subjekt, sondern vielmehr um soziale Praktiken, in denen eine wie auch immer ausfallende Subjektconstitution erfolgt (Langer & Wrana, 2024, S. 38). In relationaler Perspektive stehen die Ko-Konstitutionen gesellschaftlich vermittelter Subjekte und eine durch Subjekte hervorgebrachte Gesellschaft (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 243) bzw. aus subjektivierungstheoretischer Perspektive die „Relation von normativen Subjektordnungen einerseits und den Selbst-Positionierungen“ (Bosančić, 2019, S. 59) andererseits im Mittelpunkt.

Mit dem Anliegen einer Neubestimmung der Sozialisationstheorie schlagen Grundmann & Höppner (2020) den Verzicht auf „Dualismen, Reduktionismen und Kausalannahmen“ (Grundmann & Höppner, 2020, S. 9) zugunsten einer Konzentration auf das „relationale Dazwischen“ (Grundmann & Höppner, 2020, S. 10) im Sozialisationsprozess, auf praktische Vollzüge, ihre implizite Logik, auf das, was, wie und wodurch im Dazwischen (re-)produziert wird, darauf, wie sich Subjekte dabei entwerfen, begreifen und positionieren, vor und rücken damit die Sozialisationstheorie nah an den Subjektivierungsdiskurs heran.

Als Problem der Subjektivierungskategorie gilt die Dominanz der Mikroperspektive (Reckwitz, 2003, S. 298), wohingegen die Sozialisationskategorie die gesellschaftliche Makroebene der Sozialstruktur, der Lebenslagen, der sozioökonomischen Bedingungen und der arbeits(-markt)- und berufspolitischen Entwicklungen miteinbezieht. Allerdings wird in jüngeren Publikationen zu Subjektivierung explizit hervorgehoben,

dass wer nach Subjektivierung fragt, sich nicht allein für die interaktiven Prozesse einer praktischen und situativen Konstitution zum Subjekt interessiert, sondern auch für deren spezifische gesellschaftliche und historische Situiertheit wie Machtförmigkeit und entsprechend die dazugehörigen kulturell-sozialen Kategorien und Deutungsmuster auch als solche interpretiert und befragt. (Rose, 2019, S. 69)

So wird betont, dass der der Sozialisationstheorie eigene Aspekt der Vergesellschaftung – und zwar nicht mehr als Objektivierungskategorie – auch in der Subjektivierungsperspektive erhalten bleiben soll.

Entscheidend für das Konzept der Subjektivierung ist u.E. aber, dass sich dieser Werdens-Prozess nicht als der eines Individuums vollzieht, [...] sondern als ein Werden, das eine – das Individuelle durchkreuzende und

überschreitende – Verknüpfung mit „gesellschaftlichen Verhältnissen“, in „sozialer Praxis“, in „hegemonialen Ordnungen“ etc. impliziert. (Langer & Wrana, 2024, S. 38)

Subjektivierung ist damit als Prozess zu verstehen, in dem sich sowohl „die Konstitution von Individualität als auch die Reproduktion, Stabilisierung, als auch Transformation sozialer Ordnung vollzieht“ (Langer & Wrana, 2024, S. 38).

Alkemeyer & Buschmann (2016) zufolge liegt

das kritische Potenzial dieses praxeologisch informierten Konzepts der Subjektivierung und Selbst-Bildung [...] darin, die Entstehung des Subjekts als in von unterschiedlichsten Machtrelationen und Normierungen geprägten fortlaufenden und konflikthaften Prozessen in den Blick zu nehmen, in denen auch praktische Kritik, Widerständigkeit und Eigensinn ihren Platz haben. (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 133)

Die Bedeutungen und Wirkungen sozialer Strukturen, soziökonomischer Bedingungen, symbolischer Ordnungen und kultureller Codes sowie deren Mechanismen lassen sich dem Subjektivierungsdiskurs zufolge aus subjektiven Deutungen, Rekonstruktionen und Reflexionen herauslesen (Reckwitz, 2003, S. 297f.; Bosančić, 2019, S. 50f.).

Bezogen auf das Feld von Arbeit und Beruf und unter der Frage nach der Anschlussfähigkeit an berufliche Sozialisation ist die Debatte um „Subjektivierung von Arbeit“ (Kleemann et al., 1999) interessant. Sie setzte vor dem Hintergrund von Befunden zu neuen Formen von Arbeit und Produktion und einer Re-Subjektivierung von Arbeit und in etwa zeitlich mit dem Ende der beruflichen Sozialisationstheorie und -forschung ein.

Im Zentrum der Debatte über die Subjektivierung von Arbeit stehen die neuen betrieblichen Anforderungen einerseits und die subjektiven Ansprüche und Einforderungen andererseits, aber auch die Frage, wie Subjekte gesellschaftlich geprägt werden, um den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen zu genügen. (Kleemann et al., 2019, S. 167)

Fluchtpunkt des Diskurses und der Forschungen zu Subjektivierung von Arbeit sind die „Wechselwirkungen“ zwischen Formen subjektivierter Arbeit bzw. dem betrieblichen Zugriff auf subjektives Arbeitsvermögen und den subjektiven Einforderungen und Ansprüchen an sinnhafte Arbeit und subjektive Entfaltung (Kleemann et al., 2019). Deutlich werden unterschiedliche Perspektiven auf Subjektivität, zu denen die auf die subjektiven Ansprüche an Arbeit, das subjektive Arrangieren von eigenen Ansprüchen und betrieblichen Erwartungen und „gesellschaftliche Prozesse mentaler Prägung der Subjekte“ (Kleemann et al., 2019, S. 170) gehören. Herausgearbeitet werden konnten bislang je nach

Beschäftigungsform unterschiedliche Ausprägungen von Subjektivierungseffekten von Arbeit, subjektive Sinnzuschreibungen von Arbeit und gesellschaftliche Formierungen von Subjektivität (Kleemann et al., 2019, S. 177). Eine Nähe zur Sozialisation besteht durch den Anspruch, bei der Analyse nicht auf der Mikroebene zu verharren, sondern den „Gesellschaftsbezug subjektivierter Arbeit stärker zu berücksichtigen“ (Kleemann et al., 2019, S. 193).

In der Berufspädagogik wurden erziehungswissenschaftliche und soziologische Subjektivierungsdiskurse bislang kaum geführt und rezipiert. Jüngst beschrieb Kraus (2024) „Beruflichkeit als Form von Subjektivierung“, die sie als „beständige[n] Prozess der Selbstvergewisserung und Positionierung von Menschen im Kontext berufsförmiger Arbeit und im Rahmen gesellschaftlicher Ungleichheit“ (Kraus, 2024, S. 1) begreift. Auf der Basis einer Studienanalyse resümiert sie, „wie sich Menschen Berufe aneignen, wie sie sich dabei mit sozialen Zuschreibungen, Anforderungen, Erwartungen und Möglichkeiten auseinandersetzen, persönliche Anteile einbringen, Fachlichkeit mit Emotionen und Interaktionsstrategien verbinden und in Aushandlungsprozessen eigene Ausdrucksweisen von Beruflichkeit finden“ (Kraus, 2024, S. 1). Noch ohne weitere Konkretisierung schlägt sie vor, an ihre Überlegungen zu „Beruflichkeit als Subjektivierung“ (ebd.) auch die Berufsbildungsforschung mit dem Fokus beruflicher Sozialisation anzuschließen.

Trotz der Anschlüsse und Überschneidungen von Sozialisations- und Subjektivierungsdiskursen kann als Unterschied festgehalten werden, dass im Sozialisationsdiskurs die in soziale Praktiken bzw. in Wechselbeziehungen zwischen diskursiv erzeugten Normen und Subjektkonstitution und -positionierung einfließenden biografischen und milieuspezifischen Erfahrungen der Subjekte eine wesentliche Rolle spielen (Hoff et al., 1991; Witzel & Kühn, 1999). Der biografische Aspekt geriet in der Sozialisationstheorie und -forschung spätestens seit der verstärkten Hinwendung zum Individuum im Sozialisationsprozess und angesichts des „Zwang[s] zur biographischen Selbstreferentialität der Individuen“ (Alheit, 2000, S. 158) zunehmend in den Vordergrund. Bereits in den 1980er Jahren betrachtete die berufliche Sozialisationstheorie und -forschung die subjektive Aneignung von Strukturen, die individuelle Verarbeitung von Ereignissen außer- und innerhalb von Arbeit und Beruf auch unter Berücksichtigung biografischer Erfahrungen und ihrer Veränderungen (Heinz, 1995, S. 171ff.). Der Anspruch bestand in der Rekonstruktion biografischen Zusammen- und Gegenwirkens von Lebens-, Alltags-, Arbeitserfahrungen und deren subjekt- bzw. habituskonstituierender Relevanz. Für die berufliche Sozialisationstheorie und -forschung bedeutsam war, dass die Aneignungs-, Verarbeitungs- und Konstruktionsprozesse von beruflicher und lebensweltlicher Realität in Abhängigkeit von sozialer Herkunft, sozialer Lage und Ressourcen der Subjekte gesehen wurden (Witzel & Kühn, 1999).

Aber auch im Subjektivierungsdiskurs gilt, dass „sich Akteure nur in habituell geformter Weise an Praxis beteiligen können, dass sie also den in Institutionen, Feldern und anderen Formen der objektivierten Sozialität objektivierten Sinn nur

dann als praktischen Sinn aktivieren können, wenn sie mit einem Habitus ausgestattet sind, der sich in Relation zu den objektivierten Formen der Sozialität stellen lässt“ (Hillebrandt, 2023, S. 14).

So bildet im erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsdiskurs das Habituskonzept von Bourdieu einen wichtigen Bezugspunkt (Geimer et al., 2019). Mit seiner „implizite[n] Sozialisationstheorie“ (Abels, 2015, S. 69) fragt Bourdieu danach, wie die sozialen, ökonomischen, kulturellen Bedingungen und biografischen Erfahrungen in komplexer Weise sozialisierend bzw. subjektivierend ineinanderfließen und inkorporiert in wechselnde soziale Räume mitgeschleppt, wirksam und modifiziert werden (Bourdieu, 2021, S. 188). Der Habitus ist nach Bourdieu eine Grundhaltung oder Handlungsgrammatik, die in alltäglichen sozialen Praktiken zu Geltung kommt und auch neue Deutungen, Handlungen und Selbstverständnisse zulässt. Aus der Perspektive beruflicher Sozialisationstheorie wird der Habitus

als ein System verinnerlichter Handlungsregeln gesehen, die nicht nur der Anpassung an die Arbeitswelt, sondern auch der Selbstinterpretation und der Einstellung zu den gesellschaftlichen Verhältnissen dienen. Das Lernen und Ausüben eines Berufs prägt Personen einen vergleichbaren Habitus auf, d. h. vergleichbare Denk- und Bewertungsmuster sowie Handlungsschemata. (Heinz, 2006, S. 325)

Auf diese Weise reproduziert der berufliche Habitus soziale Ungleichheit. Aus erziehungswissenschaftlich-subjektivierungstheoretischer Perspektive werden die Relationen oder Spannungen zwischen beruflichen Persönlichkeitsbildern oder Subjektnormen und Habitus, die habituelle Aneignung von Subjektnormen bzw. die „habituelle Passung zur Subjektnorm“ (Geimer & Amling, 2019, S. 33) analysiert.

## 5 Schluss

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Subjektivierungsdiskurs die berufliche Sozialisationstheorie und -forschung sinnvoll ergänzt, oder besser, dass der Subjektivierungsfokus ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Sozialisationstheorie und -forschung sein kann. Berufliche Sozialisationstheorie und -forschung ist zu Beginn der 1990er Jahre u. a. bei der Frage stehengeblieben, wie das Wechselverhältnis zwischen Umwelt und Person genauer theoretisiert und beforscht werden könnte. Mit seiner relationalen Perspektive bietet der Subjektivierungsdiskurs hierfür Zugänge.

Die Vorzüge der Sozialisationstheorie und -forschung liegen in dem weiten Betrachtungsradius, sowohl in der diachronen Perspektive, die sozialisatorische Einflüsse im lebensgeschichtlichen Verlauf durch die verschiedenen Instanzen

(Familie, Schule, Betrieb) hinterfragt, als auch in der synchronen Perspektive, in der es um Einflüsse gleichzeitig existierender, sich hinsichtlich ihrer Strukturen, institutionellen und symbolischen Ordnungen ergänzender, überschneidender oder widersprechender Sozialsphären geht. Unterschiede zwischen dem Sozialisations- und Subjektivierungsdiskurs bestehen darin, dass aus sozialisatorischer Sicht Gesellschaft, Herrschaft und Ungleichheit zwar legitimationsbedürftig und veränderbar, aber zunächst strukturell gegeben sind, während in der Subjektivierungsperspektive die alltäglichen Reproduktionsprozesse in und durch soziale Praktiken und habituell formierte Subjekte erfolgen. Während nämlich Sozialisierungstheorien auf soziale Verhältnisse, Konflikte, auf Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen struktureller Vorgaben und auf subjektiver Seite auf differente Anpassungs- und Unterwerfungsbereitschaften, eigensinnige Interpretationsleistungen, auf Widerstands- und Gestaltungspotenzial hinweisen, sind Subjektivierungsdiskurse an den unmittelbaren diskursiven Praktiken der Verarbeitung auch widersprüchlicher Realitätskonstruktion und an der sich vollziehenden auch paradoxen Subjektformierung interessiert.

In der strukturorientierten beruflichen Sozialisationstheorie und -forschung sind Berufe organisierende Prinzipien von Gesellschaft, Arbeit, Lebenslauf und in der subjektorientierten Sozialisationstheorie subjektiv modellierbare Entwicklungsschablonen. Der Begriff der Entwicklungsschablone ist auch subjektivierungstheoretisch anschlussfähig, insofern sie als in sozialen bzw. beruflichen Bezugspraktiken subjektiv konzipiert, kreativ ausgedeutet, habituell angepasst analysierbar ist, ebenso wie als Resultat beruflicher Subjektformung und -positionierung. Die Unterschiede bzw. Grenzen zwischen der späteren subjektorientierten beruflichen Sozialisationstheorie und -forschung und dem Subjektivierungsdiskurs sind im Grunde fließend, zumal es bei Sozialisation auch um Subjektivierung geht, und Subjektivierung immer auch sozial gebunden ist und sein muss. Da Beruf eine ökonomische, sozialstrukturierende und ungleichheitsreproduzierende Wirkung hat, kommt eine berufliche Subjektivierungsforschung nicht ohne die Makroperspektive beruflicher Sozialisationsforschung aus, weshalb es sinnvoll ist, berufliche Subjektivierung als inneren Kern beruflicher Sozialisation zu begreifen.

Das in diesem Band behandelte Projekt zu Crowdwork kann insofern einen Beitrag zum beruflichen Sozialisations- und darin eingeschlossen Subjektivierungsdiskurs liefern, als die zahlreichen Interviews Antworten geben auf folgende Fragen: Welche diachronen und synchronen Prozesse beruflicher Sozialisation haben Crowdworker:innen den Weg in die aktuelle berufliche Position und Tätigkeit gebahnt? In welches Verhältnis setzen Crowdworker:innen ihre Tätigkeit zu ihren biografischen und lebensweltlichen Ereignissen und Erfahrungen? Inwieweit bzw. wie wirken institutionelle und symbolische Ordnungen beruflicher Bezugspraktiken auf biografische Erfahrungen, Habitusgenese und lebensweltliche Praktiken? Wie beschreiben Crowdworker:innen die Realität ihrer Arbeit und Beruflichkeit? Welche arbeits- und berufsbezogenen Normen

sind für sie warum und inwiefern orientierend und wie werden sie mit Lebensperspektiven in Beziehung gesetzt? Inwieweit werden soziale Praktiken in Arbeit durch eigene Erfahrungen als Gelegenheitssphären wahrgenommen und durch subjektive Deutungen, Wertungen und durch Eingreifen erweitert oder angereichert? Welche eigenen Ressourcen nutzen und entwickeln Crowdworker: innen hierfür (Becker & Kleemann in diesem Band)? Welche beruflichen Entwicklungsschablonen haben Crowdworker:innen für sich konzipiert bzw. machen sie sich zu eigen, und inwieweit werden diese durch ihre beruflichen Praktiken und Erfahrungen und Lebenssphären (re-)produziert bzw. modifiziert.

Beruf und Beruflichkeit sind nach wie vor sozial strukturierende und individuell orientierende Prinzipien und Bezugspunkt biografischer Rekonstruktionen und Lebensperspektiven. In Konzepten von Beruf und Beruflichkeit sind ökonomisch und sozial geltende Werte und Persönlichkeitsbilder eingelassen, die in soziale Praktiken und Subjektkonstitutionen im beruflichen (Um-)Feld mit hineinspielen bzw. richtungsgebend sind. Berufliche Sozialisation und in ihrem Kern Subjektivierung in hegemonialen Kontexten von Arbeit und Beruf sind ein überaus komplexes Feld, das auch mit Blick auf die digitale Arbeit und eine neue Beruflichkeit (s. Pongratz in diesem Band) zunehmend relevant ist.

## Literatur

- Abels, H. (2015). Der Beitrag der Soziologie zur Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Auflage) (S. 50–79). Weinheim: Beltz.
- Alheit, P. (2000). Biographie und „modernisierte Moderne“: Überlegungen zum vorgeblichen „Zerfall“ des Sozialen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 151–165.
- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). Bielefeld: Transcript.
- Alkemeyer, T. (2020). Soziale Ordnungen und ihre Subjekte. Überlegungen zum Verhältnis von Sozialisations- und praxeologischer Subjektivierungstheorie. In M. Grundmann, & G. Höppner (Hrsg.), *Dazwischen – Sozialisations-theorien reloaded* (S. 81–105). Weinheim: Beltz.
- Arnold, R., Gonon, P., & Müller, H.J. (2016). Einführung in die Berufspädagogik (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bak, P. (2024). Organisationale Sozialisation und Gravitation. In P. Bak, *Arbeits- und Organisationspsychologie. Eine Einführung* (S. 95–110). Wiesbaden: Springer.
- Bauer, U. (2002). Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22(2), 118–142.

- Bauer, U. (2012). Das sozialisationstheoretische Paradigma. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer, & A. Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Teil 1 (S. 473–490). Wiesbaden: Springer.
- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Böhle, F., Schneider, W., & Stadelbach, S. (2016). Einführung: Zum Wandel des Verhältnisses von Subjekt, Handeln und Institution in der reflexiven Moderne. In F. Böhle & W. Schneider (Hrsg.), *Subjekt – Handeln Institution. Vergesellschaftung und Subjekt in der Reflexiven Moderne* (S. 13–40). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Bolder, A. (2010). Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage) (S. 813–844). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (2021). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (28. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bosančić, S. (2019). Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić, S. (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 43–64), Wiesbaden: Springer.
- Brandt, G., Haas, L., Mayer, E., & Schumm, W. (1973). *Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Brim, O. g. & S. Wheeler (1974). *Erwachsenensozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Brock, D. (1991). *Der schwierige Weg in die Moderne: Umwälzungen in der Lebensführung der deutschen Arbeiter zwischen 1850 und 1980*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Büchter, K. (2025). Berufspädagogik. In W. Matthes, S. Schütze, & S.T. Siegel (Hrsg.), *Pädagogische Theorien* (S. 224–243). Bad Heilbrunn u. a.: utb.
- Clement, U. (2020). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In R. Arnold, R., A. Lipsmeier, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (2. Aufl.) (S. 53–64). Wiesbaden: Springer.
- Corsten, M. (2010). Berufliche Sozialisation und Sozialisationsforschung. In K. Büchter (Hrsg.), *Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*. Weinheim: Juventa. <http://www.erzwissonline.de>
- Corsten, M. (2020). Lebenslauf und Sozialisation. Wiesbaden: Springer.
- Darmann-Finck, I., & Duvneck, N. (2023). Berufliche Sozialisation in den Gesundheitsfachberufen. In I. Darmann-Finck, & K.H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen. Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit*. Berlin & Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0\\_30-1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_30-1)
- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz, & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107–118). Wiesbaden: Springer.

- Dobischat, R., & K. Düsseldorf (2015). Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl.) (S. 469–491). Weinheim: Beltz.
- Droß, C., & Lempert, W. (1988). Untersuchungen zur Sozialisation in der Arbeit. 1977–1988. Ein Literaturbericht. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin. [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2103353\\_8/component/file\\_2103352/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2103353_8/component/file_2103352/content)
- Fingerle, K. (1983). Sozialisation, berufliche. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell, & G. Kutscha (Hrsg.), *Sekundarstufe II, Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von D. Lenzen, Band 9 (S. 497–501). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geimer, A., Amling, S., & Bosančić, S. (Hrsg.) (2019). *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, Wiesbaden: Springer.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 19–46), Wiesbaden: Springer.
- Georg, W., & Sattel, U. (1995). Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 123–141). Opladen: Leske & Budrich.
- Giegel, H.J. (1989): Der Lohnarbeiter als Subjekt. Von der Analyse des Arbeiterbewußtseins zur Biographieforschung. In D. Brock, H. R. Leu, C. Preiß, & H.-R. Vetter (Hrsg.), *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel: Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozess* (S. 100–128). München: Juventa.
- Grabowski, U. (2008). *Berufliche Sozialisation von Bankkaufleuten. Eine berufs- und eignungspsychologische Studie*. Wiesbaden: VS.
- Großkurth, P. (Hrsg.) (1979). *Arbeit und Persönlichkeit: Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Großkurth, P. (1979). Berufliche Sozialisation als entscheidende Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung. In P. Großkurth (Hrsg.), *Arbeit und Persönlichkeit: Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft* (S. 7–20). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grundmann, M. (2010). Soziologie der Sozialisation. In G. Kneer & M. Schoer (Hrsg.), *Spezielle Soziologien* (S. 539–554). Wiesbaden: Springer.
- Grundmann, M., & Wernberger, A. (2015). Familie und Sozialisation. In P. Hill & J. Kopp (Hrsg.), *Handbuch der Familienforschung* (S. 413–436). Wiesbaden: VS.
- Grundmann, M., & Höppner, G. (2020). Einleitung. In M. Grundmann, & G. Höppner (Hrsg.), *Dazwischen – Sozialisationstheorien reloaded* (S. 7–15). Weinheim: Beltz.

- Hack, L., Brose, H.-G., Czasny, K., Hack, I., Hager, F., Moser, R., & Viesel, K. (1979). *Leistung und Herrschaft. Soziale Strukturzusammenhänge subjektiver Relevanz bei jüngeren Industriearbeitern*. Frankfurt a.M./New York, NY: Campus.
- 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.), *Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung*. *bwp@ Profil* 7. [https://www.bwpat.de/profil7\\_minnameier/heinrichs\\_etal\\_profil7.pdf](https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/heinrichs_etal_profil7.pdf)
- Heinz, W.R. (1980). Berufliche Sozialisation. In K. Hurrelmann, & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 499–519). Weinheim/Basel: Beltz.
- Heinz, W.R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Heinz, W.R. (1999). Berufliche Sozialisation und Kompetenzentwicklung, der historische Kontext. In CEDEFOP (Hrsg.), *Europäische Trends in der Berufsbildung und Qualifikationsentwicklung. Band II. Thessaloniki* (S. 23–41). [https://amsforschungsnetzwerk.at/downloadpub/1999\\_bd2\\_3004DE.pdf#page=24](https://amsforschungsnetzwerk.at/downloadpub/1999_bd2_3004DE.pdf#page=24)
- Heinz, W. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In P. Alheit, M. Andrews & J. Behrens (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 165–186). Stuttgart: Oldenbourg De Gruyter.
- Heinz, W. (2006). Berufliche Sozialisation. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 321–328). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heinz, W. R., & Haasler, S. R. (2018). Berufliche Sozialisation. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 428–436). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hillebrandt, F. (2023). Praxistheorie. Das Theorie- und Forschungsprogramm nach Pierre Bourdieu. In H. Delitz, *Handbuch Theorien der Soziologie* (S. 1–27).
- Hoff, E. (1985). Berufliche Sozialisation. Zur Verbindung soziologischer und psychologischer Forschung. In E.H. Hoff, L. Lappe, & W. Lempert (Hrsg.), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 15–40). Bern: Huber.
- Hoff, E. (2003). Berufs- und Privatleben. Komplexe Relationen und reflexive Identität. In A. Bolder & A. Witzel (Hrsg.), *Berufsbiographien. Beiträge zu Theorie und Empirie, ihrer Bedingungen, Genese und Gestaltung* (S. 79–96). Opladen: Leske + Budrich.
- Hoff, E., Lappe, L., & Lempert, W. (1991). Berufsbiographien und Persönlichkeitsentwicklung junger Facharbeiter. Eine Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 194–217.
- Huisinga, R. (2015). Sozialisation in Berufsausbildung und Arbeit. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl.) (S. 492–517). Weinheim: Beltz.
- Hummrich, M., & R.T. Kramer (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer.

- Hurrelmann, K., & Ulich, D. (Hrsg.) (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M., & Walper, S. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kalinowski, M. (2024). *Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung*: ergänzende Auswertungen zum Kapitel A11 des Datenreports 2024. Version 1.0. [https://res.bibb.de/vet-repository\\_782415](https://res.bibb.de/vet-repository_782415)
- Kleemann, F., Matuschek, I., & Voß, G. (1999). Zur Subjektivierung von Arbeit. WZB: Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie. Papers. P 99–512: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/1999/p99-512.pdf>
- Kleemann, F., Westerheide, J., & Matuschek, I. (2019). *Arbeit und Subjekt. Aktuelle Debatten der Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: Springer.
- 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*. <http://www.ervet-journal.com/content/6/1/6>
- Kraus, K. (2024): Beruflichkeit als Form der Subjektivierung. Ein Beitrag zur Debatte der Berufsbildungstheorie zum Subjektbezug in der Berufsbildung. *bwp@ Spezial 19: Retrieving and recontextualising VET theory*. Hrsg. v. Esmond, B./Ketschau, T. J./Schmees, J. K./Steib, C./Wedekind, V., 1–23. [https://www.bwpat.de/spezial19/kraus\\_de\\_spezial19.pdf](https://www.bwpat.de/spezial19/kraus_de_spezial19.pdf)
- Kudera, W., Ruff, K., & Schmidt, R. (1983). Soziale Lage und Bewußtsein von Arbeitern. In W. Littek, W. Rammert, & G. Wachtler (Hrsg.), *Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie* (S. 269–284). Frankfurt a.M.: Campus.
- Kuhn, H.W. (1980). *Qualifikation und Sozialisation in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Kurtz, T., & Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2010). *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Kurtz, T. (2010). Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 7–28). Wiesbaden: Springer.
- Lange, U., Harney, K., Rahn, S., & Stachowski, H. (1999). *Studienbuch berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langer, A., & Wrana, D. (2024). Subjektivierungsforschung. Reifizierung. Kritik. In N. Rose (Hrsg.), *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierung* (S. 37–60). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lempert, W. (1974). *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung*. Frankfurt a.M.: Stuttgart.
- Lempert, W. (1978): Technische und soziale Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 447–465.
- Lempert, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen*. Hohengehren: Schneider.

- Lempert, W. (2007). Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103, 12–0. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/16402/ssoar-zbwp-2007-1-lempert-theorien\\_der\\_beruflichen\\_sozialisation.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/16402/ssoar-zbwp-2007-1-lempert-theorien_der_beruflichen_sozialisation.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lempert, W., Hoff, E., & Lappe, L. (1980). *Konzeptionen zu Analyse der Sozialisation durch Arbeit*. Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2. Auflage). Berlin.
- Lüscher, K. (1968). *Der Prozess der beruflichen Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Lüscher, K. (1972). Berufliche Sozialisation. In T. Luckmann, & W.M. Sprandel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 219–238). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Mayer, E., Schumm, W., Flaake, K., Gerberding, H., & Reuling, J. (1981). *Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Owetschkin, D. (2006). Sozialisationsforschung und religiöse Sozialisation im 20. Jahrhundert aus historischer Sicht. Ein Forschungsaufriß. *Mitteilungsblatt des Instituts für soziale Bewegungen*, 36, 65–84.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Ricken, N., & Wiploth, J. (2017). Sozialisation? Subjektivierung? In M. Rieger-Ladich, & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 227–254). Wiesbaden: Springer.
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić, S. (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85), Wiesbaden: Springer.
- Ruegg, S. (2023). Berufliche Sozialisation wider Willen!? Bearbeitung der Auswirkungen von Gewaltanteilen psychiatrischer Arbeit in Studium und Ausbildung von Fachpersonen. *Nervenheilkunde* 42(12), 843–849.
- Scharmann, T. (1966). *Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren*. Stuttgart: Enke.
- Schumm, W. (1983). Sozialisation durch Arbeit. In Littek, W., Rammert, W., & Wachtler, G. (Hrsg.), *Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie* (S. 250–268). Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Steinert, E., & Müller, H. (2002). *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit – Ausbildung, berufliche Sozialisation und professionelles Selbstverständnis ostdeutscher Sozialarbeiterinnen*. Herbolzheim: Centaurus.
- Tippelt, R. (1981). *Qualifikation und berufliche Sozialisation erwerbstätiger Jugendlicher. Theorien, Ergebnisse und Probleme der beruflichen Bildungs- und Qualifikationsforschung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Thole, C. (2021). *Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule. Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Thumel, M. (2024). Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten. Theoretische und empirische Zugänge. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1, 1–77.
- Veith, H. (1996). *Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens*, Frankfurt a.M./New York, NY: Campus.
- Vonken, M. (2005). Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Witzel, A., & Kühn, T. (1999). *Berufsbiographische Gestaltungsmodi: eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben* (Arbeitspapier / Sfb 186, 61). Bremen: Universität Bremen, SFB 186. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-3193>
- Wiezorek, C., & Soremski, R. (2023). Politische Sozialisation aus biografischer Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3, 244–259.
- Windolf, P. (1981). *Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus*. Stuttgart: Enke.

# Jenseits von Beruflichkeit und Professionalität: Crowdfunding als individualisiertes Beschäftigungsmodell

*Hans J. Pongratz*

## 1 Einleitung

„Sind wir Augenzeugen eines historischen Wandlungsprozesses, in dessen Verlauf die Menschen aus der industriellen Gesellschaft und ihren Sozialformen – Klasse, Schicht, Beruf, Familie, Ehe – sozusagen entlassen werden, [...]?“ (Beck, 1984, S. 485) hat Ulrich Beck vor 40 Jahren gefragt und Entwicklungslinien einer „individualisierten Arbeitergesellschaft“ skizziert. Auf den Wandel der Berufsform ging Beck nicht weiter ein, obwohl er kurz vorher das Standardwerk „Soziologie der Arbeit und der Berufe“ (Beck, Brater & Daheim, 1980) mitverfasst hatte; er befand sich bereits auf dem Weg zum Individualisierungstheoretiker der „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986). Strukturen der Beruflichkeit und Prozesse der Professionalisierung, die lange im Zentrum von Analysen der Industriegesellschaft gestanden hatten, wanderten Ende des 20. Jahrhunderts in die Peripherie spezialisierter Fachgebiete wie der Arbeitssoziologie, der Professionsforschung oder der Berufspädagogik. Dort wurden fortan Formen und Ausmaße ihrer Erosion diskutiert und deren Ursachen und Folgen erforscht.

Auf neue Weise infrage gestellt werden berufliche und professionelle Strukturen im Zuge der Digitalisierung und Plattformisierung von Arbeit (Srnicke, 2018; Pfeiffer et al., 2024). Dabei sticht das Beschäftigungsmodell Crowdfunding dadurch hervor, dass es Arbeitsaufträge online über Ländergrenzen hinweg zu vermitteln und unabhängig von berufsfachlichen Normen zu erledigen erlaubt (siehe die Einleitung zu diesem Band). Auf derart globalisierten Marktplätzen verlieren Berufsbilder und Fachidentitäten, Ausbildungsnachweise und Professionsstandards ihre Bedeutung: Sie bieten kaum mehr Orientierung für die Prüfung von Fähigkeiten oder die Aushandlung von Arbeitsaufgaben. Bislang ist Crowdfunding ein Nischenmodell geblieben, doch zeigen andere, ökonomisch und sozial bedeutsamere Formen von Plattformarbeit ähnliche Tendenzen: etwa die Online-Vermittlung von Fahr- und Lieferdiensten (Gig Economy) oder die Vermarktung von Inhalten (Content Creation) in den Sozialen Medien (Pongratz, 2023). Crowdfunding ist zwar kein Leitmodell, aber ein Vorreiter individualisierter Beschäftigungssysteme.

Die folgende Analyse fragt nach der Relevanz der Konzepte von Beruflichkeit und Professionalität für derart individualisierte Prozesse am Beispiel von

Crowdworking: Inwieweit lässt sich der Wandel der Beschäftigungssysteme damit noch angemessen erfassen? In arbeitssoziologischer Perspektive werden Analyseperspektiven für die neue Vielfalt der Erwerbsmöglichkeiten in flexibilisierten und globalisierten Arbeitsverhältnissen ausgelotet. Den Fokus bilden Abstimmungsprozesse zwischen Anbietenden und Nachfragenden von Arbeitsleistungen, für welche die im 20. Jahrhundert in den Industrieländern des Globalen Nordens geschaffenen beruflichen Strukturen und professionellen Normen den institutionellen Rahmen gesetzt haben. Zwar wird auch unabhängig von Plattformarbeit seit längerem deren Funktionsverlust für Arbeitsmarkt und Bildung in der Forschung diskutiert, aber digitalisierte Vermittlungsdienste wie Crowdworking scheinen sie gänzlich außer Kraft zu setzen. Etablieren die Plattformen ihr Geschäftsmodell jenseits von Beruflichkeit und Professionalität?

Die Analyse stützt sich auf die Rezeption von Forschungsliteratur aus den vergangenen 25 Jahren, die einerseits die Erosion von Beruflichkeit und andererseits die Entwicklungen der Plattformarbeit diskutiert hat (siehe als ausführlichere Darstellung Pongratz, 2025). Die Literaturliste wird selektiv ergänzt durch eigene Forschungsbefunde sowie die Bezugnahme auf das empirische Material des Projekts CKoBeLeP zur „Lernförderlichen Gestaltung von Plattformen“, das die Grundlage dieses Bandes bildet. Die Argumentation entwickelt sich aus der Gegenüberstellung von Interpretationen zum generellen Bedeutungswandel von Beruflichkeit und Professionalität (2) mit Analysen zu den konkreten Strategien von Crowdworking-Plattformen, sich von den institutionalisierten Strukturen unabhängig zu machen (3). Beide Stränge lassen sich zusammenführen in der Frage, ob die Informations- und Lernangebote der Plattformen fehlende berufliche und professionelle Orientierungen kompensieren können. Im Fazit wird festgestellt (4), dass die institutionellen Bedingungen von Beruflichkeit und Professionalität zwar auch für Plattformarbeit relevant bleiben, aber neue analytische Rahmensetzungen erfordern.

## 2 Konzepte im Wandel: Beruflichkeit und Professionalität

Die Analysekategorien ‚Beruf‘ und ‚Profession‘ befinden sich aus ähnlichen Gründen in der Krise, aber in verschiedenen Forschungskontexten. Da berufliche Strukturen an Verbindlichkeit für Arbeit und Bildung verloren haben, wird in Deutschland mit seiner markanten Tradition der Berufsforschung die institutionelle Ordnung von Aufgaben- und Fachgebieten inzwischen vorwiegend als ‚Beruflichkeit‘ bezeichnet (2.1). Professionalisierungsstrategien verfolgen Berufsgruppen nur noch selten, und so steht im internationalen Diskurs inzwischen ‚professionalism‘ für Ansprüche der Sicherung von Leistungsqualität (2.2). Beide Forschungsrichtungen sehen sich zudem durch ergänzende Analyseansätze wie Communities of Practice oder Job Crafting herausgefordert (2.3).

## 2.1 Die deutschsprachige Erosionsdiskussion

Vor etwa 25 Jahren setzte ein Krisendiskurs zum Berufsbegriff ein, in dem Arbeitssoziologie und Berufspädagogik wechselseitig aufeinander Bezug nahmen. Den Ausgangspunkt bildeten zwei arbeitssoziologische Diagnosen eines grundlegenden Wandels beruflicher Anforderungen in einer flexibilisierten Arbeitswelt, die insbesondere in der Berufspädagogik kontrovers diskutiert wurden: die „Erosion des Berufs als sozialstrukturelle Kategorie“ (Baethge & Baethge-Kinsky, 1998, S. 461) und die Entwicklung zum „Individualberuf“ (Voß, 2001). Baethge und Baethge-Kinsky folgern aus dem Übergang von der berufs- und funktionsbezogenen zur prozessorientierten Arbeitssteuerung in der Industriearbeit der 1990er Jahre: „[D]ie spezifische Verbindung von (Berufs)Fachlichkeit, sozialer Integration im Betrieb und gesellschaftlichem Status, die das traditionelle deutsche Berufskonzept ausgezeichnet hat, löst sich immer mehr auf und unterminiert damit das Berufskonzept in seiner Gültigkeit“ (Baethge & Baethge-Kinsky, 1998, S. 469). Im Unterschied zu dieser Erosionsthese sieht Voß mit dem Arbeitskraftunternehmer als neuem Typus der Ware Arbeitskraft (Voß & Pongratz, 1998) eine Beruflichkeit im Entstehen, die durch reflexive „individuelle Formung von Arbeitskraft“ (Voß, 2001, S. 300) und „relativierte Fachlichkeit“ (Voß, 2001, S. 301) gekennzeichnet ist.

In ihren Ausgangsannahmen sind beide Ansätze – Erosionsthese und Individualberuf – in ähnlicher Weise auf Prozesse der Entgrenzung der Arbeitsorganisation und der Subjektivierung und Flexibilisierung der Arbeitsprozesse gerichtet, wie sie die Arbeits- und Industriesoziologie damals diskutierte (Minssen, 2000; Mayer-Ahuja & Wolf, 2005). Die Frage der Auflösung oder Erneuerung von Beruflichkeit wurde in der Arbeitssoziologie immer wieder aufgegriffen, ohne dass dies zu einer Neubestimmung der Kategorie geführt hätte (Nicklich, 2017; Matuschek, 2019). Papsdorf und Voß resümieren: „Obwohl in den letzten Jahren gelegentlich von einer ‚Krise des Berufs‘ oder sogar von seinem ‚Ende‘ die Rede ist [...], strukturieren Berufe noch immer in vielen Bereichen die Organisation von Arbeit im Betrieb und das Arbeitsmarktgeschehen sowie den Alltag und den Lebensverlauf vieler Menschen“ (Papsdorf & Voß, 2023, S. 103f.). Weitgehend unbestimmt geblieben ist, wie sich Beruflichkeit als Analysekatgorie vom klassischen Berufsbegriff unterscheidet. Mit Blick auf strukturelle Differenzierungen von Kompetenzfeldern lässt sich Beruflichkeit verstehen „als institutioneller Rahmen für Abstimmungsprozesse zwischen den Erwerbstätigen und ihren Arbeit- bzw. Auftraggebern“ (Pongratz, 2025, S. 82).

Die Berufspädagogik nahm die Erosionsdiagnosen zum Anlass, sich mit Fokus auf das System dualer Ausbildung der eigenen konzeptionellen Grundlagen zu vergewissern, sie mehr oder weniger entschieden zu verteidigen (Gonon, 2002), in Teilen aber auch zu erneuern. Rauner (2001) formuliert die Grundzüge einer „offenen dynamischen Beruflichkeit“, an die Meyer (2003) anknüpft mit der Unterscheidung traditioneller und moderner Formen von Beruflichkeit als

Folge von Individualisierung und „Zurücktreten des Fachprinzips“ (Meyer, 2003, S. 84). Elster (2007) formuliert mit Blick auf die Paradoxien der „Bildung des Arbeitskraftunternehmers“ den Bildungsanspruch der „Begrenzung der Selbstausbeutung“ (Elster, 2007, S. 308). Kraus (2006) bescheinigt dem Berufsbegriff eine „diskursive Dauerkrise“ (Kraus, 2006, S. 149) und diskutiert in ihrer „Theorie einer Pädagogik des Erwerbs“ das beschäftigungspolitische Konzept der Employability als Alternative. Das Leitbild der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ versteht Kutscha (2015) als Antwort auf die drei „Megatrends“ der beschäftigungspolitischen Deregulierung, der Ausrichtung europäischer Bildungspolitik am Employability-Konzept und der Akademisierung der Arbeitswelt. Diese Auseinandersetzungen mit Konzepten von Entgrenzung, Subjektivierung und Employability haben die Berufspädagogik zu einer stärker subjektorientierten und erwerbsbiografisch fundierten Forschung angeregt (Büchter & Meyer, 2010; Ahrens & Spöttl, 2012).

Nach gut einem Jahrzehnt Erosionsdebatte ziehen Rosendahl und Wahle (2012) für die Berufspädagogik das Fazit, dass es sich bei Beruf und Beruflichkeit um ein „überaus wandelbares“, aber „durchaus überlebensfähiges Qualifizierungs- und Erwerbsarbeitskonstrukt handelt“ (Rosendahl & Wahle, 2012, S. 41). Die soziologische Forschung hat diesen Prozess der Selbstvergewisserung nicht mit weiteren Krisendiagnosen gestört und eine im engeren Sinne berufssoziologische Forschung weitgehend eingestellt. Sowohl die neueren Bilanzierungen von Voß zur Berufskategorie (zuletzt: Papsdorf & Voß, 2023) als auch die differenzierungstheoretischen Beiträge von Kurtz (zuletzt: 2015) gründen auf Analysen, die um das Jahr 2000 erfolgten. Statt eines ‚Endes des Berufs‘ ist eher das Erlöschen der Berufssoziologie als deutschsprachige Spezialdisziplin zu konstatieren. So wird in der Forschung zur digitalen Transformation der Erwerbsarbeit (Pfeiffer et al., 2024) nurmehr selten auf die Berufskategorie Bezug genommen, obwohl die Digitalisierung Kooperationsmuster und Kompetenzanforderungen in vielen Bereichen gravierend verändert (Neumer et al., 2022).

## 2.2 Entwicklungen der internationalen Forschung zu ‚professionalism‘

Ähnlich wie die Berufssoziologie geriet die Professionsforschung Ende des 20. Jahrhunderts in Legitimationsprobleme, weil Berufsgruppen kaum noch Bestrebungen zeigten, sich den privilegierten Status einer Profession (vergleichbar etwa der Medizin) zu verschaffen (Crompton, 1990). Die den Professionen zugeschriebenen Merkmale eigneten sich immer weniger als Abgrenzungskriterien, und insbesondere die Ansprüche an autonome Kontrolle und ethische Überlegenheit standen zunehmend in Zweifel (Fournier, 1999). Die deutsche Professionssoziologie weitete das empirische Untersuchungsfeld auf breite Kreise „postmodernen Expertentum(s)“ (Pfadenhauer, 2003; 2005) aus, während die internationale Forschung eher den theoretisch-analytischen Anspruch mit Konzepten eines „new

professionalism“ (Evetts, 2011) erneuerte. International gelang so ein neuerlicher Aufschwung unter Einbeziehung der Digitalisierung und Plattformisierung von Arbeit. Dieses Wiederaufleben erfolgte jedoch um den Preis einer Vielfalt und Partikularität der Analysekonzepte, die schwer zu überblicken ist. Wichtige Forschungsstränge richten sich auf Professionalität als Kontrollmodus in Organisationen („hybrid professionalism“) und als Konkurrenzbedingung auf Märkten („varieties of professionalism“).

Im Anschluss an Fournier (1999) fragt Evetts (2003), wie neue organisatorische Kontrollverfahren mit klassischen Professionalitätsansprüchen von Autonomie und Identifikationsbereitschaft verknüpft sind. Diese Vermengung von Selbst- und Fremdkontrolle interpretiert Noordegraaf (2007) als „hybrid professionalism“: Veränderte Formen der Legitimation von Leistung und der Suche nach beruflicher Identität erforderten eine zunehmend reflexive Berufspraxis. Auch Studien zur Expertentätigkeit von Berater\*innen in „professional service firms“ (Muzio, Brock & Suddaby, 2013) und im Rahmen von Projektmanagement (Hodgson, Paton & Muzio, 2015) diagnostizieren die Vervielfachung der Ansprüche. Diese verschiedenen Ausprägungen von „corporate professionalism“ (Muzio et al., 2011, S. 450ff.) werden als „new pattern“ (Muzio et al., 2011, S. 443) und „market-oriented form of professionalism“ (Muzio et al., 2011, S. 448) interpretiert.

Der Ansatz „varieties of professionalism“ (Bellini & Maestripieri, 2018) betont die Marktabhängigkeit und die verschärften Konkurrenzbedingungen von „emerging professions“. Cross und Swart (2021) sehen die Professionalität solo-selbstständiger Berater\*innen weniger von institutionellen Einflüssen bestimmt als von ihren Beziehungen zu Klient\*innen und Kooperationspartner\*innen: „Professional fluidity“ verstehen sie als „relational approach to professional status whereby individuals adapt, change and blend in according to market demand“ (Cross & Swart, 2021, S. 1712). Die Rekonstruktion des Marktumfelds als relationales Beziehungsnetz verweist auf das Feld der Plattformarbeit: Bosma (2022) entdeckt in der berufsmäßigen Vermietungstätigkeit über Plattformen wie Airbnb ein breites Spektrum von „precarious and privileged professionalization“ (Bosma, 2022, S. 600). Arcidiacono, Pais und Piccitto (2023) weiten die Perspektive auf qualifizierte Crowdfunding-Tätigkeiten aus und sprechen von „platform professionalism“ (Arcidiacono, Pais & Piccitto, 2023, S. 103).

Während die deutschsprachige Berufsforschung vielfach auf industrielle Produktionstätigkeiten konzentriert blieb, wurde ‚professionalism‘ vor allem in neuartigen Dienstleistungsfeldern untersucht. Adams (2015) zeichnet in einer Meta-Studie das Bild eines äußerst lebendigen soziologischen Feldes, „characterized by both new empirical and theoretical developments“ (Adams, 2015, S. 155). Professionalität erscheint nicht mehr als Anspruch, der von einer Berufsgruppe kollektiv vertreten wird, sondern der aus unterschiedlichen Richtungen, vor allem von Kund\*innen, Kooperationspartner\*innen und Kolleg\*innen, an

Erwerbstätige herangetragen wird. Die derart erweiterte Professionalität gewährleistet seltener berufliche Privilegien, sondern wird gerade im Zusammenhang mit Plattformarbeit sogar als Prekarisierungsrisiko gewertet. Bei aller Vielfalt und Lebendigkeit der neueren Studien bleiben grundsätzliche analytische Probleme unverkennbar: Indem die Forschung immer mehr Tätigkeitsfelder in den Blick nimmt, erschwert sie es, den analytischen Kern und die Grenzen von Professionalität zu bestimmen. Eine grundlegende Gemeinsamkeit liegt in der strategischen Ausrichtung des „professionellen“ Erwerbshandelns an Qualitätsstandards, die Gegenstand „interaktiver Aushandlungsprozesse mit relevanten Einflussgruppen“ (Pongratz, 2025, S. 82) sind (im Unterschied zur institutionellen Verankerung von Beruflichkeit).

### 2.3 Nachgelagerte Analysekonzepte

Im Umfeld der Debatten um Beruflichkeit und Professionalität haben sich Analysekonzepte verbreitet, die spezifische Faktoren des Wandels näher beleuchten: Communities of Practice, Selbst-Professionalisierung, Kompetenzdarstellung oder Job Crafting. Sie sind weniger umfassend angelegt und deshalb nicht als Alternativen, sondern eher als Vertiefungen und Schwerpunktsetzungen zu Fragen von Beruflichkeit und Professionalität zu verstehen. Selbst-Professionalisierung wird in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert: bei Voß (2012) etwa als „subjektivierte Professionalität“ des Arbeitskraftunternehmer-Typus, bei van Driel und Dumitrica (2021) konkreter als Internalisierung der Marktlogik durch Influencer\*innen. Ansätze von Kompetenzdarstellung finden sich in allgemeiner Form in der neueren Professionsforschung (Pfadenhauer 2003) sowie speziell im Kontext beruflicher sozialer Netzwerke (van Dijck 2013). Die Konzepte Communities of Practice und Job Crafting haben sogar eigene Forschungsstränge ausgebildet und wurden vereinzelt bereits auf Plattformarbeit angewendet.

Breite Aufmerksamkeit erfährt seit längerem das von Wenger (1998) zunächst als Theorie des sozialen Lernens in informellen Gruppen mit gemeinsamem Interessen- und Aufgabenspektrum angelegte Konzept Communities of Practice; in der deutschsprachigen Rezeption wird es vor allem auf informelles Wissensmanagement angewendet (North, Franz & Lembke, 2004). Es lässt sich generell auf Arbeitskontexte beziehen, in denen es zu einem engen Austausch von Wissen und Erfahrung zu Praxisproblemen kommt. Baumhauer und Meyer (2023) verweisen in ihrem Überblick zur berufspädagogischen Digitalisierungsforschung auf neue Anforderungen der Lernortkooperation in digital gestützten „communities of practice“ (Baumhauer & Meyer, 2023, S. 389). Sedda und Husson (2023) erkennen darin einen wesentlichen Aspekt der Professionalität von Influencer\*innen: „Professionalism is carried out in the framework of communities of practices where members recognise each others, share values and develop know-

ledge and skills over social media“ (Sedda & Husson, 2023, S. 15). Ecker (in diesem Band) erkennt im Online-Austausch von Crowdworker\*innen allerdings weniger gemeinschaftliche Verbindungen als ein bloßes „Network of Practice“.

Job Crafting betont in ähnlicher Weise wie die Arbeitskraftunternehmer-These die Selbstorganisation der Arbeit, entstammt jedoch der organisationspsychologischen Forschung zu Job Design. Tims und Bakker (2010) definieren Job Crafting „as changing the boundaries and conditions of job tasks and job relationships and of the meaning of the job“ (Tims & Bakker, 2010, S. 3). Sie betonen die motivierende Wirkung der proaktiven Ausrichtung des individuellen Arbeitsprofils auf die eigenen subjektiven Bedürfnisse. Mousa und Chaouali (2023) bestätigen diesen Effekt für „gig workers“ in Frankreich, deren „sense of meaningfulness“ sie durch „individual job crafting“ ebenso gestärkt sehen wie ihre affektive Bindung an die Plattform. Ähnlich wie Communities of Practice transportiert auch dieses Konzept positive Konnotationen, die aus der Informalisierung von Praktiken und ihrer Verselbstständigung gegenüber organisatorischen Regelungen resultieren. Diese nachgelagerten Konzepte betonen Aspekte von Eigenständigkeit und Gemeinschaftlichkeit und kommen deshalb häufig in Studien zu Plattformarbeit und Sozialen Medien zum Einsatz. Für Crowdworking als Untersuchungsfeld der weiteren Analyse eröffnen sie konzeptionelle Alternativen zu Beruflichkeit und Professionalität.

### 3 Online-Vermittlung mit Hindernissen

Können digitale Plattformen mit ihren Informations- und Lernangeboten fehlende berufliche Strukturen und professionelle Orientierungen kompensieren? Crowdworking bietet sich für die Erörterung dieser untersuchungsleitenden Frage an, weil es als individualisiertes Beschäftigungsmodell losgelöst von Berufs- und Professionsstrukturen operiert, die sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts insbesondere in den hochentwickelten Industrieländern ausgebildet haben. Auf den Plattformen werden Arbeitsaufträge ausgeschrieben, die online und damit weltweit von beliebigen Orten mit Internetzugang aus bearbeitet werden können. Crowdworking eröffnet so neue Marktzugänge und flexible Verhandlungsspielräume für Auftraggebende wie Auftragnehmer über Fach- und Ländergrenzen hinweg. Diese Individualisierung der Beschäftigung schafft für die Plattformarbeitenden jedoch eine Reihe von Problemen: Ihre Erwerbssituation wird in vielen Studien als prekär beschrieben, mit hohem Konkurrenzdruck und Abhängigkeit von der Plattform (Schörpf et al., 2017; Wood et al., 2019). Aber auch die Plattformen stehen vor Schwierigkeiten: Ihr mäßiges Wachstum in Relation zu anderen Sektoren der Plattformökonomie lässt auf Qualitätsprobleme als Folge des Verzichts auf berufliche Orientierungsfunktionen schließen.

Obwohl wenig Forschung zu dieser Thematik vorliegt, lässt sich mit explorativem Anspruch und mit exemplarischem Bezug auf die umsatzstärkste Free-

lancer-Plattform Upwork skizzieren, welche Informations- und Lernangebote Plattformen machen (3.1) und auf welche Resonanz sie damit bei Crowdworker\*innen stoßen (3.2). Weitere Beispiele aus der digitalen Beschäftigungsindustrie zeigen, wie privatwirtschaftliche Vermittlungsdienste mit strategischen Initiativen den Relevanzverlust beruflicher Strukturen zu bewältigen versuchen (3.3). Die individualisierten Beschäftigungsformen der Plattformarbeit verstärken Tendenzen der Entberuflichung und Deprofessionalisierung und erfordern somit neue Strategien der Qualitätssicherung von Arbeitsleistungen.

### 3.1 Qualitätsprobleme und Lernangebote im Crowdfunding

Auf Wachstumsprobleme des Geschäftsmodells Crowdfunding deuten mehrere Indikatoren hin: Die Zahl der vermittelten Aufträge ist dem Online Labour Index (OLI)<sup>1</sup> des Oxford Internet Institute zufolge seit 2016 nur mäßig angestiegen, die Branchenumsätze fallen im Vergleich zur ortsgebundenen Gigwork bescheiden aus (Pongratz, 2023, S. 356) und die Aktienkurse der Marktführer Upwork und Fiverr sind seit ihrem Börsengang vor fünf Jahren deutlich unter den Ausgabekurs gefallen.<sup>2</sup> Azzellini, Greer und Umney (2022) sehen die Ursachen in internen Prozessen zur Organisation von Tauschbeziehungen: „micro-level contingencies and complexities embedded in the way everyday economic transactions are organised“ (Azzellini, Greer & Umney, 2022, S. 283).

Die Vermittlungsmechanismen der Freelancer-Plattform Upwork verdeutlichen die Problematik. Ihre Kernfunktion ist das Matching von Angebot und Nachfrage: Wie finden Auftragnehmer passende Aufträge und umgekehrt Auftraggebende geeignete Ausführer? Upwork setzt neben knappen Selbstdarstellungen der Nutzer\*innen primär auf algorithmische Bewertungsverfahren (Ratings) auf Basis von Daten zu bisherigen Aufträgen („job success score“) und ermittelt so Rangfolgen von Bewerber\*innen (Pulignano & Franke, 2022). Dieses Reputationssystem schafft Anreize, sich durch positiv bewertete Aufträge im Wettbewerb unter den Crowdworker\*innen zu behaupten (Krzywdzinski & Gerber, 2021; Krzywdzinski, 2025, in diesem Band). Das Grundproblem ist für die Freelancer\*innen, dass sie keinen direkten Einfluss auf die für sie intransparenten Ratings haben, die vollständig unter Kontrolle der Plattform sind. Das Verfahren steht folglich im Widerspruch zu klassischen Strategien der Professionalisierung, bei denen „die Sicherung fachlicher Qualität weitgehend der Selbstkontrolle unterliegt“ (Pongratz, 2019, S. 197). Empirische Befunde zum Matching-Erfolg liegen kaum vor; in Internetforen abseits der Plattformen werden aber regelmäßig Abstimmungsprobleme erörtert.

---

1 <http://onlinelabourobservatory.org/oli-demand/> (Stand Juni 2024)

2 <https://www.nasdaq.com/> (Stand März 2025)

Stichproben von Erfahrungsberichten zu Upwork, beispielsweise im Reddit-Forum r/Upwork, fördern zahlreiche Problemfälle zutage, die Anlass zu gegenseitigen Betrugsvorwürfen (Stichwort: „scam“) geben (Pongratz, 2019, S. 199ff.).<sup>3</sup> Im sachlichen Kern der Beschwerden finden sich neben Funktionsdefiziten der Plattform vor allem Indizien für Missverständnisse zwischen Freelancer\*innen und ihren Klient\*innen. Erwartungsdiskrepanzen sind im Alltag beruflicher Selbstständigkeit verbreitet, weil Auftragsklärung und Preisverhandlung konflikträchtige Prozesse darstellen. Die Klagen zum Crowdsourcing lassen auf zwei spezielle Effekte schließen: „Erstens wird diese Herausforderung [...] von allen Beteiligten systematisch unterschätzt und zweitens tragen die Modalitäten der Plattform eher zu ihrer Verstärkung als zu ihrer Abschwächung bei“ (Pongratz, 2019, S. 200). Der Unterschätzungseffekt hängt mit der Heterogenität der beteiligten Parteien zusammen: Auftraggebende und Auftragnehmer haben oft wenig Erfahrung mit der Verhandlung von Aufträgen, bringen aber unterschiedliche kulturelle Vorstellungen davon mit. Plattformen wie Upwork tragen zur Verschärfung des Konflikts bei, indem sie vorgeben, Aufträge ließen sich einfach abwickeln, während sie ihrerseits die Kommunikationsmöglichkeiten beschränken. Mangelnde Orientierung an beruflichen Strukturen, so lässt sich folgern, steigert den Abstimmungsaufwand und die Gefahr von Konflikten zur Leistungsqualität.

Im Fall von Upwork sind drei Reaktionen des Unternehmens auf derartige Qualitätsprobleme zu beobachten (siehe ausführlicher hierzu Pongratz, 2025):

- Strategiewechsel: Im Zuge des Börsengangs 2018 wurde der Zugang für Freelancer\*innen über ein förmliches Zulassungsverfahren systematisch beschränkt. Die Plattform weitete ihre Vermittlungsdienste für Großkunden aus und positioniert sich seit 2023 als „hybrid service model“ zwischen Crowdsourcing und Zeitarbeit. Der Fokus liegt auf den besonders erfolgreichen Freelancer\*innen, die indessen für offen ausgeschriebene Aufträge nurmehr eingeschränkt verfügbar sind.
- Community Building: Der von Plattformen wie Upwork auf internen Foren organisierte Erfahrungsaustausch dient nicht nur der Stärkung der Gemeinschaft, sondern auch der konkreten Unterstützung bei Schwierigkeiten der Plattformnutzung und im Umgang mit Klient\*innen (Gerber, 2021). Das über die Foren geteilte Wissen entlastet den Support und das Management der Plattform, ist aber nicht systematisch erschließbar.
- Lernangebote: Upwork hat das Informations- und Beratungsangebot auf der Website entsprechend ausgeweitet. Immer wieder ähnliche Inhalte werden in der „Upwork Academy“ in diversen Formaten wie Blogs, Videos, Online-Kurse, Coachings oder Workshops angeboten. Viele von ihnen sind (ebenso wie im Community-Blog) von Freelancer\*innen produziert. Qualitätskontrollen

<sup>3</sup> <https://www.reddit.com/r/Upwork> (Stand September 2024)

für die knapp gehaltenen Inhalte sind nicht zu erkennen. Die Unübersichtlichkeit der Angebote lässt weniger auf strategische Konzepte denn auf sporadische Initiativen schließen.

Auch wenn die Lernangebote an die in der Personalentwicklung großer Unternehmen üblichen Maßnahmen erinnern, kann schwerlich von einem System der Kompetenzentwicklung die Rede sein. Eher handelt es sich um ein Arsenal von Mikro-Lerngelegenheiten, die weniger auf berufsfachlichem Wissen als auf Praxiserfahrungen gründen (Azzellini, 2024, S. 91f.). Im Vordergrund stehen Einführungen in die Modalitäten des Online-Marktplatzes und in grundlegende Erfordernisse der Akquisition von Aufträgen. Im Grunde handelt es sich um ein hybrides System des Kompetenzerwerbs: Das Lernangebot von Upwork erleichtert es Crowdworker\*innen, sich auf dem Online-Markt zu behaupten, sofern sie die nötigen fachlichen Kompetenzen bereits mitbringen. Die Plattform wird zum Nutznießer all jener Prozesse beruflicher Sozialisation und fachlicher Bildung, die ihre Nutzer\*innen in verschiedensten institutionellen Kontexten vorab erworben haben.

### 3.2 Nutzung der Lernangebote

Lernen findet im Crowdfunding, den wenigen dazu verfügbaren Befunden zufolge, vorwiegend allein in arbeitsbegleitenden informellen Prozessen statt und weniger im Austausch mit anderen oder über die Angebote der Plattformen. In der Online-Befragung des CrowdLearn-Projekts geben Crowdworker\*innen aus sechs europäischen Ländern als auf Plattformen erworbene Fähigkeiten am häufigsten an, die technischen Anforderungen zu beherrschen sowie Aufträge zu erhalten; einen großen Teil der benötigten Fähigkeiten hätten sie jedoch selbst eingebracht (Cedefop, 2020, S. 18ff.). Online-Freelancer\*innen entwickeln „digital skills“ sowohl zur optimierten Nutzung der Plattforminstrumente als auch dazu, Beschränkungen der Plattformen zu umgehen (Fiers, 2024). Studien zur Selbstvermarktung auf Upwork verweisen auf Strategien nicht nur zur wirkungsvollen Präsentation der eigenen Fähigkeiten („showcasing skills“, Blyth et al., 2024, S. 11ff.), sondern auch zum Umgang mit den Plattform-Algorithmen und zum Aufbau von Beziehungen zu Klient\*innen (Sutherland et al., 2020).

Die im Forschungsverbund CkoBeLeP untersuchten Crowdfunding-Plattformen (Becker & Eckelt, in diesem Band) weisen als kleine Anbieter weder die Umsatzstärke noch die Informationsbreite von Upwork oder Fiverr auf. Auf ihren öffentlich zugänglichen Websites finden sich dennoch ähnliche Lerngelegenheiten: über Blogs und FAQs, mit fachlichen Anleitungen für konkrete Aufgaben und Fallstudien zu erfolgreichen Kundenprojekten. Die Differenzen zwischen den Plattformen hängen mit ihrer Ausrichtung auf so unterschiedliche Geschäftsfelder wie Software-Tests, Werbetexte und Innovationswettbewerbe

zusammen. Aber auch die Unternehmensgröße wirkt limitierend: Lediglich eine Plattform betreibt ein Community-Forum zum direkten Erfahrungsaustausch. Die befragten Mitarbeitenden der Plattformen zeigen ebenso wie die Crowdworker\*innen lediglich „ein allgemeines Interesse an der Verbesserung“, das Becker und Eckelt als „instrumentelles Verhältnis zu solchen Lernangeboten“ (Becker & Eckelt, in diesem Band) deuten: Um möglichst zügig Zugang zu bezahlten Aufträgen zu finden, würden längere Vorbereitungs- und Lernphasen vermieden.

Insbesondere Crowdworker\*innen mit hoher Lernmotivation nutzen situativ sich bietende Lerngelegenheiten, um sich den Plattformerfordernissen anzupassen (Becker & Kleemann, in diesem Band). Dabei kommen Fähigkeiten und Kenntnisse, die außerhalb der Plattformerarbeit erworben wurden, in unterschiedlicher Form zum Einsatz, wie zwei kontrastierende Fälle aus dem CkoBeLeP-Sample exemplarisch belegen (Pongratz, 2025). Ein Softwareentwickler (Fall CW23) ist seit vielen Jahren auf mehreren Testing-Plattformen engagiert. Aufgrund seiner Berufserfahrung sieht er sich auf Lernangebote der untersuchten Plattform nicht angewiesen und hat deren Tutorial nur zum Einstieg genutzt. Was ihm dort fehlt, ist der Austausch der Tester\*innen untereinander, wie er ihn in der Diskussion von Spezialfällen in wöchentlichen Live-Sessions einer anderen Plattform erlebt. Eine Software-Testerin (Fall CW11) bringt wenig fachliche Vorerfahrung mit, dafür jedoch eine ausgeprägte Lernbereitschaft. Sie lernt durch Versuch und Irrtum und sucht gezielt neue Herausforderungen. Sie vermisst weniger den kollegialen Austausch als vielmehr größere Transparenz der Verfahren, damit „man sein Verhalten auch entsprechend eher anpassen kann“ (CW11, Z. 759). Für beide erfüllen die Informationen der Testing-Plattform nur Basisanforderungen und ermöglichen allenfalls Prozesse der Einarbeitung und Anlernung. Die vergleichende Analyse weiterer Fälle bestätigt: Wie Crowdworker\*innen das schmale Lernangebot nutzen, hängt in erster Linie von ihrem Vorwissen und ihrem Lernverhalten ab (Schwien, in diesem Band).

Die Befunde zum Nutzungsverhalten zeigen, dass das Informationsspektrum fast ausschließlich der Orientierung auf der Plattform dient: Knapp gehaltene An- und Einweisungen zielen primär auf die Anpassung des individuellen Handelns an vorgegebene Abläufe. Die Erledigung der Aufträge erfordert es, dass die Crowdworker\*innen geeignete fachliche Kompetenzen entweder bereits besitzen oder bereit und in der Lage sind, sich diese eigenständig und zügig im Prozess der Arbeit anzueignen. Fehlende berufliche Strukturen werden also weniger durch die Plattformen kompensiert, sondern vielmehr durch die Crowdworker\*innen selbst, insoweit es ihnen gelingt, sich mit engagiertem Einsatz, hoher Lernbereitschaft und disziplinierter Selbstorganisation in neue Aufgabenstellungen einzuarbeiten und Kundenerwartungen zu erfüllen.

### 3.3 Kooperationsstrategien als Institutionenersatz

Richtet man den Blick über Crowdfunding-Plattformen hinaus auf ihr Umfeld in der digitalen Beschäftigungsindustrie, unter anderem mit Lernplattformen, Software-Unternehmen oder Zeitarbeitsfirmen, so fallen diverse Kooperationsstrategien ins Auge. An drei Beispielen zeigt sich, wie privatwirtschaftliche Akteure durch gemeinschaftliche Initiativen versuchen, die Qualität der Vermittlung von Arbeitskraft zu sichern. Sie lassen sich aufgrund der von den Beteiligten auf ihren Websites öffentlich gemachten Informationen kurz skizzieren:

- Upwork erweitert das eigene Informations- und Lernangebot durch strategische Partnerschaften mit den beiden großen Online-Lernplattformen Coursera und Udemy („Upskill with our partners“) und mit der ChatGPT-Entwicklungsfirma OpenAI. Zertifizierungen von Kompetenzen zu „Web, Mobile & Software Development“ und „AI“ erfolgen in Zusammenarbeit mit Vervoe, einer Plattform für „skills assessment“.<sup>4</sup>
- Die Velocity Network Foundation ist eine von einem internationalen Konsortium (u. a. Randstad, SAP, Oracle) gegründete Nonprofit-Organisation, die es sich unter dem Markennamen „Internet of Careers®“ zum Ziel gesetzt hat, „to build the next-gen data utility layer underlying the global labor market“.<sup>5</sup> Auf Basis von Blockchain-Technologie wurde ein globales Zertifizierungssystem entwickelt, das Bildungsabschlüsse, Arbeitszeugnisse und Empfehlungsschreiben als „verifiable credentials“ fälschungssicher beglaubigen soll.
- Mit dem Programm Google Career Certificates („Grow with Google“) präsentiert sich die führende Internetsuchmaschine als Bildungsanbieter und Zertifizierungsinstanz. In trilateraler Zusammenarbeit mit der Lernplattform Coursera und der Stellensuchmaschine Career Circle tritt Google als Produzent von „flexible online training programmes designed to help people learn job-ready skills“<sup>6</sup> mit dem Versprechen auf, nach Absolvierung der Online-Schulungen direkt mit passenden Stellenangeboten versorgt zu werden.

Aus diesen Einzelfällen lassen sich keine generellen Entwicklungstendenzen ableiten. Sie zeigen aber exemplarisch, dass Funktionsprobleme flexiblierter Beschäftigung infolge des Verzichts auf die Orientierungs- und Ordnungsfunktionen beruflicher Strukturen auch von privatwirtschaftlicher Seite als Gestaltungsaufgabe erkannt werden. Aufgrund knapper Ressourcen und interessenpolitischer Beschränkungen sind die vorgestellten strategischen Optionen in Reichweite und Wirkung begrenzt und in ihren Perspektiven ungewiss. Somit bleibt offen, inwieweit sich grundlegende, institutionalisierungsfähige Lösungen mittels rein ökonomisch motivierter Kooperationsanstrengungen entwickeln

---

4 <https://Community.Upwork.com/t5/Get-certified/tkb-p/USC> (8.11.24)

5 <https://www.velocitynetwork.foundation/> (4.10.24)

6 <https://grow.google/intl/ssa-en/google-career-certificates/> (8.11.24)

lassen. Diese Initiativen belegen zwar die prinzipielle Bereitschaft zu koordinierten Aktionen innerhalb der Branche der Beschäftigungsindustrie, sie leisten aber weder institutionellen Ersatz für berufliche Strukturen noch deren (teilweise) Wiederherstellung. Im Hinblick auf weiteren Forschungsbedarf ist abschließend der Analyserahmen zu Fragen der institutionellen Gestaltung individualisierter Beschäftigungsformen neu auszuloten.

#### 4 Perspektiven der institutionellen Rahmung individualisierter Beschäftigungssysteme

Die deutschsprachige Diskussion zur Erosion von Beruflichkeit und die internationale Forschung zum Wandel von Professionalität zeigen die Grenzen der Konzepte auf: Sie bleiben auf national oder fachlich eingeeengte Felder bezogen und sind eher auf Verteidigung institutioneller Errungenschaften ausgelegt als auf Prozesse dynamischer Kompetenzentwicklung („lebenslanges Lernen“). Zwar schaffen sie Zonen der Sicherung von Leistungsqualität und Beschäftigungsstabilität, doch werden diese auf globalisierten und flexibilisierten Arbeitsmärkten zunehmend als Ausgrenzungsmechanismen und Entwicklungshemmnisse wahrgenommen. Das Konzept der Beruflichkeit ist eng an Berufs- und Bildungsstrukturen im deutschsprachigen Raum orientiert, davon losgelöst schwer zu definieren und als Begriff ohnehin kaum zu übersetzen. Konzeptionelle Innovationen finden sich eher in neueren Analysen von ‚professionalism‘ in individualisierter Beschäftigung, drohen sich dort aber in vagen Vorstellungen von qualitätshaltiger Leistung zu verlieren. Als Alternative wird vielfach auf nachgelagerte Konzeptionen wie Communities of Practice oder Job Crafting zurückgegriffen, die hingegen wenig Ansatzpunkte zur Institutionalisierung bieten.

Trotz aller Zweifel an der Tragfähigkeit der Konzepte von Beruflichkeit und Professionalität: Am Beschäftigungsmodell Crowdfunding lassen sich einige der Schwierigkeiten ablesen, die der Verzicht auf ihre Orientierungsfunktion mit sich bringt. Die Plattformen können Wachstumsschwächen und Qualitätsprobleme bislang nicht hinreichend mit kompensatorischen Informations- und Beratungsangeboten beheben. Mit einer breiten Palette von Maßnahmen ermöglichen Freelancer-Plattformen wie Upwork oder Fiverr zwar Anlernprozesse, die ihre Funktionsfähigkeit sichern, leisten jedoch wenig Unterstützung für die schwierigen Abstimmungsprozesse von komplexen Arbeitsaufträgen. Inwieweit Kooperationsstrategien zwischen verschiedenen Akteuren der digitalen Beschäftigungsindustrie dafür Lösungsansätze bieten, bleibt abzuwarten. Die Partnerschaften von Crowdfunding-Plattformen mit Lernplattformen und Zeitarbeitsfirmen sowie die Vernetzungsbestrebungen von Konzernen in ihrem Umfeld zeigen immerhin: Einigen der Lücken, welche die Loslösung von beruflichen Strukturen und professionellen Normen in individualisierten Beschäftigungssystemen hinterlässt, wird mit koordinierten Anstrengungen zu begegnen versucht.

Die bisherigen Entwicklungen derartiger Initiativen im Feld der digitalen Beschäftigungsindustrie zeigen aber, wie schwierig es für einzelne Akteure ist, tragfähige Lösungsansätze zu finden. Selbst wenn Beruflichkeit und Professionalität als Leitkonzepte an Verbindlichkeit verlieren, beweisen sie auch im Beschäftigungsmodell Crowdfunding die anhaltende Funktionalität ihrer institutionellen Ordnungen. Das Grundproblem der Branche bleibt die Vertrauensbildung für Leistungsversprechen auf Marktplätzen für Arbeit, d. h. die Qualität der zu erbringenden Arbeitsleistungen auf der einen und die Zuverlässigkeit angemessener Vergütungen auf der anderen Seite. Klassische Berufe und Professionen stellen institutionell gefestigte Lösungsmuster dar, für die Plattformen und andere Personaldienstleister noch keinen geeigneten Ersatz gefunden haben.

Die Krise der Konzepte, so lautet das Fazit der Analyse, wirft in Verbindung mit der Schwäche der Akteure für die weitere Forschung die Leitfrage auf: Welches institutionelle Fundament benötigen flexible Vermittlungsformen und wie kann es der Vielfalt der Beschäftigungsmodelle gerecht werden? Die konzeptionellen Debatten lassen nicht erwarten, dass einer der Ansätze dafür umfassende Analyseperspektiven zu bieten vermag. Vielmehr verweist jeder von ihnen auf einen Baustein eines erneuerten Systems der Vertrauensbildung am Markt: fachliche Grundlegung (Beruflichkeit), kollektive Kontrolle (Profession), nutzenbezogene Orientierung (‘professionalism’), gemeinschaftliche Unterstützung (Communities of Practice), verantwortliche Selbstorganisation (Job Crafting).

Wie sich diese Bausteine zusammenfügen, bleibt im Prozess des institutionellen Wandels von den beteiligten Akteuren zu bestimmen. Einen geeigneten theoretischen Zugang eröffnet das von Lawrence und Suddaby (2006) in Kritik am Neo-Institutionalismus entwickelte Konzept „institutional work“, das den Einfluss strategisch positionierter Akteure auf ihre institutionelle Umwelt betont: „purposive action of individuals and organizations aimed at creating, maintaining and disrupting institutions“ (Lawrence & Suddaby, 2006, S. 215). Die Perspektive der ‚Arbeit der Institutionalisierung‘ setzt an der Wandelbarkeit und Gestaltbarkeit der institutionellen Grundlagen von Beruflichkeit wie von Professionalität an und ist in beiden Analysesträngen bereits zur Anwendung gekommen. So untersuchen Muzio, Brock und Suddaby (2013) „the role of professions and professionals as agents in the creation, maintenance, and disruption of institutions“ (Muzio, Brock & Suddaby, 2013, S. 699). Nicklich (2017) analysiert Prozesse institutioneller Stagnation von Beruflichkeit am Beispiel zweier Ausbildungsberufe im Feld industrienaher Dienstleistungen.

Das System der dualen Ausbildung in Deutschland bleibt selbst im Zustand der Stagnation ein lehrreiches Beispiel für Institutionalisierungsarbeit in einer Akteurskonstellation, die auch bei konfligierenden Interessenlagen an einem gemeinsamen Kernanliegen festhält, nämlich der Sicherung einer hochwertigen praxisnahen Berufsausbildung. Freelancer-Plattformen versprechen ähn-

lich wie Zeitarbeitsfirmen oder Online-Lernplattformen, substanzielle Funktionen des Institutionensystems durch privatwirtschaftliche Dienstleistungen ersetzen zu können. Im Falle von Crowdfunding gelingt das nur, wie oben argumentiert wurde, indem die Arbeitenden selbst mit individueller Selbstorganisation, gemeinschaftlichem Erfahrungsaustausch und unter Nutzung der im Institutionensystem erworbenen Fähigkeiten für Ausgleich sorgen. Berufliche Strukturen liefern auch für die individuelle Selbstbehauptung im Crowdfunding den Orientierungsrahmen, Professionalitätserwartungen sichern weiterhin die Leistungsbereitschaft.

Die Gleichzeitigkeit von individualisierter Beruflichkeit und vergemeinschafteter Professionalität erinnert an Becks (1984) Interpretation von Individualisierung als „historisch widersprüchlicher Prozeß der Vergesellschaftung“ (Beck, 1984, S. 486). Auf Marktplätzen für Arbeit ist Transparenz der Leistungsversprechen von Anbietenden wie Nachfragenden von Arbeitskraft gefordert; allerdings erwarten sie von der jeweils anderen Seite in höherem Maße Transparenz, als sie sie selbst zu gewähren bereit sind. Crowdfunding-Plattformen und andere Personaldienstleister bieten dafür Inszenierungsräume, ohne gegenseitige Offenheit gewährleisten zu können. Eine Art ‚Gleichgewicht der Transparenz‘ lässt sich, so die Schlussfolgerung, nur in institutionalisierter Form herstellen. Für die erforderliche Institutionalisierungsarbeit können die im Crowdfunding gewonnen Erfahrungen ebenso hilfreich sein, wie die Lehren, die sich aus der Krise von Beruf und Profession ziehen lassen.

Mit Blick auf individualisierte Beschäftigungssysteme sind indessen Beruflichkeit und Professionalität stärker wechselseitig aufeinander verwiesen, als es die getrennt geführten Debatten nahelegen. Professionalität im Sinne der subjektiven Haltung, mit eigenen Leistungen die in Fachkreisen und von Auftraggeberseite erwartete Qualität zu sichern, eröffnet Erwerbszugänge jenseits normierter Qualifizierungspfade. Berufliche Strukturen bieten Orientierung auch für wenig formalisierte Wege der Kompetenzentwicklung und Schutz für verschiedene Formen des Nachweises von Lern- und Leistungserfolgen. Strukturelle Ordnung und subjektive Haltung, kollektive Orientierung und individueller Entwicklungspfad stehen im „widersprüchlichen Prozess“ der Arbeit am institutionellen Rahmen von Erwerbsarbeit in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander. Beruflichkeit und Professionalität verweisen auf komplementäre Aspekte der Gestaltung institutioneller Räume, in denen sich das Vertrauen in die Transparenz wechselseitiger Leistungsversprechen entwickeln kann.

## Literatur

- Adams, T. L. (2015). Sociology of professions: International divergences and research directions. *Work, Employment and Society*, 29(1), 154–165.
- Ahrens, D., & Spöttl, G. (2012). Beruflichkeit als biographischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In A. Bolder, R. Dobischat, G. Kutscha, & G. Reutter (Hrsg.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (S. 87–103). Wiesbaden: Springer VS.
- Arcidiacono, D., Pais, I., & Piccitto, G. (2023). Are platforms changing professionalism? In L. Maestriperi & A. Bellini (Hrsg.), *Professionalism and social change: Processes of differentiation within, between and beyond professions* (S. 103–123). Cham: Palgrave Macmillan.
- Azzellini, D. (2024). *Crowdwork: Kontext und Kompetenzentwicklung in den Ländern Italien, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich*. Working Paper Nr. 14 des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.
- Azzellini, D., Greer, I., & Umney, C. (2022). Why platform capitalism is not the future of work. *Work in the Global Economy*, 2(2), 272–289.
- 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.
- Baumhauer, M., & Meyer, R. (2023). Digitalisierung und Qualifizierung: ein (un) bestimmtes Verhältnis. *WSI-Mitteilungen*, 76(5), 383–391.
- Beck, U. (1984). Jenseits von Stand und Klasse. Auf dem Weg in die individualisierte Arbeitnehmergesellschaft. *Merkur*, 38(427), 485–497.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U., Brater, M., & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen. Problemfelder; Forschungsergebnisse*. Reinbek: Rowohlt.
- Becker, A., & Eckelt, M. (2026). Das Projekt KCoBeLeP: Überblick über den Forschungsprozess und Reflexion methodologischer Aspekte (*in diesem Band*).
- Becker, A., & Kleemann, F. (2026). Individuelle Nutzungsweisen der Lernhaltigkeit von Crowdwork (*in diesem Band*).
- Bellini, A., & Maestriperi L. (2018). Professions within, between and beyond. Varieties of professionalism in a globalising world. *Cambio*, 8(16), 5–14.
- Blyth, D.L., Jarrahi, M.H., Lutz, C. & Newlands, G. (2024). Self-branding strategies of online Freelancers on Upwork. *New Media & Society*, 26(7), 4008–4033.
- Bosma, J.R. (2022). Platformed professionalization: Labor, assets, and earning a livelihood through Airbnb. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 54(4), 595–610.

- Büchter, K., & Meyer, R. (2010). Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 323–326). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cedefop (2020). *Developing and matching skills in the online platform economy: findings on new forms of digital work and learning from Cedefop's CrowdLearn study*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 116. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/588297>
- Crompton, R. (1990). Professions in the current context. *Work, Employment and Society*, Special Issue, 147–166.
- Cross, D., & Swart, J. (2021). Professional fluidity: Reconceptualising the professional status of self-employed neo-professionals. *Organization Studies*, 42(11), 1699–1720.
- Ecker, L. (2026). Gemeinschaft oder Netzwerk? Communities of Practice und situiertes Lernen im Crowdwork (*in diesem Band*).
- Elster, F. (2007). *Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung: Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit*. Bielefeld: Transcript.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422.
- Fiers, F. (2024). Resilience in the gig economy: digital skills in online Freelancing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(5), <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmae014>
- Fournier, V. (1999). The appeal to ‚professionalism‘ as a disciplinary mechanism. *The Sociological Review*, 47(2), 280–307.
- Gerber, C. (2021). Community Building on crowdwork platforms: Autonomy and control of online workers? *Competition & Change*, 25(2), 190–211.
- Gonon, P. (2002). Ende oder Wandel der Beruflichkeit? Beruf und Berufspädagogik im Wandel. In U. Clement, & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 189–201). Opladen: Leske + Budrich.
- Hodgson, D., Paton, S., & Muzio, D. (2015). Something old, something new? Competing logics and the hybrid nature of new corporate professions. *British Journal of Management*, 26(4), 745–759.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krzywdzinski, M. (2026). Reputationssysteme und lernförderliche Arbeitsgestaltung in Crowdwork (*in diesem Band*).
- Krzywdzinski, M., & Gerber, C. (2021). Between automation and gamification: forms of labour control on crowdwork platforms. *Work in the Global Economy*, 1(1–2), 161–184.

- Kurtz, T. (2015). Der Beruf als Form. Eine soziologische Begriffsbestimmung. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen* (S. 37–54). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kutscha, G. (2015). Erweiterte moderne Beruflichkeit – eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Prozesses. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 29. [http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf)
- Lawrence, T., & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In S. R. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence, & W. R. Nord (Hrsg.), *Handbook of Organization Studies*, (S. 215–254). London: Sage.
- Matuschek, I. (2019). Beständigkeit, ‚Erosion‘ und Degradierung – zur Entwicklung industrieller Facharbeit als Form der Beruflichkeit. *AIS-Studien*, 12(1), 19–35.
- Mayer-Ahuja, N., & Wolf, H. (Hrsg.) (2005). *Entfesselte Arbeit, neue Bindungen. Grenzen der Entgrenzung in der Medien- und Kulturindustrie*. Berlin: edition sigma.
- Meyer, R. (2003). Bedeutet die Erosion des Fachprinzips das Ende der Berufe? In H. Reinisch, K. Beck, M. Eckert, & T. Tramm (Hrsg.), *Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens: Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen* (S. 83–94). Opladen: Leske + Budrich.
- Minssen, H. (Hrsg.) (2000). *Begrenzte Entgrenzungen: Wandlungen von Organisation und Arbeit*. Berlin: edition sigma.
- Mousa, M., & Chaouali, W. (2023). Job crafting, meaningfulness and affective commitment by gig workers towards crowdsourcing platforms. *Personnel Review*, 52(8), 2070–2084.
- Muzio, D., Brock, D.M., & Suddaby, R. (2013). Professions and institutional change: Towards an institutionalist sociology of the professions. *Journal of Management Studies*, 50(5), 699–721.
- Muzio, D., Hodgson, D., Faulconbridge, J., Beaverstock, J., & Hall, S. (2011). Towards corporate professionalization: The case of project management, management consultancy and executive search. *Current Sociology*, 59(4), 443–464.
- Neumer, J., Nies, S., Ritter, T., & Pfeiffer, S. (2022). *Beruflichkeit und Kollaboration in der digitalisierten Arbeitswelt: Wechselseitige Bedingungen und Wirkungsweisen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Nicklich, M. (2017). *Beruflichkeit in netzwerkförmiger Wertschöpfung*. Baden-Baden: Nomos.
- Noordegraaf, M. (2007). From „pure“ to „hybrid“ professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761–785.
- North, K., Franz, M., & Lembke, G. (2004). *Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften: Communities of practice*. QUEM-report No. 85. Berlin: ABWF.

- Papsdorf, C., & Voß, G.G. (2023). Beruf. In R. Bohn, H. Hirsch-Kreinsen, S. Pfeiffer, & M. Will-Zocholl (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industrie-soziologie* (3. Aufl.) (S. 103–108). Baden-Baden: Nomos.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske+ Budrich.
- Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2005). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfeiffer, S., Nicklich, M., Henke, M., Heßler, M., Krzywdzinski, M., & Schulz-Schaeffer, I. (2024). *Digitalisierung der Arbeitswelten: Zur Erfassbarkeit einer systemischen Transformation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pongratz, H.J. (2019). Online-Arbeit als Nebenverdienst. In Boes, A., & Langes, B. (Hrsg.), *Die Cloud und der digitale Umbruch in Wirtschaft und Arbeit* (S. 191–205). Freiburg/München/Stuttgart: Haufe.
- Pongratz, H.J. (2023). Plattformarbeit: Zwischenbilanz und Perspektiverweiterung. *WSI-Mitteilungen*, 76(5), 355–364.
- Pongratz, H.J. (2025). *Individualisierte Beruflichkeit: Erosion von Berufsstrukturen und Kompensationsstrategien im Crowdfunding*. Working Paper Nr. 17 des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.
- Pulignano, V., & Franke, M. (2022). Control and consent regime dynamics within labour platforms. *Work in the Global Economy*, 2(2), 149–175.
- Rauner, F. (2001). Offene dynamische Beruflichkeit. Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In A. Bolder, W.R. Heinz & G. Kutscha (Hrsg.), *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* (S. 183–203). Opladen: Leske + Budrich.
- 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: Springer VS.
- Schörpf, P., Flecker, J., Schönauer, A., & Eichmann, H. (2017). Triangular love-hate: Management and control in creative crowdworking. *New Technology, Work and Employment*, 32(1), 43–58.
- Schwien, K. (2026). Unsicherheit und Lernen im Prozess digitalisierter Arbeit sam Beispiel Crowdwork (*in diesem Band*).
- Sedda, P., & Husson, O. (2023). Social media influencers: A new hybrid professionalism in the age of platform capitalism? In L. Maestripieri, & A. Bellini (Hrsg.), *Professionalism and social change: Processes of differentiation within, between and beyond professions* (S. 281–304). Cham: Palgrave Macmillan.
- Srnicek, N. (2018). *Plattform-Kapitalismus*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Sutherland, W., Jarrahi, M. H., Dunn, M., & Nelson, S. B. (2020). Work precarity and gig literacies in online Freelancing. *Work, Employment and Society*, 34(3), 457–475.

- Tims, M., & Bakker, A.B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1–9.
- Van Dijk, J. (2013). ‚You have one identity‘: Performing the self on Facebook and LinkedIn. *Media, Culture & Society*, 35(2), 199–215.
- Van Driel, L. & Dumitrica, D. (2021). Selling brands while staying „authentic“: The professionalization of Instagram influencers. *Convergence*, 27(1), 66–84.
- Voß, G.G. (2001). Auf dem Wege zum Individualberuf. Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne* (S. 287–314). Opladen: Leske & Budrich.
- Voß, G.G. (2012). Subjektivierete Professionalität. Zur Selbstprofessionalisierung von Arbeitskraftunternehmern und arbeitenden Kunden. In W. Dunkel, & M. Wehrich (Hrsg.), *Interaktive Arbeit: Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen* (S. 353–386). Wiesbaden: Springer VS.
- Voß, G.G., & Pongratz, H.J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 131–158.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, A.J., Graham, M., Lehdonvirta, V., & Hjorth, I. (2019). Networked but commodified: The (dis) embeddedness of digital labour in the gig economy. *Sociology*, 53(5), 931–950.

# Digitale Innovationsplattformen und deren Impulse für die Personalentwicklung in Unternehmen

*Tobias Schlömer & Jennifer Liehr*

## 1 Einleitung

Digitale Innovationsplattformen heben sich in mehrfacher Hinsicht von anderen Arbeitsplattformen ab (Candoğan, Cornelius & Gokpinar, 2025; Osorno & Medrano, 2020; Yang & Han, 2021). Erstens kommt dem Wissen, Knowhow und den Fähigkeiten der Crowd eine herausgehobene Funktion zu. Zweitens vergeben Innovationsplattformen Aufgabenstellungen der Auftraggeber typischerweise über Wettbewerbsverfahren an die Crowd. Dabei gilt das „The Winner Takes It All“-Prinzip, demzufolge nur die von Jurys ausgewählten Lösungsvorschläge prämiert werden, während die nicht-prämierten Arbeitsleistungen unvergütet bleiben. Drittens konfrontieren diese Plattformen ihre Auftraggeber mit Arbeits- und Lernanforderungen der sogenannten Open Innovation, die häufig konträr zu innerbetrieblichen Konzepten eines geschlossenen Innovationsmanagements funktionieren. Open Innovation beschreibt Innovationsprozesse, die über bestehende Organisationsgrenzen hinausreichen und auf die Nutzung von Wissenszuflüssen und -abflüssen zur Förderung interner Innovationen und zur Erweiterung der Marktchancen abzielen (Chesbrough, 2006). In der Regel wenden sich die beauftragenden Unternehmen an diese Plattformen mit komplexen Innovationsbedarfen und -problemstellungen, die sie mit ihren eigenen Ressourcen an Wissen und Knowhow nicht lösen können.

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Annahme, dass Arbeitsplattformen, insbesondere in der Ausprägung als Innovationsplattformen, eine Impulswirkung auf die Veränderung konventioneller Unternehmensorganisationen und Konzepte der Personalentwicklung hin zu einer digitalisierten Wirtschaft und Wissensarbeit haben können (Papsdorf, 2021, S. 829ff.; Ullrich et al., 2023). Die im Rahmen der ersten explorativen Phase im CKoBeLeP-Projekt durchgeführte Fallstudie mit einer Innovationsplattform, die Crowdsourcing-Dienstleistungen für konventionelle Unternehmen anbietet, liefert erste Hinweise auf mögliche Effekte einer Übertragung der Arbeits- und Lernpraktiken von Innovationsplattformen auf konventionelle Arbeitssysteme der Wirtschaft (Becker et al., 2021). Diese Erstbefunde dienen im Beitrag als Nebenreferenz für die konzeptionelle Entwicklung einer an Open Innovation orientierten Personalentwicklung in Unternehmen. Im Beitrag wird auf diese Fallstudie exemplarisch Bezug genommen, auf eine ausführlichere

Besprechung der Methodik und Analyse wird aber verzichtet. Einen entsprechenden Überblick bietet der Beitrag von Becker und Eckelt in diesem Band.

Die Fallstudie hat gezeigt, dass die Unternehmen mittels Crowdsourcing eine flexible und temporäre Erweiterung ihrer eigenen Humanressourcen erhalten – diese Effekte wurden vielfach untersucht und in der Managementliteratur diskutiert (Chesbrough & Bogers, 2014; Dahlander & Wallin, 2020; Nguyen et al., 2021). Darüber hinaus können Unternehmen neue Muster des offenen Innovierens und der crowdbasierten Ko-Kreation organisational erlernen und diese möglicherweise in die innerbetrieblichen Strukturen und Prozesse integrieren.

Daran anknüpfend werden im Beitrag zwei Fragestellungen behandelt. Erstens wird der Frage nachgegangen, welche Arbeits- und Lernpraktiken aus theoretisch-konzeptueller Sicht im konventionellen betrieblichen Innovationsmanagement als innovationsfördernd gelten. Dazu wird das in der Personalmanagementforschung etablierte Konzept des Innovative Work Behavior (IWB) vorgestellt und diskutiert (2). Das IWB-Konzept beschreibt idealtypisch die Verhaltensmuster von Beschäftigten im Rahmen der innerbetrieblichen Innovationsentwicklung. Es kann als Ausgangspunkt dienen, um eine Öffnung des beruflich-betrieblichen Lernens in Richtung eines offenen Innovierens nachzugehen. Daran schließt die zweite Fragestellung an: Inwiefern lösen digitale Innovationsplattformen mit dem zugrundeliegenden Konzept der Open Innovation neue Impulse für die Personalentwicklung in Unternehmen aus und welche neuen Praktiken des Human Resource Managements (HRM) könnten sich für Unternehmen und die Beschäftigten ergeben, die zugleich an konventionelle Innovationspraktiken eines IWB anchlussfähig sind? Dazu werden im Abschnitt 3 zunächst das Konzept des offenen Innovierens und die besondere Funktion von Innovationsplattformen erörtert. Der Beitrag endet mit einem kurzen Ausblick auf die in der Phase II des Projektes CKoBeLeP geplanten weiteren empirischen Untersuchungen (4).

## 2 Innovative Work Behavior (IWB) als Arbeits- und Lernpraxis innerbetrieblicher Innovationsentwicklung

### 2.1 Das IWB-Konzept – Einordnung, Ziele und Phasen

Aus Sicht der Managementforschung liegt in organisationalen Innovationsfähigkeiten eine zentrale Ressource, mit der Unternehmen flexibel auf neue Entwicklungen und Anforderungen reagieren können, wie es gegenwärtig insbesondere in der digitalen Transformation unerlässlich ist (Bansal et al., 2023; Mohammadi, Heidari & Navkhsi, 2023). Diese Innovationsfähigkeiten werden primär innerbetrieblich im Sinne eines Closed-Innovation-Konzepts (Chesbrough, 2003; 2006) gefördert: Die Prozesse der Entdeckung, Entwicklung und Kommerzialisierung

von Ideen vollziehen sich innerhalb der Unternehmensgrenzen und mit den eigenen Humanressourcen, insbesondere, um geistiges Eigentum zu kontrollieren. Diese innerbetriebliche Innovationsentwicklung steht in der Tradition des klassischen Paradigmas eines HRM, gemäß dem Unternehmen die Fähigkeiten ihrer Beschäftigten zur Erreichung einer organisationalen Innovationsfähigkeit nutzen (Agarwal, 2014; Mumford, 2000).

Die Innovationsentwicklung ist nicht auf Spezialist:innen oder bestimmte Forschungs- und Entwicklungsteams beschränkt; Unternehmen fördern und nutzen idealerweise das innovative Potenzial aller Beschäftigten (Carlucci, Mura & Schiuma, 2020). Es gilt als eine zentrale Managementaufgabe, ein innovatives Beschäftigtenverhalten zu fördern (Bos-Nehles, Renkema & Janssen, 2017; Zhao et al., 2022). Die Managementforschung befasst sich seit Ende der 1980er-Jahre mit dem Konzept des IWB, das ein komplexes Verhaltenskonstrukt von Beschäftigten beschreibt, das sich in drei Phasen differenzieren lässt (Kanter, 1988; Scott & Bruce, 1994; Janssen, 2000).

Die *erste Phase* beinhaltet die *Ideengenerierung* als kreative Entwicklung neuer und nutzenstiftender Ideen in einem beliebigen Bereich (Amabile et al., 1996; Kanter, 1988). Die Ideengenerierung kann von Einzelpersonen oder Gruppen durchgeführt werden und hängt stark von der Offenheit und kognitiven Flexibilität der Individuen ab (Mascareño, Rietzschel & Wisse, 2021; Perry-Smith & Mannucci, 2017). Auslöser für die Generierung neuer Ideen sind zumeist arbeitsbezogene Probleme, Unstimmigkeiten, Diskontinuitäten oder Trends (Drucker, 1986). Eine weitere Annahme ist, dass Beschäftigte nicht nur Optimierungsbedarfe kognitiv wahrnehmen, sondern auch tätig werden, indem sie (neue) Wege zur Optimierung finden und erarbeiten (Kanter, 1988). Als Gegenstandsfelder zur Ideengenerierung werden neue Produkte, Dienstleistungen oder Prozesse, die Erschließung neuer Märkte, die Verbesserung von Arbeitsabläufen oder innerbetriebliche Problemlösungen angeführt (Amabile, 1988; Kanter, 1988). Ein typisches Muster der Ideengenerierung beschreibt die Kombination und Neuordnung von Informationen und bestehenden Konzepten. Gute Ideengeneratoren:innen verfügen daher über die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, sie können Probleme oder Leistungsdefizite aus einem anderen Blickwinkel betrachten (Jong & Hartog, 2008).

Die *zweite Phase* widmet sich der *Ideenförderung*. Sie umfasst soziale Aktivitäten mit dem Ziel, die Unterstützung von Entscheidungsträger:innen und Promotor:innen für Ideen zu gewinnen, die über hierarchische Befugnisse und Überzeugungsfähigkeiten (Machtpromotor:innen), spezifische Expertise (Fachpromotor:innen) oder organisationsbezogene Kenntnisse und Kommunikationskompetenzen (Prozesspromotor:innen) innerhalb eines Unternehmens verfügen und damit die generierten Ideen voranbringen können (Bedenk, 2019). Die Ideenförderung ist durch zwischenmenschliche und mikropolitische Interaktionen gekennzeichnet und erfordert Netzwerkfähigkeiten, sozialen Einfluss und Legitimität (Baer, 2012; Perry-Smith & Mannucci, 2017). Zu den typischen Ver-

haltensweisen gehören daher die aktive Suche nach Unterstützung und der Aufbau von Koalitionen, insbesondere durch das Überzeugen anderer Beschäftigter und des Managements, sowie das Vorantreiben und Verhandeln (King & Anderson, 2002). Exemplarisch wird dies an Veränderungswiderständen in Unternehmen deutlich, die aus den nur schwer zu bemessenden Erfolgsaussichten unternehmerischer Ideen resultieren und daher zur Bildung von Koalitionen mit potenziell Verbündeten führen (Kanter, 1988). Häufig sind es potenzielle Nutzer:innen einer Innovation (Kolleg:innen, Führungskräfte, Kund:innen usw.), die aktiv überzeugt werden müssen. Die personelle Innovationsverantwortung wird hierbei oftmals nicht formell zugewiesen, sondern implizit übernommen, insbesondere von Personen, die sich der Idee verpflichtet fühlen und in der Lage sind, sie anderen zu vermitteln (Jong & Hartog, 2010; Kanter, 1988). Die Ideenförderung von Beschäftigten muss sich somit nicht auf selbst generierte Ideen beziehen (Jong & Hartog, 2010).

In der *dritten Phase*, der *Ideenimplementierung*, findet die Umsetzung von Ideen statt, etwa durch die Herstellung eines Produkts oder Prototyps oder die Einführung eines Verfahrens oder einer Technologie (Jong & Hartog, 2010; Perry-Smith & Mannucci, 2017). Als kritische Faktoren der Ideenumsetzung gelten insbesondere non-kognitive Kompetenzen wie Beharrlichkeit, Ergebnisorientierung und Motivation. Je nach Komplexität können Innovationen von einzelnen Beschäftigten realisiert werden, die Implementierung komplexerer Innovationen erfordert allerdings Teamarbeit, die auf einer Vielzahl spezifischer Kenntnisse, Kompetenzen und Arbeitsrollen basiert (Kanter, 1988). Des Weiteren gehört auch das Testen und Ändern von Ideen zu den in dieser Phase geforderten Verhaltensweisen (Jong & Hartog, 2010; Kanter, 1988).

Zwischen den drei Phasen des IWB bestehen komplexe Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten. Eine Innovation hängt per Definition von der Verfügbarkeit kreativer Ideen ab (Amabile & Conti, 1999). Kreative und erfolgsversprechende Ideen, die nicht umgesetzt werden, sind für Organisationen jedoch von geringem Nutzen (Levitt, 1963). Die Phasen erfordern unterschiedliche Verhaltensweisen und sind folglich von unterschiedlichen Faktoren abhängig (Mascareño et al., 2021). Für die Ideengenerierung sind in erster Linie eine starke intrinsische Motivation, kognitive Flexibilität und der Mangel an externem Druck relevant. Dagegen profitieren die Ideenförderung und -implementierung eher von extrinsischen Anreizen, konzentrierter Anstrengung, Planung und Kontrolle sowie starken externen Anforderungen (Amabile, 1988; Perry-Smith & Mannucci, 2017; Škerlavaj, Černe & Dysvik 2014). Die Umwandlung von Ideen in tatsächliche Innovationen stellt eine große Herausforderung des Innovationsmanagements dar (Mascareño et al., 2021). Dabei findet IWB üblicherweise unternehmensintern statt, wobei team- oder abteilungsübergreifende Prozesse eine Rolle spielen. Diese gehen jedoch nicht über Unternehmensgrenzen hinaus, wie es im Konzept des offenen Innovierens und der im Projekt untersuchten Innovationsplattformen üblich ist.

Der Großteil der Personalmanagementforschung befasst sich mit sogenannten High-Performance-Work-Praktiken, die die allgemeine Leistungsfähigkeit von Organisationen fördern (Appelbaum, 2001). Dabei kann IWB als ein Leistungs-Outcome definiert werden, der sich durch den spezifischen Fokus auf Kreativität und Innovation jedoch deutlich von einer allgemeinen Leistungsfähigkeit unterscheidet. Aus dem Forschungsstand lassen sich Belege dafür finden, dass sich IWB durch bestimmte HRM-Praktiken sowie ein spezifisches Job-Design auf organisationaler Ebene fördern lässt.

## 2.2 IWB-fördernde Personalmanagementpraktiken

Empirische Forschungen zeigen, dass spezifische Personalmanagementpraktiken das IWB der Beschäftigten fördern (Bos-Nehles et al., 2017; Gerards, van Wetten & van Sambeek, 2021). Neben allgemein leistungsförderlichen Praktiken haben spezifische Praktiken, so belegen Forschungen, einen direkten positiven Effekt auf IWB (Bos-Nehles et al., 2017).

Umfangreiche *Trainings- und Entwicklungsmaßnahmen* wirken sich direkt auf die innovativen Aktivitäten von Beschäftigten aus (Bos-Nehles et al., 2017; Coombs & Bierly, 2006; Pratoom & Savatsomboon, 2012). Diese Maßnahmen zielen darauf ab, Fachwissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die für IWB notwendig sind. Unternehmen, die in Training- und Entwicklung der Beschäftigten investieren, erzielen ein höheres Innovationsergebnis und erreichen ein höheres Niveau des organisatorischen Lernens (Acur et al., 2010; Bysted & Jespersen, 2014).

Des Weiteren wurde ein *leistungsbasiertes Belohnungs- und Anreizsystem* für innovative Aktivitäten als organisatorische Praxis identifiziert, die IWB von Beschäftigten fördert (Bos-Nehles et al., 2017; Nicolás-Agustín, Jiménez-Jiménez & Maeso-Fernandez, 2022). Forschungen zeigen, dass Belohnungen die Bereitschaft und das Engagement der Beschäftigten, sich innovativ zu verhalten, erhöhen (Bysted & Jespersen, 2014; Zhang & Begley, 2011). Unternehmen können diese Anreize sowohl in finanzieller Form (z. B. durch Prämien oder Boni) als auch in nicht-finanzieller Form (z. B. durch Auszeichnungen oder Awards) anbieten (Ramamoorthy et al., 2005; Wu, Gong & Liu, 2022). Die IWB-fördernde Wirkung leistungsbasierter Belohnungs- und Anreizsysteme muss jedoch differenziert betrachtet werden. Bei Beschäftigten, die vornehmlich intrinsisch motiviert sind, zeigen Studien, dass finanzielle Belohnungssysteme IWB hemmen (Amabile, 1988; Sanders et al. 2010). Bei diesen Beschäftigten spielen die Form und Ausgestaltung des Belohnungs- und Anreizsystems eine entscheidende Rolle. Während also bei rein finanziellen Anreizen das Risiko besteht, eine IWB-hemmenden Wirkung zu entfalten, kann Belohnung in Form von (immateriellem) Lob und Wertschätzung die Bereitschaft für IWB auch bei überwiegend intrinsisch motivierten Beschäftigten erhöhen (Amabile & Pillemer, 2012;

Sanders et al., 2018). Bei Beschäftigten, die IWB als rollenübergreifendes Verhalten (Extra-role behavior) wahrnehmen, können finanzielle Anreize ihre extrinsische Motivation, sich innovativ zu verhalten, steigern (Bos-Nehles et al., 2017; Zhang & Begley, 2011). Ein leistungs-basiertes Belohnungs- und Anreizsystem sendet Beschäftigten in diesem Kontext das klare Signal, dass innovatives Verhalten durch das Unternehmen gefordert, wertgeschätzt und belohnt wird (Bysted & Jespersen, 2014).

Ein *Feedbacksystem*, in dem konstruktives und regelmäßiges Feedback erfolgt, gilt als eine weitere innovationsfördernde Maßnahme des Personalmanagements. Dem konstruktiven und regelmäßigen Feedback – das in den meisten Fällen durch die Führungskraft erfolgt – werden Effekte auf den Wissenserwerb, die Persönlichkeitsentwicklung, die Arbeitszufriedenheit und das Selbstvertrauen der Beschäftigten zugesprochen (Coelho & Augusto, 2010; Knol & van Linge, 2009). Darüber hinaus wird angenommen, dass Feedback der Führungskräfte als unterstützend im Hinblick auf die (innovativen) Fähigkeiten von Beschäftigten wirkt, da es bei der Strukturierung und Bewertung ihrer Ideen hilft (Mumford et al., 2002). Dabei dient Feedback den Beschäftigten als Wissensquelle dafür, wie Aufgaben ausgeführt werden sollen und ob ihre Leistung zur Zielerreichung führt. In der Literatur wird weiterhin darauf hingewiesen, dass ein Feedbacksystem die Beschäftigten befähigt, Probleme und Chancen zu erkennen und anzugehen (Bos-Nehles et al., 2017), und sie ermutigt, sowohl kreativitätsbezogene als auch bereichsrelevante Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (Le Thuan & Thanh, 2019; Zhou, 2003). Dies gilt nicht nur für die Ideengenerierung, sondern auch für die Ideenumsetzung, wo Feedback den Mitarbeitenden hilft, den Überblick über die Arbeitsprozesse zu behalten, damit sie ihre Aufgaben besser strukturieren können und somit mehr Raum für die Umsetzung von Ideen haben (Noefer et al., 2009). Dabei zeigen Studien, dass Feedback insbesondere IWB bei Beschäftigten fördert, die eher resistent gegenüber Veränderungen eingestellt sind (Battistelli, Montani & Odoard, 2011), da es ihr Gefühl mangelnden Selbstvertrauens verringert und dadurch ihre Anpassung an Veränderungen durch IWB fördert.

### 2.3 Faktoren des Job-Designs zur Förderung von Innovative Work Behavior

Neben diesen Personalmanagementpraktiken lassen sich aus dem Literaturstand Faktoren zur Förderung von IWB herleiten, die auf die Arbeitsplatzgestaltung (auch Job-Design) abstellen. Generell wird die Arbeitsplatzgestaltung als ein wichtiges Instrument des HRM diskutiert, sie bezieht sich auf den Inhalt und die Struktur von Arbeitsaufgaben, Tätigkeiten, Beziehungen und Verantwortlichkeiten. Forschungen belegen, dass Unternehmen durch die Gestaltung des Arbeitsplatzes direkt und indirekt das IWB bei Beschäftigten unterstützen und fördern können (Axtell et al. 2000; Bos-Nehles et al., 2017; Cangialosi, Battistelli &

Odoardi, 2023; Dediu, Leka & Jain, 2018; Parker, 2014; Parker, Ward & Fisher, 2021). Im Hinblick auf die Förderung von IWB sind dies insbesondere Faktoren der Autonomie sowie der Aufgabenzusammensetzung und der Job-Komplexität.

## Autonomie

*Autonomie* gilt als einer der wichtigsten Einflussfaktoren von IWB und ist das in diesem Kontext meistuntersuchte Arbeitsplatzmerkmal (Dediu et al., 2018). Zahlreiche Studien belegen den positiven Einfluss, den die Gewährung von Autonomie auf IWB hat (u. a. Hammond et al., 2011; Ramamoorthy et al., 2005). Beschäftigte, die an ihrem Arbeitsplatz ein hohes Maß an Autonomie erleben, haben mehr Macht und Kontrolle über ihre Aufgaben und sind tendenziell flexibler und innovativer (Slåtten & Mehmetoglu, 2011). Autonome Entscheidungsfindung ermöglicht ein höheres IWB-Niveau, da es Beschäftigte intrinsisch motiviert, was sich wiederum in der Bereitschaft und Fähigkeit zur Innovation niederschlägt (Zhang, Xu & Sun, 2020). Autonomie fördert eine effiziente und effektive Arbeitsweise und stärkt zugleich eine Arbeitskultur des „Trial-and-Error“. Da Innovationen häufig auf „Trial-and-Error“ basieren und Erfolge und Misserfolge beinhalten, bietet eine hohe Arbeitsautonomie den Beschäftigten die Möglichkeit, neue Ideen auch dann auszuprobieren, wenn das Risiko eines Misserfolgs oder Scheiterns besteht (Ramamoorthy et al., 2005).

Autonomie vermindert parallel die Ausübung von externer Kontrolle, die ein zentrales Hemmnis für IWB darstellt (Amabile et al., 1996). Geringere externe Kontrolle über die Art und Weise, wie Beschäftigte ihre Arbeit erledigen, und Umgebungen, die die Entwicklung neuer Arbeitsmethoden begünstigen, führen dazu, dass Beschäftigte sich an innovativen Aktivitäten beteiligen (Ramamoorthy et al., 2005). Fehlende Autonomie, ausgelöst durch eine starke Standardisierung von Arbeitsplätzen, wirkt dagegen negativ auf die Motivation und den Enthusiasmus von Beschäftigten und verringert IWB (Luoh, Tsaur & Tang, 2014). Autonomie kann das Gefühl persönlicher Verantwortung erhöhen, wodurch sich Beschäftigte stärker mit ihrer Arbeit identifizieren und sich vermehrt an der Verbesserung ihrer Organisation oder Arbeitspraktiken beteiligen (Dediu et al., 2018; Wu, Parker & Jong, 2014). Arbeitsplatzautonomie beeinflusst auch die kreative Selbstwirksamkeit, die stark mit der individuellen Innovation korreliert (Gupta, 2020). Weiterhin gibt es hinreichend Belege dafür, dass Arbeitsplatzautonomie von den Beschäftigten als Ausdruck von Vertrauen der Organisation ihnen gegenüber wahrgenommen wird, mit dem Effekt, dass sie zuversichtlicher bei der Suche nach neuen und nützlichen Ansätzen für Probleme und zur Erzielung innovativer Ergebnisse agieren (Dorenbosch, van Engen & Verhagen, 2005). Schließlich erleichtert Autonomie auch das Lernen, den Wissensaustausch und die wahrgenommene Kontrolle über die eigene Fähigkeit, Veränderungen herbeizuführen, die zentrale Aspekte der Generierung und Umsetzung von Ideen darstellen (Axtell et al., 2000; Dediu et al., 2018; Liehr & Hauff, 2025). Forschungen

lassen darauf schließen, dass die Bedeutung von Autonomie sich weder in privaten oder öffentlichen Unternehmen noch zwischen Sektoren oder unterschiedlichen Berufsgruppen (hier: kaufmännische vs. gewerblich-technische Berufe) wesentlich unterscheidet (Bysted & Hansen, 2015; Bysted & Jespersen, 2014; Hammond et al., 2011).

### Aufgabenzusammensetzung und Job-Komplexität

Auch die *Aufgabenzusammensetzung* ist ein Gestaltungskriterium zur Förderung von IWB (Dorenbosch et al., 2005; Ohly, Sonntag & Pluntke, 2006). In Studien wird diese „Aufgabenzusammensetzung“ auch als Aufgabenvielfalt, Arbeitskomplexität und Routine- bzw. Nicht-Routineaufgaben bezeichnet (Bos-Nehles et al., 2017). Eine angemessene, vielfältige Aufgabenzusammensetzung kann Beschäftigte motivieren, komplexe Aufgaben auszuführen, bei denen sie umfassende arbeitsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die dazu beitragen, neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Herausfordernde und intellektuell anregende Aufgaben können die intrinsische Motivation, sich innovativ zu verhalten, fördern (Noefer et al., 2009; Urbach, Fay & Goral, 2010). Auch wenn Beschäftigte bei ihren Arbeitsaufgaben mehrere unterschiedliche Fähigkeiten einsetzen, zeigen sie vermehrt innovativeres Verhalten. Die Vielfalt der Anforderungen und eingesetzten Fähigkeiten bringt Beschäftigte dazu, sich eine große Vielfalt an Fähigkeiten anzueignen, was wiederum die Entwicklung und Umsetzung neuer Ideen fördert (Chang, Gong & Shum, 2011; Chen, Shih & Yeh, 2011). Darüber hinaus steht das durch die Kompetenzvielfalt verbesserte Lernen der Mitarbeitenden in Zusammenhang mit kreativer Selbstwirksamkeit, die wiederum in einem höheren Niveau von IWB zum Ausdruck kommt (Gong, Huang & Farh, 2009).

Dabei scheint jedoch das Maß an abwechslungsreichen Fähigkeiten eine entscheidende Rolle zu spielen. Zu abwechslungsreiche und vielfältige Tätigkeiten können schnell zu Arbeitsüberlastung führen, die wiederum IWB behindert (Bos-Nehles et al., 2017). In der Aufgabenzusammensetzung sollten komplexe Tätigkeiten auch ein gewisses Maß an Routine in Form von Aufgaben beinhalten, die wiederholt und vorhersehbar erledigt werden können. Anteile an Routineaufgaben können dazu beitragen, wichtige kognitive und zeitliche Ressourcen zu erhalten, die für die Entwicklung und Umsetzung nützlicher Ideen erforderlich sind (Bos-Nehles et al., 2017; Ohly et al., 2006).

Neben der Aufgabenzusammensetzung wird der *Komplexität* von Arbeitsplätzen bei der Erforschung von Kreativität und Innovation besondere Aufmerksamkeit gewidmet (bspw. Dediu et al., 2018; Hernaus, Dragičević & Hauff, 2024). Job-Komplexität beschreibt das Ausmaß, in dem die auszuführenden Aufgaben eines Arbeitsplatzes komplex und schwierig zu erfüllen sind (Morgeson & Humphrey, 2006). Komplexe oder kognitiv anspruchsvolle Aufgaben sind unstrukturiert und erfordern von Beschäftigten erhebliche geistige Anstrengung, Informa-

tionsverarbeitung, Fachwissen und Fähigkeiten (Schmitt, Zacher & Frese, 2012). Es wird angenommen, dass Beschäftigte, die mit komplexeren Aufgaben konfrontiert sind, ein höheres Maß an Verantwortung für Problemlösungen in ihrem Job entwickeln und daher tendenziell proaktiver agieren (Frese et al., 1996). Dies könnte die tatsächliche Umsetzung von erfolgversprechenden Ideen wahrscheinlicher machen. Darüber hinaus fördert Komplexität die Nutzung und Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten, was sowohl für die Entwicklung neuer Ideen als auch für deren Umsetzung relevant ist (Amabile, 1988; Bos-Nehles et al., 2017). Empirische Studien liefern jedoch widersprüchliche Ergebnisse. Demnach scheint Arbeitskomplexität keine notwendige Bedingung für die Förderung von IWB zu sein, auch Beschäftigte in weniger komplexen Jobs können durchaus IWB zeigen (Amabile, Hadley & Kramer, 2002; Spiegelaere, Ramioul & van Gyes, 2017).

Insgesamt ist festzuhalten: Aus den Befunden der Personal- und Innovationsmanagementforschung lassen sich eine Reihe von empirisch und theoretisch begründeten Konzepten und Instrumenten zur Förderung eines Innovationsverhaltens von Beschäftigten herleiten; diese Arbeits- und Lernpraktiken sind auf die innerbetriebliche Innovationsentwicklung begrenzt. Im Vergleich dazu haben nur wenige Studien die Bedeutung von HRM-Praktiken zur Förderung von Open Innovation untersucht (Naqshbandi, Meeran & Wilkinson, 2022). Dabei zeigen sich eine Reihe an Beweggründen von Unternehmen für offenes Innovieren. Durch die Zusammenarbeit mit Innovationsplattformen erhalten Unternehmen einen recht einfachen Zugang zum Konzept der Open Innovation, d. h., es bedarf keiner tiefgreifenden organisatorischen Veränderungen in den eigenen Strukturen. Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern digitale Innovationsplattformen mit dem zugrundeliegenden Konzept der Open Innovation neue Impulse für die Personalentwicklung in Unternehmen auslösen können. Dieser Fragestellung wird im Folgenden nachgegangen. Zunächst wird das Konzept der Open Innovation referiert, danach werden die Funktionsweisen von Innovationsplattformen betrachtet, um schließlich Praktiken eines HRM zu skizzieren, die auf dem Konzept der Open Innovation basieren und für Unternehmen und die Beschäftigten neue Möglichkeiten eröffnen.

### 3 Innovationsplattformen: neue Arbeits- und Lernpraktiken für das betriebliche Innovieren

#### 3.1 Das Konzept der Open Innovation

Das Paradigma der Open Innovation wurde von Chesbrough (2003) eingeführt. Er stellte zu Beginn der 2000er Jahre die These auf, dass geschlossene Innovationssysteme in Unternehmen und Wirtschaft nicht mehr ausreichend seien, um mit der zunehmenden Fachkräftemobilität und Wissensfluktuation, der Aka-

demisierung, dem flächendeckenden Aufkommen von Hightech-Gründungen, der Erosion konventioneller Marktkonstellationen aufgrund von Deregulierung sowie den hochdynamischen und stets kürzer werdenden Innovations- und Produktlebenszyklen zurechtzukommen (Chesbrough, 2003; Leimeister & Zogaj, 2013). Er entwickelte daher theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu den Potenzialen der Entgrenzung im unternehmerischen Innovieren. Die entsprechenden Mechanismen werden in der Managementforschung seitdem intensiv untersucht (Cricelli, Grimaldi & Vermicelli 2022).

Grundsätzlich können zwei Muster von Open Innovation differenziert werden: Einerseits der *Outside-In-Prozess* (auch *Inbound*), in dem Unternehmen Wissen, Ideen und Kreativität aus externen Quellen nutzen, um innerbetriebliche Ideen zu entwickeln und diese in das Unternehmen zu integrieren, z. B. durch die Auslagerung von Forschung und Entwicklung, die Zusammenarbeit mit externen Partnern (z. B. Lieferant:innen und Kund:innen) oder mittels Crowdsourcing und der Nutzung von Innovationsplattformen (Chesbrough, 2006; van de Vrande et al., 2009). Andererseits werden beim *Inside-Out-Prozess* (auch *Outbound*) im Unternehmen vorhandene Ideen und internes Wissen nach außen gegeben, um diese von externen Akteuren realisieren und weiterentwickeln zu lassen (Chesbrough, 2006; Parida, Westerberg & Frishammar, 2012; Pohl & Engel, 2020, S. 944f.). Das Inbouding wird in der Literatur stärker diskutiert und in der Praxis verwirklicht als das Outbouding, da Unternehmen häufig Vorbehalte gegen die Veröffentlichung ihrer Innovationen haben und sich im globalen Wettbewerb schützen wollen (Ferrarini & Curzi, 2023; Hebestreit, 2023, S. 150; van de Vrande et al., 2009).

In jüngeren Studien sind es vor allem die Transformationsprozesse der Digitalisierung und Nachhaltigkeit, die die Notwendigkeit für Open Innovation noch nachdrücklicher begründen (Pohl & Engel, 2020; Robertsone & Lapiņa, 2023). Die rasante Weiterentwicklung von KI, Social Media und Online-Plattformen führt zu einer Beschleunigung der Märkte mit immer kürzeren Innovationszyklen und einer noch stärkeren Kundenzentrierung. Pohl und Engel (2020) sehen daher „die Möglichkeit der besseren Anpassung von Produkten an die tatsächlichen Marktanforderungen (Fit-to-Market), die Verkürzung der Entwicklungszeit (Time-to-Market), eine Reduktion der Kosten (Cost-to-Market), sowie die Steigerung des wahrgenommenen Neuheitsgrades und somit die Attraktivität (New-to-Market)“ (Pohl & Engel, 2020, S. 934) als wesentliche Vorteile von Open Innovation für Unternehmen.

Diese Erträge von Open Innovation ergeben sich aus einem innerbetrieblichen Defizit an Kompetenz- und Wissensressourcen sowie einer Betriebsblindheit (Brink et al., 2020; Pohl & Engel, 2020). Dabei liegt auch im Einbinden von Nicht-Branchenkenner:innen offenbar ein hohes Potenzial: „Eine Abstraktion vom konkreten Problemkontext eröffnet oft interessante Möglichkeiten zur Adaption branchenfremder Technologien, die zudem noch das Entwicklungsrisiko minimieren, weil sie sich in einem anderen Kontext bereits bewährt haben“ (Hebestreit, 2023, S. 148).

Diesen Chancen des Open-Innovation-Ansatzes stehen eine Reihe von Einwänden gegenüber, weshalb Unternehmen aus unterschiedlichen Gründen (u. a. Geheimhaltung, Spezifität der Produkte, Komplexität der Prozesse) ihre Innovationsentwicklung auf die innerbetrieblichen Grenzen beschränken.

### 3.2 Innovationsplattformen

Arbeitsplattformen werden im Managementdiskurs häufig als Schaufenster der digitalisierten Wirtschaft und der künftigen Arbeitsteilung verstanden. Ihnen wird das Potenzial zugesprochen, die konventionelle Unternehmensorganisation nachhaltig zu verändern (Papsdorf, 2021; Ullrich et al., 2023). Ein zentraler Impuls der Arbeitsplattformökonomie liegt dabei in der Entgrenzung von wirtschaftlicher Arbeitstätigkeit, Wissen und Fähigkeiten, mit denen eine weitreichende Vermarktlichung, Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit einhergeht (Gerber & Krzywdzinski, 2019; Oechslen, 2020). Der konventionellen Wirtschaft bieten Arbeitsplattformen die Möglichkeit, die eigenen Humanressourcen für gezielte Anforderungen temporär, flexibel und vergleichsweise kostengünstig zu erweitern (Leimeister & Zogaj, 2013).

Im Spektrum dieser Arbeitsplattformen kommt Innovationsplattformen eine Sonderfunktion zu. Sie geben ihren Auftraggebenden Zugänge zu spezifischen Crowd-Community die über unternehmerisches, technologisches und marktliches Knowhow sowie transversale Fähigkeiten zum Innovieren von Prozessen, Produkten und Strukturen verfügen (Abbate et al., 2022; Faraj et al., 2016; Liao et al., 2024). Diese Intermediärfunktion digitaler Innovationsplattformen geht folglich weit über die reine Arbeitsvermittlung hinaus: „[T]hese platforms can be observed as open innovation intermediaries (OIIIs), capable to perform different activities and tasks, ranging from linking a large variety of parties for collaboration to set up and mediate relationships and filling a wide array of knowledge, resource and competency gaps“ (Abbate et al., 2022, S. 291). Die Auftraggebenden dieser Plattformen sind in der Regel konventionelle Unternehmen und Organisationen, die ihre Innovationsbedarfe auf der Plattform ausschreiben und so ihre innerbetrieblichen Möglichkeiten durch externe Innovationsressourcen erweitern; sie betreiben damit ein sogenanntes Crowdsourcing (Cricelli, Grimaldi & Vermicelli, 2022).

In der im Projekt beforschten Fallstudie wurde insbesondere die innovationsbezogene Intermediärfunktion der Plattform untersucht, die sich im Hinblick auf die Vermittlung von Wissen und Knowhow als ein doppeltes Dienstleistungsangebot der Innovationsplattformen wie folgt beschreiben lässt: Der Kern des Angebots besteht in der Regel darin, dass die Plattformen ihren Auftraggebenden *prozess- und anlassbezogenes Wissen und Knowhow* vermitteln, das die Unternehmen für ihre jeweilige Innovationsentwicklung und Problemstellung entlang der typischen Prozessphasen von der Ideenfindung über die Konzeptionierung

bis hin zum Prototyping nutzen können. Darüber hinaus bieten Innovationsplattformen ein *konzeptuelles und instrumentelles Wissen und Knowhow* an. Durch die Interaktion mit den Plattformen können die Unternehmen neue Muster des offenen Innovierens und der crowdbasierten Ko-Kreation organisational erlernen (Lenart-Gansiniec, 2021). Einige Plattformen bieten die Entwicklung und Erschließung von Open Innovation für das betriebliche Innovationsmanagement als Beratungsdienstleistung an. Der Ertrag eines solchen Lernangebots hängt jedoch stark von der Adaptionsfähigkeit der Unternehmen ab, also von der Fähigkeit und Bereitschaft von Unternehmensorganisationen, neue Konzepte und Instrumente organisational zu erlernen und in bestehende Strukturen und Prozesse einzupassen.

### 3.3 Arbeits- und Lernpraktiken einer in Unternehmen

Ogleich das Konzept der Open Innovation mit den vielfältigen instrumentellen Ausprägungen wie verschiedenen Crowdsourcing-Modi, Ansätzen des Open-Business-Innovation-Modelling oder sogenannten Innovation Hubs in der Managementliteratur sehr umfassend und vielfältig abgebildet und der Nutzen in Fallstudien vielfach aufgezeigt wird, ist Open Innovation insgesamt deutlich weniger verbreitet als geschlossene Innovationskonzepte. So zeigt die Studie von Ahrens, Sala und Schaff (2021), dass Unternehmen einerseits ein weites Methodenspektrum zur Förderung von Innovationsprozessen einsetzen, Open Innovation aber nur von etwas mehr als einem Drittel der befragten Unternehmen genutzt wird. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass Open Innovation geschlossene Innovationsansätze nicht komplett substituieren kann, insbesondere dann nicht, wenn es um geschützte, proprietäre Systeme oder um patentierte Technologien geht, deren Entgrenzung zu risikoreich für die Unternehmen erscheint. Und obwohl die Vorstellung, dass Unternehmen typischerweise einen Wandel von einer geschlossenen zu einer offenen Innovationskultur durchlaufen, vielfach beschrieben wurde, fehlen empirische Studien, die diesen Prozess belegen könnten (Chiaroni, Chiesa & Frattini, 2010; Marques, 2014). Vielmehr zeigt die Studienlage auf, dass Crowdsourcing und offenes Innovieren mittels digitaler Plattformen tendenziell als Add-on der in Unternehmensorganisationen etablierten Strukturen und Konzepte eines betrieblichen Innovationsmanagements verstanden wird (Abbate et al., 2022, Helfat & Raubitschek, 2018; Teece, 2018).

Open Innovation wird zudem in Unternehmen primär durch ausgewählte Führungskräfte für spezifische Innovationsanliegen durchgeführt, wodurch ausführende Fachkräfte auf der operativen Ebene selten adressiert werden. Dazu passen die Befunde einer Befragung von Personalverantwortlichen, die in der Mehrheit in ihren Unternehmensorganisationen und Beschäftigtenstrukturen signifikante Defizite in den vorhandenen Innovationskompetenzen sehen (Gurtner, Clerc & Scheidegger, 2021).

In der Literatur lassen sich für die Implementierung von Open Innovation in Unternehmen förderliche Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren identifizieren. Einen großen Raum nehmen die Ausrichtungen der Unternehmensstrategien und Geschäftsmodelle ein und insbesondere Technologiestrategien fördern eher die Implementierung von Open Innovation (Hebestreit, 2023). Ob HRM-Praktiken für die Implementierung von Open Innovation förderlich sind, wurde dagegen weniger breit untersucht. Es lassen sich aber Hinweise dafür finden, dass die Personalstruktur, die demografische Verteilung, das Qualifikationsniveau und die Unternehmenskultur einen hohen Einfluss auf die Entgrenzung des Innovierens im Betrieb haben können (Harison & Koski, 2010; Hebestreit, 2023; Naqshbandi et al., 2022).

Der Studie von Naqshbandi, Meeran und Wilkinson (2022) folgend, sollten HRM-Praktiken zur Etablierung von Open Innovation 1. Kompetenzen, 2. motivationale Dispositionen und 3. organisationale Angebote zum offenen Innovieren fördern. Diese Annahmen sind gleichwohl nicht nur für den Open Innovation-Kontext relevant, vielmehr werden damit auch etablierte Annahmen eines innerbetrieblichen Innovationsmanagements beschrieben (Bos-Nehles et al., 2017; Liehr & Hauff, 2025). Aus den Befunden der Fallstudienbefragungen im Projekt CKoBeLeP lässt sich skizzieren, dass Unternehmen aus der Interaktion mit Innovationsplattformen zwei HRM-Praktiken erlernen und in ihre eigene Organisation integrieren könnten. Diese Praktiken stellen erste Ableitungen der Fallstudien erkundung dar, sie wurden anhand von Literatur reflektiert, bedürfen aber der weiteren empirischen Untersuchung.

### HRM-Praktik „Beteiligung der Mitarbeitenden an Innovationswettbewerben“

Ein wesentlicher Anlass, Crowdsourcing zur Innovationsentwicklung zu nutzen, liegt für Unternehmen darin, dem Problem der „Betriebsblindheit“ (Pohl & Engel, 2020, S. 941) und der Pfadabhängigkeit, also dem verfolgen vorgefertigter Pfade, zu begegnen. Crowdsourcing kann dabei unterstützen, der Organisation und ihren Mitgliedern Möglichkeiten und Fähigkeiten zum Perspektivwechsel zu vermitteln, um dadurch Probleme und Zusammenhänge aus einer erweiterten und häufig auch konträren Perspektive wahrzunehmen, die innerbetrieblich verschlossen wäre. Damit geht die Annahme einher, dass Unternehmen durch Innovationsplattformen den Zugang zu einem komplexen Wissensnetzwerk erhalten, das in der gemeinsamen Interaktion mit der Crowd auch verborgene, implizite Wissensressourcen aufdecken kann, denen eine herausgehobene Relevanz für Innovationsprozesse zugeschrieben wird (Tani, Papaluca & Sasso, 2018).

Um diese in der Regel im Rahmen einzelner Innovationsprojekte ablaufenden Prozesse strukturell in der Unternehmensorganisation zu verankern, bietet sich eine HRM-Praktik an, die Beschäftigten Möglichkeiten verschafft, selbst als Crowdworker im Rahmen von *Innovationswettbewerben* tätig zu werden.

Die Mitarbeitenden würden in einem solchen Szenario selbst als Crowdworker:innen auf Innovationsplattformen für Kontexte anderer Auftraggebender mitarbeiten und so Kompetenzen erwerben, die sie in ihren eigenen Arbeitskontexten intern nicht erwerben könnten.

Die Befragungen derjenigen Crowdworker:innen im Projekt CKoBeLeP, die nebenberuflich auf Innovations- und Wettbewerbsplattformen aktiv sind und Haupttätigkeiten in konventionellen Beschäftigungsverhältnissen nachgehen, lieferten erste Hinweise zum Lernoutcome einer solchen Praktik. Demnach ließen sich entrepreneuriale Fähigkeiten und ein Wissensaustausch in einem hochkompetitiven Innovationsumfeld sowie ein Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit fördern. Insbesondere die oben unter 2 genannte Autonomie als IWB-förderliches Job-Design-Kriterium ließe sich mit dieser HRM-Praktik deutlich ausweiten, da die Mitarbeitenden hier abseits ihres originären Arbeitsplatzes auch Risiken des Scheiterns eingehen können. Aus lernprozessualer Sicht kann es als situatives Lernarrangement eingeordnet werden und bildet einen Gegenpol zu den im IWB gängigen Trainings- und Schulungsmaßnahmen, die häufig instruktionsorientiert, fachsystematisch und abseits des eigentlichen Arbeitsplatzes stattfinden.

Allerdings besteht die Herausforderung im Transfer des Erlernten in den eigenen Beschäftigungsbereich. So erfordert die Integration von Open Innovation in Unternehmen ein „effizientes Wissensmanagement, das häufig Weiterentwicklungen der Organisationsstruktur und -kultur notwendig machen“ (Hebestreit, 2023, S. 150).

### HRM-Praktik „Mentorenprogramm für eine KI-basierte Ko-Kreation“

Der Anteil an deutschen Unternehmen, die künstliche Intelligenz (KI) nutzen, lag 2024 laut dem Statistischen Bundesamt bei lediglich 20 Prozent, wobei der Anteil mit der Unternehmensgröße deutlich zunimmt. Knapp die Hälfte der Großunternehmen nutzt bereits KI (Statistisches Bundesamt, 2024). KI kann technisch gesehen inzwischen sämtliche Phasen von der Initiierung und Entwicklung bis hin zur Umsetzung von Ideen abdecken und dabei auch komplexe und unstrukturierte Aufgaben im Kontext von Open Innovation übernehmen (Broekhuizen et al., 2023). Konkret unterstützt KI ein Spektrum an Prozessen, das von Entscheidungsprozessen, personalisierten Produktentwicklungen, Dateninterpretationen und -analysen bis hin zur Simulierung sozialer Interaktion in Form von Diskussionen und Design-Thinking-Aktivitäten reicht (Falck, Kerkhof & Wölfl, 2024; Gama & Magistretti, 2025). Auf digitalen Plattformen und in den daran angeschlossenen Innovation Crowds werden diese Potenziale von KI seit einigen Jahren bereits genutzt, in vielen Wettbewerbsausschreibungen wird der KI-Einsatz sogar angeregt. Es liegen diverse Studien vor, die sich mit der Effizienz und Effektivität einer KI-gestützten Entwicklung und Auswahl von Ideen befassen (Bell et al., 2024; Wahl, Hutter & Füller, 2022).

Das zentrale Hindernis für eine KI-Nutzung in konventionellen Unternehmen besteht aktuellen Studien zufolge in der mangelnden Expertise der Unternehmen im Umgang mit KI (Cedefop, 2024; Falck et al., 2024). Diesem Defizit könnte der Aufbau eines *Mentorenprogramms* entgegenwirken, in dem die Beschäftigten konventioneller Unternehmen durch erfahrene *Innovation Scouts* von Plattformen und Community-User bei der Nutzung von KI für die Innovationsentwicklung begleitet werden. Dabei ließen sich offene Innovationspraktiken mit KI-Bezügen erproben und erlernen.

Der Ertrag einer solchen HRM-Praktik könnte einerseits in der Förderung von KI-Skills, Ideation-Skills und instrumentellen Fähigkeiten liegen, zum anderen liefert es eine soziale Unterstützung von Promotor:innen, die Beschäftigte in Unternehmen nicht finden würden. Zugleich besteht auch hier die Herausforderung darin, ggf. die Geheimhaltung zu gewährleisten. Zudem würde mit der Einführung eines Mentorenprogramms die komplexe Aufgabe der Qualitätskontrolle einhergehen, die bisher vor allem Innovationsplattformen als Dienstleistung anbieten.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Eine zentrale Annahme des Beitrags ist, dass von Arbeitsplattformen ein strukturverändernder Einfluss auf Arbeit, Beruf und Wirtschaft in konventionellen Unternehmensorganisationen ausgeht. Wenngleich Crowdwork und Arbeitsplattformen – aufgrund der vergleichsweise geringen Verbreitung in Deutschland und Europa – allein keine breite Transformation von Arbeit, Beruf und Wirtschaft bewirken dürften, stehen sie in vielerlei Hinsicht exemplarisch für neue Formen der entgrenzten digitalisierten Arbeit, was sich am hier betrachteten Falltypus der Innovationsplattformen zeigt, die im Hinblick auf die Art und Weise des Innovierens Effekte eines „knowledge spillover“ (Audretsch & Belitski, 2023, S. 1) in Richtung konventioneller Unternehmen entfalten können. Daher wurde im Beitrag der Frage nachgegangen, welche neuen HRM-Praktiken sich für Unternehmen hieraus ergeben.

Insgesamt lassen sich die Überlegungen zu einer zentralen Hypothese zusammenfassen: Im Kontext von Crowdsourcing und der Interaktion mit Innovationsplattformen können konventionelle Unternehmen neue Arbeits- und Lernpraktiken entwickeln, die sowohl für die Unternehmensorganisation als auch für die Beschäftigten neue Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung und zur Mitgestaltung von Innovationen (und tiefgreifenden Transformationen) eröffnen. Die skizzierten Arbeits- und Lernpraktiken stellen eine erste konzeptuelle Entwicklung dar, sie sich auf die Befunde der in der ersten Phase von CKoBeLeP durchgeführten Erkundungsstudien beziehen. Es deutet sich an, dass Praktiken des offenen Innovierens auf andere Formen von digitalisierter Wissensarbeit in konventionellen Unternehmensorganisationen übertragbar sein könnten,

und zwar insbesondere in solchen Feldern und Branchen, die aktuell Innovations- und Transformationsprozessen unterliegen.

Es bedarf weiterführender empirischer Studien, um diese und ähnliche Praktiken auf ihre Umsetzbarkeit, konkrete Ausprägung und Anschlussfähigkeit an organisationale Strukturbedingungen zu überprüfen. Fraglich ist gleichwohl, inwieweit aus den Entwicklungen der Plattformökonomie und dem Crowdsourcing tatsächlich neue Pfade für das beruflich-betriebliche Lernen resultieren können, und vor allem, welche Konsequenzen sich daraus insbesondere für Beschäftigte ergeben würden.

Diesem Anliegen widmet sich die Phase II des Projektes CKoBeLeP, in der mehrere Fallstudien mit konventionellen Unternehmen aus Industrie, Handel und Dienstleistungsbranchen durchgeführt werden sollen. Ausgehend von den HRM-Praktiken zur Förderung von IWB soll insbesondere erkundet werden, wie Beschäftigte in kaufmännischen Berufen KI im Allgemeinen und im Speziellen zur Innovationsentwicklung einsetzen. Dabei werden die Arbeits- und Lernpraktiken mit ethnografischen Methoden und bezogen auf exemplarische Tätigkeiten und Situationen erkundet. Ziel ist es, mögliche Veränderungen in den HRM-Praktiken einerseits und in den individuellen Berufsbiografien andererseits aufzudecken. Weiterhin werden mit diesem doppelten Fokus auf die Subjekte und die Organisationen spezifische Best Practices für die Gestaltung von Transformations- und Lernprozessen identifiziert. Darauf aufbauend sollen Handlungsempfehlungen für die Personal- und Organisationsentwicklung im Hinblick auf die Förderung der digitalen Wissensarbeit und des Innovierens abgeleitet werden.

## Literatur

- Abbate, T., Codini, A., Aquilani, B., & Vrontis, D. (2022). From knowledge ecosystems to capabilities ecosystems: When open innovation digital platforms lead to value co-creation. *Journal of the Knowledge Economy*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00720-1>
- Acur, N., Kandemir, D., Weerd-Nederhof, P. C. de, & Song, M. (2010). Exploring the Impact of Technological Competence Development on Speed and NPD Program Performance. *Journal of Product Innovation Management*, 27(6), 915–929.
- Agarwal, U. a. (2014). Linking justice, trust and innovative work behaviour to work engagement. *Personnel Review*, 43(1), 41–73.
- Ahrens, K., Sala, A., & Schaff, A. (2021). Studie zum Technologie- und Innovationsmanagement: Methodeneinsatz, Ausgestaltung und Erfolgsfaktoren (No. 6). KCT Schriftenreihe der FOM.
- Amabile, T.M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123–167.

- Amabile, T.M., & Conti, R. (1999). Changes in the Work Environment for Creativity During Downsizing. *Academy of Management Journal*, 42(6), 630–640.
- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154–1184.
- Amabile, T.M., Hadley, C.N., & Kramer, S.J. (2002). Creativity under the gun. *Harvard business review* (80), 52–63.
- Amabile, T.M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3–15.
- Appelbaum, E. (2001). Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off. Ithaca: ILR Press.
- Audretsch, B.D., & Belitski, M. (2023). The limits to open innovation and its impact on innovation performance. *Technovation*, 119, 102519.
- Axtell, C.M., Holman, D.J., Unsworth, K.L., Wall, T.D., Waterson, P.E., & Harrington, E. (2000). Shopfloor innovation: Facilitating the suggestion and implementation of ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 265–285.
- Baer, M. 2012. Putting creativity to work: the implementation of creative ideas in organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1102–1119.
- Bansal, A., Panchal, T., Jabeen, F., Mangla, S.K., & Singh, G. (2023). A study of human resource digital transformation (HRDT): A phenomenon of innovation capability led by digital and individual factors. *Journal of Business Research*, 157, 113611.
- Battistelli, A., Montani, F., & Odoard, C. (2011). The impact of Feedback from job and task autonomy in the relationship between dispositional resistance to change and innovative work behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(1), 26–41.
- Becker, A., Eckelt, M., Ecker, L., Külpmann, I., Schwien, K., & Thrun, T. (2021). Narrative Interview-Befragung von Crowdworker:innen zu Arbeitserfahrungen, Lernprozessen und Biografien, Version 1.00, HSU Hamburg, unpublished data set.
- Bedenk, S. (2019). Herausforderungen und Möglichkeiten der Innovationsförderung durch Geschäftsleiter. In W. Scholl (Hrsg.), *Mut zu Innovationen: Impulse aus Praxis, Forschung, Beratung und Ausbildung* (2. Aufl.) (S. 25–42). Wiesbaden: Springer.
- Bell, J.J., Pescher, C., Tellis, G.J., & Fuller, J. (2024). Can AI help in ideation? A theory-based model for idea screening in crowdsourcing contests. *Marketing Science*, 43(1), 54–72.
- Bos-Nehles, A., Renkema, M., & Janssen, M. (2017). HRM and innovative work behaviour: a systematic literature review. *Personnel Review*, 46(7), 1228–1253.
- Brink, S., Löher, J., Icks, A., Pasing, P., & Haase, I. (2020). Unternehmensübergreifende Innovationen im Wandel: Eine Chance für mittelständische Unternehmen? (No. 277). IfM-Materialien. <https://hdl.handle.net/10419/214731>

- Broekhuizen, T., Dekker, H., de Faria, P., Firk, S., Nguyen, D.K., & Sofka, W. (2023). AI for managing open innovation: Opportunities, challenges, and a research agenda. *Journal of Business Research*, 167, 114196.
- Bysted, R., & Hansen, J.R. (2015). Comparing Public and Private Sector Employees' Innovative Behaviour: Understanding the role of job and organizational characteristics, job types, and subsectors. *Public Management Review*, 17(5), 698–717.
- Bysted, R., & Jespersen, K.R. (2014). Exploring Managerial Mechanisms that Influence Innovative Work Behaviour: Comparing private and public employees. *Public Management Review*, 16(2), 217–241.
- Candoğan, S.T., Cornelius, P.B., & Gokpinar, B. (2025). *Digital Innovation Platforms*. *Cambridge Handbook on Digital Platforms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cangialosi, N., Battistelli, A., & Odoardi, C. (2023). Designing innovative jobs: a fuzzy-set configurational analysis of job characteristics. *Personnel Review*, 52(1), 382–399.
- Carlucci, D., Mura, M., & Schiuma, G. (2020). Fostering employees' innovative work behaviour in healthcare organisations. *International Journal of Innovation Management*, 24(02), 2050014.
- Cedefop. (2024). Artificial intelligence in EU workplaces: Another great divide? – First insights from Cedefop's AI skills survey. [https://www.cedefop.europa.eu/files/backgroundunder\\_ai\\_survey-brx\\_seminar-2024-06-24.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/backgroundunder_ai_survey-brx_seminar-2024-06-24.pdf)
- Chang, S., Gong, Y., & Shum, C. (2011). Promoting innovation in hospitality companies through human resource management practices. *International Journal of Hospitality Management*, 30(4), 812–818.
- Chen, C.-J., Shih, H.-A., & Yeh, Y.-C. (2011). Individual initiative, skill variety, and creativity: the moderating role of knowledge specificity and creative resources. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(17), 3447–3461.
- Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- Chesbrough, H. (2006). Open Innovation: a new paradigm for understanding industrial innovation. In H. Chesbrough, W. Vanhaverbeke, & J. West, *Open Innovation. Researching a New Paradigm* (S. 1–19). New York, NY: Oxford University Press.
- Chesbrough, H., & Bogers, M. (2014). Explicating open innovation: Clarifying an emerging paradigm for understanding innovation. In H. Chesbrough, W. Vanhaverbeke & J. West (Hrsg.), *New frontiers in open innovation* (S. 3–28). : NY: Oxford University Press.
- Chiaroni, D., Chiesa, V., & Frattini, F. (2010). Unravelling the process from closed to open innovation: Evidence from mature, asset-intensive industries. *R&D Management*, 40(3), 222–245. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9310.2010.00589.x>

- Coelho, F., & Augusto, M. (2010). Job Characteristics and the Creativity of Frontline Service Employees. *Journal of Service Research*, 13(4), 426–438.
- Coombs, J.E., & Bierly, P.E. (2006). Measuring technological capability and performance. *R&D Management*, 36(4), 421–438.
- Cricelli, L., Grimaldi, M., & Vermicelli, S. (2022). Crowdsourcing and open innovation: a systematic literature review, an integrated framework and a research agenda. *Review of Managerial Science*, 16(5), 1269–1310.
- Dahlander, L., & Wallin, M. (2020). „Why now is the time for ‚Open Innovation‘“, *Harvard Business Review*, 5, S. 8–27.
- Dediu, V., Leka, S., & Jain, A. (2018). Job demands, job resources and innovative work behaviour: a European Union study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(3), 310–323.
- Dorenbosch, L., van Engen, M.L., & Verhagen, M. (2005). On-the-job Innovation: The Impact of Job Design and Human Resource Management through Production Ownership. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 129–141.
- Drucker, P.F. (1986). *Innovation and entrepreneurship: practice and principles*. NY: Harper & Row.
- Falck, O., Kerkhof, A., & Wöfl, A. (2024). Künstliche Intelligenz – wie Unternehmen sie nutzen und was sie noch daran hindert. *ifo Schnelldienst*, 77(09), 57–63.
- Faraj, S., von Krogh, G., Monteiro, E., & Lakhani, K. R. (2016). Special section Introduction – Online Community as space for knowledge flows. *Information Systems Research*, 27(4), 668–684. <https://doi.org/10.1287/isre.2016.0682>
- Ferrarini, F., & Curzi, Y. (2023). AMO-enhancing practices, open innovation and organizations’ innovation in the European context: testing a mediation model. *European Journal of Innovation Management*, 26(6), 1697–1720.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal Initiative At Work: Differences Between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39(1), 37–63.
- Gama, F., & Magistretti, S. (2025). Artificial intelligence in innovation management: A review of innovation capabilities and a taxonomy of AI applications. *Journal of Product Innovation Management*, 42(1), 76–111.
- Gerards, R., van Wetten, S., & van Sambeek, C. (2021). New ways of working and intrapreneurial behaviour: the mediating role of transformational leadership and social interaction. *Review of Managerial Science*, 15(7), 2075–2110.
- Gerber, C., & Krzywdzinski, M. (2019). Entgrenzung in der digitalen Onlinearbeit am Beispiel von Crowdwork. In H. Hanau & W. Mathiaske (Hrsg.), *Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen: Arbeitsrechtliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven* (S. 25–48). Baden-Baden: Nomos.
- Gong, Y., Huang, J.-C., & Farh, J.-L. (2009). Employee Learning Orientation, Transformational Leadership, and Employee Creativity: The Mediating Role of Employee Creative Self-Efficacy. *Academy of Management Journal*, 52(4), 765–778.

- Gupta, V. (2020). Relationships between leadership, motivation and employee-level innovation: evidence from India. *Personnel Review*, 49(7), 1363–1379.
- Gurtner, A., Clerc, I., & Scheidegger, L. (2021). Digital Human Resource Management: Herausforderungen des Personalmanagements in der digitalen Transformation. In J. Schellinger, K. O. Tokarski, & I. Kissling-Näf (Hrsg.), *Digital Business: Analysen und Handlungsfelder in der Praxis* (S. 159–181). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hammond, M.M., Neff, N.L., Farr, J.L., Schwall, A.R., & Zhao, X. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(1), 90–105.
- Harison, E., & Koski, H. (2010). Applying open innovation in business strategies. evidence from Finnish software firms. *Research Policy*, 39(3), 351–359
- Hebestreit, N. (2023). Open Innovation. In C. Lucas, & G. Schuster (Hrsg.) *Innovatives und digitales Marketing in der Praxis* (S. 141–161). Wiesbaden: Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-38210-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38210-0_8)
- Helfat, C.E., & Raubitschek, R.S. (2018). Dynamic and integrative capabilities for profiting from innovation in digital platform-based ecosystems. *Research Policy*, 47(8), 1391–1399.
- Hernaus, T., Dragičević, N., & Hauff, S. (2024). The necessity of job design for employee creativity and innovation: nothing happens without supervisor support. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(5), 583–598.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287–302.
- Jong, J.P. de, & Hartog, D.N. den (2008). Innovative work behavior: Measurement and validation. *EIM Business and Policy Research*, 8(1), 1–27.
- Jong, J. de, & Hartog, D. den (2010). Measuring Innovative Work Behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23–36.
- Kanter, R. (Hrsg.) (1988). *When a Thousand Flowers Bloom: Structural, Collective, and Social Conditions for Innovation in Organizations*. In B. M. Staw & L. L. Cummings, L. L. (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp.169–211). Greenwich, CT: JAI Press.
- King, N., & Anderson, N. (2002). *Managing innovation and change: A critical guide for organizations* (2. Aufl.). Psychology at work. London: Thomson.
- Knol, J., & van Linge, R. (2009). Innovative behaviour: the effect of structural and psychological empowerment on nurses. *Journal of advanced nursing*, 65(2), 359–370.
- Le Thuan, C., & Thanh, B.T. (2019). Mediating mechanisms linking developmental Feedback with employee creativity. *Journal of Workplace Learning*, 32(2), 108–121.
- Leimeister, J.M., & Zogaj, S. (2013). *Neue Arbeitsorganisation durch Crowdsourcing: Eine Literaturstudie* (Arbeitspapier Nr. 287). Hans-Böckler-Stiftung.

- Lenart-Gansiniec, R. (2021). The effect of crowdsourcing on organizational learning: Evidence from local governments. *Government Information Quarterly*, 38(3), 101593.
- Luvtitt, T. (1963). Creativity is not enough. *Harvard business review*, 41(3), 72–83.
- Liao, Z., Chen, J., Chen, X., & Song, M. (2024). Digital platform capability, environmental innovation quality, and firms' competitive advantage: The moderating role of environmental uncertainty. *International Journal of Production Economics*, 268, 109124. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2023.109124>
- Liehr, J., & Hauff, S. (2025). Promoting employees' innovative work behavior through innovation-specific leader behavior: An AMO-approach. *Journal of Management & Organization*, 31(1), 215–232.
- Luoh, H.-F., Tsauro, S.-H., & Tang, Y.-Y. (2014). Empowering employees: job standardization and innovative behavior. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 26(7), 1100–1117.
- Marques, J.P. (2014). Closed versus open innovation: evolution or combination? *International Journal of Business and Management*, 9(3), 196.
- Mascareño, J., Rietzschel, E.F., & Wisse, B. (2021). Ambidextrous leadership: opening and closing leader behaviours to facilitate idea generation, idea promotion and idea realization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(4), 530–540.
- Mohammadi, S., Heidari, A., & Navkhsi, J. (2023). Proposing a Framework for the Digital Transformation Maturity of Electronic Sports Businesses in Developing Countries. *Sustainability*, 15(16), 12354.
- Morgeson, F.P., & Humphrey, S.E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *The Journal of applied psychology*, 91(6), 1321–1339.
- Mumford, M.D. (2000). Managing Creative People: Strategies and Tactics for Innovation. *Human Resource Management Review*, 10(3), 313–351.
- Mumford, M.D., Scott, G.M., Gaddis, B., & Strange, J.M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The leadership quarterly*, 13(6), 705–750.
- Naqshbandi, M.M., Meeran, S., & Wilkinson, A. (2022). On the soft side of open innovation: the role of human resource practices, organizational learning culture and knowledge sharing. *R&D Management*, 53(2), 279–297.
- Nguyen, T.P.T., Huang, F., & Tian, X. (2021). A meta-analysis of the impact of open innovation on performance. *Journal of Management and Organization*, 31(2), 830–847.
- Nicolás-Agustín, Á., Jiménez-Jiménez, D., & Maeso-Fernandez, F. (2022). The role of human resource practices in the implementation of digital transformation. *International Journal of Manpower*, 43(2), 395–410.

- Noefer, K., Stegmaier, R., Molter, B., & Sonntag, K. (2009). A Great Many Things to Do and Not a Minute to Spare: Can Feedback From Supervisors Moderate the Relationship Between Skill Variety, Time Pressure, and Employees' Innovative Behavior? *Creativity Research Journal*, 21(4), 384–393.
- Oechslen, A. (2020). Grenzenlose Arbeit? Eine Exploration der Arbeitskulturen von Crowdwork. *Berliner Blätter*, 82, 83–94.
- Ohly, S., Sonnentag, S., & Pluntke, F. (2006). Routinization, work characteristics and their relationships with creative and proactive behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 257–279.
- Osorno, R., & Medrano, N. (2020). Open innovation platforms: A conceptual design framework. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 69(2), 438–450.
- Papsdorf, C. (2021). Crowdsourcing als neuartige Form der Arbeitsorganisation und des Innovierens. In B. Blättel-Mink, I. Schulz-Schaeffer & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Innovationsforschung* (S. 827–840) Springer VS, Wiesbaden.
- Parida, V., Westerberg, M., & Frishammar, J. (2012). Inbound Open Innovation Activities in High-Tech SMEs: The Impact on Innovation Performance. *Journal of Small Business Management*, 50(2), 283–309.
- Parker, S.K. (2014). Beyond motivation: job and work design for development, health, ambidexterity, and more. *Annual review of psychology*, 65(1), 661–691.
- Parker, S.K., Ward, M.K., & Fisher, G.G. (2021). Can High-Quality Jobs Help Workers Learn New Tricks? A Multidisciplinary Review of Work Design for Cognition. *Academy of Management Annals*, 15(2), 406–454.
- Perry-Smith, J.E., & Mannucci, P.V. (2017). From Creativity to Innovation: The Social Network Drivers of the Four Phases of the Idea Journey. *Academy of Management Review*, 42(1), 53–79.
- Pohl, A., & Engel, B. (2020). Open Innovation. In T. Kollmann (Hrsg.), *Handbuch Digitale Wirtschaft*. (S. 1–26). Wiesbaden: Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17291-6\\_66](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17291-6_66)
- Pratoom, K., & Savatsomboon, G. (2012). Explaining factors affecting individual innovation: The case of producer group members in Thailand. *Asia Pacific Journal of Management*, 29(4), 1063–1087.
- Ramamoorthy, N., Flood, P. C., Slattery, T., & Sardessai, R. (2005). Determinants of Innovative Work Behaviour: Development and Test of an Integrated Model. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 142–150.
- Robertson, G., & Lapina, I. (2023). Digital transformation as a catalyst for sustainability and open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 9(1), 100017.
- Sanders, K., Moorkamp, M., Torka, N., Groeneveld, S., & Goeneveld, C. (2010). How to support innovative behaviour? The role of LMX and satisfaction with HR practices. *Technology and Investment*, 1(1), 59–68.

- Sanders, K., Jorgensen, F., Shipton, H., Van Rossenberg, Y., Cunha, R., Li, X., Rodrigues, R., Wong, S. I. & Dysvik, A. (2018). Performance-based rewards and innovative behaviors. *Human Resource Management, 57*(6), 1455–1468.
- Schmitt, A., Zacher, H., & Frese, M. (2012). The buffering effect of selection, optimization, and compensation strategy use on the relationship between problem solving demands and occupational well-being: a daily diary study. *Journal of occupational health psychology, 17*(2), 139–149.
- Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1994). Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in the Workplace. *Academy of Management Journal, 37*(3), 580–607.
- Škerlavaj, M., Černe, M., & Dysvik, A. (2014). I get by with a little help from my supervisor: Creative-idea generation, idea implementation, and perceived supervisor support. *The Leadership Quarterly, 25*(5), 987–1000.
- Slåtten, T., & Mehmetoglu, M. (2011). What are the Drivers for Innovative Behavior in Frontline Jobs? A Study of the Hospitality Industry in Norway. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism, 10*(3), 254–272.
- Spiegelaere, S. de, Ramioul, M., & van Gyes, G. (2017). Good employees through good jobs. *Employee Relations, 39*(4), 503–522.
- Statistisches Bundesamt (2024). Pressemitteilung Nr. 444 vom 25. November 2024. *Jedes fünfte Unternehmen nutzt künstliche Intelligenz*. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/11/PD24\\_444\\_52911.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/11/PD24_444_52911.html)
- Tani, M., Papaluca, O., & Sasso, P. (2018). The system thinking perspective in the open-innovation research: A systematic review. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 4*(3), 38.
- Teece, D.J. (2018). Business models and dynamic capabilities. *Long Range Planning, 51*(1), 40–49.
- Ullrich, A., Reißig, M., Niehoff, S., & Beier, G. (2023). Employee involvement and participation in digital transformation: a combined analysis of literature and practitioners' expertise. *Journal of Organizational Change Management, 36*(8), 29–48.
- Urbach, T., Fay, D., & Goral, A. (2010). Extending the job design perspective on individual innovation: Exploring the effect of group reflexivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*(4), 1053–1064.
- van de Vrande, V., Jong, J.P. de, Vanhaverbeke, W., & Rochemont, M. de (2009). Open innovation in SMEs: Trends, motives and management challenges. *Technovation, 29*(6–7), 423–437.
- Wahl, J., Hutter, K., & Füller, J. (2022). How AI-supported searches through other perspectives affect ideation outcomes. *International Journal of Innovation Management, 26*(09), 2240028.
- Wu, C.-H., Parker, S.K., & Jong, J.P.J. de (2014). Need for Cognition as an Antecedent of Individual Innovation Behavior. *Journal of Management, 40*(6), 1511–1534.

- Wu, J., Gong, X., & Liu, Y. (2022). Research on the influence mechanism of employees' innovation behavior in the context of digital transformation. *Frontiers in Psychology, 13*, 1090961.
- Yang, M., & Han, C. (2021). Stimulating innovation: Managing peer interaction for idea generation on digital innovation platforms. *Journal of Business Research, 125*, 456–465.
- Zhang, W., Xu, F., & Sun, B. (2020). Openness to experience, job characteristics, and employee creativity: An interactionist perspective. *Social Behavior and Personality: an international journal, 48*(4), 1–12.
- Zhang, Y., & Begley, T. M. (2011). Perceived organisational climate, knowledge transfer and innovation in China-based research and development companies. *The International Journal of Human Resource Management, 22*(1), 34–56.
- Zhao, L., Liu, P., Zhang, F., Xu, S., & Liu, Y. (2022). How does perceived respect affect innovative behavior? The role of thriving at work and spiritual leadership. *Frontiers in Psychology, 13*, 978042.
- Zhou, J. (2003). When the presence of creative coworkers is related to creativity: role of supervisor close monitoring, developmental Feedback, and creative personality. *The Journal of applied psychology, 88*(3), 413–422.

# Navigating Research on Digital Platform Work Through an Intercultural Lens

*Jiayin Li-Gottwald*

## 1 Introduction

Starting in the mid-2000s, digital platforms began reshaping work dynamics by introducing innovative methods to distribute tasks among workers (cf. Crouch, 2019; Umar et al., 2021; Vallas & Shor, 2020). These platforms enable clients to publicise jobs to a diverse network of workers in different locations, using a crowd-based approach to allocate tasks. This chapter contributes to the broader scholarship on digital platform work by critically reviewing existing literature using an intercultural perspective. It highlights the limited focus on cultural dimensions in current studies on platform work, many of which have adopted a simplistic approach to intercultural dynamics. This narrow focus has left a significant gap in the understanding of the complex cultural factors involved. In response, this chapter draws on three distinct approaches in intercultural studies to highlight the multifaceted nature of culture in platform-mediated work. In doing so, it aims to broaden the analytical scope of research on platform work and emphasise the nuanced cultural relevance of work practices in an increasingly globalised and culturally diverse digital environment.

## 2 The Context of Culture

Since it is a multifaceted and often disputed concept, a clear understanding of the term “culture” is needed before examining its role in digital platforms and crowdwork. Culture is notoriously difficult to define, with no single, universally accepted definition. Its complexity arises from its wide range of interpretations (cf. Kroeber, 1952) since the concept first gained scholarly attention in the 19th century. However, the concept cannot be separated from its historical, social, and ecological contexts. Those who have sought to define culture have often traced their understanding to Edward Tylor’s foundational definition in anthropology, which described culture as “that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (Tylor, 1871, p. 1). Accordingly, culture is understood as exclusive to humans and functions as a holistic system

comprising various interconnected elements shared by a group. This notion is reinforced by Hofstede's definition of culture as "the collective programming of the mind that distinguishes members of one group from another" (Hofstede, 1994, p. 5) and Hall's (1976) concept of culture as a system of shared meanings and practices, operating at both the conscious and unconscious levels (cf. 1976). Together, these frameworks depict culture as a collection of 'things' that differentiate groups, particularly nations.

Rather than pin down *what* culture is, Geertz (1973) sought to understand *how* culture is. He used a symbolic and interpretive approach to studying culture, describing it as a "web of significance" that individuals have woven and emphasising the importance of symbols, rituals, and practices in constructing cultural meaning in social contexts through "thick descriptions". This interpretive approach has informed the subsequent process-oriented approach to culture and critical cultural studies. It emphasises the dynamic and changing nature of culture as well as the role of human agency in making culture (cf. Holliday, 2011), and promotes an approach of "doing" culture, in which culture is treated as a verb (cf. Street, 1993). In addition, critical cultural studies have positioned culture as a "site of struggle", which forms part of macro social practice and contributes to and is influenced by power and ideological struggles (cf. Hall, 2003). This notion of culture emphasises the roles of power, context, socio-economic relations, and historical or structural forces in shaping culture and influencing intercultural communication, encounters, relationships, and contexts (Nakayama & Halualani, 2010). This theoretical shift moves away from the concept of "culture" to "ideology", transitioning from a view of culture as a neutral space to understanding it as deeply embedded in power relations. Based on discourse theory, which examines how language and broader systems of meaning shape our thoughts, actions, and identities, Foucault described culture as "a hierarchical organization of values, accessible to everybody, [and] at the same time the occasion of a mechanism of selection and exclusion" (2001, p.173). He emphasised how cultural representations are influenced by power relations and dominant discourses that serve the interests of societal groups while simultaneously marginalising or distorting the identities of subordinate cultures. He also investigated what is considered normal or acceptable in culture and society and how culture is produced and maintained by dominant discourses.

Thus, culture has an assemblage of meanings shaped by diverse power interests and those of dominant structures (e.g., the state, law, institutions, the economy, and the media) as well as cultural groups, in particular. This shift does not imply that people passively consume culture; rather, they actively engage with it in their daily lives, helping to create and reshape meanings influenced by competing ideologies. These process-oriented and critical approaches have enabled our understanding of culture to experience a profound transformation in which we recognise culture as fluid and negotiable and fundamentally intertwined with

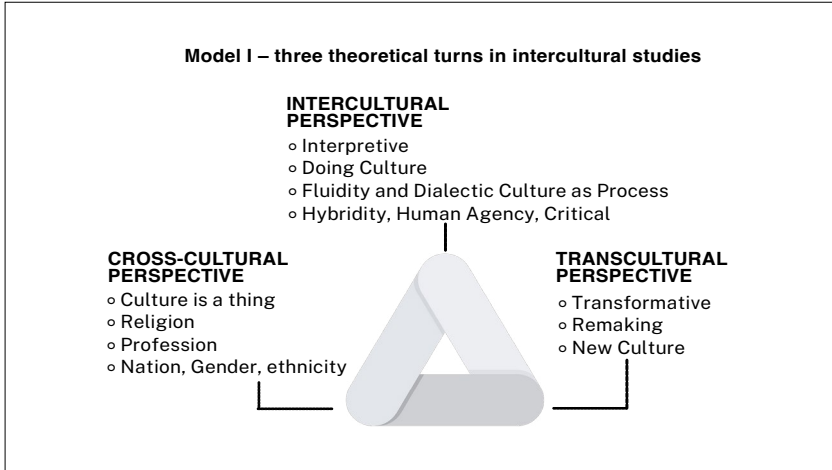
power, knowledge, and the social structures that organise and govern societies. Taking this late modernist approach, Kramsch (2014) concluded that culture is:

conceived as a co-constructed membership in a discourse Community that shares a common social space, history, and collective imaginings. Even when they have left that Community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting (p. 31).

Since the late 1990s, culture has been increasingly viewed not as a universal or fixed entity but as dynamic and formed by historical context and individual perspectives. It is influenced by the ongoing interactions of local and global forces, in which the impact of global capitalism, economic structures, and technological advancements (cf. Hassan, 1999), particularly the recent rise of artificial intelligence (AI) and digitisation, has an increasingly important role. These elements redefine how cultural forms emerge, adapt, and are disseminated. While AI and digitisation are currently reshaping how cultural narratives and identities are constructed and mediated, the ideological forces embedded in these technologies, shaped by powerful corporate interests and agendas of states, further complicate our understanding of culture as a site of negotiation (cf. Alsaleh, 2024). In this context, culture is a contestable space in which global economic forces, technological innovations, and shifting ideologies are constantly co-constructed, producing new cultural formations and social realities.

### 3 The Three Turns of Intercultural Studies

Following in the footsteps of these different cultural frameworks, intercultural studies have evolved significantly across different historical periods, transitioning from a focus on national culture to the fluid concept of culture. Contemporary intercultural studies are characterised by an increasingly complex global context – marked by digitisation, mobility, and cultural fluidity – that demands new ways to understand cultural interaction. In response to these shifts, this section identifies three major theoretical developments in intercultural studies: the cross-cultural perspective, the intercultural and process-oriented approach, as well as the transcultural perspective (see Model 1). These frameworks represent a progression in how culture is conceptualised, moving from relatively static, nation-based models to more dynamic, relational, and hybrid understandings. Rather than being mutually exclusive, these approaches build on and critique each other, offering complementary insights into the evolving nature of intercultural engagement. Together, they provide a multidimensional foundation to analyse the challenges and opportunities associated with cultural encounters in a globalised, digital, and AI-integrated world.

**Model 1** Three theoretical developments in intercultural studies

Source: Author's own

As early as 1959, in the field of cross-cultural studies, Edward Hall explored how cultural differences manifest in non-verbal communication cues, such as gestures, postures, and spatial relationships. This work provides foundational ideas to understand the cultural dimensions in interpersonal communication within the framework of national cultures. Focussing on comparisons between the United States and other nations, Hall's work examined how culture shapes communication, emphasising the role of national cultural differences in influencing interpersonal interactions, and exploring how cultural values related to space, communication, and time vary across societies (cf. Hall 1959, 1966, 1976). For example, in the United States, considered as a low-context culture, personal boundaries are distinctly marked, whereas in high-context cultures such as in Italy or Latin America, individuals tend to maintain closer physical proximity (cf. Hall, 1959). Hall further differentiated between communication styles, noting that in high-context cultures such as Japan, much of the communication is non-verbal. In low-context cultures such as the United States, on the other hand, communication is more direct and explicit (Hall, 1966). He (cf. 1976) defined monochronic cultures, such as in the United States, as prioritising punctuality and structured time management, while polychronic cultures, such as in Latin America, often prioritise relationships over strict adherence to time constraints.

In the same vein, Hofstede's (cf. 1980, 2001, 2011) theory of cultural dimensions provides a framework to compare national cultures using dimensions such as individualism versus collectivism, masculinity versus femininity, power dis-

tance, and uncertainty avoidance. This theory emphasises how cultural differences influence personal interactions and communication styles across countries. Hofstede and Bond (1988) expanded this model by adding a Confucian dimension of dynamism, which introduces a time-orientation approach to understanding cultural variations. Among these dimensions, individualism versus collectivism is one of the most widely studied in cross-cultural communication research (cf. Gudykunst 2002).

This line in the establishment of intercultural relations is based on a particular view of culture, which sees cultural interactions as occurring between distinct groups, each marked by unique elements and behaviour patterns that signify their culture, often implying interethnic relations. This approach often blends geographic distance, historical development, and modern “acculturation” into a fixed model of cultural exchange (Dietz, 2018). It is often criticised by later scholars of intercultural studies for introducing a problematic tendency to view culture in overly simplistic national and geographical terms. Martin and Nakayama (cf. 2010) defined this cross-national or cross-regional perspective on culture as a functionalist or post-positivist approach, in which culture is considered a pre-existing and essential characteristic shared by a group of people. Indeed, in the era of globalisation, scholarly attention has increasingly focused on globalisation as a transformative force with profound implications for intercultural studies. Robertson’s (1992) work introduced globalisation as a phenomenon that integrates and influences cultures on a global scale, emphasising the interconnectedness of societies and the impact of global flows on cultural identities. Building on this foundation, Appadurai’s (cf. 1996) work further examined how global cultural flows – including ethnoscaples, technoscaples, financescaples, mediascaples, and ideoscaples – generate new hybrid cultural forms and challenge conventional notions of static cultural identities, thus expanding the scope of intercultural studies to encompass transnational cultural dynamics.

More recently, in the age of digitisation, Castells (cf. 1996) investigated how digital communication networks reshape social structures and cultural practices. His work highlights the rise of networked societies, in which digital technologies enable global interactions and cultural exchanges. Expanding on this theme, Baym (cf. 2010) examined how internet-mediated communication influences interpersonal relationships and Community dynamics in online spaces. Her findings advance our understanding of how digital technologies influence cultural identities and communication patterns within virtual environments. Intercultural studies discourses then begin to shift towards a more nuanced exploration of how digital technologies impact human relationships and cultural practices, highlighting issues of connectivity and isolation in contemporary societies (cf. Turkle 2011, 2015). Globalisation and digitisation have become the driving forces challenging the earlier static notion of culture and interculturality. Following in the footsteps of anthropology and culture studies, some of the previously mentioned social science studies have begun to view culture as “rather a complex articula-

tion of inter-, intra-, and transcultural processes of self-adscription and external adscription, of identifying, and of othering within society. Thus, interculturality nowadays relies on a much more hybrid, processual, and contextual notion of culture” (cf. Dietz, 2018 p. 3). This perspective is particularly salient to digital platform work, in which culturally diverse individuals engage in algorithmically governed and transnationally mediated workspaces. Thus, cultural identities are not static but are actively co-constructed and redefined through ongoing interactions at the workplace. As such, intercultural engagement in platform environments is not a fixed exchange between bounded cultural categories but a dynamic process embedded in the lived realities of digitally mediated work.

## 4 The Role of Intercultural Perspectives in Digital Platform Work

The digitisation of work through platforms has transformed how labour is organised and performed globally, bringing together workers from diverse cultural backgrounds to engage in tasks across geographical boundaries (cf. Graham et al., 2017; Wood et al., 2018, 2019a, 2019b). However, an interpretation of this transnational shift requires a nuanced understanding that goes beyond technical and economic factors to consider the cultural dimensions shaping digital work. Scholars have long emphasised the profound impact of culture on work practices, expectations, and interactions. Hofstede’s (cf. 2001) cultural dimensions and Trompenaars & Hampden-Turner’s (cf. 1998) work on cross-cultural business highlight key factors, including individualism versus collectivism, uncertainty avoidance, and power distance – aspects that influence how workers engage with authority, collaboration, and responsibility. These cultural factors may have significantly affected platform labour, particularly as workers from different cultural backgrounds collaborate on the same tasks.

Research has highlighted the growing importance of a cross-cultural perspective in the platform economy, revealing how cultural differences shape user behaviours, communication, and engagement in digital platforms. Toxtli et al. (cf. 2024) introduced “CultureFit”, an innovative digital tool developed to support cross-cultural collaboration among crowdworkers. The system incorporates culturally informed variables, such as temporal orientation, preferred communication styles, and culturally rooted work habits. Their research shows that integrating culturally responsive features into platform design can substantially improve both worker productivity and overall well-being.

Digital work platforms are not culturally neutral arenas. They are deeply embedded in and characterised by broader socio-economic inequalities, cultural traditions, and institutional conditions. Focusing on a platform company in India, Kamarraju et al. (cf. 2021) closely examined how digital platforms navigate the complex intersections of entrepreneurship, worker dignity, and entrenched cultural hierarchies such as caste. Their study shows that while platforms like Urban

Company provide marginalised workers – particularly women in beauty services – with greater respect and more avenues for self-employment, they also impose algorithmic control that limits autonomy. Drawing on interviews with both service workers and engineers, the study investigated the extent of workers’ real agency within this system. It introduced the concept of “blended cultures” to capture the dynamic interplay between algorithmic governance and deeply rooted human cultural norms.

From a consumer perspective, studies have adopted a cross-cultural approach to examine user experiences within the platform economy, emphasising the critical influence of cultural context on consumer behaviours and perceptions. Majrashi et al. (cf. 2016) investigated cross-platform user experiences in Australia and Saudi Arabia, identifying both objective (e.g., interface layout, icon interpretation, etc.) and subjective (e.g., power distance, uncertainty avoidance, etc.) cultural factors that inform international design practices. Zhu et al. (cf. 2019) conducted a comparative analysis of English and Chinese language reviews on peer-to-peer accommodation platforms, revealing shared structural patterns but distinct rhetorical styles, with Chinese language users emphasising relational closeness and English language users valuing privacy. Li and Shen (cf. 2018) explored the cultural variations in consumers’ willingness to write online reviews in China and the United States, showing that while factors such as perceived usefulness, reciprocity, and reputation are broadly influential, cultural norms significantly shape the motivations behind review behaviours. Together, these studies have shown the need for culturally responsive platform design to effectively engage a globally diverse consumer base.

While scholars of the digital platform economy are increasingly adopting a cross-cultural approach, much of the existing research that provides the foundation for understanding these platforms has focused on structural, power, and capital factors. Elements including platform governance, economic models, and user behaviours are key to comprehending the broader dynamics. Taking culture as a “site of struggle” from a critical cultural studies perspective, we can interpret many existing studies as reflecting how culture is actively lived and experienced in the digital platform economy. Graham et al. (cf. 2017) provided a detailed analysis of how digital platforms such as Upwork contribute to the globalisation of labour by offering workers in low- and middle-income countries access to income-generating opportunities beyond their national borders. Despite these seemingly inclusive prospects, their research reveals a paradox: while these platforms offer global access, they simultaneously entrench existing economic and geographic disparities. For example, workers in the Global South are frequently limited to unstable, underpaid roles, highlighting the complex relationships between economic structures and cultural dynamics in digital labour ecosystems (Braesemann, Lehdonvirta, & Kässi, 2021; Modern Diplomacy, 2025).

Understanding culture in the digital labour market requires a comprehensive examination of the economic structures that shape and are shaped by cul-

tural practices. Digital labour platforms not only mediate economic transactions but also embed cultural norms and expectations that influence worker behaviour and identity formation. For example, Munoz et al. (cf. 2023) pointed out how these platforms can reinforce gendered, racial and cultural stereotypes, affecting the valuation and perception of freelance work. Moreover, the concept of “free labour”, as discussed by Terranova (cf. 2000), emphasises the cultural dynamics in which individuals willingly contribute unpaid work, driven by the attraction of Community engagement or potential future opportunities, thus blurring the lines between leisure and labour. This phenomenon is complicated by the digital labour economy’s promise of flexibility, which often masks underlying economic insecurities and the erosion of traditional labour protections (cf. Engels & Sherwood, 2019). Therefore, analysing digital labour markets through both cultural and economic lenses is essential to fully grasp the complexities of modern work arrangements and their implications for workers’ rights and identities.

Research focused on migrant labour provides another significant contribution to the study of culture in the digital platform economy. It highlights how cultural identity, mobility, and precarity intersect in platform-mediated work, offering critical insights into how migrant workers navigate and are shaped by digital labour markets. Migrants often turn to digital platform work for a variety of practical and socioeconomic reasons. A key driver is economic necessity, as digital platforms offer opportunities for migrants to earn a livelihood outside of the constraints imposed by traditional local labour markets (Van Doorn & Vijay, 2024). Migrants can face significant barriers to securing stable, well-paying jobs in their host countries, particularly in sectors requiring specific qualifications or legal work permits, leading them to seek alternative sources of income through platform-based work (Lam & Triandafyllidou, 2021). In countries like Germany, this trend is especially evident among refugees, who are disproportionately represented in unregulated gig work, such as food delivery and courier services, rather than in structured vocational training pathways (IAB Data, Brücker et al., 2020; Friedrich et al., 2024).

Another crucial factor is the flexibility that digital platform work offers. Migrants, who often juggle multiple roles, including caregiving, language acquisition, and navigating immigration policies, benefit from the ability to work remotely and set their own schedules (cf. Altenried, 2022; Van Doorn & Vijay, 2024). This flexibility enables them to work from home, avoid discrimination in physical workplaces, and accommodate their personal circumstances, such as working irregular hours, which is common among migrant workers. Platform work, despite its precarious nature, provides migrant workers with the autonomy to choose projects and interact with clients from different cultural and geographical backgrounds, thus providing a sense of independence. In addition, digital platforms offer an entry point to global labour markets for migrants with diverse skill levels. While many migrants may encounter challenges in secur-

ing formal employment due to language barriers or lack of recognition of their qualifications, platforms often have lower entry barriers, enabling them to monetize skills that are in demand globally (cf. Van Doorn & Vijay 2024; Holtum et al. 2022). For example, tasks including data entry, transcription, and graphic design may not require formal qualifications but can still offer reasonable pay in comparison to local job opportunities. This accessibility helps migrants bridge gaps in their professional careers and secure income streams that might otherwise be unobtainable.

Discrimination and racialised labour hierarchies within platform ecosystems add another layer of complexity (cf. Animento, 2024; Fuchs, 2017). Digital platforms tend to favour Westernised work norms, such as fluency in English and professional demeanour, which can marginalise workers from non-Western cultures (cf. Casilli, 2017). Platform algorithms, which often prioritise workers who fit a specific cultural ideal of professionalism, exacerbate these biases and reinforce the creation of a new digital underclass. As Zwysen and Piasna (cf. 2024) argue, this underclass mainly consists of migrant workers who are relegated to lower-paying, lower-status tasks, further entrenching the inequalities in the digital economy. In addition to these structural inequalities, migrant workers must also manage emotional, cultural and identity labour as they adjust their self-presentation to meet the expectations of global clients. Such cultural adaptations are not merely about conforming to client demands; rather, they are a form of survival in a highly competitive digital labour market, in which success is often contingent on the ability to align with Western ideals of professionalism.

Furthermore, this process of self-representation can be emotionally grueling. Migrant workers may experience a sense of cultural displacement as they attempt to navigate between their cultural roots and the globalised expectations of digital labour. This “double consciousness” (Du Bois, 1903) requires workers to continually negotiate their identities in both personal and professional contexts. As such, the digital labour market becomes a site of ongoing cultural negotiation not only between workers and clients – or between individuals and structural systems – but also within the workers themselves. As they navigate the demands of a globalised labour economy, workers must reconcile their cultural identities with professional expectations and often experience tensions between self-perception and externally imposed roles.

## 5 Summary

This chapter provides a critical analysis of the existing literature on digital platform work through a clear intercultural lens. While many of the studies reviewed have not directly adopted an intercultural framework, applying this perspective provides a richer and more nuanced understanding of the cultural dynamics of digital labour. Using the three approaches of intercultural studies, the chapter

synthesises a diverse body of scholarship, including cross-cultural comparisons of platform work across different nation-states, critical intercultural perspectives that emphasise power relations and structural inequalities within digital labour systems, and cultural identity frameworks that explore the lived experiences and ongoing identity negotiations of migrant workers in transnational contexts. By reframing these studies through an intercultural lens, this analysis reveals the complex ways that culture shapes and is reshaped by digital labour practices, providing new insights into the multifaceted realities of platform work.

Bourdieu (cf. 2020) defined the field as a social space in which people engage, compete, and operate within a set of structured norms, rules, and expectations. Digital platform work constitutes a distinct field, characterised by algorithmic management, client feedback systems, and platform-imposed constraints. Within this space, workers from varied cultural and social backgrounds bring with them a *habitus* – a set of dispositions formed through prior social and cultural experiences – that influences how they interact with clients, interpret digital platform rules, and navigate the uncertainties of digital platform work. Crucially, while *habitus* refers to the pre-existing dispositions that workers carry with them, the cultural negotiation process occurs within the field through ongoing interactions, struggles, and adaptations. In other words, *habitus* shapes how workers enter and experience the platform environment, but the arena of digital platform work is a dynamic place where new workplace cultures are created and contested. These interactions involve more than passive adaptation to platform norms; they are active sites of negotiation and struggle, where workers' cultural dispositions meet the platform's logic. Through informal peer networks, shared strategies, and digital communities, workers collectively interpret, adapt, and sometimes resist platform expectations. In this intercultural process, a new workplace culture emerges – one that is not solely dictated by the platform but co-constructed through everyday interactions among the workers themselves.

Thus, culture is not merely a backdrop to platform work; it is actively produced, negotiated, and reshaped within it. Durkheim (cf. 1915) emphasised the role of culture in fostering social cohesion, while Geertz (cf. 1973) considered it as a web of shared meanings developed through social interactions. Hall (cf. 1980, 1996, 1997) took this further by framing culture as a dynamic site of power and contest, where meaning is not only shared but also struggled over. For Stuart Hall, culture is shaped by ongoing processes of representation, identity, and resistance, and is a central arena in which social groups create, challenge, and redefine meaning. These insights gain renewed significance in digital work environments in which workers engage not only with technology and the system but also with one another, constantly renegotiating what it means to work, succeed, and belong in the platform economy. Through this continuing process, deeply rooted cultural values are not only expressed but also transformed, producing hybrid workplace cultures that reflect both the platform's structure and its workers' lived experiences.

Adopting an intercultural lense, this paper reviews current studies on digital platform work and identifies a critical gap: the lack of a nuanced cultural lens that integrates cross-cultural, intercultural, and transcultural approaches to understanding the complex collaboration within digitally mediated, multicultural teams. As digital platform work becomes increasingly global, traditional cultural frameworks must evolve to address the layered and dynamic nature of these environments. While cross-cultural approaches may remain essential in platform economy research, future studies should pay greater attention to transcultural perspectives. By emphasising hybrid identities, emergent cultural forms, and the blending of diverse cultural influences, such approaches offer valuable insights into the fluid and adaptive interactions that characterise digital workspaces. As platform workers navigate shifting cultural terrains, transcultural processes are likely to play an increasingly important role in shaping individual and collective identities, as well as influencing how tasks are performed, collaboration is managed, and work unfolds within digital platform settings.

## References

- Altenried, M. (2022). Platforms, labour, and mobility: migration and the gig economy. In I. Ness (Ed.), *The Routledge Handbook of the Gig Economy*, (pp. 180–189). London: Routledge.
- Animento, S. (2024). Understanding racism in digital capitalism: Racialisation and de-racialisation in platform economies, infrastructural racism and algorithmic opacity. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 22(1), 366–380. <https://triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/1459>.
- Alsaleh, A. (2024). The impact of technological advancement on culture and society. *Scientific Reports*, 14, 32140.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baym, N.K. (2010). *Personal connections in the digital age*. Malden, MA/Oxford: Polity Press
- Bourdieu, P. (2020). *Habitus and field: Lectures at the Collège de France (1982–1983)* (P. Collier, Trans.; P. Champagne, Ed.). Polity Press.
- Braesemann, F., Stephany, F., Teutloff, O., Kässi, O., Graham, M., & Lehdonvirta, V. (2021). *The global polarisation of remote work* (arXiv:2108.13356). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.13356>
- Brücker, H., Kosyakova, Y., & Schludi, M. (2020, June 18). *What do we know about the employment of refugees in Germany? Answers to some frequently asked questions*. IAB-Forum. <https://iab-forum.de/en/what-do-we-know-about-the-employment-of-refugees-in-germany-answers-to-some-frequently-asked-questions/>

- Casilli, A.A. (2017). Digital labor studies go global: Toward a digital decolonial turn. In *International Journal of Communication*, 11, 3934–3954.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Crouch, C. (2019). Will the gig economy prevail?. *Journal of Economic Sociology*, 20(4), 70–77.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. In H. Callan (Ed.), *The international encyclopedia of anthropology* (pp. 1–19). Wiley Blackwell.
- Du Bois, W. E. B. (1903). *The souls of black folk*. Chicago: A. C. McClurg & Co.
- Durkheim, É. (1915). *The elementary forms of religious life* (J. W. Swain, Trans.). George Allen & Unwin.
- Engels, S., & Sherwood, M. (2019). What if we all worked gigs in the cloud? The economic relevance of digital labour platforms. *Directorate General Economic and Financial Affairs (DG ECFIN), European Commission*. Online: [https://economy-finance.ec.europa.eu/system/files/2019-06/dp099\\_en.pdf](https://economy-finance.ec.europa.eu/system/files/2019-06/dp099_en.pdf)
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet: Cours au Collège de France, 1981–1982*. Gallimard/Seuil.
- Friedrich, M., Helm, I., Jost, R., Lang, J., & Müller, C. (2024, July 9). *Gig-work in the German delivery-services sector: Employment has increased significantly in recent years*. IAB-Forum. <https://iab-forum.de/en/gig-work-in-the-german-delivery-services-sector-employment-has-increased-significantly-in-recent-years/>
- Fuchs, C. (2017). Capitalism, patriarchy, slavery, and racism in the age of digital capitalism and digital labour. *Critical Sociology*, 44(4–5), 677–702.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Graham, M., Hjorth, I., & Lehdonvirta, V. (2017). Digital labour and development: Impacts of global digital labour platforms and the gig economy on worker livelihoods. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 23(2), 135–162.
- Gudykunst, W. B. (2002). Issues in cross-cultural communication research. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.) *Handbook of international and intercultural communication* (2<sup>nd</sup> edition), (pp. 165–178). Thousand Oaks: Sage.
- Hall, E.T. (1959) *The silent language*. New York, Doubleday & Company.
- Hall, E.T. (1966). *The hidden dimension*. New York, Anchor Books Doubleday.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York, Anchor Books Doubleday.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972–79* (pp. 128–138). London: Routledge.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs “identity”? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). London: Sage.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13–74). London: Sage.
- Hall, S. (2003). Cultural studies and the centre: some problematics and problems \*. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis, *Culture, media, language. Working Papers in Cultural Studies 1972–79*, (pp. 2–35). London: Routledge.

- Hassan, R. (1999). Globalization, information technology and culture within the space economy of late capitalism. *Information, Communication & Society*, 2(3), 300–317.
- Holtum, P., Irannezhad, E., Marston, G., & Mahadevan, R. (2022). Business or pleasure? A comparison of migrant and non-migrant Uber drivers in Australia. *Work, Employment and Society*, 36(2), 290–309.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1994) The business of international business is culture. *International Business Review*, 3(1), 1–14.
- Hofstede, G. & Bond, M. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16(4), 5–21.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede Model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(8). Online: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Thousand Oaks: Sage.
- Komarraju, S.A., Arora, P., & Raman, U. (2021). Agency and servitude in platform labour: A feminist analysis of blended cultures. *Media, Culture & Society*, 43(5), 1025–1043.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA Review*, 27(1), 30–55.
- Kroeber, A.L. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Peabody Museum Press.
- Lam, L., & Triandafyllidou, A. (2021). An unlikely stepping stone? Exploring how platform work shapes newcomer migrant integration. *Transitions: Journal of Transient Migration*, 5(1), 11–29.
- Li, Y. Q., & Shen, H. (2018). Cross cultural study of customers online reviews intention of the E-commerce platforms. In *2018 International Conference on E-Commerce and Contemporary Economic Development (Eced 2018)* (pp. 18–22).
- Majrashi, K., Hamilton, M., & Uitdenbogerd, A.L. (2016, July). Cross-platform cross-cultural user experience. In *Proceedings of the 30th International BCS Human Computer Interaction Conference. BCS Learning & Development*.
- Martin, J. & Nakayama, T. (2010) Intercultural communication and dialectics revisited. In T. K. Nakayama & R. T. Halualani (Eds.). *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Modern Diplomacy. (2025, June 11). The hidden costs of flexibility: Digital inequality and the gig worker reality in Southeast Asia. *Modern Diplomacy*. <https://moderndiplomacy.eu/2025/06/11/the-hidden-costs-of-flexibility-digital-inequality-and-the-gig-worker-reality-in-southeast-asia/>

- Munoz, D., Guerrero, L., & Li, J. (2023). Platformization of inequality. Gender and race in digital labor platforms. *Journal of Digital Economy*, 12(3), 57–80.
- Nakayama, T.K., & Halualani, R. T. (2010). *The handbook of critical intercultural communication*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Robertson, R. (1992) *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Umar, M., Xu, Y., & Mirza, S. S. (2021). The impact of Covid-19 on gig economy. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 34(1), 2284–2296.
- Street, B.V. (1993) Culture is a verb. In D. Gradoll, L. Thompson, & M. Byram (Eds.), *Language and culture: Papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics Held at Trevelyan College, University of Durham, September 1991*, (pp. 23–43). Clevedon, UK: Multilingual Matters in association with the British Association of Applied Linguistics.
- Terranova, T. (2000). Free labor: Producing culture for the digital economy. *Social Text*, 18(2), 33–58.
- Toxtli, C., Curtis, C., & Savage, S. (2024). A culturally-aware AI tool for crowdworkers: Leveraging chronemics to support diverse work styles. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(CSCW2), 1–34.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Turkle, S. (2015) *Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age*. New York: Penguin Books.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vols. 1–2). London, UK: John Murray.
- Vallas, S., & Schor, J. B. (2020). What do platforms do? Understanding the gig economy. *Annual review of sociology*, 46(1), 273–294.
- van Doorn N. & Vijay D. (2024) Gig work as migrant work: The platformization of migration infrastructure. *Environment and Planning A: Economy and Space* 56(4): 1129–1149.
- Wood A.J, Lehdonvirta, V. & Graham, M. (2018). Workers of the internet unite? Online Freelancer organisation among remote gig economy workers in six Asian and African countries. *New Technology, Work and Employment* 33(2): 95–112.
- Wood, A.J., Graham, M., Lehdonvirta, V., & Hjorth, I. (2019a). Good gig, bad gig: Autonomy and algorithmic control in the global gig economy. *Work, Employment and Society*, 33(1), 56–75.
- Wood, A., Graham, M., Lehdonvirta, V., & Hjorth, I. (2019b). Networked but commodified: The (dis)embeddedness of digital labour in the gig economy. *Sociology*, 53(5), 931–950.

- Zhu, Y., Ma, L., & Jiang, R. (2019). A cross-cultural study of English and Chinese online platform reviews: A genre-based view. *Discourse & Communication, 13*(3), 342–365.
- Zwysen, W., & Piasna, A. (2024). *Digital labour platforms and migrant workers: analysing migrants' working conditions and (over) representation in platform work in Europe*. Brussels: European Trade Union Institute for Research.

# Digitale Praktiken Auszubildender

Marcus Eckelt

## 1 Einleitung

Eine berufliche Ausbildung – dual oder vollzeitschulisch – stellt in Deutschland weiterhin den quantitativ bedeutsamsten nachschulischen Weg dar, auf dem junge Menschen eine (erste) berufsqualifizierende Qualifikation erwerben (Eckelt & Burkard, 2022). Ob und ggf. in welchem Umfang junge Menschen parallel zu ihrer Ausbildung auf Crowdfunding-Plattformen aktiv sind, war bislang nicht bekannt. In Survey-Untersuchungen zu Crowdwork wird die Gruppe der Auszubildenden nicht separat ausgewiesen. Aus solchen Befragungen ist zwar bekannt, dass Crowdworker:innen überwiegend jung sind und sich ein relevanter Teil von ihnen noch in Bildungsmaßnahmen befindet, dabei wird jedoch nicht zwischen Studium, Ausbildung und Schule differenziert. Zudem liegen in der deutschen Berufsbildungsforschung bislang keine Untersuchungen zu Crowdwork als Nebenjob oder Hobby von Auszubildenden vor (siehe zum Forschungsstand den Beitrag von Becker & Eckelt in diesem Band).

Aus einer berufspädagogischen Perspektive ergaben sich daraus im Projekt CKoBeLeP folgende Forschungsfragen: In welchem Umfang sind Auszubildende in Deutschland auf Crowdwork-Plattformen aktiv? Welchen Zugang zur digitalen Welt haben Auszubildende grundsätzlich? Welche digitalen Kompetenzen besitzen Auszubildende? Welche digitalen Praktiken spielen im Alltagsleben und im Kontext der Ausbildung eine Rolle?

Die Relevanz dieser Forschungsfragen ergibt sich aus der Bedeutung, die digitalen Kompetenzen – auch unabhängig von dem Phänomen der Plattformarbeit – zugeschrieben wird. Solche Kompetenzen gelten in der Berufsbildung mittlerweile als fundamental. So wurde 2021 in der dualen Berufsausbildung mit der Überarbeitung der Standardberufsbildpositionen der Erwerb von Digitalkompetenz bzw. *digital literacy* als ein für alle Ausbildungen relevantes, fachübergreifendes Lernziel bestimmt (BIBB, 2021, 13f.). Alle Auszubildenden sollen lernen, „Informationen, die durch computergestützte Anwendungen erstellt wurden, zu verstehen, zu hinterfragen, zu verarbeiten, sie zu kommunizieren sowie auf ihrer Basis mit anderen zu kooperieren“ (Deutscher Bundestag, 2021, 55f.).

Im Projekt CKoBeLeP haben wir uns diesen Forschungsfragen mittels eines explorativen Zugangs genähert, um sowohl die Verbreitung von Crowdwork zu

erheben als auch damit möglicherweise zusammenhängende Kontextvariablen zu identifizieren. Unter den im Projekt interviewten Crowdworker:innen stellten Studierende eine relativ große Gruppe dar. Unter den Erwerbstätigen verfügte ein relevanter Teil über eine berufliche Ausbildung, mehrheitlich hatten sie im Anschluss zusätzlich noch studiert. Auszubildende konnten wir für Interviews kaum identifizieren bzw. nicht gezielt über die Plattformen ansprechen. Als methodischen Zugang wählten wir daher eine repräsentative Fragebogenbefragung unter Auszubildenden.

In diesem Beitrag werden zunächst diese Methode und die Stichprobe vorgestellt. Im Anschluss werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert. Dabei wird deutlich, dass Crowdwork von Auszubildenden aktuell kaum ausgeübt wird, eine große Mehrheit von ihnen aber die technischen Voraussetzungen und digitalen Kompetenzen dafür besitzt. Abschließend werden die empirischen Ergebnisse diskutiert und mögliche Anschlussforschung skizziert.

## 2 Erhebungsmethode und Stichprobe

Um Daten über die Nutzung von Crowdwork sowie grundsätzlich digitale Praktiken von Auszubildenden zu erheben, wurde im Rahmen des Projekts CKoBeLeP Mitte 2022 eine repräsentative Befragung unter Auszubildenden in Deutschland durchgeführt. Insgesamt wurden dabei 831 Auszubildende im Alter von 16 bis 25 Jahren mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Erhebung wurde als persönliche Face-to-face-Befragung durchgeführt, die etwa 30 Minuten dauerte. Mit der Durchführung wurde ein auf Jugendbefragungen spezialisiertes Unternehmen beauftragt. Der Fragebogen umfasst insgesamt 49 Fragen zu digitalen Aktivitäten, zum Besitz digitaler Endgeräte, zu soziodemografischen Merkmalen, zur aktuellen Lebenssituation, zur Alltagsgestaltung, zum bisherigen Ausbildungsverlauf sowie zu Wünschen und Plänen für die Zukunft.

Die Stichprobe bezieht sich auf eine Grundgesamtheit von 1,86 Millionen Auszubildenden in dualer oder vollzeitschulischer Ausbildung in Deutschland (Referenzjahr 2020 bzw. Schuljahr 2020/21). Für die Stichprobenziehung wurden an der Grundgesamtheit orientierte Zielquoten bestimmt (Statistisches Bundesamt, 2021a, 2021b): Ausbildungsform (duale Ausbildung, Schulberufssystem ohne Gesundheitswesen, Ausbildung an Schule des Gesundheitswesens, Beamtenausbildung mittlerer Dienst), Alter (Einschränkung auf die 16- bis 25-jährigen Auszubildenden), Geschlecht, höchster Schulabschluss vor Beginn der Ausbildung, Bundesland des Wohnorts sowie Gemeindegröße.<sup>1</sup> Zusätzlich zu den genannten Quotenmerkmalen wurde bei der Ziehung der Stichprobe eine gleich-

1 Basierend auf Mikrozensusdaten von 2019. Eine aktuellere Auswertung der Wohnortgröße war nicht verfügbar.

mäßige Verteilung über die Ausbildungsjahre 1, 2 sowie 3/4 angestrebt – jeweils ein Drittel.<sup>2</sup> Die Repräsentativität der befragten Azubis entspricht einer Wahrscheinlichkeitsstichprobe gleicher Größenordnung. Der Vertrauensbereich bei einem Signifikanzniveau von 90 Prozent beträgt im ungünstigsten Fall für  $n = 831 \pm 4,02$  Prozent (Eckelt, 2025).

Die Befragten nennen insgesamt 136 verschiedene Ausbildungsberufe, die sie erlernen. Entsprechend der Klassifikation der Berufe (Kroll, 2021) absolvieren 209 der Befragten (25,2 %) ihre Ausbildung in einem Produktionsberuf, 346 (41,6 %) in einem primären Dienstleistungsberuf, was eng mit der Produktion verbundene, vor- und nachgelagerte Tätigkeiten umfasst, sowie 276 (33,2 %) in einem sekundären Dienstleistungsberuf, was vor allem immaterielle und personenbezogene Tätigkeiten umfasst. Diese erhobene Verteilung bildet die zu erwartende Verschiebung gegenüber den für das Jahr 2022 ausgewiesenen Werten der Neuabschlüsse nur für die duale Ausbildung ab. In der dualen Ausbildung sind die Produktionsberufe (28,2 %) deutlich stärker vertreten als die sekundären Dienstleistungsberufe (18,2 %) (BIBB, 2024, S. 119).

Hinsichtlich der sozialen Herkunft – erfasst über den höchsten Bildungs- bzw. Ausbildungsabschluss der Eltern als dreistufige Variante der CASMIN-Klassifikation (Blossfeld, 2019, S. 547f.) – liegt der Anteil der Befragten, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, auffällig niedrig. Nur drei Auszubildende und damit weniger als 1 Prozent geben an, dass weder Vater noch Mutter mindestens über eine abgeschlossene Ausbildung oder eine (Fach)Hochschulreife verfügen. In den offiziellen Ausbildungsstatistiken, die auf Vollerhebungen beruhen, wird dies nicht abgefragt. Ein exakter Referenzwert liegt damit für die Grundgesamtheit nicht vor. Laut Mikrozensusdaten liegt der Anteil der Auszubildenden, deren Eltern keinen Berufsabschluss vorweisen können, bei über 10 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2020, S. 52). Für die Auswertung wird aufgrund der geringen Fallzahl in der Stichprobe auf die Ausweisung der Kategorie ‚niedriges Bildungsniveau der Eltern‘ verzichtet. Stattdessen werden nur Unterschiede zwischen den Auszubildenden mit Eltern mit hohem Bildungsniveau, die studiert haben, und denjenigen, deren Eltern üblicherweise eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, betrachtet.

Erwartungsgemäß zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem Schulabschluss der Auszubildenden: Gute zwei Drittel (67,5 %) der Auszubildenden, deren Eltern studiert haben, haben eine (Fach) Hochschulreife erworben. Bei den Auszubildenden, deren Eltern eine berufliche Ausbildung absolviert haben, sind es dagegen nur 15,4 Prozent.

2 Außerdem wurden die Zielquoten spezifiziert, indem folgende Merkmale gekreuzt wurden:

- Bundesland mit Ausbildungsart
- Alter mit Ausbildungsart
- Gemeindegröße mit Bundesland.

Einen Migrationshintergrund – d.h. eine Person besitzt keine deutsche Staatsbürgerschaft oder mindestens ein Elternteil wurde nicht in Deutschland geboren – haben 16,8 Prozent der Befragten. Darin enthalten sind 6,0 Prozent Auszubildende ohne deutsche Staatsbürgerschaft. Auch bezüglich des Migrationshintergrunds gibt es keinen Referenzwert aus offiziellen Ausbildungsstatistiken. Allerdings wird die Staatsbürgerschaft der Auszubildenden dort erfasst. Laut Datenportal Genesis<sup>3</sup> waren zum Stichtag 31.12.2020 insgesamt 12,3 Prozent der Auszubildenden Ausländer:innen, also Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft. Trotz dieser Unterrepräsentation wird der Vergleich der Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund in den Auswertungen ausgewiesen. Hochrechnungen auf den Anteil an der Grundgesamtheit können allerdings vor diesem Hintergrund nicht vorgenommen werden, wenn der Migrationshintergrund zugrunde gelegt wird.

### 3 Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Ergebnisse der Befragung mit Bezug auf die in der Einleitung beschriebene Fragestellung deskriptiv dargestellt.

#### 3.1 Crowdwork als Nebenjob

Ein Ziel des Projekts CKoBeLeP war, herauszufinden, ob und in welchem Umfang das Phänomen Crowdwork – als spezifische digitale Praktik – unter Auszubildenden in Deutschland verbreitet ist. Die Forschungshypothese, dass Auszubildende – mit einem eher geringen Einkommen und als junge Personen potenziell digital affin – sich von Crowdwork besonders angesprochen fühlen könnten, wurde im Projekt empirisch überprüft.

Die Erhebung zeigt, dass tatsächlich knapp jede:r zehnte Auszubildende (8,9 %) parallel zur Ausbildung einen Nebenjob ausübt. Allerdings spielt dabei online vermitteltes Crowdwork keine relevante Rolle. Weniger als zehn Befragte waren aktuell oder in der Vergangenheit auf einer Crowdworking-Plattform aktiv. Dabei ist Crowdwork als Möglichkeit, online Geld zu verdienen, 35,5 Prozent der Auszubildenden bekannt. Crowdwork spielt also als digitale Praxis des Nebenverdienstes parallel zur Ausbildung keine Rolle. Wenn Auszubildende einem Nebenjob nachgehen, dann handelt es sich um Tätigkeiten in der analogen Welt, zumeist Kellnern oder Aushilfstätigkeiten im Einzelhandel.

Das Ergebnis ist eindeutig: Auszubildende sind in Deutschland bislang kaum auf Crowdwork-Plattformen aktiv. Gleichwohl ist anzunehmen, dass ein erheblicher Teil der Auszubildenden mit Prinzipien und Logiken von Online-Plattfor-

---

<sup>3</sup> <https://www-genesis.destatis.de> (19.01.2023)

men vertraut ist, weil Plattformnutzung in der Rolle als Konsument:in mittlerweile weit verbreitet ist.

In den folgenden Abschnitten geht es darum, ob Auszubildende grundsätzlich die dafür nötigen Endgeräte besitzen, welche digitalen Praktiken im Alltag der Auszubildenden eine Rolle spielen und wie verbreitet digital vermittelter Unterricht und Arbeit in der Ausbildung sind.

### 3.2 Besitz digitaler Endgeräte

Die technischen Voraussetzungen für Crowdwork sind bei den allermeisten Auszubildenden gegeben. Crowdwork – sowie grundsätzlich digitale Teilhabe – setzt auf der materiellen Ebene die Verfügbarkeit internetfähiger Endgeräte und einen Internetzugang voraus. Privater Internetzugang ist in den letzten 20 Jahren in Deutschland von einem Luxus der Minderheit zu einer flächendeckend vorhandenen Infrastruktur geworden (Initiative D21 e. V., 2022, S. 14f.). Als mobile Endgeräte sind Smartphones im Alltag heutzutage kaum mehr wegzudenken. Wie für die jüngeren Bevölkerungsgruppen insgesamt stellt der Besitz eines Smartphones für Auszubildende in Deutschland seit Ende der 2010er Jahre den Normalfall dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 238). Die bereits Mitte der 2010er Jahre festgestellte „Vollversorgung von Jugendlichen mit Zugängen zum Internet“ (Leven & Utmann, 2019, S. 257) hat sich in der durchgeführten Befragung bestätigt: Alle befragten Auszubildenden besaßen ein Smartphone.<sup>4</sup>

Zusätzlich zu einem Smartphone besitzen zudem 90,4 Prozent der Auszubildenden einen Laptop bzw. PC.<sup>5</sup> Weitere 4,5 Prozent besitzen zwar Laptop bzw. PC, aber ein Tablet. Demgegenüber besitzen 5,2 Prozent der Auszubildenden nur ein Smartphone, aber weder Laptop bzw. PC noch Tablet (Abb. 1).

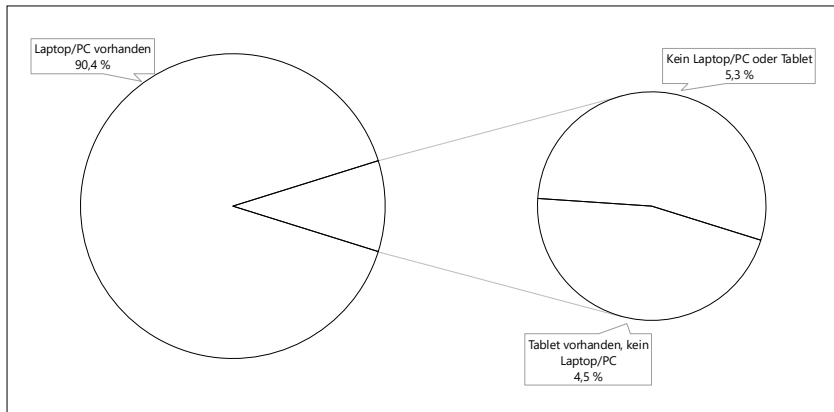
Laptops bzw. PCs – mit Einschränkungen auch Tablets – ermöglichen andere digitale Praktiken als ein Smartphone. Dabei macht nicht nur der größere Bildschirm den Unterschied aus. Auch wenn von vielen gängigen Computerprogrammen – bspw. im Bereich der Office-Programme – mittlerweile Mobile Versions existieren, sind diese weiterhin für Laptop und PC optimiert. Nur dort stehen den Nutzer:innen alle Funktionen zur Verfügung. Die Eingabe über Tastatur und Maus bzw. Touchpad wird bei den meisten dieser Programme noch als Normalfall vorausgesetzt. Besonders anspruchsvolle digitale Praktiken wie Programmieren oder Webdesign sind schließlich fast nur mittels Laptop oder PC mög-

4 830 Befragte gaben an, ein Smartphone zu besitzen, eine Person beantwortete die Frage zum Gerätebesitz nicht.

5 Der Anteil derjenigen mit Laptop bzw. PC scheint damit in den letzten Jahren gestiegen zu sein, siehe die Werte für Jugendliche allgemein in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020, Tab. H2-4web).

lich. Auch die Möglichkeiten zur individuellen Konfiguration des Geräts sind bei Smartphones (und Tablets) deutlich eingeschränkt. Deren Betriebssysteme sind stark restriktiv und erlauben den Nutzer:innen – wenn überhaupt – nur mit erheblichem Aufwand, Einblick hinter die oberste Ebene des Frontend zu gewinnen.

**Abb. 1** Besitz digitaler Endgeräte zusätzlich zu Smartphone (Gesamt rundungsbedingt größer 100 %)



Quelle: Eigene Abbildung.

In Betrieben stellen Laptop und PC den technischen Normalfall des verwendeten internetfähigen Endgerätes dar (Gensicke et al., 2020, S. 62). Auch für die Nutzung digitaler Lerntools im Unterricht bzw. für das während der Corona-Pandemie umfangreich geforderte sogenannte Homeschooling stellte ein Smartphone gegenüber Laptop, PC und Tablet eine ungünstigere technische Voraussetzung dar.

Hinsichtlich der sozioökonomischen Merkmale und der Ausbildungsform zeigen sich Unterschiede beim Gerätebesitz von Auszubildenden. Am stärksten ausgeprägt sind diese Unterschiede beim Schulabschluss: 95,2 Prozent der Auszubildenden mit (Fach)Hochschulreife haben einen Laptop oder PC. Dagegen haben lediglich 86,2 Prozent der Auszubildenden mit maximal Erstem Schulabschluss<sup>6</sup> einen Laptop oder PC. Entsprechend liegt der Anteil derjenigen ohne Laptop bzw. PC oder Tablet bei Letztgenannten mit 10 Prozent deutlich über dem Durchschnitt.

6 Der Ausdruck *Erster Schulabschluss* (ESA) wurde in der Bildungsberichterstattung eingeführt, um den Begriff *Hauptschulabschluss* zu ersetzen.

Beim Geschlecht zeigt sich ein um 5 Prozentpunkte höherer Anteil von männlichen Auszubildenden mit Laptop bzw. PC. Weibliche Auszubildende haben mit 6,4 Prozent deutlich häufiger ein Tablet, so dass die Differenz bei denjenigen ohne Laptop bzw. PC oder Tablet letztlich bei 1,3 Prozentpunkten zum Nachteil der Frauen liegt.

**Tab. 1** Gerätebesitz nach sozioökonomischen Merkmalen und Ausbildungsform

	Laptop/PC vorhanden	Tablet vorhanden, kein Laptop/PC	Kein Laptop/PC oder Tablet
Geschlecht			
Männlich	92,7 %	2,6 %	4,6 %
Weiblich	87,7 %	6,4 %	5,9 %
Höchster Schulabschluss			
Max. ESA	86,2 %	3,8 %	10,0 %
MSA	90,3 %	5,1 %	4,6 %
(Fach)Hochschulreife	95,2 %	3,7 %	1,1 %
Migrationshintergrund			
Ohne MH	89,9 %	5,1 %	5,1 %
Mit MH	92,9 %	1,4 %	5,7 %
Bildungsniveau der Eltern			
Hoch	93,0 %	3,5 %	3,5 %
Mittel	90,0 %	4,6 %	5,3 %
Ausbildungsform			
Duale Ausbildung	90,4 %	4,5 %	5,0 %
Vollzeitschulische Ausbildung	90,0 %	4,1 %	5,9 %
<b>Gesamt</b>	<b>90,4 %</b>	<b>4,5 %</b>	<b>5,2 %</b>

Quelle: Eigene Darstellung.

Beim Migrationshintergrund zeigt sich ein ähnliches Bild. Auszubildende mit Migrationshintergrund haben einen um 3 Prozentpunkte höheren Wert beim Besitz von Laptop bzw. PC. Entsprechend niedriger ist der Wert beim Besitz eines Tablets. Schließlich liegt die Differenz bei denjenigen ohne Laptop bzw. PC oder Tablet bei 0,6 Prozentpunkten zum Nachteil der Auszubildenden mit Migrationshintergrund.

Beim sozialen Hintergrund – erfasst als Bildungsniveau der Eltern – haben erwartungskonform diejenigen mit studierten Eltern mit 93 Prozent um 3 Prozentpunkte häufiger einen Laptop bzw. PC. Unter Berücksichtigung derjenigen mit Tablet liegt die Differenz bei denjenigen ohne Laptop bzw. PC oder Tablet schließlich bei 1,8 Prozentpunkten zugunsten derjenigen mit einer sozialen Herkunft mit höherem Bildungsniveau.

Mit Blick auf die duale bzw. vollzeitschulische Ausbildungsform zeigen sich kaum Unterschiede. Diese liegen jeweils bei weniger als 1 Prozentpunkt.

### 3.3 Digitale Praktiken in Alltag und Ausbildung

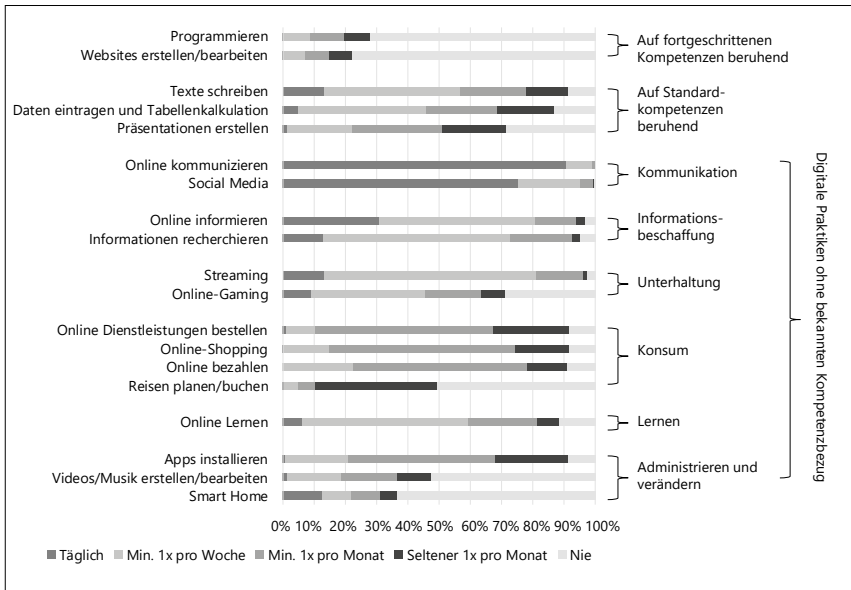
Crowdwork setzt als komplett im digitalen Raum stattfindende Arbeit digitale Kompetenzen voraus. Die notwendigen Kompetenzen unterscheiden sich je nach Crowdwork-Plattform und dem Tätigkeitsfeld der dort vermittelten Aufgaben. Teils sind fortschrittliche, spezialisierte IT-Kenntnisse notwendig, meist aber eher Standardkompetenzen im Umgang mit Weboberflächen und Programmen sowie eine gewisse technische Neugier und Offenheit (siehe zur bildungswissenschaftlichen Debatte über digitale Kompetenzen bzw. *digital literacy*; Eickelmann et al., 2019; Köller et al., 2022; Kultusministerkonferenz, 2021; Vuorkari et al., 2022). Eine Kompetenzdiagnostik würde die Entwicklung validierter Tests erfordern, die von Proband:innen absolviert werden müssen. Bislang liegen wenig derartig erhobene Befunde über vorhandene digitale Kompetenzen vor. Meist beruhen Forschungsbefunde stattdessen auf Selbsteinschätzungen der vorhandenen digitalen Kompetenzen im Rahmen von Befragungen (Findeisen & Wild, 2022; Pfaff-Rüdiger et al., 2022, 18f.).

In unserer explorativ angelegten Befragung haben wir erfasst, welche digitalen Praktiken neben Crowdwork Auszubildende wie häufig ausüben. Im Gegensatz zu Selbsteinschätzungen nähert sich dieses Vorgehen methodisch über eine Performanz-Kompetenz-Hypothese der Frage, welche digitalen Kompetenzen die Befragten haben. Konkret wurde abgefragt, ob und in welchem Umfang 19 vordefinierte Aktivitäten ausgeübt werden – im Ausprägungsspektrum von *täglich* bis *nie*. Diese 19 Aktivitäten lassen sich hinsichtlich des Kompetenzniveaus unterscheiden: auf fortschrittlichen Kompetenzen beruhend, auf Standardkompetenzen beruhend oder ohne bekannten Kompetenzbezug. Bei Letzteren lassen sich wiederum verschiedene Anwendungskontexte unterscheiden, wie Kommunikation, Informationsbeschaffung usw. (Abb. 2). Unterschiede hinsichtlich der soziodemografischen Variablen werden aus Platzgründen nur exemplarisch im Text diskutiert (ausführlicher: Eckelt, 2025).

Erwartungsgemäß werden digitale Praktiken, die auf fortgeschrittenen Kompetenzen beruhen, wie Programmieren und das Erstellen oder Bearbeiten einer Website, von den meisten Auszubildenden nie ausgeübt. Mehr als 70 Prozent der Auszubildenden programmieren nie und erstellen bzw. bearbeiten nie Web-

sites. Jeweils weniger als 10 Prozent programmieren oder erstellen bzw. bearbeiten häufig Websites, also täglich oder mindestens einmal pro Woche. Mit Blick auf die Schulabschlüsse zeigt sich bei beiden Tätigkeiten eine klare Tendenz. Je höher der Schulabschluss, desto geringer der Anteil, der nie programmiert oder an Websites arbeitet. Während jeweils etwas mehr als zwei Drittel derjenigen mit (Fach)Hochschulreife das nicht tun, steigt dieser Wert bei denjenigen mit maximal Erstem Schulabschluss auf 80,6 Prozent beim Programmieren bzw. 85,3 Prozent beim Erstellen und Bearbeiten einer Website.

**Abb. 2** Digitale Aktivitäten nach Häufigkeit



Quelle: Eigene Darstellung

Der Umgang mit den klassischen Office-Programmen – beruhend auf digitalen Standardkompetenzen – gehört dagegen für viele Auszubildende zum Alltag: 56,9 Prozent erstellen oder bearbeiten täglich oder mindestens einmal pro Woche Texte, bei der Nutzung von Tabellenkalkulationen wie Excel sind es 45,8 Prozent und beim Erstellen von Präsentationen 22,3 Prozent. Auf der anderen Seite nutzen allerdings 8,8 Prozent der Auszubildenden nie Texterstellungs- und 13,4 Prozent nie Tabellenkalkulationsprogramme, 28,4 Prozent erstellen nie Präsentationen. Beim Umgang mit den Office-Programmen zeigt sich ebenfalls ein ausgeprägter Unterschied nach Schulabschluss. 68,3 Prozent der Auszubildenden

mit (Fach)Hochschulreife nutzen Textbearbeitungsprogramme bspw. häufig, von denen mit maximal Erstem Schulabschluss tun dies dagegen nur 39,3 Prozent.

Wie aufgrund der bekannten Forschungsergebnisse zu digitalen Praktiken junger Menschen anzunehmen, nutzen fast alle Auszubildenden Messenger-Dienste, um mit Freund:innen und Familie zu kommunizieren. Über 90 Prozent tun dies täglich. Auch Social-Media-Plattformen wie Instagram, TikTok und Facebook gehören zum Alltag der Auszubildenden. Drei Viertel von ihnen nutzen sie täglich und ein weiteres Fünftel mindestens einmal pro Woche.

Digitale Praktiken der Informationsbeschaffung sind ebenfalls weitverbreitet. 80,6 Prozent informieren sich täglich oder zumindest einmal in der Woche online und 72,7 Prozent recherchieren häufig Informationen online. Nur jeweils weniger als 5 Prozent der Auszubildenden geben an, sich nicht online durch das Lesen von Nachrichten, Blogs etc. zu informieren oder gezielt nach Informationen zu recherchieren.

Bei digitalen Praktiken, die vorwiegend der Unterhaltung dienen und meist längere Zeit in Anspruch nehmen, zeigt sich eine hohe Bedeutung des Streamens von Videos, Filmen oder Serien. Dies nutzen 81,1 Prozent der Auszubildenden häufig. Lediglich 2,8 Prozent streamen nie. Die verbreitete und häufige Nutzung von Streamingangeboten erklärt sich daraus, dass dies gerade bei Jüngeren das Fernsehen als Freizeitgestaltung zunehmend verdrängt (Wolfert & Leven, 2019, S. 216). Beim Online-Gaming zeigt sich dagegen eine Polarisierung. Während 45,6 Prozent täglich oder mindestens einmal pro Woche spielen, tun dies 29,1 Prozent der Auszubildenden nie. Erwartungsgemäß zeigt sich beim Gaming ein starker Unterschied zwischen den Geschlechtern: 63,1 Prozent der männlichen Auszubildenden spielen häufig, aber nur 24,5 Prozent der weiblichen. Von letzteren spielen mehr als die Hälfte nie. Bei den männlichen Auszubildenden spielen weniger als 10 Prozent nie.

Digitale Praktiken, die dem Konsum dienen, sind demgegenüber weniger alltäglich. Das passt zu einem Befund der Shell-Jugendstudie. Dort zeigt sich, dass junge Menschen teils bewusst nicht online einkaufen, weil lokale Geschäfte bevorzugt werden (Leven & Utzmann, 2019, S. 304–308). Die Möglichkeit, online Dienstleistungen zu bestellen, beispielsweise Essen liefern zu lassen, nutzen 10,5 Prozent der Auszubildenden häufig, sprich täglich oder mindestens einmal pro Woche. Online-Shopping wird von 14,8 Prozent häufig genutzt und Optionen zum online bezahlen nutzen 22,7 Prozent häufig. Jeweils weniger als 10 Prozent üben diese digitalen Konsumpraktiken nie aus. Im Gegensatz dazu plant und bucht eine knappe Mehrheit nie online Reisen.

Die Nutzung digitaler Ressourcen, um für die Ausbildung zu lernen, ist weitverbreitet. 59,2 Prozent nutzen diese häufig. Allerdings gibt mit 11,6 Prozent auch mehr als jede:r zehnte Auszubildende an, nie mit Online-Ressourcen zu lernen. Erwartungsgemäß zeigt sich hier ein deutlicher Zusammenhang zum Schulabschluss. Der Anteil der Auszubildenden, die häufig online für die Ausbildung lernen, steigt von 45,5 Prozent derjenigen mit maximal Erstem Schulabschluss,

über 60,6 bei denjenigen mit Mittlerem Schulabschluss bis auf 71,4 Prozent bei denjenigen mit (Fach)Hochschulreife.

Beim letzten Block der erfassten digitalen Praktiken – digitale Geräte administrieren und Inhalte erstellen bzw. verändern – zeigen sich deutliche Unterschiede, die vermutlich mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden und Kompetenzanforderungen zusammenhängen. Das Installieren und Deinstallieren von Apps stellt eine Tätigkeit dar, die im Umgang mit Smartphones und anderen digitalen Endgeräten notwendig ist, wenn diese Geräte jenseits der Grundfunktionen genutzt werden sollen. Trotzdem geben 8,9 Prozent an, dies nie zu tun. Möglicherweise sind diese Personen auf Hilfe angewiesen, wenn sie beispielsweise Social-Media-Apps auf einem neuen Endgerät nutzen wollen. Das Erstellen und Bearbeiten von Videos oder Musik ist demgegenüber deutlich anspruchsvoller. 52,5 Prozent der Auszubildenden geben an, dies nie zu tun. Ein knappes Fünftel tut dies dagegen häufig. Schließlich überwiegt bei der Integration von Smart-Home-Anwendungen in den Alltag, beispielsweise durch die Nutzung programmierbarer Haushaltsgeräte, der Anteil der Nichtnutzer:innen mit 63,2 Prozent deutlich. Dem stehen 21,8 Prozent gegenüber, die Smart-Home-Anwendungen häufig nutzen.

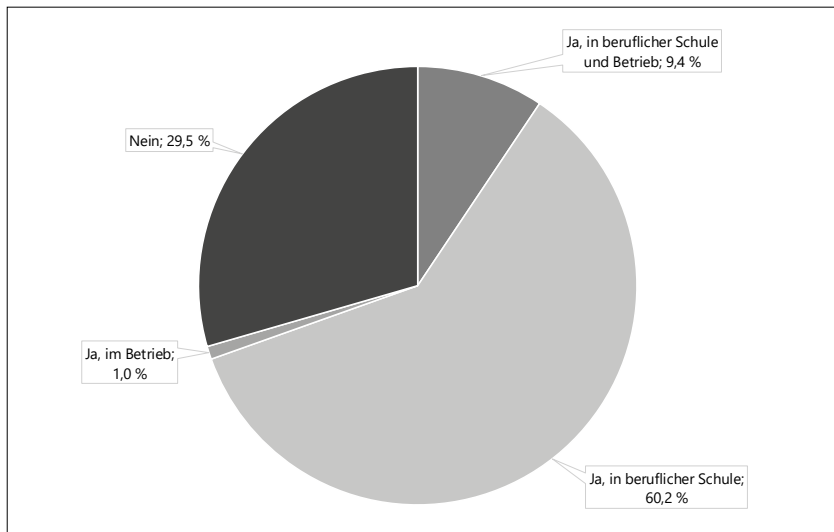
### 3.4 Homeschooling und Homeoffice in der Ausbildung

Während der Corona-Pandemie wurden digitale Kompetenzen auch in der beruflichen Ausbildung besonders wichtig, wenn die Ausbildung phasenweise teilweise oder ganz per Homeschooling oder Homeoffice mittels digitaler Endgeräte stattfand. Mehr als zwei Drittel der Befragten hat Erfahrungen mit Homeschooling oder Homeoffice. Bei den Auszubildenden im zweiten, dritten oder vierten Ausbildungsjahr liegt dieser Anteil bei über 80 Prozent, da sie bereits 2020 in Ausbildung waren, als auf die ersten Wellen der Pandemie mit flächendeckenden Schulschließungen reagiert wurde.

Ganz deutlich überwiegt die Erfahrung der Auszubildenden mit Homeschooling, also die Umstellung des Unterrichts der beruflichen Schule auf digital vermittelten Fernunterricht. Dies haben mehr als zwei Drittel (69,6 %) erlebt. Darin enthalten sind 9,4 Prozent der Auszubildenden, die zudem ihre Ausbildung teilweise im Homeoffice absolviert haben. Homeoffice bei Schulbesuch in Präsenz stellt mit 1 Prozent die große Ausnahme dar (1,0 %). Bei den Auszubildenden, die weder Homeschooling noch Homeoffice erlebt haben, zeigt sich erneut eine klare Tendenz bezüglich der Schulabschlüsse. Nur jede:r fünfte Auszubildende mit (Fach)Hochschulreife (20,1 %) hat dies nicht erlebt. Bei denjenigen mit Mittlerem Schulabschluss trifft dies auf jede:n Vierte:n (25,8 %) zu und bei denjenigen mit maximal Erstem Schulabschluss auf fast jede:n Zweite:n (45,5 %). Sehr deutlich über dem Durchschnitt liegt der Anteil ohne Homeschooling oder Homeoffice mit 72,1 Prozent bei der – insgesamt kleinen – Gruppe der Auszu-

bildenden ohne Laptop bzw. PC oder Tablet. Geschlecht und Art der Ausbildung (dual vs. vollzeitschulisch) wirken sich dagegen hier nicht aus. Bei den Wirtschaftssektoren liegt der Wert für Auszubildende in Produktionsberufen mit 33,5 Prozent erwartungsgemäß über dem Durchschnitt (29,5 %), allerdings ist dieser Effekt nicht sonderlich stark. Dies bestätigen Befunde von Alexandra Mergener und Myriam Baum (2022), die das Angebot von Homeoffice für Auszubildende im Jahr 2020 auf Basis einer Betriebsbefragung untersucht haben.

**Abb. 3** Homeschooling und Homeoffice während der Ausbildung



Quelle: Eigene Darstellung

## 4 Fazit

Die repräsentative Befragung Auszubildender zeigt einerseits, dass sogenannte *Offliner* oder *Digitale Vermeider* unter den jungen Auszubildenden quasi nicht zu finden sind. Andererseits lässt sich hinsichtlich der digitalen Praktiken und Kompetenzen kaum sinnvoll im Singular von der Gruppe der Auszubildenden sprechen. Vielmehr ist die Gruppe der Auszubildenden hinsichtlich ihrer digitalen Praktiken heterogen und es gibt entsprechend Teilgruppen mit unterschiedlich ausgeprägten digitalen Kompetenzen. Crowdwork spielt derzeit für keine dieser Gruppen eine Rolle. Dies liegt nicht an fehlenden Voraussetzungen. Digitale Endgeräte zusätzlich zum Smartphone besitzen fast alle Auszubildenden,

ein Großteil verfügt auch über die für Crowdwork notwendigen digitalen Kompetenzen und mehr als einem Drittel ist die Existenz entsprechender Plattformen bekannt. Entsprechend lässt sich die geringe Verbreitung von Crowdwork parallel zur Ausbildung vermutlich vorwiegend aus der Lebenssituation der Auszubildenden und ihren Interessen erklären. Um dieser Frage nach der Attraktivität von Crowdwork in künftigen Forschungsprojekten weiter nachzugehen, bieten sich vergleichende qualitative Forschungsdesigns an, bei denen Auszubildende und Studierende mit Nebenjob untersucht werden.

Um den Zusammenhang von Bildungsabschlüssen und Crowdwork besser zu verstehen, wäre es zudem sinnvoll, in Erhebungen zur Verbreitung von Crowdwork nicht nur nach dem höchsten Bildungsabschluss zu fragen. Wenn alle erworbenen Bildungsabschlüsse erhoben würden, ließe sich den Hinweisen nachgehen, die das ebenfalls im Projekt CKoBeLeP erhobene Interviewmaterial bietet, dass aufstiegs- und bildungsorientierte Auszubildende später während des Berufslebens überdurchschnittlich offen dafür sind, Crowdwork in ihrer Freizeit auszuprobieren.

Hinsichtlich der durchgeführten Erhebung ist kritisch anzumerken, dass es trotz zahlreicher Zielvorgaben bei der Stichprobenziehung zu einer Untererfassung von Personen mit niedriger sozialer Herkunft und mit Migrationshintergrund gekommen ist. Grundsätzlich sind sozial benachteiligte Personen in Erhebungen oft unterrepräsentiert. Da die Zielquote bezüglich des Anteils von Auszubildenden mit maximal Erstem Schulabschluss erreicht wurde, ist anzunehmen, dass Auszubildende mit Eltern, die keinen Berufsabschluss erreicht haben, und Auszubildende mit Migrationshintergrund sich deutlich seltener an Befragungen beteiligen bzw. grundsätzlich bei Jugendumfragen deutlich seltener befragt werden. In Zusammenschau der beiden Kategorien scheint eine plausible Erklärung, dass insbesondere die Gruppe von Neuzugewanderten nicht erreicht wurde. Es spricht aber mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Befragung sehr wenig dafür, dass ausgerechnet diese Gruppe besonders häufig Crowdwork ausüben sollte. Eher ist zu vermuten, dass die Gruppe der Personen mit geringen digitalen Kompetenzen in der Erhebung leicht unterschätzt sein könnte.

Mit Blick auf die digitalen Aktivitäten der Auszubildenden zeigt sich zusammengefasst, dass ihre Alltagswelt zu großen Teilen bereits in der Digitalität angekommen ist. Dies sollte aber nicht als Verdrängung des Analogen missverstanden werden, sondern stellt die selbstverständliche Verknüpfung von Digitalem und Analogem dar (Stalder, 2016).

Digitale Kommunikation und Social Media gehören für fast alle Auszubildenden zum täglichen Leben. Ebenfalls sehr verbreitet sind Streaming und online Informationssuche, die von mehr als zwei Dritteln täglich oder wöchentlich genutzt werden. Dagegen ist der Anteil der Auszubildenden, die nie oder seltener als einmal pro Monat online spielen, mit einem guten Drittel vergleichsweise hoch. Konsum durch Online-Angebote stellt für die große Mehrheit ebenfalls eine gewohnte digitale Praktik dar. Die niedrigere Nutzungshäufigkeit, die

mehrheitlich unterhalb einer wöchentlichen Nutzung liegt, verweist darauf, dass aber keine vollständige Verlagerung des Konsumverhaltens in die digitale Sphäre stattfindet. Bezüglich der Häufigkeit sieht es bei der grundlegenden digitalen Praktik des Installierens und Deinstallierens von Apps ganz ähnlich aus. Allerdings liegt es hier gewissermaßen in der Natur der Sache, dass solche Praktiken nicht ständig ausgeübt werden. Bei anspruchsvolleren Praktiken wie dem Erstellen und Bearbeiten von Videos oder Musik sowie bei der Nutzung von Smart-Home-Anwendungen zeigt sich dagegen ein anderes Bild. Diese Praktiken werden von einer Mehrheit der Auszubildenden nie ausgeübt. Entsprechend lässt sich vermuten, dass eine Mehrheit die dafür notwendigen Kompetenzen nicht besitzt.

Bei den direkt auf die Ausbildung bezogenen Online-Lernaktivitäten zeigt sich eine Polarisierung: Während eine klare Mehrheit (59,2 %) häufig online für die Ausbildung lernt, tut ein knappes Fünftel (18,5 %) dies nie oder seltener als einmal pro Monat. Zusammen mit den aufgezeigten ausgeprägten Unterschieden nach Schulabschluss verweist dies auf eine (vor)bildungsbedingte Differenzierung bei der Nutzung digitaler Lernangebote innerhalb der beruflichen Bildung. Die oft beschworenen Möglichkeiten, mittels digitaler Tools benachteiligte Lernende zu fördern, scheinen sich somit in der Praxis nicht zu bestätigen. Vielmehr deutet dieser Befund auf einen *digital divide* zwischen den Auszubildenden hin. In die gleiche Richtung deuten die ausgeprägten Unterschiede bei der Nutzung von Office-Programmen zur Textbearbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentationen. Der Unterschied bei der häufigen Ausübung dieser Praktiken zwischen den Auszubildenden mit hohen und niedrigen Schulabschlüssen ist hier größer als bei den meisten anderen digitalen Praktiken – nur bei anspruchsvollen digitalen Praktiken und bei Konsumpraktiken gibt es ähnlich ausgeprägte Unterschiede. Auch bei den auf fortgeschrittenen Kompetenzen beruhenden Praktiken des Programmierens und Webdesigns zeigen sich Unterschiede hinsichtlich des Schulabschlusses. Hier liegen, wie auch bei der auf Standardkompetenzen beruhenden Nutzung von Office-Programmen, die Werte für Auszubildende mit Mittlerem Schulabschluss nah an denen mit (Fach)Hochschulreife. Es scheinen also vor allem die Schüler:innen mit maximal Erstem Schulabschluss häufig deutlich niedrigere digitale Kompetenzen zu besitzen.

Jenseits des Spezialfalls Crowdwork weisen diese Befunde auf einen Bedarf an empirisch fundierter Forschung zum Erwerb digitaler Kompetenzen in der Ausbildung hin. Der bildungspolitisch verkündeten Bedeutung solcher „unverzichtbaren Basiskompetenzen für Fachkräfte“ (BIBB, 2021, S. 3) steht eine daran gemessen bislang problematische Realität gegenüber. Berufspädagogisch gewendet verweist dies zudem auf anwendungsbezogene Forschungsmöglichkeiten, um der Frage nach dem Potenzial digitaler Plattformen als Lerngelegenheit und ggf. neuer digitaler Lernort jenseits der eigentlichen Ausbildung nachzugehen. Die präsentierten Befunde zu digitalen Praktiken Auszubildender deuten darauf hin, dass digitale Praktiken durchaus in erheblichem Umfang im Alltag jenseits

formaler Bildungssettings erworben werden können. Ohne eine berufspädagogische Gestaltung bleibt es jedoch dem Zufall überlassen, welche Auszubildenden von solchen Lerngelegenheiten profitieren und in welchem Umfang und in welcher Tiefe auf diese Art digitaler Kompetenzen erworben werden.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.). (2021). *Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- BIBB (Hrsg.). (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Blossfeld, P.N. (2019). Soziale Herkunft und langfristige Veränderungen der Übergänge zwischen akademischen und nicht-akademischen Karrieren nach dem ersten Bildungsabschluss: Bedeutung für das berufliche Bildungssystem in Deutschland. *ZfE (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)* 22(3), 535–565. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00878-0>
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2021). *Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*. Drucksache 19/30950, Berlin. <https://dserver.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf>
- Eckelt, M. (2025). *Auszubildende in Deutschland – Lebenssituation und digitale Praktiken. Forschungsbericht*. Working Papers des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität, No. 18. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Eckelt, M., & Burkard, C. (2022). *Nachschulische Bildung in Deutschland. Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwipfert, K. et al. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland*. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann.
- Findeisen, S., & Wild, S. (2022). General digital competences of beginning trainees in commercial vocational education and training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14(2). <https://doi.org/10.1186/s40461-022-00130-w>
- Gensicke, M., Bechmann, S., Kohl, M., Schley, T., Garcia-Wülfing, I., & Härtel, M. (Hrsg.) (2020). *Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen*.

- Eine Folgeuntersuchung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 220).  
Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Initiative D21 e. V. (Hrsg.) (2022). *Wie digital ist Deutschland? D21 Digital-index 21/22*. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. <https://initiative-d21.de/publikationen/d21-digital-index/2021-2022>
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K., & Lewalter, D. (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn: SWK.
- Kroll, S. (2021). *Produktions- und Dienstleistungsberufe im dualen System (BBiG bzw. HwO), Deutschland 2020. Datensystem Auszubildende (DAZUBI)*. [https://www.bibb.de/dokumente/xls/dazubi\\_berufsliste-p-dl\\_2020.xlsx](https://www.bibb.de/dokumente/xls/dazubi_berufsliste-p-dl_2020.xlsx)
- Kultusministerkonferenz. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021, Berlin, Bonn. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Leven, I., & Utzmann, H. (2019). Die Vielfalt der Digital Natives. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 247–312). Weinheim: Beltz.
- Mergener, A. & Baum, M. (2022). *Betriebliches Homeoffice-Angebot: (Wo) gilt es auch für Auszubildende?* (BIBB Report 4|2022). <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/18096>
- Pfaff-Rüdiger, S., Hermann, S., Cousseran, L., & Brüggem, N. (2022). *Kompass: Künstliche Intelligenz & Kompetenz. Wissen und Handeln im Kontext von KI. Bericht zur Repräsentativbefragung*. München: kopaed.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Bildungsstand der Bevölkerung. Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publicationen/Downloads-Bildungsstand/bildungsstand-bevoelkerung-5210002197004.html>
- Statistisches Bundesamt. (2021a). *Bildung und Kultur: Berufliche Schulen. Schuljahr 2020/2021* (Fachserie 11 Reihe 2). <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/>
- Statistisches Bundesamt. (2021b). *Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2020. Anfänger/innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern*. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/\\_publikationen-innen-integrierte-ausbildungsberichterstattung.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/_publikationen-innen-integrierte-ausbildungsberichterstattung.html)

- Vuorkari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Wolfert, S., & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 213–246). Weinheim: Beltz.

# Crowdwork als Beruf?

Crowdwork ist eine junge Arbeitsform, bei der einzelne Arbeitstätigkeiten über Online-Plattformen an externe Arbeitskräfte vergeben werden. Der Band präsentiert Erkenntnisse aus einem breit angelegten Forschungsprojekt, in dem arbeitssoziologische, berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven auf das Tätigsein, auf Lernpraktiken von Crowdworker\*innen und auf die individuelle Bedeutung plattformbasierter Arbeit eingenommen werden. Die Beiträge setzen sich mit Aspekten wie Subjektivierung, Wissensgenerierung, Kompetenzentwicklung, Beruflichkeit und Lernen in der plattformbasierten Arbeit auseinander.

## Die Herausgeber\*innen:

**Prof. Dr. Karin Büchter**, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

**Prof. Dr. Tobias Schlömer**, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

**Prof. Dr. Frank Kleemann**, Universität Duisburg-Essen

**Prof. Dr. Martin Krzywdzinski**, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg sowie Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

**PD Dr. Marcus Eckelt**, Helmut-Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

**Dr. Jiayin Li-Gottwald**, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

ISBN 978-3-8474-3131-2



[www.budrich.de](http://www.budrich.de)