

STUDY

Nr. 366 · August 2017

BETRIEB LERNEN

**Die Bedeutung dualer Berufsausbildung und organisationalen
Arbeitsvermögens**

Sabine Pfeiffer, Tobias Ritter, Petra Schütt und Corinna Hillebrand-Brem

Dieser Band erscheint als 366. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung. Die Reihe Study führt mit fortlaufender Zählung die Buchreihe „edition Hans-Böckler-Stiftung“ in elektronischer Form weiter.

STUDY

Nr. 366 · August 2017

BETRIEB LERNEN

**Die Bedeutung dualer Berufsausbildung und organisationalen
Arbeitsvermögens**

Sabine Pfeiffer, Tobias Ritter, Petra Schütt und Corinna Hillebrand-Brem

Die Autorinnen und Autoren:

Tobias Ritter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. (ISF München). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Erwerbslosigkeit, Nachhaltigkeitskompetenz, Berufsbildung und Belastung.
Email: tobias.ritter@isf-muenchen.de

Dr. Petra Schütt, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. (ISF München) und Mitarbeiterin im Referat für Arbeit und Wirtschaft der Landeshauptstadt München. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Arbeitsmarkt und Demographischer Wandel, Berufsbildung, Organisations- und Kompetenzentwicklung, Web 2.0-basierte Qualifizierungssysteme, Innovations- und Nachhaltigkeitsforschung, KMU und im Handwerk.
Email: petra.schuett@isf-muenchen.de

Prof. Dr. Sabine Pfeiffer, Lehrstuhl für Soziologie an der Universität Hohenheim und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. (ISF München). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Industrie 4.0, Digitalisierung von Arbeit, agiles Projektmanagement.
Email: soziologie@uni-hohenheim.de

Corinna Hillebrand-Brem, studentische Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. (ISF München). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Berufsbildung, Nachhaltigkeitskompetenz, Agiles Projektmanagement.
Email: corinna.hillebrand-brem@isf-muenchen.de

© Copyright 2017 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de

ISBN: 978-3-86593-277-8

Satz: DOPPELPUNKT, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

INHALT

Vorbemerkung	8
1 Einleitung: Lernort Betrieb – Kontext für die Ausbildung erwerbsverlaufsrelevanter Kompetenzen	10
1.1 Der Lernort Betrieb im Fokus: Aufbau der Studie, Befunde, Interpretationen	11
1.2 Exkurs: Betrieb und Beruflichkeit im Wandel	14
1.3 Der Betrieb als relevanter Lernort für organisationales Arbeitsvermögen	21
2 Methoden und Untersuchungsdesign	29
2.1 Auswahl des Untersuchungsfeldes und Erhebungskonzept	29
2.2 Auswertungskonzept	36
3 Konzeptuelle Rahmung	40
3.1 Bezug zu verwandten Konzepten und Forschungsarbeiten	40
3.2 Arbeitsvermögen – organisationales Arbeitsvermögen	42
3.3 Erwerbsförmige und erwerbsähnliche Aneignungssphären von Arbeitsvermögen	45
3.4 Empirisch-theoretische Fundierung organisationalen Arbeitsvermögens	49
4 Organisationales Arbeitsvermögen, Subjekt und Ausbildung – Kontrastierung von Bildungstypen	67
4.1 Organisationales Arbeitsvermögen jenseits beruflicher Ausbildung	68
4.2 Organisationales Arbeitsvermögen und duale Berufsausbildung	73

4.3	Organisationales Arbeitsvermögen und Studium	83
4.4	Organisationales Arbeitsvermögen, duale Berufsausbildung und Studium	92
4.5	Organisationales Arbeitsvermögen – Ausbildungsabschlüsse im Vergleich	98
5	Betriebliche Aneignungsperspektiven	103
5.1	Subjekt, Betrieb und Arbeitsmarkt: Chancen und Potenziale organisationalen Arbeitsvermögens für das Individuum	103
5.2	Subjekt, Betrieb und Arbeitsmarkt: Chancen und Potenziale organisationalen Arbeitsvermögens für den Betrieb	113
5.3	Betrieb und duales System als Rahmen zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens	138
6	Betrieb lernen – Diskussion der Ergebnisse und Fazit	167
6.1	Empirische Synthese – Die Bedeutung organisationalen Arbeitsvermögens für Unternehmen und Beschäftigte	167
6.2	Schlussfolgerungen für Politik und Praxis: Die Bedeutung des Betriebs als Lernort und als gesellschaftliche Integrationsinstanz	175
	Literatur	184

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Häufigkeiten von Nennungen sowie Verbindungslinien – involviert (sechs ausgewählte Fälle)	61
Abbildung 2: Häufigkeiten von Nennungen sowie Verbindungslinien – devolviert (fünf ausgewählte Fälle)	65
Abbildung 3: Organisationales Arbeitsvermögen ohne beruflichen Bildungsabschluss	73
Abbildung 4: Organisationales Arbeitsvermögen mit Berufsausbildung im dualen System	83
Abbildung 5: Organisationales Arbeitsvermögen mit Hochschulabschluss	91
Abbildung 6: Organisationales Arbeitsvermögen mit Berufsausbildung und Studium	97
Abbildung 7: Organisationales Arbeitsvermögen nach Berufsausbildungsabschlüssen	99
Abbildung 8: Bezugshäufigkeit und -intensität organisationalen Arbeitsvermögens	101
Abbildung 9: Übersichtsdarstellung Schwerpunkte und Leerstellen zwischen verschiedenen Abschlüssen	168

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zentralfälle Sekundäranalyse Längsschnittpanel Armutsdynamik und Arbeitsmarkt	33
Tabelle 2: Interviews mit Ausbildungsfachpersonal	37

VORBEMERKUNG

Dieses Buch präsentiert die Ergebnisse einer breit angelegten empirischen Untersuchung, die von einem Forscher/-innenteam am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung – ISF München e. V. konzipiert und durchgeführt wurde. Die Studie „Betrieb lernen – Die duale Berufsausbildung, organisationales Arbeitsvermögen und Erwerbsverlauf“ wurde von Mitte 2014 bis Anfang 2017 von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und von *Michaela Kuhnhenne* als Forschungsreferentin betreut. Für ihre hilfreichen Hinweise sowie für die kollegiale Kritik möchten wir uns nicht nur bei Frau Dr. Kuhnhenne, sondern auch beim wissenschaftlichen Beirat bedanken, der das Projekt über die gesamte Projektlaufzeit beratend begleitet und darüber hinaus den interdisziplinären Austausch sowie den Transfer der Projektergebnisse über eine gemeinsam ausgerichtete Tagung gefördert hat. Dieses aktive Interesse an der Diskussion und am Transfer der Projektergebnisse konnte in die hier präsentierte Ergebnisdarstellung einfließen. Wie wir hoffen, kann diese dazu beitragen, den weiteren Dialog zwischen Unternehmen, Interessenvertretung und Politik produktiv zu fördern.

Die mehrdimensionale Untersuchung hatte einen längeren Vorlauf. Ein Ausgangspunkt lag bei dem Verbundprojekt „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“, das vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg konzipiert, drittmittelfinanziert und koordiniert wurde und an dem neben dem Hamburger Institut für Sozialforschung auch das ISF München u. a. unter Beteiligung von Sabine Pfeiffer, Tobias Ritter und Petra Schütt mit einem Analyseschwerpunkt zur Entwicklung von Arbeitsvermögen im Hilfebezug nach SGB II mitgewirkt hat. Arbeitsvermögen, das sich auf Arbeitsorganisation im erwerbsweltlichen Kontext bezieht, konnte bereits in diesem Verbundvorhaben in Zusammenhang gebracht werden mit einer erfolgreichen Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie. Im Anschluss an die Projektarbeiten wurde am ISF München die Frage nach der Bedeutung der dualen Berufsausbildung im Zusammenhang mit dem Lernort Betrieb für die Entwicklung organisationalen Arbeitsvermögens vertiefend aufgegriffen. Dies geschah mit Blick auf die sich dynamisch wandelnde Arbeitswelt, die zunehmende Akademisierung und die wachsenden Anforderungen an die selbstverantwortliche Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie, aber auch im Hinblick auf die Frage nach den betrieblichen Anforderungen an Beschäftigte und deren Qualifizierung. Um diese Fragen umfassend beantworten zu können, wurde ein mehrdimensionales

Forschungsdesign angelegt. Dieses basiert zum einen auf einer Sekundäranalyse der im Verbundprojekt „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ erhobenen Paneldaten mit spezifischem Fokus auf organisationales Arbeitsvermögen und dessen Erhalt und Genes, untersucht in der Gegenüberstellung von Personen mit unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen. Die Sekundäranalyse wurde uns durch eine vom IAB erteilte Nachnutzungsgenehmigung ermöglicht. Für inhaltliche, technische und juristische Unterstützung möchten wir uns ganz herzlich bei *Markus Promberger* (IAB) sowie bei *Dana Müller* (FDZ der Bundesagentur für Arbeit) bedanken, ohne deren Hilfe eine Auswertung der Daten so nicht möglich gewesen wäre. Den zweiten Sockel der empirischen Basis bildet eine Befragung von Berufsbildungsexpert/-innen des dualen Systems, mit der die betriebliche Perspektive auf die Bedeutung der dualen Berufsausbildung und auf den Lernort Betrieb erhoben werden konnte, aber auch Fragen nach zukünftigen Anforderungen an Arbeit und Beschäftigung beantwortet werden konnten. Besonderen Dank schulden wir unseren vielen Gesprächspartner/-innen in Unternehmen sowie den Expert/-innen, die uns mit großer Offenheit Einblicke in ihre Arbeit gegeben haben. So konnte die breite Expertise dieser Befragten in die Studie einfließen.

Danken möchten wir darüber hinaus vielen wissenschaftlichen Kolleg/-innen am ISF München und aus anderen Institutionen, die unser Vorhaben in vielen Gesprächen mit Anregungen und Hinweisen gefördert haben.

Danken möchten wir schließlich auch *Karla Kempgens*, deren grafische Darstellung und Überarbeitung zur Qualität dieser Publikation beigetragen hat, sowie *Frank Seiß* für sein kompetentes Lektorat.

München, im April 2017

Sabine Pfeiffer, Tobias Ritter, Petra Schütt, Corinna Hillebrand-Brem

1 EINLEITUNG: LERNORT BETRIEB – KONTEXT FÜR DIE AUSBILDUNG ERWERBS- VERLAUFSRELEVANTER KOMPETENZEN

Betrieb lernen – dieses Buch beschäftigt sich mit dem Betrieb als Lernort. Als Ort also, an dem und für den gelernt wird, werden kann und anscheinend auch gelernt werden muss. Der Betrieb als Lernort erscheint einerseits als selbstverständlich, werden doch hier nicht nur in der dualen Ausbildung, sondern auch im Rahmen freiwilliger oder verpflichtender Praktika in der akademischen Ausbildung die praktischen Fähigkeiten gelernt, die offensichtlich eben diesen Ort zu ihrer Entwicklung brauchen. Und auch lebenslanges Lernen, lernförderliche Arbeitsgestaltung und organisationales Lernen – sie alle sind nicht zwingend und ausschließlich an den Lernort Betrieb gebunden, aber ohne ihn schwer vorstellbar.

So selbstverständlich der Betrieb als Lernort erscheinen mag, möglicherweise büßt er andererseits diese Selbstverständlichkeit aktuell und zunehmend ein: Die Digitalisierung droht ihn zumindest an den Rändern aufzulösen, permanente Restrukturierungen verändern sein Gesicht, die Globalisierung dynamisiert Eigentums- und Rechtsverhältnisse sowie Geschäftsmodelle. Vor diesem Hintergrund fragt dieses Buch nach der – möglicherweise veränderten – Bedeutung des Lernorts Betrieb.

Mit diesem Fokus ist unweigerlich eine Verbindung hergestellt zum System der beruflichen Ausbildung. Sie ist das Institutionensystem, das zwei Lernorte regelt und verschränkt und damit den in der Wirtschaftssphäre verankerten Betrieb zum politisch und sozialpartnerschaftlich regulierten Lernort werden lässt. Man kann über den Lernort Betrieb also nicht reden, ohne über die Berufsausbildung im dualen System zu reden. Sie legt und legt schließlich immer noch für einen Großteil der Beschäftigten die Grundlage für einen erfolgreichen Erwerbsverlauf (Hillmert/Jacob 2003; Mayer/Blossfeld 1990; Mowitz-Lambert 2001) – wobei mit „erfolgreich“ üblicherweise unterstellt wird, dass es sich um einen weitgehend ungebrochenen, tendenziell von Aufstiegs- und Karrieremobilität gekennzeichneten Verlauf handelt. Gleichzeitig bestätigt sich immer wieder, dass ein geringes berufliches Ausbildungsniveau zu schlechteren Teilhabechancen im Erwerbssystem führt (etwa BiBB 2012; Funcke u. a. 2010). Von den Erwerbsverlaufseffekten einer dualen Berufsausbildung profitieren allerdings vor allem qualifizierte Männer mit gutem „Betriebskapital“, d. h. neben individuellen Merkmalen ist vor

allem die Größe und das Ausbildungsverhalten des Ausbildungsbetriebes relevant für einen kontinuierlichen Erwerbsverlauf (Bender u. a. 2000; Härtel/Kupfer 2015).

Diese Studie beschäftigt sich empirisch mit dem Lernort Betrieb, dabei steht aber nicht der Betrieb als solcher oder die berufliche Ausbildung allein im Fokus. Gezeigt wird stattdessen, *was* – möglicherweise ausschließlich – an diesem Ort gelernt werden kann und welche Bedeutung diese Fähigkeiten für erfolgreiche Erwerbsverläufe haben, gerade dann, wenn der Betrieb als ein sich zunehmend wandelnder Kontext immer wieder aufs Neue „gelernt“ werden muss. Die Fähigkeit, die hier angesprochen wurde, fassen wir als „organisationales Arbeitsvermögen“. Wir werden den Begriff konzeptionell entwickeln und empirisch fundieren. Wir werden zeigen, dass diese Fähigkeit in einer sich dynamisch wandelnden Arbeitswelt sowohl für den Betrieb wie für die Beschäftigten an Bedeutung gewinnt. Wir wollen nachzeichnen, wie sehr der Betrieb dabei als initialer Lernort eine relevante Rolle zu spielen scheint und damit als Lernkontext mehr und anderes „produziert“ als eine rein disziplinierende oder habituelle Sozialisation. Und wir werfen damit ein neues Licht auf die berufliche Bildung und deren zukünftige Bedeutung, ist sie doch der Lernweg, der traditionell am stärksten auf den Lernort Betrieb setzt. Im Folgenden geben wir einleitend einen Überblick über die Studie und den Aufbau des Buches.

1.1 Der Lernort Betrieb im Fokus: Aufbau der Studie, Befunde, Interpretationen

Die Bedeutung von Lernen in der Arbeitswelt – für die Arbeitswelt, für das Individuum und für seine persönliche und gesellschaftliche Entwicklung – kann ebenso wenig losgelöst von der dualen Berufsausbildung erörtert werden wie vom Lernort Betrieb. Die Frage, welche Bedeutung diesem Lernort auch in Zukunft zukommt, muss mit einbeziehen, was diesen Lernort in seiner Qualität genau ausmacht. Darunter fallen neben denjenigen Lern- und Wissensformen, die durch formale Kriterien erfasst, gemessen und bewertet werden können, auch solche Aspekte, die sich gängigen Formen der Zertifizierung (zunächst) entziehen, die jedoch gleichermaßen großen Anteil daran haben, dass Erwerbsarbeit und ihre Organisation erfolgreich abläuft – für die Beschäftigten wie für die Betriebe, in denen sie stattfindet.

In unserer Studie beschreiben wir mit dem organisationalen Arbeitsvermögen einen analytischen und konzeptionellen Rahmen, der einerseits als

Basis fungiert für die Analyse entscheidender Fähigkeitsbündel auf Seiten der Beschäftigten und der andererseits auch unternehmensseitige Anforderungen an Beschäftigte und betriebliche Arbeitsorganisation erfassen, strukturieren und systematisch einer übergreifenden Analyse zugänglich machen kann. Als Basis fungieren fünf analytisch voneinander getrennte, empirisch entwickelte und theoretisch fundierte Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens (Arbeit, Organisation, Person, Umwelt, Arbeitskraft), die in insgesamt 24 Variablen aufgehen. Unsere Ergebnisse identifizieren die Qualität organisationalen Arbeitsvermögens nicht in der isolierten Darstellung von Fähigkeiten, die sich auf einzelne Dimensionen und Variablen beziehen, sondern vielmehr im Vermögen von Individuen, diese unterschiedlichen Aspekte von Arbeitsorganisation sinnhaft und mit Blick auf die betrieblichen Anforderungen im Großen wie im Kleinen aufeinander zu beziehen.

Über den Lernort Betrieb lässt sich jedoch nicht reden, ohne über das System der dualen Berufsausbildung zu sprechen, und auch nicht ohne die aktuelle Debatte um den Begriff der Beruflichkeit. Beides ist nicht Kern unserer Studie, gleichzeitig aber lassen sich unsere konzeptionellen und empirischen Bemühungen ohne diesen Rahmen nicht verstehen.

In [Kapitel 1](#) widmen wir uns daher zunächst schlaglichtartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit den berufsbildungspolitischen Debatten, ohne die der Betrieb als Lernort nicht verstehbar ist. Daran anschließend zeigen wir die Bedeutung des Lernortes Betrieb für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens auf, mit dem der konzeptuelle Rahmen der Untersuchung beschrieben wird.

In [Kapitel 2](#) erläutern wir zunächst das methodische Vorgehen unserer Studie, das die Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens bei Individuen in Zusammenhang bringt mit betrieblichen Anforderungen. Dabei gehen wir auf das Vorgehen bei der Sekundärauswertung des qualitativen Längsschnittpanels „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ sowie bei der Primärerhebung mit Ausbilder/-innen und Expert/-innen des dualen Systems ein. Wir beschreiben die Auswahl des Untersuchungsfeldes und die Datennutzung sowie das Auswertungskonzept, mit dem wir die jeweiligen Teilsamples analysieren und systematisch aufeinander beziehen.

Im Anschluss wird in [Kapitel 3](#) die konzeptuelle Rahmung des Forschungsprojekts nachvollzogen, wobei in [Kapitel 3.1](#) zunächst auf verwandte Konzepte und Debatten eingegangen wird, ehe in [Kapitel 3.2](#) das Konzept des organisationalen Arbeitsvermögens dargelegt wird und dessen Aneignungssphären und dessen empirisch-theoretische Fundierung ausführlich beschrieben werden.

Die empirischen Befunde der Sekundär- und Primärauswertung werden zunächst separat vorgestellt, ehe die Ergebnisse abschließend zusammengeführt werden. In [Kapitel 4](#) wird die Auswertung des Längsschnittpanels „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ im Hinblick auf das Zusammenspiel von Ausprägungsintensität und Aneignungspotenzialen von organisationalem Arbeitsvermögen kontrastierend nach vier Bildungstypen dargestellt. Wir stellen dabei fest: Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung im dualen System beschreiben und erfassen Arbeitsorganisation in einer Art und Weise, die sich durch besonderes Involvement auszeichnet. Sie verfügen unabhängig davon, ob sie ein Studium angeschlossen haben, über besonders ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen und können sich selbst als Person besonders gut in betrieblichen Organisationen verorten und positionieren. Demgegenüber erkennen wir bei Personengruppen ohne abgeschlossene Ausbildung im dualen System teilweise weniger breit ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen: Verbindungen zwischen den einzelnen Dimensionen und Variablen können teilweise nicht bzw. nicht umfassend hergestellt werden und somit ergeben sich teilweise Defizite beim Blick auf eine gesamte Arbeitsorganisation. Dies gilt auch für Personen, die ein Studium (ohne dualen Ausbildungsabschluss) absolviert haben.

In [Kapitel 5](#) folgt die Auswertung der Interviews mit Bildungsexpert/-innen, wobei drei betriebliche Aneignungsperspektiven unterschieden werden. Zunächst werden in [Kapitel 5.1](#) „Chancen und Potenziale organisationalen Arbeitsvermögens für das Individuum“ dargestellt, die wir im Zusammenhang mit dem Lernort Betrieb und der dualen Berufsausbildung besonders in der Orientierung und Suche nach Passung bei der Berufswahl, in der persönlichen Entwicklung sowie im Hinblick auf nachhaltige Arbeitsmarktintegration gefunden haben. In [Kapitel 5.2](#) werden „Chancen und Potenziale für den Betrieb“ identifiziert, dabei ist im Zusammenhang mit dem Lernort Betrieb und der dualen Berufsausbildung besonders die notwendige Aneignung von Überblickswissen einerseits und von spezialisiertem Fachwissen andererseits hervorzuheben. Auch die Bewältigung organisationalen Wandels und die Gestaltung des organisationalen Alltags konnten wir hier als entscheidende Faktoren identifizieren. Schließlich werden in [Kapitel 5.3](#) der Betrieb und das duale System als Rahmen zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens aus Perspektive der Befragten nachvollzogen. In einem letzten Schritt werden abschließend die empirischen Befunde der beiden Auswertungsschritte aufeinander bezogen ([Kapitel 6.1](#)), und es werden zentrale berufspädagogische und bildungspolitische Implikationen der Ergebnisse aufgezeigt ([Kapitel 6.2](#)).

1.2 Exkurs: Betrieb und Beruflichkeit im Wandel

Das duale System der Berufsausbildung wird weiterhin positiv beurteilt, auch wenn es den oben erwähnten Geschlechter- und Betriebsbias aufweist. Dennoch ist es – ähnlich wie sein zentraler Lernort Betrieb – einem starken Wandel unterlegen, es wird gesellschaftlich und wissenschaftlich durchaus kritisch und angesichts aktueller Herausforderungen auch höchst kontrovers diskutiert: „Das Berufsprinzip als tragende Säule betrieblicher Organisationskonzepte wird in Anbetracht der neuen Herausforderungen einer globalisierten Wirtschaft zur Disposition gestellt“ (Mowitz-Lambert 2001: 199). Vordergründig dreht sich diese berufspolitische Debatte über die Zukunft der beruflichen Ausbildung unter anderem um deren Modularisierung, aber auch aktuell verstärkt um die Frage nach geeigneten Fachkräften. Den mit der Modularisierung verbundenen Hoffnungen des Europäischen Parlaments auf Ermöglichung transnationaler beruflicher Mobilität steht das Argument entgegen, dass es sich hierbei um kein umfassendes Ausbildungskonzept handelt, Kompetenzen somit nur bedingt angeeignet werden können und durch hohen Organisationsaufwand eine flexible Gestaltung behindert wird; Modularisierung von Berufsausbildung scheint aus dieser Warte gerade kein Garant für Beschäftigungsfähigkeit, sondern könnte diese eher behindern (Spöttl 2013: 64).

Übersehen wird in den Diskussionen über die Modularisierung zudem, dass die Berufsbildung mehr beinhaltet als ein Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten: Jugendliche werden in der dualen Ausbildung nicht nur für berufliche und betriebliche Aufgaben befähigt, sondern auch „zur Wahrnehmung und Mitgestaltung gesellschaftsrelevanter Anliegen“ (ebd.: 65; vgl. Weber 2013). Im Sinne des weiterhin gültigen Konzepts der „arbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ (Faulstich 1981) wird damit nicht nur der Arbeitsbezug zum Kern jeder Bildung und zur Orientierung an den Interessen der arbeitenden Menschen, sondern auch der Bezug auf die Erwerbsorganisation. Auch wegen dieser doppelten Qualifizierungsqualität der dualen Ausbildung wird für einen unmittelbaren Einstieg in eine vollqualifizierende Ausbildung plädiert (Bertelsmann Stiftung 2009). Neben der Modularisierungsdebatte kommt der Frage nach geeigneten Fachkräften und der Bewältigung eines teilweise kontrovers diskutierten Fachkräftemangels in der berufspolitischen Diskussion seit Jahren große Aufmerksamkeit zu. Bereits zu Beginn der Jahrtausendwende wurde ein eklatanter Fachkräftemangel für Deutschland prognostiziert, bedingt durch den demografischen Wandel, neue qualifikatorische Bedarfe sowie veränderte individuelle Bildungsentscheidungen (u. a. IAB 2003; BLK 2001). Diesen Prognosen fehlt es laut Brenke (2010) aufgrund lücken-

hafter Datenlage jedoch an empirisch fundierten Belege, Brenke zufolge weisen Indikatoren wie die Lohn- und Arbeitsmarktentwicklung sowie die Absolvent/-innenanzahl eher in eine entgegengesetzte Richtung. Bosch (2011) vermutet hinter den Ergebnissen aus direkter Unternehmensbefragung (z. B. DIHK 2010) Effekte eines Personal- statt eines Fachkräftemangels, daher müssten Arbeitsbedingungen und Personalpolitik von Betrieben zur Fachkräftebindung verstärkt in den Fokus rücken (vgl. dazu auch DGB 2011). Auch vor dem Hintergrund einer anziehenden Konjunktur sprach der BDA noch im Jahr 2010 von einer strukturellen Fachkräftelücke, die durch gesteigerte Bemühungen zur Integration von Frauen, älteren Arbeitnehmer/-innen und Menschen mit Migrationshintergrund geschlossen werden sollte (BDA 2010). Aktuell wird insbesondere von einer Angebotslücke bei mittlerem Qualifikationsniveau ausgegangen (u. a. BIBB 2012) – vor allem im Gesundheitswesen und der Gastronomie, außerdem vermehrt in Ostdeutschland und kleinen bis mittleren Betrieben –, woraus Handlungsbedarfe im Bereich der dualen Ausbildung abgeleitet werden, wie die Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen, die bessere Begleitung von Übergängen ins Arbeitsleben oder die Steigerung des Anteils ausbildender Betriebe, um mehr und gerade auch bildungsschwächeren Personen die Chance einer dualen Ausbildung zu ermöglichen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016: 9). Dem Lernort Betrieb scheint es nach diesen Diagnosen also eher an Attraktivität und weniger an Bedeutung zu mangeln.

1.2.1 Der Betrieb als Lernort von Beruflichkeit und seine politische Rahmung

Im Rahmen der beruflichen Bildung ist der Lernort Betrieb einerseits Gegenstand unternehmerischer Strategien und interessenpolitischer Auseinandersetzungen auf Betriebsebene. Andererseits ist der Betrieb als Lernort gesetzlich reguliert, das Berufsbildungsgesetz (BBiG) bietet den dafür relevanten nationalen Rahmen und schreibt die „enge Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen dem Bund und den Ländern unter Einbeziehung der Sozialpartner“ (Hippach-Schneider u. a. 2007: 20) fest. Über den Betrieb als gestalteten Lernort sagt das Gesetz wenig: Festgeschrieben sind in §2 BBiG die verschiedenen Lernorte und deren Kooperation. Zur betrieblichen Berufsbildung zählen demnach neben Betrieben der Wirtschaft auch vergleichbare Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, etwa im öffentlichen Dienst, bei Angehörigen der freien Berufe sowie in Haushalten. Als Ziel der Berufsaus-

bildung formuliert das Gesetz die Vermittlung einer *beruflichen Handlungsfähigkeit* sowie den Erwerb der „erforderlichen Berufserfahrungen“; bereits die aktuelle Gesetzesfassung verweist dabei auf den Kontext einer „sich wandelnden Arbeitswelt“ (§ 1 BBiG). Zur betrieblichen Ausbildungsstätte sagt das Gesetz ansonsten wenig Konkretes, lediglich § 27 regelt, dass die Ausbildungsstätte nach Art und Einrichtung für die Berufsausbildung geeignet zu sein habe und die Zahl der Auszubildenden in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte stehen solle. Neben den relevanten Ministerien (neben dem BMBF ist dies auch das BMWi), dem BIBB als zuständiger Behörde und den Gewerkschaften sind auch die Industrie- und Handwerkskammern nationale Akteure der beruflichen Bildung.

Obwohl die berufliche Bildung fast eine nationale Besonderheit genannt werden kann (außer in der Schweiz und in Österreich sind vergleichbare Systeme mit ähnlicher Bedeutung kaum zu finden), ist die Regulierung der beruflichen Bildung ohne die europäische Ebene nicht zu verstehen. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) bezieht sich in grundsätzlicher Ausrichtung durchaus auf Prämissen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Klassik, indem Berufsbildung als integrales Element der Menschenbildung begriffen wird (Gonon 2013). Einerseits vertritt der EQR den Anspruch, Qualifikationen und Kompetenzen nicht auf Skills zu reduzieren, sondern berufliche und allgemeine Bildung zu verschränken und überfachliche Perspektiven einzubeziehen (ebd.: 39; vgl. Weber 2013: 20). Eine grundlegende Intention des EQR liegt andererseits jedoch auch in der „[...] Schaffung einer gemeinsamen und vergleichbaren Abbildung von Qualifikationen, Lernergebnissen und Kompetenzen“ (Heisler/Schaar 2011: 69). Damit einher geht eine starke Systematisierung und Standardisierung von Bildungsabschlüssen (ebd.: 72). Die Reform des Berufsbildungsgesetzes zielt ab auf eine leichtere Anrechnung beruflicher Vorqualifizierungen und auf eine inhaltliche Stufung (ebd.).

Während einige das mit dem EQR oft unkritisch gleichgesetzte Konzept einer „flexiblen Modularisierung“ als zukunftsfähig propagieren (etwa Euler/Severing 2006), setzen andere stärker auf eine „profilorientierte Modularisierung“ und damit verbunden auf die Vision einer „neuen Beruflichkeit“ (Görner 2013). Beruflichkeit meint Prinzipien und Qualitätsmaßstäbe, die die Bereiche Beruf, Berufsausbildung und Arbeit durchdringen, und steht damit für „ein flexibles, an den Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie an den Ansprüchen einer subjektbezogenen Berufsbildung ausgerichtetes emanzipatorisches Bildungskonzept“ (Kaßebaum 2015: 205). Auch Meyer (2012) verweist mit ihrem Konzept einer professionsorientierten Beruflichkeit darauf,

dass moderne Beruflichkeit die traditionellen Berufsformen räumlich, zeitlich und inhaltlich entgrenze, und plädiert daher für eine Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung.

Im Gegensatz zum traditionellen Berufsbegriff, der klar vorgezeichnete Arbeitsaufgaben innerhalb eines „Lebensberufs“ bestimmen will, soll seit den 1980er und 1990er Jahren mit dem Begriff der modernen Beruflichkeit eine möglichst breite fachliche Qualifikation gefasst werden, die hilft, sich in Organisationszusammenhänge einzufinden und diese selbst zu strukturieren wie auch die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln (vgl. IGM 2014). Selbstständiges Handeln zu fördern und eine umfassende berufliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit zu vermitteln ist damit ebenso im Leitbild moderner Beruflichkeit festgeschrieben wie die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung beruflichen Lernens. Darüber hinaus werden mit dem Leitbild erweiterter moderner Beruflichkeit lernortspezifische Unterschiede zwischen dualer Ausbildung und Studium anerkannt, deren gemeinsame Qualitätsmaßstäbe gleichzeitig richtungsweisend für ein zukunftsfähiges integriertes Bildungs- und Politikkonzept sind (vgl. Kaßbaum 2015). Eine Übertragung der Regulierungsmechanismen der beruflichen Bildung auf Hochschulen ist jedoch aufgrund der institutionellen Unterschiede der verschiedenen Bildungssysteme in Deutschland zeitnah zumindest eher nicht zu erwarten, zumindest aber äußerst schwierig umzusetzen (vgl. Baethge/Wolter 2015; Kutscha 2013).

1.2.2 Drei Entwicklungslinien zukünftiger Beruflichkeit und Anforderungen an den Lernort Betrieb

Im Kontext dieser berufspolitischen Kontroversen scheinen insbesondere drei – miteinander in Verbindung stehende – Entwicklungslinien die bisherige Form der beruflichen Bildung in Frage zu stellen, die wir hier kurz skizzieren wollen: erstens die Akademisierung – oft diskutiert als Ende oder Gegensatz von Beruflichkeit –; zweitens neue Segmentierung auf dem Arbeitsmarkt; drittens neue Anforderungen an die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie. Diese drei Entwicklungslinien sind sowohl Voraussetzung als auch Folge, jedenfalls aber veränderte und weiter im Fluss befindliche Koordinaten für den Lernort Betrieb. Sie waren als Ausgangsdiagnosen leitend für die zentralen Fragestellungen des Projekts. Es ist uns daher wichtig, diese einleitend offen zu legen. Auch hier aber gilt, dass sie als Rahmung für unsere empirischen Arbeiten und vor allem für die Deutung des erhobenen Materials

relevant sind, aber nicht selbst im Fokus unserer Erhebungen und Auswertungen standen.

Die erste hier zu betrachtende Entwicklungslinie ist die mit Blick auf die sich durchsetzende Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft geführte *Akademisierungsbattle*. Kruse u. a. (2009) sprechen mit Bezug auf berufliche Bildung in Europa von einer wissenschaftlichen Vision, in der produktiv entwickelt sowie akkumuliert und damit Konkurrenzfähigkeit zu anderen Weltregionen sichergestellt werden soll. In diesem Zuge wird häufig von einer wachsenden Bedeutung der akademischen Erstausbildung für eine stabile Arbeitsmarktintegration und von einer quantitativ und qualitativ nachlassenden Integrationskraft der beruflichen Bildung gesprochen (etwa Baethge u. a. 2007: 74). Die Frage nach erforderlichen Kompetenzen für wissenschaftliche Anforderungen stellt sich jedoch zunächst vor dem Hintergrund sich differenzierender Arbeitsplatzanforderungen, ebenso bezieht sie sich auf eine Grundausstattung mit Kompetenzen, um Chancen wahrzunehmen und Risiken zu bewältigen, sowie auf die Verschränkung beider Ebenen (vgl. Kruse u. a. 2009). Andererseits wird infolge des Bologna-Prozesses zunehmende Konkurrenz für das Berufsbildungssystem durch akademische Ausbildung mit kürzerer Dauer sowie höherer Praxisorientierung erwartet (Kohlrausch 2013: 4). Heidemann und Koch (2013) sehen die Karrierechancen für Auszubildende durch die Zunahme dualer Studiengänge vermindert: Vor allem Praxisnähe, kurze Studiendauer sowie gute Studienbedingungen steigerten die Arbeitsmarkt- und Karrierechancen der Absolvent/-innen (ebd.: 52). Ein differenzierterer Blick auf die gesellschaftlichen Debatten zur Auf- und Abwertung von Berufs- und Hochschulausbildung zeigt jedoch auch gegenläufige Tendenzen, etwa Abwertungsprozesse akademischer Ausbildung und Arbeit durch zunehmende Prekarisierung wissenschaftlicher Arbeit. Eine eindeutige Abwertung von Berufsausbildung ist nicht belegbar (vgl. Hall 2016; Pfeiffer 2012). Dem Plädoyer von Baethge u. a. (2007) für systematisches Wissen in der Wissensgesellschaft, welches Erfahrungswissen als die dominante Wissensbasis der Industriegesellschaft ablöse, ist zu entgegnen: „Das Wesen der Industriegesellschaft ist gerade die Anwendung wissenschaftlichen und theoretischen Wissens auf die Produktionsprozesse und das Unabhängigmachen von nicht-formalisiertem Wissen/Können, also von Erfahrung“ (Pfeiffer 2012: 204); zudem gingen die Autor/-innen von einem verengten und statisch verstandenen Erfahrungsbegriff aus (ebd.: 206). Der Umgang mit Erfahrungswissen hat wiederum einen weitreichenden Umbruch erfahren (dazu etwa Böhle u. a. 2002); dies spiegelt sich auch im internationalen Diskurs etwa zu *communities of practice* (Wenger 1998), *epistemic cultures* (Knorr-Cetina 1999,

2002), mode 2 (Gibbons u. a. 1994; Nowotny u. a. 2001) oder zum *reflective practitioner* (Schön 1983). Entsprechend kommt erfahrungsgeleitetem Handeln und Wissen auch im Kontext beruflicher Bildung eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Böhle 2012; Pfeiffer 2012). So prognostiziert auch Rauner (2007: 146) eine Synthese von theoretischem und praktischem Wissen, bei der praktische Erfahrung als konstitutives Element jeglichen Wissens aufgewertet werden wird.

Berufliche Bildung und die im und für den Betrieb zu lernenden Kompetenzen lassen sich in ihrer Bedeutung nicht einschätzen ohne einen Blick auf Veränderungen in der Beschäftigtenstruktur, in Arbeitsverhältnissen und Arbeitsmärkten. Bei dieser *zweiten* Entwicklungslinie handelt es sich mit der beobachteten Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und mit zunehmender Prekarisierung und abnehmender Inklusionskraft der Berufsausbildung um die damit einhergehenden *Erwerbsverlaufs- und Segmentierungseffekte*. Untersuchungen zu Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung lassen nicht zwingend auf eine Zunahme kognitiv komplexer Anforderungen, sondern berufsbezogen auf die Notwendigkeit zum Erwerb differenzierter Fähigkeiten schließen (Protsch 2013: 20), gerade sozialer und interkultureller Kompetenzen (vgl. Bromberg u. a. 2014). Es wird von einer „beruflichen Segmentierung nach Bildungsgruppen“ (ebd.: 15) ausgegangen, wobei Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss nur eingeschränkten Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben (vgl. Spöttl 2013). Die Abbruchquote beruflicher Erstausbildung bis zu 36 Monate nach Ausbildungsbeginn liegt mit insgesamt 12 Prozent deutlich unter der des Hochschulbereichs (Beicht/Walden 2013). Außerbetrieblich ausgebildete Jugendliche sind dabei stärker gefährdet, ihre Ausbildung ohne Abschluss zu beenden, als Jugendliche in betrieblicher Ausbildung (ebd.). Wenngleich sich der Ausbildungsmarkt aufgrund sinkender Schulabgangszahlen insgesamt entspannt hat (vgl. etwa Baethge/Baethge-Kinsky 2013: 42), so besteht dennoch zunehmend die Gefahr sozialer Exklusion Ungelernter. Der Anteil dieser Gruppe im Alter von 20 bis 29 Jahren belief sich 2011 auf 1,44 Millionen Personen (Euler 2013: 61). Die Inklusionskraft der dualen Berufsausbildung in Richtung niedrig qualifizierter Jugendlicher wird gerade aktuell stark diskutiert, scheint doch das auf diese Gruppe zielende und zunehmend ausgeweitete Übergangssystem seiner Aufgabe der Hinführung zu einer Ausbildung im dualen System nicht ausreichend nachzukommen (Beicht 2009; Heidemann/Kuhnhenne 2009; Solga 2009).

Weitere Effekte für die Rolle und Bedeutung der dualen Berufsausbildung ergeben sich in Folge der breit thematisierten Erosion des vormals als vergleichsweise stabil wahrgenommenen und sich in institutionalisierten

Lebensläufen abbildenden Normalarbeitsverhältnisses (Döhl u. a. 2003; Kohli 1985; Kratzer/Lange 2006; Osterland 1990). Einerseits nehmen Diskontinuitäten im Erwerbsverlauf zu (vgl. Bender u. a. 2000), andererseits kann ein enger (wenn auch nicht determinierender) Zusammenhang zwischen Beruf und Lebenslauf festgestellt werden (Tippelt 2006). Auch wenn die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses sich empirisch nicht durchgängig nachweisen lässt (etwa Bartelheimer 2011) und nicht überall von einer „Generalisierung der Unsicherheit“ gesprochen werden kann (vgl. Bernhardt u. a. 2007): Längst gibt es nicht mehr das für alle faktisch als Orientierung geltende Lebenslaufregime (Diewald 2010) und „gute“ Erwerbsbiografien sind für immer mehr Menschen immer schwieriger herzustellen (Trischler/Kistler 2010). Zunehmende Prekarisierung (Dörre 2006) geht mit Statusinkonsistenzen und mit Effekten für die soziale Positionierung einher (Grimm 2013). Gleichzeitig stellt sich vor dem Hintergrund einer Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse zunehmend die Frage nach selektiver Betroffenheit unterschiedlicher Bildungsgruppen. Hohe Arbeitslosigkeit sowie zunehmende Deregulierung des Arbeitsmarktes steigern Konkurrenzen und vermindern damit die Verhandlungsmacht der Beschäftigten, weniger gesicherte Beschäftigungsformen sind die Folge (ebd.: 36). Die beobachtbaren neuen Segmentationen werden zukünftig im Erwerbsverlauf vieler zu einer Verschärfung sich aufschichtender Einkommensungleichheiten führen (vgl. Bönke u. a. 2011), zusätzlich verstärkt durch Effekte des demografischen Wandels (empirische Befunde vgl. Faik 2011 und Motel-Klingebiel/Engstler 2008; grundsätzlich dazu auch Kohli 1990 und Kottmann 2008) und verbunden mit geschlechtsspezifischen Ungleichheiten (Falk 2005). Weiterhin scheint ein „traditioneller“ Übergang die besten Aussichten auf eine adäquate Erstplatzierung im Erwerbsverlauf zu sichern, während Berufswechsel ein hohes Risiko mit sich bringen (Konietzka 2002: 666).

Als *dritte* Entwicklungslinie, die die bisherige Form der beruflichen Bildung in Frage stellt, sind neue Anforderungen an die Beschäftigten in Bezug auf die *Gestaltung ihrer Erwerbsbiografie* zu nennen, die einhergehen mit Akademisierung und De-Institutionalisierung, Erosion und Prekarisierung. Dazu zählt nicht nur, die eigene Lebenswelt als vielzitiertes neuer Arbeitskrafttypus des Arbeitskraftunternehmers entsprechend zu gestalten (Voß/Pongratz 1998). Sondern es geht zusätzlich und zunehmend um die Kompetenz, die eigene Erwerbsbiografie zu planen und zu gestalten. Während höher qualifizierte Beschäftigte zum „Lebenskraftkalkulierer“ werden (Behr/Hänel 2013), müssen insbesondere von Prekarität Betroffene und Bedrohte zum Manager ihrer selbst werden, entziehen doch zunehmend soziale Unsicherheiten den

Einzelnen Ressourcen für Planungssicherheit (Dörre 2010; Schütt 2014). Diesem Anspruch an biografische Planungsfähigkeit entspricht der „Idealtypus eines Optionen maximierenden Selbstmanagers“ (Dörre 2010: 143). Gerade prekär Beschäftigte haben besonders großen Bedarf an solchen Kompetenzen, haben aber besonders wenige Ressourcen, um sie zu erwerben. Schon wird der Begriff der Employability ausgeweitet um die biografische Perspektive hin zu einer Employography, gemeint ist die Notwendigkeit eines neuen Umgangs mit Berufsbiografien (vgl. Elbe 2012). Es scheint immer deutlicher zu werden, dass die „Verantwortung für den Erhalt der eigenen Arbeitsfähigkeit und der dazu erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen [...] zunehmend auf den Einzelnen übertragen“ wird (Kaufhold 2009: 220). Diese „berufliche Gestaltungskompetenz“ (ebd.) aber scheint weiterhin auf Beruf als Orientierungsgröße zu setzen. Vonken (2010) macht deutlich, dass es dabei nicht nur um strategische Planungs- und biografische Reflexionsfähigkeit gehen kann, sondern auch um „Strategien zur Bewältigung beruflicher Veränderungen“ (ebd.: 206, vgl. Petersen/Heidegger 2013). Viele der für die Bewertung dualer Ausbildung und ihrer Effekte in diesem Kontext relevanten Dimensionen bleiben jedoch weitgehend unbestimmt: Selbst das bildungspolitische Schlagwort der Ausbildungsreife entzieht sich einer wissenschaftlich fundierten Operationalisierung (vgl. Dobischat u. a. 2012). Die Effektivität von hierauf zielenden Maßnahmen ist ebenso schwer ermittelbar, eine Transparenz sowie einheitliche Ziel- und Zielgruppenorientierung zwischen Maßnahmen existiert aufgrund der „institutionellen Heterogenität“ mit divergierenden Verantwortlichen nicht; neben variierenden Verbindlichkeiten wechseln auch Inhalte, Unterrichtsumfang, Notenmaßstäbe, Personaldichte und Qualitätsstandards (Baethge/Baethge-Kinsky 2013: 45).

1.3 Der Betrieb als relevanter Lernort für organisationales Arbeitsvermögen

Vor dem Hintergrund der einleitend dargestellten Debatten und Befunde zum betrieblichen Wandel und zu neuen Anforderungen an Beruflichkeit und den Lernort Betrieb setzte das Forschungsvorhaben „Betrieb lernen“ einen spezifischen Akzent. Es hatte zum Ziel, mit dem im Zentrum stehenden Begriff des Arbeitsvermögens eine integrierte Sicht auf informelle und erfahrungsbasierte Kompetenzen darzustellen. Es knüpft damit an einen modernen Begriff von Erfahrungswissen an, bezieht ihn aber explizit auf das Verhältnis von Subjekt und Organisation. Unser Vorhaben fragte vor diesem

Hintergrund nach der spezifischen Rolle von in der betrieblichen Erstausbildung erworbenen Fähigkeiten für die Integration in dynamische und unsichere Arbeitsmärkte über Erwerbsverläufe hinweg. Damit wurde der Lernort Betrieb im Rahmen einer dualen Berufsausbildung als initialer Aneignungsraum für informelle Kompetenzen des Subjekts betrachtet, die in sich wandelnden Arbeitswelten und turbulenten Arbeitsmärkten eine erfolgreiche Gestaltung des Erwerbsverlaufs sichern helfen.

Im Kontext aktueller berufspolitischer Kontroversen um die Integrationskraft des Systems der dualen Ausbildung einerseits und der Veränderungsdynamiken im Betrieb und des Betriebs andererseits ging die hier vorgelegte Studie von folgenden Forschungsannahmen aus:

- Die sich dynamisch und widersprüchlich verändernde Arbeitswelt fordert von Beschäftigten über ihren gesamten Erwerbslebenslauf hinweg immer wieder neue und sich wandelnde Kompetenzen ab.
- Damit wächst die Bedeutung einer bislang unterschätzten Kompetenz: Wichtiger wird die Fähigkeit, sich in unterschiedlichste und sich permanent wandelnde betriebliche Organisationsformen immer wieder aufs Neue erfolgreich zu integrieren und sich dabei als Arbeitnehmer/-innen aktiv gestaltend, arbeitsorientiert und bildungsentfaltend einzubringen.
- Die dafür nötige Fähigkeit – wir fassen sie im Begriff des „organisationalen Arbeitsvermögens“ (vgl. dazu ausführlich [Kapitel 5.1](#)) – entwickelt sich grundständig und in für den gesamten Erwerbsverlauf besonders nachhaltig wirkender Form am Lernort Betrieb.
- Die duale Berufsausbildung gewinnt vor diesem Hintergrund eine neue und bislang unterschätzte Bedeutung. Der Betrieb ist nicht nur ein Ort, an dem Arbeitsfertigkeiten und Prozesse der Sozialisation für Erwerbsarbeit gelernt werden, sondern auch der zentrale Ermöglichungsraum, in dem die Fähigkeit „Betrieb lernen“ ausgebildet werden kann.

Die Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens und seine zunehmende Bedeutung für Erwerbsverläufe sowie deren erfolgreiche Bewältigung werden auf Basis qualitativer Primär- und Sekundärerhebungen erforscht. Bevor die Zielstellungen des Vorhabens, seine konzeptuellen Grundlagen und sein empirisches Programm entfaltet werden, folgt zunächst eine Darstellung der Debattenlinien und Kontroversen um die Zukunft der dualen Berufsausbildung, in deren Kontext sich das Vorhaben kritisch verortet.

Die drei genannten Entwicklungen – Akademisierung, Erwerbsverlauf- und Segmentierungseffekte sowie die Gestaltung der Erwerbsbiografie als neue Anforderung – und die dazu teils heftig geführten wissenschaftlichen

und berufspolitischen Debatten rund um eine mögliche Bedeutung-(sveränderung) beruflicher Bildung haben eine ins Auge fallende Gemeinsamkeit: Sie erfordern mehr als zu Zeiten der Industriegesellschaft, als institutionalisierte Lebensläufe und Normalarbeitsverhältnisse galten oder zumindest normativ wirksam wurden, eine multidimensionale Perspektive:

- erstens auf den Erwerbs- und Lebensverlauf,
- zweitens auf das Subjekt und seine Kompetenzen und
- drittens auf beides in Zusammenhang und Wechselwirkung.

Im Forschungsvorhaben ging es damit um eine mögliche Neubewertung der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund einer Neubestimmung des Verhältnisses von Lebenslauf und Subjektkompetenzen.

Aus der Perspektive der oben skizzierten drei Debattenlinien stellen sich völlig neue Fragen an das System beruflicher Bildung. Es geht um die Frage, wo und wie sich die Kompetenzen von Beschäftigten entwickeln, die sie angesichts der gerade beschriebenen Veränderungen brauchen. Unsere grundlegende Ausgangsthese war: *Die duale Berufsausbildung nimmt im Hinblick auf zunehmend dynamische und/oder prekäre Arbeitsmärkte deswegen eine zentrale Rolle ein, weil sich vor allem hier Kompetenzen zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie entwickeln.*

Das Projektvorhaben ging der Frage der Bedeutung von dualer Berufsausbildung für die Ausbildung einer erwerbsverlaufsbezogenen Kompetenz empirisch nach. Gemeint sind hier besonders organisationsbezogene Fähigkeiten, welche die Integration in unterschiedliche Arbeitsorganisationen sowohl durch eine umfassende Verinnerlichung relevanter Arbeits- und Kooperationsanforderungen als auch durch eine flexible, darauf bezogene Anpassung und Entwicklung arbeitsinhaltlicher, gegenstandsbezogener Kompetenzen ermöglichen. Jenseits der in der berufspolitischen Debatte teils kontroversen Positionen, die entweder einen radikalen Bedeutungsverlust der beruflichen Bildung behaupten oder Veränderungsbedarfe – oft vehement – ablehnen, hat das Vorhaben also Fragen differenziert behandelt, die quer zu den genannten drei Debattenlinien liegen.

Die folgenden Ausführungen zur beruflichen Bildung konzentrieren sich bewusst auf eine Berufsausbildung im dualen System, also eine Ausbildung mit den beiden Ausbildungsorten Betrieb und Berufsschule. Das betrifft jährlich immerhin ca. 560.000 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge bzw. über 1,5 Millionen Auszubildende, die in einer dualen Berufsausbildung gemeldet sind (BiBB 2012: 113, 98; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015: 28).

1.3.1 Betrieb, berufliche Bildung und organisationales Arbeitsvermögen: Zentrale Fragestellungen

Worin genau der qualitative Beitrag der Berufsausbildung für einen erfolgreichen weiteren Erwerbsverlauf liegt, dazu finden sich vor allem in den letzten Jahren kaum systematische und umfassende Studien, die über die Feststellung einer sozialisatorischen Bedeutung der Berufsausbildung oder deren Beitrag zur Ausbildung eines beruflichen Habitus hinausgehen. Die zentralen Ausgangsthese des Vorhabens waren:

- In der beruflichen Erstausbildung im dualen System werden in einem betrieblich-organisationalen Sozialisationsprozess spezifische und komplexe Kompetenzen ausgebildet, die für eine erfolgreiche Bewältigung des gesamten späteren Erwerbsverlaufs höchst relevant sind.
- Diese bislang weithin unterschätzten organisationsbezogenen Kompetenzen sind angesichts zunehmend prekärer Erwerbslagen und diskontinuierlicher Erwerbsverläufe in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt wichtiger als früher. Wir gehen davon aus, dass das Erlernen von betrieblicher Organisation in der beruflichen Erstausbildung eine Grundkompetenz legt, die es erleichtert, sich neue und veränderte betriebliche Organisationsformen tätig anzueignen.
- Damit erlangt die duale Erstausbildung eine neue und besondere – in der berufspädagogischen und -politischen Debatte jedoch weit unterschätzte – Bedeutung, da sie anders als eine akademische Erstausbildung einen biografisch frühen und vergleichsweise langen Zeitraum für eine betrieblich-organisationale Sozialisation bietet.
- Eine verstärkte Integration von betrieblichen Lernorten zur systematischen Förderung der Ausbildung organisationsbezogener Kompetenzen in der akademischen Erstausbildung bietet den Absolvent/-innen dieser Ausbildungsart einen fundierten Optionsraum zur Verinnerlichung organisationaler Anforderungsstrukturen und damit eine entscheidende Basis für einen erfolgreichen Erwerbsverlauf.

Wir gingen mit den vorherrschenden drei Entwicklungslinien also davon aus, dass sich das Verhältnis von Subjekt und Erwerbsverlauf neu konstituiert. Anders als der Mainstream dieser Debatten unterstellt, haben wir aber überprüft, ob nicht gerade in diesem Kontext der dualen Berufsausbildung eine qualitativ neue Bedeutung zukommt.

Vor diesem Hintergrund versteht sich das Vorhaben als ein empirischer Beitrag zur Beantwortung der Frage: „Hat berufliche Bildung noch eine Zu-

kunft?“ (vgl. Kuda u. a. 2012). Leitend waren mit einer Fokussierung auf das duale System der Berufsausbildung die Fragen:

- Welche qualitative Rolle spielt die organisationale Sozialisation in der beruflichen Erstausbildung?
- Welche Arten, Inhalte und Dimensionen von Kompetenzen werden dabei auf welchem Weg erlernt?
- Welche betrieblichen Ausbildungssituationen und Lernarrangements bieten welche Art von Optionsräumen für eine Aneignung organisationsbezogener Fähigkeiten?
- Inwieweit und ggf. warum liegt in diesen in der organisationalen Sozialisation der Erstausbildung erlernten Kompetenzen eine besondere Basis für die Bewältigung des weiteren Erwerbsverlaufs in der heutigen Arbeitswelt?
- Wie können organisationsbezogene Kompetenzen auch in anderen, nicht primär betrieblich eingebetteten Lernorten wie der akademischen Ausbildung stärker berücksichtigt werden?

Die genannten Fragen sind bisher empirisch und konzeptionell nicht ausreichend beantwortet. Ein Grund hierfür liegt in dem weitgehend getrennten Verlauf der Fachdebatten um organisationale und um berufliche Sozialisation: So wird organisationale Sozialisation etwa in der organisationssoziologischen Debatte verstanden als Prozesse der Einarbeitung und der in Phasen verlaufenden Metamorphose vom Organisationsneuling zum Vollmitglied der Organisation (Gebert/von Rosenstiel 2002: 98 ff.; Neuberger 1991: 122 ff.; Hartz 2004: 65).

Der Unterschied zu Sozialisationsprozessen in anderen Gruppen und Organisationen (etwa Klatetzki 1998) ist in diesem Verständnis marginal, die Besonderheiten einer Erwerbsorganisation finden hier ebenso kaum Beachtung wie Fragen der Beruflichkeit.

Berufliche Sozialisation dagegen wird als ein umfassenderer Vergesellschaftungs- und Individualisierungsmodus verstanden, in den neben der direkten betrieblichen Erfahrung auch die relevanten Rahmenbedingungen wie beispielsweise Arbeitsmarktstrukturen oder eben auch ein spezifisches System beruflicher Bildung eingehen. Neben beruflich-fachlichen Qualifikationen geht es dabei um Dimensionen wie Arbeitsleistung, Aufstieg, Kollegialität, Konflikt und Kooperation und berufliche Sinngebung (Heinz 1995: 44). Dies verweist zwar auch auf organisationale Aspekte, es geht dabei aber in erster Linie um normative Orientierungen (ebd.) und nicht um Handlungskompetenzen.

Anders als eine akademische Erstausbildung legt eine duale Berufsausbildung zwangsläufig – mit ihrem mehrjährigen Sozialisationszeitraum in der betrieblichen Praxis – eine entscheidende und den weiteren Erwerbsverlauf nachhaltig beeinflussende Basis. In diesem Zeitraum erfolgt neben dem Erwerb fachlicher Fertigkeiten und „weicher“ Schlüsselqualifikationen auch eine organisationale Sozialisation. Auszubildende werden nicht nur sozialisiert für und durch Beruf, sondern im dualen System eben auch durch die erlebte Erwerbsorganisation – also den Betrieb.

Unser Vorhaben versuchte darum, diese parallelen Fachdebatten zu bündeln, und zielte dabei auf die organisationale Sozialisationsleistung der beruflichen Erstausbildung. Darüber hinaus stellten wir die Frage: Welche Handlungskompetenzen werden in dieser beruflichen Erstsozialisation im dualen System erlernt, die für den weiteren Erwerbsverlauf und dessen positive Bewältigung relevant sind? Denn Organisations-Lernen (also das Lernen von und in betrieblicher Organisation) ist mehr als die Übernahme von normativen Orientierungen, das kognitive Verstehen formeller Regeln oder gar eine reine Zurichtung und Disziplinierung, wie bereits Strauß und Kuda 1999 mit ihrem Blick auf organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und Lernen zeigen. Auch andere Studien zu Kooperation und sozialem Handeln in Erwerbsorganisationen verweisen auf die erfahrungsprägende Qualität von gegenstands- und leibbezogenen Handlungskompetenzen, wie sie im Arbeitshandeln generiert werden (Pfeiffer 2010a; Porschen 2010).

1.3.2 Organisationales Arbeitsvermögen als konzeptuelle Rahmung

Im Kontext unserer Forschung mit Langzeitarbeitslosen konnten wir bereits Beschäftigungsfähigkeit mit Bezug auf nachhaltige Arbeitsmarktintegration als mehrdimensionales Kompetenzbündel mit formellen wie informellen Kompetenzaspekten entwickeln, das sich besonders im praktischen und interaktiven Einsatz im Betrieb „bewähren“ muss (Pfeiffer u. a. 2009). Auf der konzeptionellen Basis des Arbeitsvermögens (Pfeiffer 2004) werden in diesem Zusammenhang informelle und implizite, habituelle und körperbezogene Fähigkeiten und Kompetenzen des Subjekts sichtbar, die jenseits formaler Qualifikationen und zertifizierbarer Kompetenzen liegen und die gleichsam die Basis legen für die (Selbst-)Herstellung der eigenen Arbeitskraft. Auf den Zusammenhang von Arbeitsvermögen, Beruf und Lebenslauf wies bereits Brater (2010: 807) hin: „Da das Arbeitsvermögen als subjektives Vermögen

nicht von den konkreten Menschen abgelöst werden kann, die es innehaben, sind Berufe nämlich zugleich Entwicklungsschablonen für konkrete Menschen.“ Beim Arbeitsvermögen handelt sich zwar um eine individuelle Kompetenz, diese entwickelt sich aber in tätiger Auseinandersetzung mit Erwerbsorganisationen und ist daher immer auch subjektgebundenes Spiegelbild erwerbsorganisationaler Wirklichkeiten. Arbeitsvermögen ist daher keine rein subjektgebundene Kompetenz, sondern abhängig von den jeweils erfahrbaren Aneignungskontexten. Der Lernort Betrieb, wie er initial in der beruflichen Erstausbildung erlebt wird, stellt – dies belegen unsere empirischen Ergebnisse – einen spezifischen und in dieser Form nicht ersetzbaren Aneignungskontext für erwerbsverlaufsrelevantes Arbeitsvermögen.

Dabei sind mehrere Annahmen forschungsleitend:

- Organisationales Arbeitsvermögen ist eine Kernkompetenz zur erfolgreichen Bewältigung von Diskontinuitäten im Erwerbsverlauf und zum Umgang mit Wandel von betrieblicher Organisation.
- Die berufliche Erstausbildung bildet ein besonders förderliches Setting für die grundlegende Ausbildung organisationalen Arbeitsvermögens.
- Damit erlangen der Lernort Betrieb und die Kompetenz „Betrieb lernen“ in dynamischen und von Unsicherheit geprägten Arbeitsmärkten und -welten eine neue erwerbsbiografisch relevante Bedeutung.

Wir legen mit dem Konzept des Arbeitsvermögens also bewusst den Fokus auf Fähigkeiten, begreifen diese jedoch als querliegend zu Ansätzen der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Blancke u. a. 2000; Gazier 1999; Knuth 1998; Strasser 2001) oder kompetenzbezogenen Ansätzen (vgl. Rump u. a. 2006; Wejnert u. a. 2001). Während diese Ansätze individuelle Fähigkeiten überwiegend in Form einer Zweiteilung von fachlichen und sozialen Kompetenzen operationalisieren (Promberger u. a. 2008), fokussiert das Konzept des Arbeitsvermögens auf informelle und implizite, habituelle und körpergebundene Fähigkeiten, die sich sowohl im fachlichen Umgang mit den Mitteln und Gegenständen der Arbeit als auch in sozialen Beziehungen mit Kundschaft, Kolleg/-innen oder Vorgesetzten zeigen (vgl. Pfeiffer 2004: 137ff). Verwiesen werden kann in diesem Zusammenhang auf den Kompetenzbegriff des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), wonach Kompetenz verstanden wird als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (DQR 2011: 8). Demzufolge werden auch Kompetenzen, die durch nicht-formales oder informelles Lernen erworben werden, inkludiert.

Erwerbsbezogenes Arbeitsvermögen vermittelt neben vielen tätigkeits- und fertigungsbezogenen Fähigkeiten auch spezifisch soziale Aspekte des Arbeitsvermögens, die in dieser Kombination nur innerhalb von Erwerbsarbeit angeeignet werden können. Das Einfügen in eine Unternehmenskultur, die Kooperation innerhalb verschiedener Formen von Arbeitsteilung, die Adaption beruflicher Repräsentations- und leiblicher Handlungsmodi, der Umgang mit Leistungs- und Zeitdruck, Kontrolle, Interessenhandeln, Hierarchie, Konkurrenz und Kollegialität etc. – all dies lässt sich sowohl in erwerbsähnlichen Maßnahmen als auch in der Lebenswelt nicht simulieren. Dies konnten wir auf Basis unserer empirischen Arbeiten mit Bezug auf Arbeitslosigkeit zeigen (vgl. Pfeiffer u. a. 2008, 2009, 2012a; Schütt u. a. 2011). Dabei zeigten sich auch erste Hinweise darauf, dass ein Erwerb dieser Kompetenzen in prekärer Beschäftigung nur bedingt gelingt. Eine sich daraus ergebende Forschungsfrage war, ob der meist dreijährige Korridor einer beruflichen Erstausbildung, der in einer berufsbiografisch frühen Phase platziert ist, eine notwendige Voraussetzung für die Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens darstellt. Die aus diesen Arbeiten generierte Kernthese für das Vorhaben war, dass eine Berufsausbildung mehr als alle anderen informellen Fähigkeiten vermittelt, die das Aneignen einer Arbeitsorganisation und betrieblicher Strukturen in besonderer Weise ermöglichen. Damit hat Berufsausbildung – jenseits ihrer formal-inhaltlichen Qualifikation – eine zentrale, aber bisher unterschätzte Relevanz für eine gelungene Integration in den Arbeitsmarkt über den gesamten Erwerbslebenslauf hinweg.

2 METHODEN UND UNTERSUCHUNGSDESIGN

Im Zentrum dieser Studie steht die empirische Analyse der Bedeutung des Lernorts Betrieb und damit verbunden die Frage nach der Rolle der organisationalen Sozialisation in der beruflichen Erstausbildung.

Der konzeptionell entwickelte und empirisch fundierte Ansatz des organisationalen Arbeitsvermögens legt dabei die Basis für eine integrierte Perspektive auf informelle und erfahrungsbasierte Kompetenzen, die im Kontext eines sich dynamisch vollziehenden Wandels der Arbeitswelt zunehmend bedeutsam werden für eine erfolgreiche Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie. Um Fragen nach den Arten, Inhalten und Dimensionen solcher Kompetenzen, den für ihren Erwerb notwendigen Aneignungsräumen, den daraus resultierenden Folgen für das Subjekt, aber auch zu den betrieblichen Anforderungsstrukturen an Ausbildung und Beschäftigung beantworten zu können, wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das auf mehreren Ebenen ansetzt: einerseits auf der Ebene des Individuums, wobei die Aneignung erwerbsbezogener und für Erwerbsarbeit relevanter Fähigkeiten und Kompetenzen aus Subjektperspektive und im Zusammenhang mit dem Lernort Betrieb vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausbildungsabschlüsse untersucht wird. Andererseits wird komplementär die betriebliche Anforderungsseite im Hinblick auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen einer in stetigem Wandel begriffenen Arbeitswelt untersucht. Dabei steht besonders die Bedeutung der dualen Berufsausbildung im Vordergrund. In einer Synthese werden die Ergebnisse mit dem theoretisch-konzeptionellen Zugang des organisationalen Arbeitsvermögens abgeglichen und systematisch aufeinander bezogen.

2.1 Auswahl des Untersuchungsfeldes und Erhebungskonzept

Während es vergleichsweise viele Studien zu den Übergängen (erste und zweite Schwelle) und zunehmend zum Übergangssystem gibt (vgl. Kruse u. a. 2009; Protsch 2013; Solge/Menze 2013; Geier 2013; Ulrich 2013), fehlt es an Untersuchungen, die einen inhaltlichen und qualitativen Zusammenhang zwischen Ausbildungs- und Erwerbsverläufen herstellen. Die Studie trägt auf Basis des Konzepts und der bisherigen Ergebnisse zu organisationalem Arbeitsvermögen (vgl. dazu auch [Kapitel 3](#)) zur Verringerung dieses Defizits bei. Um die erwerbsverlaufsbezogene Bedeutung dualer Berufsausbildung zu

erheben und die Bedingungen der Genese organisationalen Arbeitsvermögens sowie dessen Dimensionen herauszuarbeiten, wurden zwei empirische Arbeitsschritte durchgeführt:

1. eine *Sekundärauswertung* des qualitativen Längsschnittpanels „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ (Subjekt- und Betriebserfahrungen aus der Lebenslaufperspektive);
2. eine *Primärerhebung* mit Gestaltern des dualen Systems (Ausbilder/-innen).

Basis der Arbeiten ist ein komplexes qualitatives Forschungsdesign mit einem zweifachen empirischen Zugriff, da die genannten Fragestellungen auf der subjektbezogenen Kompetenzebene notwendigerweise qualitative Einblicke erfordern – Kompetenzen wie Arbeitsvermögen sind besonders schwer zu quantifizieren. Zwei Perspektiven werden in der empirischen Analyse betrachtet und jeweils auf die Erwerbsverlaufperspektive verlängert:

- Der Zugang erfolgt einerseits über die *Subjektebene*. Hier stehen das Erleben und die Aneignung von betrieblicher Wirklichkeit sowie die hierauf bezogene (erwerbs)biografische Aufschichtung von betriebsbezogenem Erfahrungswissen, Deutungsmustern und Taktiken/Strategien im Mittelpunkt der Analysen. Es geht darum, subjektive Wahrnehmungen der jeweils erlebten betrieblichen Praxis über Erwerbsverläufe hinweg zu untersuchen und die initiale Berufsausbildung dabei hinsichtlich ihrer subjektiven und verlaufsbezogenen Bedeutung zu dechiffrieren.
- Zum anderen gilt es, die Perspektive des Betriebs, d.h. die *betriebliche Anforderungsseite* in den Blick zu nehmen und den konkreten Sozialisationsprozess in der täglichen Interaktion von Betrieb und Individuum zu rekonstruieren (vgl. Garz/Kraimer 1991). Bei der Fallauswahl wurde daher auf kontrastierende betriebliche Aneignungswelten (Settings) wie kleinbetrieblich vs. großbetrieblich, hierarchische vs. autonomieorientierte Organisationsstruktur oder auch Produktions- vs. Dienstleistungsbereich geachtet.

Nachfolgend werden die einzelnen Arbeitsschritte und das jeweilige methodische Vorgehen im Einzelnen näher beleuchtet.

Im Rahmen der einzelnen Arbeitsschritte wurde jeweils auf ein gendersensibles Untersuchungs- und Auswertungsdesign geachtet und die Genderperspektive – entsprechend den Prinzipien des Gender Mainstreaming – systematisch in den Blick genommen.

2.1.1 Sekundärauswertung des qualitativen Längsschnittpanels „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“

Die zentrale empirische Basis des Vorhabens ist die Sekundärauswertung der Empirie, die im Projekt „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ erhoben wurde.¹ Das Sample der Panelstudie mit einer Laufzeit von 2006 bis 2011 umfasst 152 Personen, die mindestens einmal im ALG-II-Bezug waren. Davon konnten in vier Befragungswellen mit 80 Befragten jeweils mindestens drei ausführliche biografisch-narrative Interviews geführt werden. Das Datenkorpus besteht aus über 450 Interviews mit erwerbslosen und erwerbstätigen Personen, die allesamt über Erfahrungen mit wohlfahrtstaatlichen Grundsicherungsleistungen verfügen. Die Erhebungs- und Auswertungsmethodik des Gesamtprojekts ist ausführlich dargelegt (Hirsland/Ramos Lobato 2010; zu den umfangreichen Ergebnissen des Teilprojekts „Arbeitsvermögen“ siehe auch Pfeiffer u. a. 2008, 2009, 2012a sowie Promberger u. a. 2008). Es fanden fallbezogene sowie thematische Fokussierungen nach Medjedović und Witzel (2010) im Rahmen einer Differenzierung zwischen inhaltsreichen und nicht inhaltsreichen Daten statt. Mit einer „Supplementary Analysis“ (Heaton 2004) wurden dabei die Themenbereiche aufgegriffen, die im Zuge der Primärauswertung nicht systematisch erforscht werden konnten. Dieser besondere Datensatz wurde bislang nicht systematisch zum Thema „berufliche Ausbildung“ ausgewertet, er bietet jedoch einen einmaligen Einblick in die Lebens- und Erwerbsverläufe von Menschen mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen. Einerseits, weil bereits bei der Zusammensetzung des Samples nach dem Verfahren des *Theoretical Sampling* (vgl. Glaser u. a. 2008) u. a. auf die Variation der Kategorien „Erwerbserfahrung“ sowie „berufliche Qualifizierung“ geachtet wurde. Andererseits, weil die Fallverläufe über die vier Erhebungswellen von einer hohen Arbeitsmarktdynamik geprägt sind, d. h. es finden viele dauerhafte oder temporäre (Wieder-)Einstiege in das Erwerbssystem statt (vgl. Pfeiffer u. a. 2012a). Durch das Erfassen der gesamten bisherigen (Erwerbs-)Biografie und unterschiedlichster Konstellationen von erfolgreichen und gescheiterten Re-Integrationen in unterschiedlichste Be-

1 Das Verbundprojekt „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ wurde vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg konzipiert, drittmittelfinanziert und koordiniert. Das Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF München) war mit den Erhebungs- sowie Datenaufbereitungsarbeiten und dem Auswertungsschwerpunkt „Entwicklung von Arbeitsvermögen und Beschäftigungsfähigkeit“ (Arbeitsvermögen) beteiligt, ebenso das Hamburger Institut für Sozialforschung (HIS) mit dem Teilprojekt „Prekarierte Erwerbsbiographien“.

triebsformen ermöglicht das Materialkorpus in besonderer Weise Analysen hinsichtlich der im Zentrum des Vorhabens stehenden subjektgebundenen organisationalen Kompetenzen. Mit einer tentativen Erstausswertung (Kapitel 3) kann die Bedeutung des organisationalen Arbeitsvermögens für den gelungenen Wiedereinstieg und Verbleib in Erwerbsarbeit gezeigt werden (vgl. Schütt u. a. 2011). Allerdings waren weitere, tiefergehende Analysen notwendig, um die spezifische Rolle der dualen Berufsausbildung für den weiteren Erwerbsverlauf und für die Ausbildung organisationalen Arbeitsvermögens deutlich zu machen. Im Sample blieb die Verteilung der Berufsabschlüsse über alle Befragungswellen relativ konstant, ca. 18 Prozent waren und blieben ohne beruflichen Abschluss, ca. 60 Prozent haben einen mittleren und ca. 22 Prozent einen höheren beruflichen Abschluss. Insgesamt haben 118 befragte Personen einen Berufsabschluss.

Die vorgestellten Ergebnisse² beruhen auf der Auswertung von 32 Zentralfällen, die im Hinblick auf ihre berufliche Ausbildung den folgenden Untergruppen zugeordnet werden können: Personen ohne Berufsausbildung (7 Fälle), Personen mit (dualer) Berufsausbildung (11 Fälle), Personen mit Studium (8 Fälle), Personen mit dualer Berufsausbildung und Studium (6 Fälle) (vgl. Tabelle 1).

Bei der Auswahl des Samples wurde neben der Verteilung nach Ausbildungsabschlüssen auch auf eine Variation der Branchenzugehörigkeit geachtet, ebenso darauf, eine möglichst hohe Heterogenität der Variablen Alter und Geschlecht abzubilden. Die Autor/-innen waren überwiegend selbst an der Erhebung und Auswertung aller vier Wellen im Auftrag des IAB beteiligt und mit dem empirischen Material vertraut. Da es sich bei dem Materialkorpus um einen schwach anonymisierten Datensatz mit Sozialdaten handelt, unterlag dieser einer Reihe von datenschutzrechtlichen Auflagen.³

2 Aus Gründen des Datenschutzes wurden alle Interviewpassagen anonymisiert, Klarnamen wurden ersetzt.

3 Der Datensatz wurde vom Forschungsdatenzentrum (FDZ) der Bundesagentur für Arbeit im IAB angeboten und war nur über einen Gastaufenthalt am IAB zugänglich. Der Datenzugang musste im Rahmen des §75 SGB X beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales über das Justizariat des IAB beantragt werden.

Tabelle 1

Zentralfälle Sekundäranalyse Längsschnittpanel Armutsdynamik und Arbeitsmarkt

	Alter	Geschlecht	duale Ausbildung	Studium	Branche	Ausbildungs- betrieb
duale Ausbildung						
B0045-WM	31–50	männlich	ja	nein	Hand- werk	KMU
C0048-WM	31–50	männlich	ja	nein	Kauf- männisch	Kleinbetrieb
B0004-OG	<30	männlich	ja	nein	Gastro- nomie	Kleinbetrieb
B0010-WM	>50	männlich	ja	nein	Kauf- männisch	Großbetrieb
B0079-WM	>50	männlich	ja	nein	Hand- werk	KMU
B0053-WG	<30	männlich	ja	nein	Hand- werk	KMU
B0047-WM	<30	männlich	ja	nein	Ordnung, Schutz und Sicherheit	Kleinbetrieb
B0072-WG	31–50	weiblich	ja	nein	Kauf- männisch	Kleinbetrieb
A019-SM	31–50	männlich	ja	nein	Hand- werk	Großbetrieb
B0018-WM	< 30	weiblich	schulisch + Fachpraktika	nein	Pflege	Praktikums- betriebe
B0012-WM	31–50	weiblich	schulisch + Fachpraktika	nein	Päda- gogisch	Praktikums- betriebe
duale Ausbildung und Studium						
C0011-WM	> 50	männlich	ja	ja	Kauf- männisch	Großbetrieb
B0046-WM	31–50	männlich	ja	ja	Technik (FH)	KMU
B0008-OG	> 50	männlich	ja	ja	Technik	Kleinbetrieb

B0009-OG	> 50	männlich	ja	ja	Technik	Kleinbetrieb
B0070-WG	> 50	männlich	ja	ja	Technik (FH)	Kleinbetrieb
B0078-WM	31–50	weiblich	ja	ja	Kaufmännisch (FH)	Kleinbetrieb

Studium (keine duale Ausbildung)

B0068-WG	> 50	männlich	nein	ja	Technisch	X
A002-OG	> 50	männlich	nein	ja	Kaufmännisch	X
A007-OG	> 50	weiblich	nein	ja	Kaufmännisch	X
A011-ZM	< 30	weiblich	nein	ja	Sozial	X
B0050-WG	> 50	männlich	nein	ja	Naturwissenschaftlich + Päd.	X
B0051-WG	30–50	weiblich	nein	ja	Sozial	X
B0056-WG	> 50	männlich	nein	ja	Technisch	X
B0071-WG	30–50	weiblich	nein	ja	Sozial	X

keine berufliche Ausbildung

B0022-WM	< 30	weiblich	nein	nein	X	X
B0089-WG	31–50	männlich	nein	nein	X	X
B0112-WM	31–50	weiblich	nein	nein	X	X
B0001-WG	31–50	weiblich	nein	nein	X	X
B0002-WG	31–50	weiblich	nein	nein	X	X
B0067-WG	31–50	männlich	nein	nein	X	X
B0016-WM	< 30	männlich	nein	nein	X	X

Quelle: eigene Darstellung

2.1.2 Qualitative Studie mit Ausbilder/-innen im dualen System

Neben der lebenslauf- und subjektbezogenen Sekundärauswertung des Längsschnittpanels „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ beinhaltet die empirische Untersuchung eine qualitative Studie mit Berufsbildungsexpert/-innen (vornehmlich hauptamtlichen Ausbilder/-innen) des dualen Systems. Damit wird den Fragen der Genese, Qualität und Bedeutung der betrieblichen Sozialisation in der beruflichen Erstausbildung sowie der organisationalen Anforderungen aus Betriebsperspektive und mit dem Blick der für Qualifizierung verantwortlichen Personen nachgegangen. Im Zentrum standen dabei, komplementär zu den Analysen der Sekundärerhebung, an Ausbilder/-innen gerichtete Fragen nach den Besonderheiten des Lernorts Betrieb im Vergleich zu anderen Lernorten (im Hinblick auf die Aneignungsqualität von Kompetenzen). Auch die Rolle der dualen Berufsausbildung für den gesamten Erwerbsverlauf, für betriebliche Integration sowie für die Aneignung aktueller wie zukünftig zu erwartender Anforderungen wurde erhoben.

Durchgeführt wurde hierfür eine Primärerhebung mittels organisationsforschungsbewährter Experteninterviews (Ernst 2010: 109 ff.), die um visualisierende und narrationsstimulierende Elemente (vgl. Pfeiffer u. a. 2011) ergänzt wurden. Befragt wurden sowohl junge als auch sehr erfahrene Ausbilder/-innen. Als weitere Kontrastierungen des Samples wurden beachtet:

- Wirtschaftsbereiche (produzierende Industrie, Dienstleistung, öffentlicher Dienst);
- Ausbildungstypen (traditionell vs. neu entstanden; zweijährige vs. 3,5-jährige Ausbildungszeiten; sog. Männer- vs. sog. Frauenberufe; gewerblich-technisch vs. kaufmännisch vs. körperbezogen);
- Ausbildungsbetriebe (Großbetrieb vs. KMU; langjährige Ausbildungstradition vs. relativ neu; starke vs. schwache oder keine Interessenvertretung; eigenständige Rechtsform vs. Einbindung in Konzern);
- erlebte Organisationsformen (stark hierarchisch vs. lean; projekt- und/oder kundengetrieben; Unternehmenskultur).

Die Expert/-innen wurden zudem ausgewählt, dass sie einerseits traditionelle Organisationsstrukturen, andererseits moderne Arbeitswelten (beispielsweise mehr Selbstmanagement und Freiräume vs. zunehmende Standardisierung, vgl. Pfeiffer u. a. 2012b) repräsentieren, sodass sowohl aktuelle als auch zukünftige Herausforderungen an das organisationale Arbeitsvermögen von Arbeitskräften abgedeckt werden können (Stichwort z. B. Enterprise 2.0, siehe u. a. Pfeiffer 2010b). Die Fallauswahl erfolgte entlang der oben genannten Di-

mensionen ebenfalls im Sinne des *Theoretical Sampling* der Grounded Theory (vgl. Breuer 2009; Charmaz 2011).

Insgesamt wurden 27 Interviews mit betrieblichem Ausbildungsfachpersonal geführt, wobei eine ausreichende theoretische Sättigung hinsichtlich der Fallkontrastivität erreicht werden konnte. Dabei wurden Interviews mit Ausbildungsfachpersonal aus Kleinbetrieben, KMU und Großunternehmen geführt und auf eine möglichst breite Variation der Branchenzugehörigkeit geachtet (vgl. Tabelle 2). Diese wurden ergänzt um sechs problemzentrierte Interviews und drei Gruppendiskussionen (Witzel 2000; Bogner/Menz 2009; Liebold/Trinczek 2009) mit Expert/-innen mit Überblickswissen, darunter für berufliche Bildung Verantwortliche und berufspolitische Akteure bei unterschiedlichen Verbänden, Sozialpartnern und Politik.

2.2 Auswertungskonzept

Die Auswertungen erfolgten entlang der Fragestellungen nach der qualitativen Rolle der organisationalen Sozialisation, der Art, den Wegen und den Inhalten des Lernens sowie den unterschiedlichen Aneignungsräumen (Lernorten) für die Ausbildung organisationsbezogener Fähigkeiten und deren Bedeutung für die individuelle Bewältigung des Erwerbsverlaufs. Neben der empiriebasierten Spezifizierung von organisationalem Arbeitsvermögen, wie es unter den Bedingungen einer dualen Berufsausbildung ausgebildet wird, wurden kontrastierend Fälle ohne betriebliche Ausbildung (ohne berufliche Qualifizierung, Fachschulausbildung, Hochschulstudium) ausgewertet. Zudem zielten die Auswertungen auf die (Re-)Konstruktion von Veränderungsprozessen organisationalen Arbeitsvermögens in Auseinandersetzung mit den Anforderungen unterschiedlicher Betriebstypen und organisationalen Wandels. In diesem Zusammenhang wurden besonders Fälle mit mehreren Betriebswechseln ausgewählt und untersucht. Folgende Dimensionen wurden in einem ersten Zugriff bei der Fallauswahl und auf Basis sog. „sensitizing concepts“ (vgl. Bowen 2006; Kelle 2005) berücksichtigt:

- duale Ausbildung – keine berufliche Ausbildung/Hochschulstudium;
- Ausbildungsbetrieb (Großbetrieb-KMU-Kleinstbetrieb; Dienstleistung/Produktion/öffentlicher Dienst; Arbeitsorganisationsform);
- Erwerbserfahrung (lang/kurz; Großbetrieb-KMU-Kleinstbetrieb; prekäre/stabile Beschäftigung; Wechsel Branche/Betriebsgröße);
- Geschlecht, Beruf, Branche.

Tabelle 2

Interviews mit Ausbildungsfachpersonal

Branche	Betriebsgröße
Dienstleistung sonstige	Klein
Ingenieurdienstleister	KMU
Einzelhandel	KMU
Einzelhandel	KMU
Einzelhandel – Textil	KMU
Einzelhandel – Textil	KMU
Pharma	KMU
Gastronomie	KMU
Elektronik	Großunternehmen
Maschinenbau	Großunternehmen
Einzelhandel – Lebensmittel	Großunternehmen
Pflege, Soziale Dienste	Großunternehmen
Gesundheitswirtschaft	Großunternehmen
Antriebstechnik	Großunternehmen
Antriebstechnik	Großunternehmen
Antriebstechnik	Großunternehmen
Maschinenbau	Großunternehmen
Maschinenbau	Großunternehmen
Maschinenbau	Großunternehmen
Maschinenbau	Großunternehmen
Maschinenbau	Großunternehmen
Maschinen- und Anlagenbau	Großunternehmen
Maschinen- und Anlagenbau	Großunternehmen
Maschinen- und Anlagenbau	Großunternehmen
Werkzeugbau	Großunternehmen
Werkzeugbau	Großunternehmen
Werkzeugbau	Großunternehmen

Quelle: eigene Darstellung

Die bereits herausgearbeiteten Dimensionen des subjektiven Erlebens und Aneignens von Organisation: Umwelt, Arbeit, Arbeitskraft, Person und Organisation (vgl. dazu ausführlich [Kapitel 3](#)), dienten hierbei als quer liegende, wichtige Analysedimensionen, die über minimale und maximale Kontrastierung die Analysen leiteten und dabei gleichzeitig fundiert wurden.

Sämtliche Interviews für die Sekundärauswertung sowie für die Primärerhebung liegen als vollständige Transkripte vor und wurden mit der qualitativen Analysesoftware MAXQDA einer Tiefenauswertung unterzogen.

Die Auswertungen der Sekundäranalysen folgen in ihrer *methodologischen Ausrichtung* der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996; Glaser u.a. 2008).⁴ Die Auswertung erfolgte induktiv entlang der drei Auswertungsschritte⁵ der Grounded Theory (vgl. Glaser u.a. 2008; Strübing 2008):

- In einem ersten Schritt extrahierten wir relevante Passagen aus den Narrationen in einer offenen Codierung, um mögliche Dimensionen für organisationales Arbeitsvermögen und zu Berufsausbildungs- und Betriebskontexten sichtbar zu machen.
- In einem zweiten Auswerteschritt codierten wir axial, um Zusammenhänge zwischen den Codes aus Schritt eins im Kontext bzw. entlang der jeweiligen Erwerbsverläufe herauszuarbeiten.
- Über einen dritten selektiven und theoriegenerierenden Auswertungsschritt wurden präzisierende Antworten aus Subjektperspektive zu den zentralen Fragestellungen des Projekts generiert.

Die Vorgehensweise begann zunächst feinanalytisch, erst im Verlauf der Untersuchung wurde verstärkt auf ein subsumtionslogisches Verfahren übergegangen, um dann die entwickelten Kategorien zu Kernkategorien zu verdichten und in ein theoretisches Modell zu integrieren (vgl. Rosenthal 2011: 227).

Zudem wurde das Material mit Bezug auf die Dimensionen und Variablen organisationalen Arbeitsvermögens ([vgl. Kapitel 3](#)) einer systematisieren-

4 Im Auswertungsprozess wurde dieses Vorgehen bedarfsgerecht durch weitere Auswertemethoden ergänzt; dabei spielten Elemente der soziologischen Biografieforschung (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 2002; Rosenthal 2011), der fallrekonstruierenden Deutungsmusteranalyse (vgl. Overmann 2001; Kraimer 2012) und der phänomenologischen Wissenssoziologie (vgl. Berger/Luckmann 1969; Preglau 2008) eine Rolle.

5 Es werden drei Typen von Codierungen unterschieden, das offene, das axiale und das selektive Codieren. Auch wenn es sich um voneinander getrennte analytische Vorgehensweisen handelt, erfolgen sie nicht in strikter Reihenfolge, sondern insbesondere zwischen dem offenen und dem axialen Codieren wird häufig hin und her gewechselt (vgl. Strauss 1987: 27–33; Rosenthal 2011: 225).

den Quantifizierung unterzogen. Dabei kamen sowohl Methoden einer inhaltlichen als auch einer skalierenden Strukturierung (Mayring 2007) zum Einsatz, indem zunächst über eine breite Schlagwortsuche Erzählpassagen der Interviews einzelnen Variablen organisationalen Arbeitsvermögens zugeordnet wurden. Die inhaltliche Relevanz und Qualität der Zuordnungen wurde daran anschließend in aufwändigen qualitativen inhaltsanalytischen Auswertungsschritten geprüft und in weiteren Vercodungsschritten angepasst. Schließlich konnten über sog. Code-Relations-Analysen inhaltlich relevante Mehrfachbezüge der Variablen organisationalen Arbeitsvermögens in einzelnen Erzählpassagen quantifiziert, grafisch dargestellt und nach Ausbildungsabschlüssen unterschieden werden. Die Ergebnisse wurden zur weiteren Fundierung der qualitativen Untersuchungen herangezogen. Die Auswertungsarbeiten der Experteninterviews erfolgten nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2005) zusammenfassend, explizierend und strukturierend.

Auf Basis der Auswahl des Gesamtsamples wurde schließlich ein neuer Datensatz erstellt und dann sowohl inhaltsanalytisch als auch theoriegenerierend ausgewertet. In diesem Auswertungsschritt wurden die Daten des Teilsamples aus der Sekundäranalyse und Primärerhebung mit Ausbilder/-innen und Expert/-innen einander gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung erfolgt in einem Stufenmodell in Anlehnung an Kelle/Kluge (1999), indem relevante Vergleichsdimensionen erarbeitet, empirische Regelmäßigkeiten zusammengefasst und inhaltliche Sinnzusammenhänge analysiert wurden, um sodann eine Charakterisierung vornehmen zu können. Dieses Auswertemodell ist ebenso wenig wie das Auswerteverfahren nach der Grounded Theory als ein starres und lineares Vorgehen zu verstehen. Die Schritte bauen aufeinander auf und beziehen sich aufeinander, können aber in einem für das verstehende Forschungsparadigma typischen zirkulären Forschungsprozesses mehrmals durchlaufen werden (ebd.: 81–82). Es wurden also die Ergebnisse aus den inhaltsanalytischen Auswertungen, die schwerpunktmäßig das Ziel der thematischen Strukturierung und Typologisierung verfolgen, und die Ergebnisse der theoriegenerierenden Auswertung nach dem Verfahren der Grounded Theory aufeinander bezogen und miteinander kombiniert.

Flankierend zu den eigenen Auswertungsschritten erfolgte in diesem Arbeitspaket zudem ein laufendes *Monitoring* anderer einschlägiger Forschungsergebnisse, auch im internationalen Kontext. Im folgenden Kapitel wird ausführlich auf die konzeptuelle Rahmung der vorliegenden Studie eingegangen.

3 KONZEPTUELLE RAHMUNG

In diesem Kapitel werden zunächst die konzeptionellen Grundlagen dargelegt, die eine erweiterte Perspektive auf die Bedeutung der dualen Berufsausbildung sowie des Lernorts Betrieb ermöglichen. Dies gilt besonders für die nachhaltige Integration in Arbeitsorganisationen sowie für die erfolgreiche Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie. Zunächst werden Bezüge zu verwandten Konzepten und Forschungsarbeiten hergestellt, dann wird das Konzept des Arbeitsvermögens knapp dargestellt. Anschließend werden dessen erwerbsförmige und erwerbsähnliche Aneignungssphären beschrieben. Schließlich folgt eine empirisch-theoretische Fundierung und Entwicklung der Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens. Sie legt die Basis für die in [Kapitel 4](#) und [Kapitel 5](#) dargestellten empirischen Analysen organisationalen Arbeitsvermögens und dessen Geneseoptionen mit Fokus auf die duale Berufsausbildung.

In diesem Abschnitt werden die Grundlagen des Konzepts Arbeitsvermögen (Pfeiffer 2004) als Basis des analytischen Zugriffs auf das empirische Material dargelegt. Darauf aufbauend werden die Phänomenebenen sowie die aus der Empirie extrahierte Qualität des Arbeitsvermögens entlang des Kontinuums involviert/devolviert beschrieben.

3.1 Bezug zu verwandten Konzepten und Forschungsarbeiten

Wir sprechen bewusst von organisationalem Arbeitsvermögen, weil es weder um eine Kompetenz des Subjekts noch um eine Eigenschaft der Organisation geht. Obwohl es sich um eine individuelle Fähigkeit handelt, kann diese sich erst in Auseinandersetzung mit einer (Erwerbs-)Organisation entwickeln. Das hier z. T. verwendete empirische Material aus der Panelstudie „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ ([vgl. Kapitel 3](#)) zeigt die enorme Bedeutung organisationalen Arbeitsvermögens für die Fähigkeit, eine Organisation auf verschiedenen Ebenen zu „lernen“, zu verstehen, zu gestalten und letztlich in ihr zu verbleiben.

Diese Fähigkeit ist nicht gleichzusetzen mit beruflicher Sozialisation ([vgl. Heinz 1995](#)), bei der berufliche vor organisationsspezifischen Aspekten behandelt werden. Befunde zur Sozialisation in Organisationen ([vgl. Katz 2003](#); [Klatetzki 1998](#); [Gebert/Rosenstiel 2002](#)) berühren den Ansatz des organisationalen Arbeitsvermögens vielleicht am stärksten, ist organisationale Sozialisa-

tion doch ein zentrales Resultat erfolgreich verausgabten organisationalen Arbeitsvermögens. Im Mittelpunkt steht bei den genannten Untersuchungen jedoch meist die frühe und fraglos besonders entscheidende Phase der Eingewöhnung in eine neue Organisation, während nach unseren Befunden die Bildung von organisationalem Arbeitsvermögen ein kontinuierlicher und weit über die Initialphase hinausgehender Prozess ist (Kaufhold 2009: 220 ff.).

Das Konzept des organisationalen Arbeitsvermögens ist umfassender als Ansätze, die zwar erfahrungsgeladene und subjektivierende Aspekte im Umgang mit Organisation thematisieren, dabei aber eine Dimension in den Mittelpunkt stellen, beispielsweise organisatorisches Erfahrungswissen mit Bezug auf erlebte Restrukturierungsprozesse (vgl. Strauß/Kuda 1999) oder gegenstandsvermittelte Kooperation im direkten Arbeitshandeln (vgl. Porschen 2010). Organisationales Arbeitsvermögen ist zugleich Voraussetzung und Ergebnis komplexer Aneignungsprozesse in und von Erwerbsorganisationen und daher weit mehr als eine bloße Übernahme organisationsrelevanter normativer Orientierungen (vgl. Heinz 1995). Anschlussfähig ist das Konzept des organisationalen Arbeitsvermögens an aktuelle internationale Debatten, etwa um *social capital at the workplace* (vgl. Behtoui/Neergaard 2012), *organizational routines* (vgl. Parmigiani/Howard-Grenville 2011) oder auch *compassion across cubicles* (vgl. Suttie 2010). Stärker und umfassender als die weiter oben genannten deutschsprachigen Befunde und Konzepte thematisieren diese Ansätze – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – die vielfältigen und multidimensionalen Interaktionen zwischen Akteuren in einer Organisation und den sie umgebenden Organisationsstrukturen und organisationalen Repräsentationen sowie die damit verbundenen Fähigkeiten und oft auch impliziten Kompetenzen. Eine weitere Anschlussfähigkeit findet sich im Hinblick auf den Ansatz der *institutional work* (vgl. Lawrence/Suddaby 2006), wird hier doch die proaktive Arbeit und Bearbeitung von Organisation adressiert (allerdings weitgehend ohne eine Ableitung auf sich daraus bildende Kompetenzen auf der Individualebene). Zudem zeigen sich Brücken zu den Forschungsarbeiten Rita Meyers, die systematisch die Zusammenhänge von Kompetenz- und Organisationsentwicklung und moderner Beruflichkeit herausgearbeitet hat (2011).

Für unsere Fokussierung ist die These leitend, dass gerade der Ausbildungsort Betrieb bislang unterschätzte Lernprozesse ermöglicht, die für eine dauerhafte Erwerbsintegration eine besondere Basis legen. Dabei knüpft das Projekt an einen einschlägigen Forschungsstand an. So verweist Konietzka (1999: 380) auf die Bedeutung sogenannter extrafunktionaler Qualifikationen, mit denen in beruflicher Ausbildung auch allgemeine Sozialisationserfahrun-

gen sowie Werte und Einstellungen vermittelt werden, woraus er ein großes Flexibilitäts- und Transferpotenzial dualer Ausbildungen ableitet. Ähnlich argumentiert Spöttl (2013: 65; siehe auch Weber 2013: 20) gegen eine breite Assoziation von beruflicher Ausbildung mit mangelnder Flexibilität und verweist auf festgeschriebene Flexibilitätsansprüche dualer Ausbildung. Über Berufsausbildungen „verbessern sich die Einstiegschancen in das Erwerbsleben und es wird hohe Flexibilität im innerbetrieblichen und überbetrieblichen Einsatz gewährleistet“ (Spöttl 2013: 66). Konietzka (1999) untersucht berufliche Stabilität im Erwerbsverlauf sowohl hinsichtlich inhaltlicher Kongruenz als auch statusbezogen, er spricht dabei von einer Verberuflichung von Arbeitsmarktchancen und sieht auch bei sich wandelnden Tätigkeitsprofilen keine Entwertung berufsspezifischer Qualifikationen. Eine vielfach geforderte Abkehr vom Berufsprinzip zur lebensperspektivischen Stabilisierung von Arbeitsmarkt- und Mobilitätschancen hält er vor diesem Hintergrund für fragwürdig (ebd.: 396 f.). Wie genau aber diese überfachlichen, auf die gesamte Erwerbsbiografie gerichteten Kompetenzen in der Berufsausbildung gelernt werden, ist jedoch noch weitgehend unbeantwortet, und das gilt erst recht für die Frage, was eigentlich genau diese Kompetenzen ausmacht.

3.2 Arbeitsvermögen – organisationales Arbeitsvermögen

3.2.1 Arbeitsvermögen, Kompetenzen und Arbeitsorientierung

Das Konzept des Arbeitsvermögens ist die zentrale Analysekategorie zum Verständnis zunehmender Anforderungen an das Subjekt, einerseits in der Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie in einer zunehmend individualisierten Arbeitswelt, andererseits in der Auseinandersetzung mit Arbeitsorganisation im konkreten Arbeitsprozess. Das Konzept lässt sich folgendermaßen umreißen (vgl. Pfeiffer 2004: 137 ff.): Arbeitsvermögen

- basiert philosophisch-anthropologisch auf der Annahme, dass der Mensch als Gattungswesen sich Welt im täglichen Tätigsein aneignet und gestaltet – in diesem weiten Sinne ist Arbeit dem Wesen des Menschen immanent;
- ist das Potenzial, das die Herstellung von Arbeitskraft (als Ware am Arbeitsmarkt) ermöglicht;

- umfasst neben den formalisierbaren auch alle leiblichen, impliziten und nicht-formalisierbaren Fähigkeiten zur Aneignung von Welt;
- entsteht in der Aneignung von Welt, d. h. im handelnden Umgang mit deren Mitteln, Gegenständen und Organisationsformen;
- braucht die Aneignung von Welt, da es keine intrapersonale Fähigkeit, sondern die Verschränkung von Welt und Subjekt ist;
- begreift Arbeit als identitätsstiftende, genuin menschliche Tätigkeit innerhalb wie außerhalb von Erwerbsarbeit.

Damit verbunden ist eine Fokussierung auf informelle sowie implizite, habituelle und körperbezogene Fähigkeiten und Kompetenzen, also auf diejenigen Fähigkeiten des Subjekts, die jenseits formaler Qualifikationen und zertifizierbarer Kompetenzen liegen und die die Grundlage bilden für die (Selbst-) Herstellung der eigenen Arbeitskraft und für lebensweltliche Bewältigungsformen. Arbeitsvermögen ist keine rein intrapersonale Qualität, sondern es entsteht in der handelnden Aneignung von Welt, in ihm verbinden sich daher kategorial die Ebenen von Subjekt *und* Struktur sowie von Erwerbs- *und* Lebenswelt.⁶ In tätiger Beschäftigung wird stets Arbeitsvermögen angewandt und gebildet.

3.2.2 Arbeitsvermögen und die Phänomenebenen Arbeitsmittel, Arbeitsgegenstände und Arbeitsorganisation

Neben einem *subjektivierenden, erfahrungsbasierten Handeln* gehören die verwendeten *Mittel* und die (eigentlichen) *Gegenstände* der Arbeit bzw. des lebensweltlichen Tuns zu den empirisch fassbaren Phänomenebenen des Arbeitsvermögens (Pfeiffer 2004: 174 ff.). In Auseinandersetzung mit ihnen prägt und verausgabt sich spezifisches Arbeitsvermögen und sedimentiert sich im Subjekt als geronnene leibliche Erfahrung. Die Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstände bringen ebenso wie die Analyseebene der Arbeitsorganisation bzw. lebensweltlich relevanter Kontexte das Objektive, Soziale und Strukturelle in die Analyse ein – als (auch stofflich repräsentierte) Bedingung einerseits und Möglichkeitsraum andererseits. Arbeitsorganisation fungiert

⁶ Die Trennung von Erwerbs- und Lebenswelt ist eine analytische Trennung, die beiden Sphären lassen sich real nicht scharf auseinanderhalten. Pragmatisch meint Lebenswelt hier die Aneignungssphäre jenseits von Erwerbsarbeit.

zudem als derjenige Ausschnitt von Marktvergesellschaftung, der als durch das Subjekt erlebbarer und aneignungsfähiger Rahmen Erwerbsorientierung generiert – oder eben bei lang andauernder Erwerbslosigkeit, wenn er also nicht zugänglich ist, evtl. erodieren lässt und dann u. U. nur bedingt innerhalb lebensweltlicher Settings „simulierbar“ ist. Durch diese kategorialen Ebenen ist der Bezug von Subjekt- und Strukturebene integral gelegt.

Arbeitsvermögen umfasst somit nicht nur unmittelbar berufs- und erwerbsarbeitsbezogene implizite Wissens- und Handlungsqualitäten (z. B. das Materialgefühl des Bäckers), sondern auch das Vermögen, sich in spezifische (Arbeits-)Kontexte und lebensweltliche Settings im umfassenden Sinne einzufügen (z. B. als habituelle Passung, als Ressource, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit im Subjekt „herzustellen“, und schließlich, um biografische Einschnitte zu bewältigen und/oder biografische Kontinuitäten bzw. gewollte Brüche/Neuorientierungen zu generieren).

3.2.3 Arbeitsvermögen involviert und devolviert

Diese Fähigkeit, sich in spezifische Kontexte adäquat einzufügen, sie zu verstehen und auch herzustellen, kurz: Arbeitsvermögen herzustellen und zu verausgaben, variiert in ihrer Ausprägungsintensität. Als entscheidend erweist sich hier, wie sich die Personen in einem subjektivierenden Handeln auf die materialen und/oder sozial repräsentierten „Dinge“ der jeweiligen Aneignungssphäre (Mittel/Gegenstände, Organisation) leiblich beziehen. Die Ausprägungsintensität von Arbeitsvermögen spannt sich auf entlang eines Kontinuums von „devolviert“ (wenig ausgeprägt) und „involviert“ (stark ausgeprägt) (vgl. Pfeiffer et al. 2008: 20 ff.). Entscheidend für die empirische Fassung involvierten und devolvierten Arbeitsvermögens sind die Ereignisqualität der Aneignung sowie der Bezug auf eine Aneignungssphäre. Dies lässt sich festmachen auf den Phänomenebenen des Arbeitsvermögens.

Die Kategorie des Arbeitsvermögens klärt damit, welche Potenziale Menschen zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie benötigen, vor allem aber: wie sich diese Potenziale entwickeln und erhalten. Genau dadurch eröffnet sich ein neuer Blick auf bislang unterbewertete Ressourcen für Aktivierung und Beschäftigungsfähigkeit. Arbeitsvermögen als Ressource umfasst immer ein ganzes Fähigkeiten- und Kompetenzbündel, welches zur Aneignung und Verausgabung im erwerbsweltlichen oder auch lebensweltlichen Kontext erforderlich ist – und empirisch gesättigt darstellbar ist (vgl. Pfeiffer u. a. 2008).

Dezidiert liegt der gewählte Zugang damit quer zu konzeptuellen Zugängen etwa über Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Blancke u. a. 2000; Gazier 1999; Knuth 1998; Strasser 2001) oder über den Begriff der Kompetenz (zur Kompetenzdebatte vgl. Rump u. a. 2006; Weinert u. a. 2001), bei denen die Identifizierung von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen mittels einer *Zweiteilung* von fachlichen Kompetenzen und sog. social skills vorherrscht (Promberger et al. 2008). Arbeitsvermögen bezieht sich auf die Qualität und Aneignungsintensität von Fähigkeits- und Kompetenzbündeln. Wie eingangs festgestellt, ist es nicht möglich, *kein* Arbeitsvermögen zu generieren – verausgabt und generiert es sich doch im Tätigsein. Aus der Perspektive des Arbeitsvermögens haben Menschen daher nicht einfach nur Kompetenzdefizite, sondern allenfalls ein für die Teilhabe am Erwerbsleben hinderliches Ausmaß an Devolvement. Umgekehrt ergibt sich Beschäftigungsfähigkeit dann, wenn ein ausreichendes Bündel an Kompetenzen involvierten erwerbsweltlichen Arbeitsvermögens generiert werden oder erhalten werden konnte. Entscheidend aus der Perspektive des Arbeitsvermögens sind bei der Beurteilung von Beschäftigungsfähigkeit daher die konkreten und spezifischen Anforderungen, die sich aus einem gesamten erwerbsweltlichen oder erwerbsähnlichen Setting an das Individuum richten. Im Vordergrund steht nicht eine vorherrschend arbeitsmarktorientierte Beschäftigungsfähigkeit, wie sie üblicherweise diskutiert wird. *Beschäftigungsfähigkeit aus Perspektive des Arbeitsvermögens umfasst das Potenzial oder die Fähigkeiten eines Subjekts, kompetent und anforderungsadäquat innerhalb erwerbsweltlicher bzw. -ähnlicher Strukturen zu handeln – und zwar in Bezug auf die dort relevanten Arbeitsmittel und -gegenstände und die Organisation.* In diesem Sinne ist Beschäftigungsfähigkeit nicht nur an den Erfolg am (ersten) Arbeitsmarkt gekoppelt, sondern setzt viel früher an.

3.3 Erwerbsförmige und erwerbsähnliche Aneignungssphären von Arbeitsvermögen

Arbeitsvermögen entwickelt sich in der (lebens-)tätigen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Aneignungssphäre; in einem erwerbsweltlichen Setting zeigen sich drei Phänomenebenen für eine Genese von Arbeitsvermögen als relevant: einerseits die beiden Ebenen des Umgangs mit den *Arbeitsmitteln* und *Arbeitsgegenständen* (Pfeiffer 2004: 173ff) im Rahmen des eigentlichen Tuns (wobei beide durchaus und zunehmend von nicht-stofflicher oder abstrakt-stofflicher Natur sein können) und andererseits die Ebene des Umge-

hens mit der *Arbeitsorganisation*, des Einfühlens in sie und Agierens in ihr (Pfeiffer 2004: 146 ff.) – mit ihrem ganzen Spektrum an formellen und informellen Ausprägungen. Diese Ebenen betrachten wir im Folgenden mit Bezug auf Maßnahmen⁷ und deren Potenziale bzw. Grenzen für die Entfaltung oder den Erhalt von Arbeitsvermögen, und zwar jeweils im Vergleich zu erwerbsweltlichen Aneignungssettings.

3.3.1 Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstände im Maßnahmenkontext

Im Erleben der Befragten spielen die Phänomenebenen der Arbeitsmittel und -gegenstände innerhalb von Maßnahmen keine deutlich andere Rolle für die Entfaltung und Genese von Arbeitsvermögen als in einem erwerbsförderigen Aneignungskontext. Das verwundert nicht, können doch auch Maßnahmen grundsätzlich qualitativ einen vergleichbaren Bezug zu Arbeitsmitteln und -gegenständen in materiell stofflicher Natur zugänglich machen.

So kann der rein sinnliche Umgang beispielsweise mit Werkzeugen bei entsprechendem Arbeitsvermögen in der Schilderung „echter“ Erwerbswelt und in der Schilderung von Arbeit in erwerbsähnlichen Settings vergleichbar beschrieben werden und unterscheidet sich kaum in Bezug auf die Intensität und Qualität des jeweiligen Aneignungspotenzials. Trotzdem ist davon auszugehen, dass selbst der sinnliche Bezug auf Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstände nicht bei allen Berufen und Tätigkeiten gleichermaßen möglich ist. So kann der Umgang mit Kunden und Patienten nicht einfach „simuliert“ werden. Beim Frisieren eines Modellkopfes oder beim Üben des Lagerns von Patienten anhand von Puppen sind beispielsweise wichtige Handgriffe und motorische Routinen durchaus zu vermitteln – und dies ohne Schaden für die ansonsten lebendigen „Objekte“ ggf. noch ungeübten Handelns. Nur durch

⁷ Zu den Maßnahmen im Sinne des SGB II zählt eine ganze Reihe von Instrumenten im Vermittlungsprozess. Sie können und sollen den Hilfebezug positiv beeinflussen und zielen letztlich auf eine Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt bzw. eine Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit von Leistungsbeziehern im SGB II. In unseren Ausführungen beziehen wir uns schwerpunktmäßig auf Arbeitsgelegenheit mit Mehraufwandsentschädigung (AGH-MAW; § 16d SGB II), so genannte „Ein-Euro-Jobs“, deren formuliertes Ziel ein Heranführen an den „ersten Arbeitsmarkt“ ist, und die Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM), die zeitlich befristet meist eher niedrig qualifizierte Tätigkeiten überwiegend bei Kommunen, gemeinnützigen Vereinen und ähnlichen Trägern bietet und seit Einführung der MAW in ihrer Bedeutung deutlich zurückgegangen ist.

das Üben am „echten“ Objekt kann all das gelernt und erfahren werden, was die Ganzheitlichkeit beruflichen Könnens und Handelns etwa in solchen personenbezogenen Tätigkeiten ausmacht. Diese Ganzheitlichkeit hängt in nicht abstrahierbarem Maße vom Uno-actu-Prinzip, der Koproduktion mit dem Dienstleistungsnehmer (Kunde, Patient etc.) und damit in starkem Maße von dessen Interaktions- und Arbeitsvermögen ab – und nicht zuletzt auch von dessen physischer Ausstattung, lebensweltlichen Bedürfnissen, Wertvorstellungen und letztlich auch leiblicher Präsenz (Böhle 1999; Dunkel 2006; Dunkel/Wehrich 2010). Dass die Arbeitsmittel und -gegenstände in einem betriebspraxisähnlichen Zustand (Neuheit, Innovationsgehalt, Abnutzungsgrad etc.) vorliegen, kann bei Maßnahmen in „künstlich“ geschaffenen Kontexten ebenfalls nur in Maßen unterstellt werden. Schließlich kann in Maßnahmen ein branchen- bzw. berufsspezifischer habitueller Umgang mit Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenständen oft auch deshalb nicht in einem umfassenden Maße erlernt werden, weil das Umfeld nicht entsprechend authentisch vorhanden ist. Dieser Befund verweist auf die dritte Phänomenebene, auf der Arbeitsvermögen abgefordert und ausgebildet werden kann und muss, will es in einem erwerbsförmigen Kontext bestehen: die *Arbeitsorganisation*.

Ein wesentlicher Unterschied der Ausprägung und der Verwendungsarten von Arbeitsmitteln und -gegenständen liegt nämlich im Rahmen erwerbsähnlicher Maßnahmen im Bezug zu ihrem Verwendungskontext. Hier erweist sich die Verschränkung des letztlich Materialen (auch in abstrakt-stofflicher Ausprägung) mit der im Folgenden beschriebenen Phänomenebene – der Arbeitsorganisation – als relevanter Indikator.

3.3.2 Arbeitsorganisation im Maßnahmenkontext

Jenseits der subjektiv erlebten positiven Aspekte von Maßnahmen, der subjektiven Fähigkeit oder des Wollens, sich auf dieser Ebene auf die Maßnahme einzulassen, zeigt sich der wesentliche Unterschied zwischen erwerbsähnlichen Maßnahmen und „echter“ Erwerbsarbeit auf der Ebene der *Arbeitsorganisation als Anforderungsstruktur*. Erwerbsarbeit zeichnet schließlich aus, dass sie auf den Markt orientiert ist und die Organisation der Arbeit somit der Logik des Marktes angepasst ist: Hierarchische Organisation von Arbeit mit Weisungsbefugnissen und damit verbundenen Sanktions- und Gratifikationsmöglichkeiten durch Vorgesetzte, oder auch ein hoher Autonomiegrad verbunden mit indirekten Formen der Kontrolle und Steuerung; die omni-

präsen- te Notwendigkeit der Bewertung von Arbeitsleistung; an Effizienz- und Produktivitätslogik orientierte Arbeitsprozesse; formalisierte Arbeitsteilung oder projektförmige Kooperationen im Spannungsverhältnis von innerbetrieblicher Konkurrenz und Kooperation; Konkurrenz auf dem Markt und/oder ein omnipräsenter Preis-/Kostendruck – all dies ist ja gerade nicht oder nur vermittelt in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen integriert. Maßnahmen simulieren in gewissem Rahmen Erwerbsarbeit, sie sind eben *erwerbsähnlich*, aber nie im vollen Sinne *erwerbsförmig*, sie können strukturell und systematisch die Gesetze des Marktes oder des Kostendrucks nicht direkt an die Arbeit und damit an die Maßnahmeteilnehmenden herantragen. Damit ist systemimmanent eine Grenze gesetzt für die Entfaltung umfassenden erwerbsförmigen Arbeitsvermögens. So wird systemimmanent innerhalb von Maßnahmen meist nur ein Teil der in marktförmig organisierter Erwerbsarbeit inhärenten Arbeitsorganisation wirkmächtig: Pünktlichkeit, sozialer Kontakt, das Befolgen von Anweisungen, Kooperation im engeren Sinne – diese Aspekte erwerbsförmigen Arbeitsvermögens können in Maßnahmen durchaus geübt und ausgebildet werden. Alles jedoch, was sich direkt oder indirekt aus Markt- und Kostendruckanforderungen ableitet, bleibt in Maßnahmen partiell Simulation. Somit fehlt erwerbsähnlichen Maßnahmen eine entscheidende und für die Genese erwerbsweltlichen Arbeitsvermögens zentral relevante Aneignungsqualität systematisch.

Dies ist natürlich einerseits ein gewollter und in vielen Fällen durchaus sinnvoller Unterschied: Gerade durch die Abwesenheit eines durchgängig auf den einzelnen Arbeitsplatz durchschlagenden Markt- und Kostendrucks bieten Maßnahmen die besondere Chance, Schönräume zu schaffen, in denen viele Kompetenzfacetten von Arbeitsvermögen erworben und entfaltet werden. Aber dieser Unterschied verweist andererseits auch auf systematische Grenzen gerade in der Vermittlung des Arbeitsvermögens, das für einen erfolgreichen Übergang in den ersten Arbeitsmarkt besonders entscheidend erscheint. Zwar ist das Arbeitsvermögen die subjektgebundene Fähigkeit, die es dem Subjekt erst ermöglicht, seine arbeitsmarktgängige Kompetenzseite, seine Beschäftigungsfähigkeit und letztlich die Warenförmigkeit seiner Fähigkeiten – also seine Arbeitskraft – herzustellen (Negt/Kluge 1993: 86 ff.; Pfeiffer 2004: 146). Aber auch und gerade dieser Prozess braucht eine außerhalb des Subjekts liegende Anforderungsstruktur. Nur die Formen von Arbeitsorganisation, die in diesem Sinne *erwerbsförmige* – und eben auf Dauer nicht nur *erwerbsähnliche* – Anforderungen stellen, d. h. dem Subjekt als Arbeitskraft begegnen, fordern und entwickeln damit auch die Fähigkeit des Subjekts, sich zur Arbeitskraft zu formen.

Nicht zu unterschätzen ist darüber hinaus, dass der Marktbezug als spezifische Charakteristik echter Erwerbsförmigkeit neben den genannten Kriterien zwei wesentliche Elemente von Erwerbsarbeit zwingend und gesellschaftlich reguliert einschließt: ihre rechtliche Vertragsform (Arbeitsvertrag, prinzipielle Freiwilligkeit) und ihren materiellen Gegenwert (Gehalt, Lohn).

Beides sind Prinzipien einer Marktwirtschaft mit einem weitgehend marktlich dominierten Arbeitsmarkt (und dem damit verbundenen Tauschwert der „Ware“ Arbeitskraft) und den gesellschaftlich flankierenden regulierenden und statusschaffenden Formationen (Tarife, Ausbildungssysteme etc.).

Der hier vorgestellte konzeptionelle und analytische Zugriff auf die Fragen der Entwicklung von Arbeitsvermögen und seiner empirischen Phänomenebenen verweist auf die hervorgehobene Bedeutung von Arbeitsorganisation im erwerbsweltlichen Kontext als Voraussetzung für eine erweiterte, in diesem Sinne verstandene Beschäftigungsfähigkeit. Im nächsten Abschnitt wird dieses organisationale Arbeitsvermögen empirisch, methodisch und theoretisch entwickelt und in seiner Aneignungsqualität systematisch bestimmt.

3.4 Empirisch-theoretische Fundierung organisationalen Arbeitsvermögens

Um die Frage zu beantworten, welches Arbeitsvermögen im Vergleich zu erwerbsähnlichen Settings nur im erwerbsweltlichen Kontext erworben und angeeignet werden kann und welche Bedeutung der dualen Berufsausbildung als Aneignungsraum zukommt, ist es nötig, empirisch zu bestimmen, was dieses spezifische Kompetenz- und Fähigkeitsbündel eigentlich ausmacht, das sich als entscheidend für eine erfolgreiche Integration an einem Arbeitsplatz erweist und dazu beiträgt, die eigene Erwerbsbiografie selbstständig und erfolgreich zu gestalten.

In diesem Kapitel werden im Interesse der Nachvollziehbarkeit die Schrittfolge und das Vorgehen des mehrstufigen Analyse- und Auswerteprozesses skizziert. Dementsprechend gliedert sich dieses Kapitel in die folgenden Schritte resp. Unterkapitel:

- *Erstens* beschreiben wir die empirisch-konzeptuelle Basis und die sich als relevant zeigenden Aspekte des organisationalen Arbeitsvermögens und seiner möglichen Ausprägungsintensitäten von devolviert bis involviert.
- *Zweitens* beschreiben wir detailliert die Basis für eine empiriebasierte Konkretisierung organisationalen Arbeitsvermögens. Dargestellt wird

eine Kurzübersicht zu typisch involvierten bzw. devolvierten Fällen, in denen sich insgesamt 24 extrahierte Variablen in den Interviewnarrationen repräsentieren.

- *Drittens* verdeutlichen wir entlang einer grafisch unterstützten weiteren Auswertung, wie diese Variablen zusammenspielen, welche typischen Fähigkeits- bzw. Kompetenzbündel sich abzeichnen und warum involviertes organisationales Arbeitsvermögen häufig mit einer erfolgreichen Aneignung von erwerbsweltlichen Arbeitssituationen einhergeht, während bei der devolvierten Ausprägung ein Scheitern fast unvermeidlich erscheint.

3.4.1 Methodischer Exkurs: Empirisch-konzeptuelle Ausgangsbasis

In bisherigen Arbeiten konnte bereits gezeigt werden (Pfeiffer u. a. 2009: 29–31, 34), wie sich Arbeitsvermögen in Bezug auf die erwerbsweltliche Arbeitsorganisation in den Erzählungen quasi materialisiert und aus den Schilderungen extrahieren lässt. Dabei gilt wie für alle anderen Phänomenebenen des Arbeitsvermögens auch hier: Es ist letztlich nicht möglich, kein Arbeitsvermögen auszubilden. Die Breite und Mannigfaltigkeit dieses Kompetenz- und Fähigkeitsbündels aber variiert individuell durchaus, je nach den biografisch angehäuften Erfahrungen, den durch- und erlebten Aneignungs- und Anforderungsstrukturen sowie den leiblich-physischen, psychischen und kognitiven Ausstattungen des Individuums. Arbeitsvermögen als qualitative Kategorie eines ganzheitlichen Subjektvermögens kann daher nicht in einem quantifizierenden Zugriff eines schlichten Mehr-oder-Weniger erfasst werden. Dieser empirisch wirksam werdende und sich in den Narrationen abbildenden qualitative Unterschied – oder anders: die *Ausprägungsintensität* von Arbeitsvermögen – kann für jede Phänomenebene in einem Kontinuum abgebildet werden, dessen Extreme wir als involviert oder devolviert bezeichnen. Nicht gleichzusetzen ist Involvement mit einem ausschließlich positiven, bejahenden Bezug zu einer geschilderten Situation – im Gegenteil: Gerade potenziell stark involvierte Befragte zeigen sich in Arbeits- und Lebenssituationen, die dieses Arbeitsvermögen nicht oder nicht im erwarteten Sinne abrufen, durchaus auch frustriert, offen verärgert, „innerlich gekündigt“, still leidend u. Ä. Bei einem deutlich devolvierten Arbeitsvermögen dagegen findet sich im Interview ein derart starker, lebendiger und konkreter (und damit oft auch spürbar emotionaler) Bezug nicht – weder in positiver

noch in negativer Form. Nur wer involviert ist, kann an den Bedingungen auch bewusst und narrationsfähig leiden. Devolviertes Arbeitsvermögen bleibt den „Dingen“ gegenüber fern und distanziert, unspezifisch und in der Erzählung weniger konkret und deutlich weniger lebendig (zu diesen aus dem empirischen Material entwickelten konzeptuellen Kategorien und ihrer Repräsentation in Interviewpassagen vgl. ausführlicher Pfeiffer u. a. 2008: 20–24). Involviertes bzw. devolviertes Arbeitsvermögen in Bezug auf die erlebte/ angeeignete Arbeitsorganisation konkretisiert sich, das zeigten Auswertungen auf der Ebene der Arbeitsorganisation, wie folgt:

Bei einem *involvierten auf die Erwerbswelt bezogenen Arbeitsvermögen* wird typischerweise auch die Organisation von Arbeit sehr ausführlich thematisiert. Bezugspunkt ist dabei vor allem ihre Bedeutung für Kooperation und kollegiale Zusammenarbeit, die sehr lebendig geschildert werden. Aber auch als Sphäre der Anerkennung wird Arbeitsorganisation als wichtig erfahren und bewusst erlebt. Mit Bezug auf ein organisationales Arbeitsumfeld beschreiben die Befragten die eigene Selbstverortung sehr genau. Geschildert werden Aspekte der Arbeitsteilung und auch deren Wandel durch personalbedingte Veränderungen des eigenen Arbeitsumfelds. Kooperation spielt bei involviertem Arbeitsvermögen (bezüglich der Dimension Arbeitsorganisation) eine Rolle in ihrer besonderen Verschränkung von Sozialem einerseits und funktionalen Arbeitserfordernissen andererseits. Die Fähigkeit, sich in der eigenen Rolle innerhalb einer Organisation zu positionieren und diese eigene Verortung im Bezug zu den eigenen Fähigkeiten und den Erfordernissen der Organisation zu reflektieren, findet sich bei einem entsprechend involvierten Arbeitsvermögen ebenso wie eine lebendige Beschreibung des Kontakts zu Kolleg/-innen und Vorgesetzten, auch und gerade bei erlebter misslungener Kooperation.

Als typisch für *devolviertes Arbeitsvermögen in Bezug auf die erwerbsweltliche Organisation* zeigen sich dagegen zum einen Probleme des Einordnens in eine arbeitsteilige Organisation der Arbeit und zum anderen Probleme mit für eine erwerbsweltliche Organisation typischen Formen von Hierarchie, Druck und Leistungserwartungen. Devolviertes Arbeitsvermögen meint dabei nicht eine – beispielsweise weltanschaulich begründete – bewusste Abgrenzung von Erwerbsarbeit, auch wenn beides zusammenfallen kann. Sondern es geht darum, dass es im Interview keine gelebten, erlebten, evtl. auch erlittenen Erfahrungen innerhalb arbeitsorganisatorischer Bezüge gibt; auch Konkurrenz, Kooperation und Kollegialität finden als Qualitäten mit Erlebnisbezug im Interview praktisch nicht statt. Die Schilderung der Arbeitsorganisation geschieht typischerweise oft reduziert auf eine sehr allgemeine Schil-

derung von Kommunikation und/oder des Umgangs mit Menschen. Eine Verbindung zu arbeitsrelevanten Besonderheiten dieser Kommunikation wird selten oder kaum hergestellt. Kennzeichen für ein devolviertes Arbeitsvermögen in diesem Sinne liegen etwa dann vor, wenn zwischen der beruflichen Rolle und der eigenen Person keine Differenzierung erfolgt und auch Kolleg/-innen, Kunden und Vorgesetzte nicht in ihren spezifischen Rollen wahrgenommen werden.

3.4.2 Organisationales Arbeitsvermögen und seine empirische Präzisierung: Fälle und Variablen

Um konkreter zu beantworten, welche Fähigkeiten eine erfolgreiche Erwerbsintegration bzw. die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie ermöglichen oder erschweren, wurden entlang der oben beschriebenen arbeitsvermögensrelevanten Narrationsdynamiken involviert-devolviert (vgl. auch die Tabelle in Pfeiffer u. a. 2008: 22) elf Fälle beschrieben, die besonders typisch für einen involvierten bzw. devolvierten Bezug auf die erwerbsweltliche Arbeitsorganisation stehen und bei denen die jeweilige Ausprägung des In- bzw. Devolvments erkennbar zum Gelingen bzw. Nicht-Gelingen der Eingliederung in eine erwerbsweltliche oder erwerbsähnliche Organisation beiträgt. Sechs dieser Fälle wurden als eindeutig/überwiegend involviert in Bezug auf organisationales Arbeitsvermögen (B0018, B0045, B0048, B0068, B0069, B0089) und fünf weitere als entsprechend devolviert (B0002, B0053, B0072, C0003, C0016) eingestuft. Die Anzahl der ausgesuchten Fälle und die zahlenmäßige Verteilung nach Involvement und Devolvment von Arbeitsvermögen in Bezug auf erwerbsweltliche Arbeitsorganisation ergeben sich ebenfalls strikt aus dem Material: Ausgewählt sind besonders typische, aber gleichzeitig als hinreichend unterschiedlich eingeschätzte Fälle (vgl. zur Typenbildung Kelle/Kluge 1999).

Auf Basis einer inhaltsanalytischen Auswertung (nach Mayring/Gläser-Zikuda 2005; Mayring 2007) entspricht unser weiteres Vorgehen (nach Kelle/Kluge 1999: 58–65) einer Mischung aus:

- der *subsumptiven Indizierung* anhand eines vorbereiteten Kategorien- bzw. Codierschemas (in unserem Fall die Zuordnung von Interviewpassagen zu Arbeitsorganisation als Phänomenebene von Arbeitsvermögen)
- und der *abduktiven Kodierung*, bei der wir neue Kategorien innerhalb dieses Datenmaterials (Codes zur Arbeitsorganisation dieser elf als besonders typisch eingeschätzten Fälle) entwickelt haben (hier: präzisierende Unter-

kategorien, die einen empirisch gesättigten Einblick in die im Maßnahmenvollzug relevanten Variablen eines organisationalen Arbeitsvermögens erst ermöglichen).

Aus dem fall- und themenspezifisch verdichteten Code-Pool der elf Ausgangsfälle können so 24 Variablen extrahiert werden, die im Erleben und aus der Perspektive der Befragten relevante Aspekte der Arbeitsorganisation thematisieren und insofern einen Einblick in das jeweils vorhandene organisationale Arbeitsvermögen geben.

Diese Variablen wurden über einen mehrschleifigen Diskussionsprozess des Auswerteteams begrifflich präzisiert und schließlich zu fünf Clustern zusammengefasst: Umwelt (Schicksal, Institutionen/Behörden, Branche/Markt, Kunde), Arbeitskraft (Leistung, Kontrolle, Arbeitnehmer, Position), Person (Lernbereitschaft, Berufsverständnis, Identifikation, Flexibilität, Belastung, Eigeneinschätzung), Organisation (Formal, Hierarchie, Kolleg/-innen, Vorgesetzte, Führung[skultur]) und Arbeit (Aufgabe, Organisation der eigenen Arbeit, Prozess, Gestaltung, Kooperation). Im Einzelnen konkretisieren sich diese Variablen im Interviewkontext wie in den nachfolgenden Übersichten dargestellt.

Variablencluster Umwelt

Branche/Markt: Hierzu zählen Schilderungen über bzw. Verständnis für die Branche und das Umfeld (z. B. Besonderheiten, Branchenübliches, Vergleiche mit anderen). Auch die Thematisierung genereller Veränderungen in der Branche, z. B. neue Technologien, verstärkter Kostendruck oder Globalisierung.

Kunde: Hierzu zählt jede Thematisierung des oder von Kunden: von einem abstrakten Bezug über eine eigene Kundenorientierung bis hin zu Bewertungen von Kundentypen sowie Schilderungen konkreter Situationen mit Kunden (resp. Patienten, Klienten, Gäste). Auch Passagen aus der Perspektive, selbst Kunde zu sein bzw. in dieser Rolle zu agieren, z. B. im Verhältnis zu Lieferanten.

Institutionen/Behörden: Gemeint sind hier nicht generell alle institutionenbezogenen Passagen, sondern nur solche, bei denen eine der anderen Dimensionen der Arbeitsorganisation im Gespräch im Zusammenhang mit den

Institutionen thematisiert wird. Also etwa wenn betriebliche Erfahrungen geltend gemacht werden, Beschwerden über die Sinnhaftigkeit einer Maßnahme in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten thematisiert werden u. Ä.

Schicksal: Gemeint sind hiermit auf Arbeitsorganisation bezogene Dimensionen und Erlebnisse, die von den Befragten in ein übergeordnetes quasi schicksalhaftes (und/oder spirituell/religiös gedeutetes) Bezugssystem gestellt werden. Etwa wenn der Konflikt mit einem Chef als lebenspraktische Hilfe zur Lösung des eigenen Vaterkonflikts gedeutet wird oder wenn die nicht gelungene Einarbeitung sinnhaft interpretiert wird mit Bezug auf das eigene Schicksal oder die spirituelle Entwicklung. Hier fungieren die Erlebnisse in einer erwerbsähnlichen oder erwerbsförmigen Arbeitsorganisation nur als Folie für Übergeordnetes und Schicksalhaftes – diese Variable findet sich daher in ausgeprägter Form typischerweise nur bei devolvierten Fällen.

Variablencluster Arbeitskraft

Leistung: Schilderungen über die erlebten oder antizipierten Anforderungen und Erwartungen an die eigene Leistung; über Erfahrungen des Scheiterns oder des Erfolgs in Bezug auf die eigene Leistung. Hier geht es sowohl um Quantifizierbares wie Schnelligkeit, Genauigkeit, Fehler etc. als auch um Können. Dabei liegt der Schwerpunkt der Erzählung auf dem Erforderlichen/Abgeforderten. Leistung bezieht sich sowohl auf die konkret gestellten Aufgaben wie auf generelle Erwartungen an die „Performance“ (also auch Habitus, Kleidung, Umgang etc.). Auch Thematisierungen der Leistungsverweigerung, des Umgehens mit der Erfahrung des Scheiterns oder der (Un-)Angemessenheit geforderter Leistungen zählen hierzu.

Kontrolle: Gemeint sind Passagen, die Kontrollformen und -arten thematisieren, und solche, in denen Bewusstsein für Kontrolle als Dimension betrieblichen Handelns deutlich wird oder explizit thematisiert wird – von Kontrolle im ganz formalen Sinne (Arbeitszeiterfassung, Kennzahlen, Ausschussquoten) bis hin zu sozialen und subtileren Formen der Kontrolle (in der Arbeitsgruppe, durch Kollegen etc.). Auch Schilderungen der Negation von Kontrolle wie ein Sich-Wehren, eine Infragestellung oder individuelle Methoden des Unterlaufens von Kontrolle werten wir als empirischen Beleg für diese Variable.

Position: Erzählungen zu Situationen und/oder Einschätzungen der eigenen Position innerhalb des erlebten organisationalen Gefüges: also etwa als Älterer im jungen Team, als zuletzt Gekommene, als einziger Qualifizierter in einem angeleiteten Team, als Maßnahmeteilnehmerin gegenüber den regulär Beschäftigten u.Ä. Dabei geht es immer um die Bezugnahme der Person selbst zu organisationalen Strukturen, und zwar sowohl nach „weichen“ habituellen Kriterien als auch nach eindeutigeren Kriterien der Qualifikation, des Alters, der Betriebszugehörigkeit etc. Auch hier finden sich Passagen des Gelingens im Sinne eines Einfügens und Integrierens ebenso wie solche, die von Eigensinnigkeit, Sperrigkeit und Aufbegehren zeugen.

Es geht bei dieser Variablen *nicht* um die Wahrnehmung von sich selbst als Arbeitnehmer (siehe die nachfolgende Variable) und auch *nicht* um Bezüge auf hierarchische und formale Aspekte der erlebten Organisation (siehe hier das Variablencluster Organisation) – Schilderungen sind jedoch oft mit einer dieser Dimensionen vermischt.

Arbeitnehmer: Schilderungen, die den eigenen Arbeitnehmerstatus (in anderen Fällen/Phasen auch den des Unternehmers/Selbstständigen/Freiberufers) bzw. dessen Bewusstsein thematisieren, oder Aspekte, die sich davon eindeutig ableiten lassen. Das umfasst alle Facetten des Arbeitsverhältnisses wie Arbeitszeit, Vertragsgestaltung, Entlohnung etc. (bei Selbstständigkeit beispielsweise Absicherung, Haftung o.Ä.). Ebenfalls hier integriert sind Passagen zur Thematisierung von Rechten als Arbeitnehmer/-innen und zum Interessenhandeln sowie die explizite Bezugnahme auf den Arbeitsmarkt (Zeugnis, Einschätzung des Werts der eigenen Ware Arbeitskraft etc.).

Variablencluster Organisation

Formal: Diese Variable umfasst jegliche Schilderungen, die sich auf die formale Struktur der Organisation beziehen (Beispiele: „wir hatten damals drei Gruppen in der Produktion“ oder „als wir dann aufgekauft wurden, kam dann so ein Re-Engineering“). Dazu gehören auch Bezüge auf die Rechts-/Betriebsform, die formale Organisationsausgestaltung (z. B. Matrix-Struktur) sowie auf Regelungen, Vorgaben und formale Zuständigkeiten. Auch hier sind wiederum Aspekte des Unterlaufens oder eine kritische Einschätzung der Formalseite von Organisation integriert.

Hierarchie: Thematisierungen von hierarchischen Verhältnissen und/oder der eigenen Stellung innerhalb einer Hierarchie sind hier ebenso adressiert wie Passagen mit einem klaren Bezug auf diese, also z. B. „das durfte mein Chef gar nicht selbst entscheiden, das war Sache des Headquarters“. Anders als bei der Kategorie „Formal“ geht es hier immer um die Betonung des Oben/Unten bzw. damit verbundener Kompetenzen und Weisungsbefugnisse; natürlich gilt auch hier: immer auch einschließlich des Aufbegehrens, Infragestellens etc.

Kollegen: Jede Thematisierung des Umgangs, des Erlebens, der Interaktion mit Kollegen. Auch allgemeinere Thematisierung von Kollegialität und Konflikten mit Kolleg/-innen.

Vorgesetzte: Jede Thematisierung des Umgangs, des Erlebens, der Interaktion mit Vorgesetzten (bzw. als Vorgesetzte mit Untergebenen/Mitarbeiter/-innen). Anders als bei der Variablen Hierarchie geht es dabei um den direkten und konkreten Bezug auf vorgesetzte Personen (bzw. unterstellte Mitarbeiter/-innen); Passagen, die hierarchische Verhältnisse losgelöst von Interaktionssituationen oder konkreten Personen schildern, sind der Variable „Hierarchie“ zuzuordnen.

Führung/Kultur: Direkte oder indirekte Schilderungen eines erlebten bzw. je nach eigener Rolle gelebten Führungsstils und der Unternehmenskultur insgesamt. Auch die Thematisierung rein sozialer, „weicher“ und informeller Regeln des Umgangs oder des generellen Umgangstons zählen hierzu.

Variablencluster Arbeit

Organisation der Arbeit: Schilderungen zur Organisation der eigenen Arbeit: „ich habe das dann immer so gemacht: erst xy, und dann xy“; also selbst zurechtgelegte Abläufe, Organisation der Arbeitsmittel am eigenen Arbeitsplatz o.Ä. Es geht dabei immer um die direkte Organisation der konkreten eigenen Arbeit, in der oft Arbeitsmittel und -gegenstände eine Rolle spielen. Anders als bei diesen als eigenständig zu fassenden Phänomenebenen des Arbeitsvermögens steht hier die *Organisation* des eigenen Tuns – oft im Bezug auf das in der Organisation Übliche oder von ihr Gewollte – im Mittelpunkt der Narration.

Aufgabe: Passagen zur Arbeitsaufgabe. Konkrete Schilderungen dessen, was getan wird – oft verbunden mit der Benennung von Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenständen. Letztere stehen allerdings nicht allein im Mittelpunkt der Schilderung, sondern verbinden sich in irgendeiner Form mit der Organisation – als eine die Aufgabe stellende, bewertende, erwartende Instanz.

Kooperation: Gemeint sind hier Schilderungen, in denen die direkte Zusammenarbeit und damit auch Prozesse der Abstimmung und der Absprache mit anderen im Rahmen ganz konkreter Arbeitssituationen zur Sprache kommen. Oder anders: das Handeln in arbeitsteilig zu erbringender Leistung, die ohne Kooperation als integrierten Teil des Arbeitshandelns nicht möglich ist. Auch Passagen zu Projekt- und Planungsmeetings gehören zu dieser Variablen. Soziale Interaktionen mit Kolleg/-innen/Vorgesetzten *jenseits* konkreter Arbeitssituationen oder Einschätzungen zum Betriebsklima insgesamt sind dagegen den entsprechenden Variablen im Variablencluster Organisation zuzuordnen.

Prozess: Schilderungen, die (das Bewusstsein über) von der Organisation klar definierte, vorgegebene Prozessabläufe (technischer und/oder organisatorischer Art) thematisieren. Dazu zählen z. B. der Bezug des eigenen Tuns oder der eigenen Rolle auf vor-/nachgelagerte Bereiche, beispielsweise auch deren Erwartungen an die eigene Arbeit, oder auch Passagen zur Erklärung von Prozessbedingungen (z. B. „bevor das zum Kunden rausging, muss das immer noch in die Endkontrolle“) und das Wissen um IT-gestützte definierte Abläufe („und dann muss man das im System immer sauber ausbuchen, sonst geht in der Buchhaltung was durcheinander“). Erzählungen über Prozesse, die sich überwiegend und konkret auf Kunden beziehen, werden nicht hier zugeordnet, sondern bei der Variable „Kunde“ selbst (vgl. Variablencluster Umwelt).

Gestaltung: Aktive Veränderung der Organisation/Arbeit durch eigenes Tun. Zum Beispiel: „Ich habe dann das alles komplett umorganisiert, sie arbeiten heute noch mit meinen Formularen.“ Also alle Schilderungen eines selbstmotivierten oder qua Aufgabe zugewiesenen Umgestaltens des organisatorisch bzw. aufgabenbedingt Vorgefundenen. Nicht hier zuzuordnen wäre die alltägliche Organisation der eigenen konkreten Arbeit (s. entsprechende Variable in diesem Cluster).

Variablencluster Person

Lernbereitschaft: Alle Schilderungen, in denen die eigene Lernbereitschaft thematisiert wird – und zwar innerhalb der Organisation oder in Antizipation solcher Erwartungen (egal ob als Erwartung, als thematisierte Bereitschaft oder als erlebter Prozess).

Berufsverständnis: Hierzu zählen Passagen mit einer Adressierung und einem Ins-Verhältnis-Setzen der Person zu einem (hier eher weit und weich gefassten) Berufsverständnis. Etwa im Sinne von: „das macht man so als ...“ Sachbearbeiter, KeyUser etc.

Identifikation: Gemeint sind Narrationen, in denen die eigene Person in ein identifizierendes Verhältnis gesetzt wird zur erlebten Organisation (oder ihren Repräsentanten wie Abteilung, Kundengruppe o. Ä.). Die Identifikation kann explizit in der üblicherweise eher positiven Konnotation vorkommen (beispielsweise wenn vom Unternehmen immer in Wir-Form gesprochen wird) oder – als gegenläufige Ausprägung – könnte das Unternehmen durchgängig so in abstrakter Form angesprochen werden (z. B. „man wollte damit wohl den Konkurrenten xy ausspielen“), dass die Nicht-Identifikation sprachlich bewusst dokumentiert wird.

Flexibilität: Hier geht es um eine Einschätzung der Fähigkeit (und/oder Willigkeit) der eigenen Person, den Erfordernissen der Organisation in Bezug auf Flexibilität nachzukommen. Entsprechende Schilderungen können dies positiv ausführen oder auch im Sinne einer bewussten Starrheit oder Beharrlichkeit thematisieren. Zu dieser Variablen zählen auch Narrationen, die organisationale Veränderungen mit Bezug darauf beschreiben, was dies an persönlicher Veränderungsbereitschaft abfordert. Im Zentrum der Schilderung steht dabei immer die erlebte Anforderungsstruktur.

Eigeneinschätzung: Diese vergleichsweise unspezifische Variable umfasst alle Passagen, die – praktisch immer in Bezug auf eine der nicht-personalen Dimensionen – die eigene Rolle, die eigenen Fähigkeiten oder das eigene Handeln in konkreten Situationen einschätzen, bewerten, in Beziehung setzen, reflektieren und vor allem: in den Mittelpunkt der Narration stellen.

3.4.3 Organisationales Arbeitsvermögen – Charakteristika involvierter und devolvierter Ausprägungsintensität

In diesem Kapitel zeichnen wir anhand der elf ausgewählten Zentralfälle nach, was typisch ist für eine involvierte oder devolvierte Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens. Bevor dies geschieht, erscheint uns ein kleiner Exkurs zu unserem methodischen Vorgehen im Auswerteprozess hilfreich. Wir haben hier angesichts der Materialfülle ergänzend zu den üblichen Formen inhaltsanalytischer Auswertung einen visualisierenden Weg beschritten, dessen Ergebnis im weiteren Verlauf des Textes auch in Abbildungsform sichtbar wird. Wie und warum diese Abbildungen im Verlauf der Auswertung entstanden, möchten wir zur besseren Nachvollziehbarkeit dem Inhaltlichen voranstellen.

Der mit über 450 narrativen Interviews angewachsene „Berg“ an qualitativem Material erschwert – trotz der üblichen Formen der Strukturierung (Codierung, Synopsen, Kurz- und Beobachtungsprotokolle etc.) – schlicht aufgrund der Fülle eine gemeinsame Arbeit am Material. Daher wurde das entwickelte Verfahren zur Unterstützung des kollektiven Auswertungsprozesses hier angewandt. Dafür haben wir die aus dem empirischen Material extrahierten Variablen und deren Cluster in ein Raster gebracht, auf dem für jeden einzelnen der elf Zentralfälle zur Dimension Arbeitsvermögen-Arbeitsorganisation die Inhalte relevanter Erzählpassagen strukturiert visualisiert werden können.

Wie [Abbildung 1](#) und [Abbildung 2](#) zeigen, können dabei zwei Varianten visualisiert werden:

1. das Vorkommen der Einzelvariablen;
2. die wechselseitigen Relationen zwischen den in einer Passage genannten Einzelvariablen.

Aus Platzgründen werden nachfolgend nicht alle Visualisierungen für die gesamten elf Fälle gezeigt. Insbesondere für die nachfolgenden Auswerteschritte und die abschließende vertiefende Auswertung mit präzisierender Typengenerese zum organisationalen Arbeitsvermögen erwiesen sich die vorgestellten Visualisierungsarten als extrem wirksames Hilfsmittel, speziell als Grundlage für den Auswertungsdiskurs im Team und als Orientierungskompass durch die Menge des eigentlichen Materialkorpus.

Involviertes organisationales Arbeitsvermögen

Entscheidend für ein ausgeprägt involviertes Arbeitsvermögen bezogen auf Arbeitsorganisation ist in der Gesamtschau des untersuchten Falles die Fähigkeit, die unterschiedlichen Aspekte der Variablen in allen relevanten Clustern zu reflektieren und mit den professionsbezogenen Anforderungen in Verbindung zu setzen. Dabei werden die einzelnen Variablen und die damit verbundenen Anforderungen nicht entkoppelt von professionellen Bezügen und damit nicht losgelöst von erwerbsbezogenen organisationalen Zusammenhängen interpretiert bzw. personalisiert. Eigen- und Fremdeinschätzung, Bewertungen von Umweltfaktoren sowie von Arbeit und Arbeitskraft bleiben erwerbsbezogen. Außerdem werden die von uns identifizierten Variablen sinnhaft aufeinander bezogen und nicht isoliert betrachtet. Sechs Fälle interpretieren wir als besonders typisch für ein involviertes Arbeitsvermögen in Bezug auf die Arbeitsorganisation.

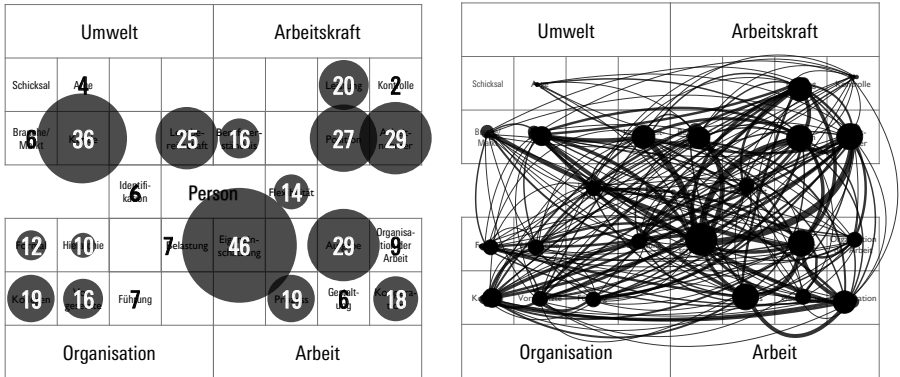
So unterschiedlich die Lebensumstände und so unterschiedlich die erwerbsweltlichen und/oder maßnahmebezogenen Erfahrungen sind – diese sechs Fälle stehen als typisch für involviertes organisationales Arbeitsvermögen. Die grafische Darstellung in [Abbildung 1](#) untermauert augenfällig, was involviertes Arbeitsvermögen in Bezug auf die Arbeitsorganisation ausmacht: Es ist innerhalb einzelner Erzählpassagen in multidimensionaler und vielfältig verknüpfter Form auf alle Variablencluster bezogen.

[Abbildung 1](#) visualisiert, summiert über alle sechs ausgewählten involvierten Fälle, sowohl die Häufigkeit der inhaltlichen Bezüge als auch die Verbindungslinien zwischen verschiedenen Clustern und Dimensionen. Trotz aller Unterschiedlichkeit sind die ausgewählten sechs Fälle besonders typisch für Involvement in Bezug auf organisationales Arbeitsvermögen. Das zeigt sich fallübergreifend beispielsweise an folgenden Merkmalen in der Narration:

Oft findet sich eine lebendige und detaillierte Erzählung der Organisation von Arbeit als Teil des Arbeitsprozesses. Die Befragten beziehen sich mit Selbstverständlichkeit sowohl auf den Arbeitsinhalt als auch auf die Arbeitsteilung, die dem Arbeitsprozess innewohnt und in der Arbeitsorganisation formell und informell festgeschrieben ist. Dies bezieht sich je nach geschilderter Situation sowohl auf Erwerbsarbeit als auch auf Tätigkeiten innerhalb von Maßnahmen und Qualifizierungen. Dabei – und dies ist ein wesentliches, charakteristisches Merkmal einer involvierten Erzählung – werden die eigene Person sowie die eigene Rolle als Arbeitskraft innerhalb des Arbeitsprozesses jeweils in Relation zu anderen Dimensionen wahrgenommen und erzählt.

Abbildung 1

Häufigkeiten von Nennungen sowie Verbindungslinien – involviert (sechs ausgewählte Fälle)



Quelle: eigene Darstellung

Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise die persönliche Tätigkeit in Bezug zu Kunden und Zulieferern dargestellt wird und damit die Abhängigkeiten und Relationen der eigenen Tätigkeiten zu anderen Rollen innerhalb des Arbeitsprozesses reflektiert werden. Gleichzeitig wird der persönliche Handlungsspielraum durch eine Einordnung des eigenen Zuständigkeits- und Aufgabenbereichs in die formale Struktur erklärt, und es werden Abstimmungsbedarfe mit anderen Abteilungen und Kollegen ebenso wie mit Vorgesetzten als Kontextwissen in eine Erzählung eingefügt.

Ein anderes Beispiel ist die Organisation von Arbeitszeit als konkrete Ausprägung der Arbeitsorganisation. Hier werden individuelle Interessen, z. B. die Urlaubsplanung oder flexible Arbeitszeiten betreffend, in Verbindung gestellt mit den Anforderungen an Verfügbarkeit im Kontext betrieblicher Zeitarrangements. Ebenso werden Abstimmungserfordernisse mit Kollegen und auch hinsichtlich der Kundenbedarfe sowie betriebliche Zeitkulturen thematisiert. Die Befragten stellen somit ihr eigenes Handeln und ihre eigenen Erwartungen als Teil des Arbeitsprozesses in den Kontext von Erwartungen anderer an diesem Prozess beteiligten Personen und den übergeordneten Interessen der Institution selbst.

Involvierte Fälle zeichnen sich durchgängig dadurch aus, dass sie keine übergeordneten (d.h. außerhalb der erlebten Organisation oder ihres eigenen Verhaltens liegenden) schicksalhaften Außenbezüge bemühen, um ein Gelingen oder Misslingen ihrer Integration in eine Arbeitsorganisation zu erklären.

In den relevanten Erzählpassagen thematisieren organisational Involvierte andere handelnde Personen vor allem als Vertreter/-innen der Organisation bzw. nehmen diese in ihren verschiedenen Rollen und Positionen wahr. Die Beziehungen zu anderen Personen innerhalb der Arbeitswelt werden vor allem auf sachlicher Ebene verortet und eine persönliche Beziehung zu Kolleg/-innen, Kunden und Vorgesetzten steht nicht im Vordergrund. Typisch für ein involviertes Arbeitsvermögen in Bezug auf die Arbeitsorganisation ist damit auch die Fähigkeit, zwischen privaten sozialen Beziehungen und sozialen Beziehungen innerhalb von Erwerbsarbeit und erwerbsähnlichen Tätigkeiten zu trennen und das eigene Rollenhandeln entsprechend auszurichten.

Die Fähigkeit, sich selbst in eine Position und Rolle als Arbeitnehmer/-in – oder aber auch als Arbeitgeber – und in den Kontext einer Arbeitsorganisation bzw. eines Arbeitsprozesses mit unterschiedlichen Positionen und Rollen einzuordnen, ist Voraussetzung, um adäquat als Arbeitskraft in einem betrieblichen Kontext agieren zu können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine solche Positionierung immer positiv und reibungslos verläuft. Beispielsweise wird die eigene Position als Ein-Euro-Jobber/-in innerhalb einer Organisation gerade von involvierten Befragten häufig als problematisch empfunden und/oder die Struktur von Maßnahmeträgern kritisch hinterfragt, z. B. weil die eigenen, von bestehenden erwerbsweltlichen Erfahrungen geprägten Erwartungen nicht erfüllt werden können. Auch fehlender Erfolg innerhalb von als zu starr oder nicht professionell empfundenen Arbeitsorganisationen, die von involvierten Befragten stärker als von devolvierten Personen als kaum veränderbar wahrgenommen werden, kann zu Enttäuschungen führen. Involvement ist üblicherweise mit einem Positionierungsbestreben innerhalb der Arbeitsorganisation verbunden, welches innerhalb von Organisationen reiner Maßnahmeträgerschaft bzw. als geförderte Arbeitskraft ohne Übernahmeperspektiven wenig, vor allem keine mittelfristigen Anknüpfungspunkte hat. Wenn dieses Bestreben keine Entsprechung innerhalb des betrieblichen Gefüges findet, ist die Gefahr von Enttäuschung und Frustration gegeben.

Involvement ist also nicht zu verwechseln mit einer Fähigkeit, eine bruchlose Integration in erwerbsweltliche oder erwerbsähnliche Aneignungskontexte zu erreichen, und erst recht keine personale Erfolgsgarantie für eine er-

werbsweltliche Karriere. Die hierfür als typisch ausgewählten Fälle zeigen, dass ein ausgeprägt involviertes organisationales Arbeitsvermögen zwar eine Integration fördert, aber gleichzeitig dazu führt, dass die Passgenauigkeit (bzw. Nicht-Passung) einer Maßnahme bzw. des Arbeitsplatzes stärker empfunden wird. Involvierte Fälle sind nicht immer Erfolgsfälle, und das zeigt umso mehr, dass es eben nicht nur um das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein eines bestimmten Kompetenzbündels geht, sondern im mindestens gleichen Ausmaß um die Anforderungsstrukturen des Maßnahmenkontexts oder – wenn man so will – um die komplementären „Fähigkeiten“ der Institution.

Unbedingt zu betonen ist, dass eine lebendige Erzählung organisationaler Bezüge nicht gleichzusetzen ist mit Eloquenz oder Verbalisierungsfähigkeit. Es geht bei der Einordnung als involvierter oder devolvierter Fall nicht darum, eine generelle Narrationsfähigkeit zu bewerten, sondern es geht um die Fähigkeit der Befragten – die sich oft eben nicht in vereinzelt Passagen, sondern erst in der Gesamtschau des fallbezogenen Materials erschließt –, die Organisation als Ganzes in ihrer Vieldeutigkeit zu erleben und darauf mit den eigenen Fähigkeiten adäquat zu reagieren.

Das lässt sich exemplarisch besonders gut an Fall B0089 verdeutlichen, der bei einer oberflächlichen Auswertung leicht fälschlich als devolvierter Fall gewertet werden könnte. Der Befragte ist relativ schwach eloquent und auch in seiner Leistungsfähigkeit eingeschränkt (er hat eine Lese- und Rechtsschreibschwäche), aber:

- Er kann sich und sein Fähigkeiten gut einschätzen;
- er hat ein sehr gutes Gespür für die eigenen Belastungsgrenzen und stellt diese in Beziehung zu dem, was die jeweilige Organisation von ihm fordert;
- er leidet, wenn er die an ihn gestellten Anforderungen nicht erfüllen kann, und hat in diesem Sinne einen eindeutig involvierten Bezug zu Leistung;
- er setzt sich involviert mit der eigenen Position in der Organisation auseinander (reflektiert z.B. selbstkritisch sein eigenes Fehlverhalten gegenüber Vorgesetzten);
- er versucht seine Position in einer hierarchisch aufgebauten Organisation zu finden;
- er trennt klar zwischen außer- und innererwerbsweltlichen sozialen Beziehungen;
- er versucht sich immer wieder innerhalb der Organisation (gegenüber Kolleg/-innen und Vorgesetzten) zu verorten, was auch immer wieder gelingt.

Anders als die anderen involvierten Fälle formuliert B0089 viele dieser an sich komplexen Zusammenhänge in einfacher Sprache, es ist genaues und wiederholtes Hinhören und ein mehrfaches kollektives Vergewissern zur Einschätzung des gesamten Falls notwendig. Der Befragte ist alles andere als ein perfekt arbeitsmarktgängiger Arbeitnehmer, er hat durchaus Probleme im Umgang mit Kunden und er braucht aufgrund seiner kognitiven Schwächen spezielle Förderung. Aber – und das ist das Entscheidende für die Einordnung als organisational involvierter Fall: Er setzt sich immer wieder intensiv und empathisch mit der jeweils vorgefundenen Arbeitsorganisation auseinander, auch wenn er dies verbal nur im Rahmen der ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen explizieren kann.

Devolviertes organisationales Arbeitsvermögen

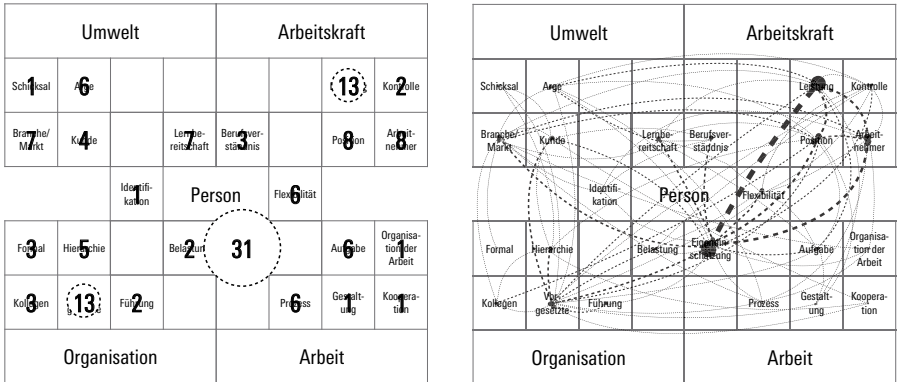
Die Erzählungen involvierter Befragter unterscheiden sich deutlich von denen devolvierter Befragter. Dies zeigt sich bereits in [Abbildung 2](#), in der die summierten Nennungen sowie die Verbindungslinien der ausgewählten fünf devolvierten Befragten dargestellt sind.

Anders als bei den involvierten Personen wird die Arbeitsorganisation nur abstrakt und wenig lebendig erzählt. Auch hier geht es nicht in erster Linie darum, wie eloquent erzählt wird, sondern vielmehr darum, wie konkret die Befragten sich im Interview auf organisationale Bezüge einlassen. Devolvierte Fälle zeichnen sich dadurch aus, dass sie dies kaum tun und ein Bezug zur Organisation oft nur sehr eindimensional erfolgt – und eben nicht wie bei den involvierten Fällen multidimensional. Dabei steht jeweils die eigene Person im Zentrum der Erzählung und die Eigeneinschätzungen werden kaum in Verbindung zu anderen Dimensionen der Arbeitsorganisation gesetzt. Diese Eindimensionalität der Schilderung von Arbeitsorganisation zeigt sich sowohl in Erzählungen hinsichtlich einer Erwerbsarbeit als auch in der Schilderung von Tätigkeiten innerhalb von Maßnahmen. Als besonders typisch für organisational devolvierte Fälle kann genannt werden:

Die Überbetonung der eigenen Person zeigt sich teilweise in einer ausgeprägten Innenschau, die geradezu durch ein Übermaß an Reflexion geprägt ist, und teilweise in einem Bezug auf übergreifende (schicksalhafte, partiell auch spirituell gedeutete) Außenlogiken – in beiden, oft komplementär vorkommenden Bezugssystemen verschwindet die Organisation mit ihren erwerbsweltlichen Anforderungen fast völlig.

Schilderungen eigener Tätigkeiten erscheinen isoliert vom Arbeitsprozess und eventuell notwendigen Abstimmungen mit Kolleg/-innen sowie Erwar-

Häufigkeiten von Nennungen sowie Verbindungslinien – devolviert (fünf ausgewählte Fälle)



Quelle: eigene Darstellung

tungen von Kunden und Vorgesetzten. Dementsprechend finden sich kaum Schilderungen von Erwartungen, die klar auf eine Arbeitsaufgabe und eine entsprechende Positionierung innerhalb des Arbeitsprozesses ausgerichtet dargestellt werden.

Beziehungen zu Kolleg/-innen und Vorgesetzten werden vor allem auf einer persönlichen Ebene verortet. So erscheinen Vorgesetzte als Personen, die für eine gute oder schlechte Atmosphäre verantwortlich sind, jedoch kaum in ihrer Rolle als Führungspersonen, die Verantwortung für arbeitsteilige und in Kooperation entstandene Arbeitsergebnisse innehaben. Die Weisungsbefugnis und Kontrollfunktion von Vorgesetzten wird häufig personalisiert und entsprechende Konflikte zwischen Arbeitnehmer/-in und Arbeitgeber werden nicht als Interessenunterschied innerhalb einer Arbeitsorganisation, sondern als personalisierter Konflikt wahrgenommen. Anforderungen, die durch Vorgesetzte formuliert werden, werden somit als Überforderung, übermäßiger Leistungsdruck und überzogene Erwartungen interpretiert und kaum in den Kontext zu Erfordernissen gestellt, die sich beispielsweise innerhalb von Kundenbeziehungen oder durch Qualitätsanforderungen organisationsimmanent ergeben.

Positive Erfahrungen mit Vorgesetzten dagegen beziehen sich in den

Schilderungen devolvierter Fälle vor allem auf die persönlich-soziale Ebene, indem der/die Vorgesetzte aus seiner/ihrer Rolle als weisungsbefugte Position heraustritt und als „Mensch“ erlebbar wird. Diese personalisierte Beziehungsebene zeigt sich bei devolvierten Befragten auch in Schilderungen von Kolleg/-innen. Sie erscheinen eher als Freund/-innen (oder eben als einer Freundschaft nicht würdig). Nicht nur wird der soziale Aspekt der Arbeitswelt stark überbetont, sondern auch der Bezug zum erwerbsweltlichen Setting wird weder wahrgenommen noch im eigenen Handeln adressiert. Dementsprechend wird eine Trennung zwischen privaten und beruflichen Beziehungen deutlich weniger gezogen als bei Befragten mit involviertem Arbeitsvermögen.

Auch Anerkennung und Kooperation in der Arbeit ergeben sich vor allem durch die persönlichen Beziehungen zu Kunden und Kolleg/-innen und weniger aus der fachlichen und beruflichen Rolle, die man innerhalb der Arbeitsorganisation einnimmt. Somit erleben devolvierte Befragte den Wegfall sozialer Beziehungen zu Kolleg/-innen und Kunden als eine wesentliche und negative Folge von Arbeitslosigkeit. Maßnahmen sowie Erwerbsarbeit werden stärker als bei anderen Befragten als neue Möglichkeit gesehen, soziale Bindungen mit „Gleichgesinnten“ zu knüpfen.

Anders als bei involvierten Fällen findet sich bei organisationalem Devolvement auch selten eine strategische Ausrichtung, Maßnahmen oder erwerbsweltliche Settings als Möglichkeitsraum zum Erwerb oder Erhalt (neuer) fachlicher Qualifikationen zu nutzen.

Die Thematisierung von Leistung und Leistungsdruck, die devolvierte Personen sowohl im Kontext von Erwerbsarbeit als auch im Kontext von Maßnahmen vornehmen, ist meist verbunden damit, dass sie sich auf eine passive Arbeitnehmerrolle zurückziehen. Anforderungen und Leistungsdruck werden oft als Überforderung erlebt. Da bei devolvierten Fällen typischerweise auch die Identifikation mit dem Arbeitsinhalt oder dem Kunden unterentwickelt ist, erscheinen Leistungsanforderungen oft auch schlicht als unverständlich oder ungerechtfertigt. Leistung wird insgesamt besonders stark thematisiert, und zwar wesentlich deutlicher – das zeigt auch die grafische Darstellung – als bei involvierten Fällen, für die Leistungsanforderungen einen vergleichsweise normalen Aspekt erwerbsweltlicher Organisationen darstellen; Leistung erscheint aber überwiegend als problematisch – genau das macht sie bei devolvierten Typen so thematisierenswert.

4 ORGANISATIONALES ARBEITSVERMÖGEN, SUBJEKT UND AUSBILDUNG - KONTRASTIERUNG VON BILDUNGSTYPEN

Im Folgenden gilt es, die Bedeutung der dualen Berufsausbildung und des Lernorts Betrieb für die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen zur erfolgreichen Beteiligung an und Eingliederung in Arbeitsorganisationen sowie zur Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie differenziert zu rekonstruieren. Eine Berufsausbildung im dualen System gilt seit Jahrzehnten als relevante Grundlage für einen erfolgreichen Erwerbsverlauf (Hillmert/Jacob 2003; Mayer/Blossfeld 1990; Mowitz-Lambert 2001) – wobei mit „erfolgreich“ üblicherweise unterstellt wird, dass es sich um einen weitgehend ungebrochenen, tendenziell von Aufstiegs- und Karrieremobilität gekennzeichneten Verlauf handelt. Gleichzeitig bestätigt sich immer wieder, dass ein geringes berufliches Ausbildungsniveau zu schlechteren Teilhabechancen im Erwerbssystem führt (etwa BiBB 2012; Funcke u. a. 2010). Der konzeptuelle Zugang des organisationalen Arbeitsvermögens eröffnet vor diesem Hintergrund eine multidimensionale Perspektive auf Organisation mit vielen Facetten, die sinnhaft aufeinander bezogen sind und deren Bedeutung für berufliche Bildung wie betriebliches Lernen herauszuarbeiten ist. Aneignungspotenziale und Ausprägungsintensitäten organisationalen Arbeitsvermögens gilt es dabei lernortspezifisch differenziert zu identifizieren und in ihrer Qualität als Kompetenz zu beschreiben. Im Fokus der qualitativen Sekundäranalyse steht somit auch die Untersuchung der Bedeutung der dualen Berufsausbildung für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens in betrieblicher Praxis. Dabei werden die Aneignungspotenziale sowie Ausprägungsintensitäten organisationalen Arbeitsvermögens bei Personengruppen mit unterschiedlicher beruflicher Ausbildung kontrastierend dargestellt. Hierbei wird unterschieden zwischen Personen mit dualer Berufsausbildung, mit dualer Berufsausbildung und Studium, mit Studium (ohne duale Berufsausbildung) und Personen ohne berufsbildenden Abschluss. Bei der Kontrastierung werden auch Optionsräume zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens im späteren Erwerbsverlauf berücksichtigt.

4.1 Organisationales Arbeitsvermögen jenseits beruflicher Ausbildung

Eine erste Gruppe setzt sich aus Personen zusammen, die über keinen berufsbildenden Abschluss verfügen. Bei dieser Gruppe liegen kaum vorzuweisende formale Qualifikationskomponenten vor, was zu Zugangsbarrieren zu spezifischen Arbeitsmärkten führt. Darüber hinaus sind bei dieser Gruppe – besonders im Fall andauernder Arbeitslosigkeit – kaum Berührungspunkte zu Organisationen vorhanden. Inwiefern diese Rahmenbedingungen bei den Betroffenen zu Problemen führen, sich in Organisationen einzufinden und organisationales Arbeitsvermögen auszubilden, wird im Folgenden empirisch dargestellt.

Zunächst verweisen rückblickende Berichte auf die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens etwa in abgebrochenen Ausbildungen, in denen der Umgang mit Vorgesetzten und Kolleg/-innen in einer hierarchischen Organisation thematisiert wird:

„Also in der ersten Ausbildung, da hatte ich Respekt, weil die Chefs, da hatte ich ja zwei von, meine Chefin, die hat den Schmuckbereich geleitet und (I1: Mhm) mein Chef hat den Brillenbereich geleitet (I1: Ja), d.h. das war im Einzelhandel, [...] das war im Schmuckbereich, [...] ich habe im Schmuckbereich gearbeitet und die Damen, die dort mit mir gearbeitet haben, die Angestellten, die hätten meine Mutter sein können, vom Alter her (I1: Ja), weil ich da mit meine 17, 18, die ich gerade war, und die Leute waren dann schon im Alter von meiner Mutter, da hat man natürlich Respekt und Anstand (I1: Mhm) und man versucht es zumindest, ne?“ B0022-WM-IV4-210

„Jeden Tag, bevor ich in die Arbeit gegangen bin, aufstehen ... rasieren ... frisch machen, parfümieren, was weiß ich, damit man ... ja, gut bei den Kunden ankommt ... naja, das war mir immer wichtig eigentlich, in der Arbeit, weil ich auch in einer Branche gearbeitet habe, [...] Dienstleistungen für Haushalts- und Reinigungsdienste, [in der das] gefragt war, ja. Und wenn (lacht) man da unrasiert hin kommt, dann überlegt man sich: ‚Hey, Moment mal, wenn der so ausschaut, was soll denn der bitte noch reinigen?‘“ B0067-M-TS-F-20

Schilderungen der befragten Personen beziehen sich vornehmlich auf die betriebsbezogene Dimension „Organisation“ und verweisen dort auf genutzte

Aneignungsräume, die sich, wie in den genannten Beispielen, vor allem auf den Umgang mit Kolleg/-innen und Vorgesetzten beschränken. Die Beschreibungen bleiben dabei allerdings meist eindimensional, selten mit Bezügen auf andere Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens und darüber hinaus auch distanziert und ohne besonderes Involvement. Bei der Personen-Gruppe ohne beruflichen Abschluss fällt im Gegensatz zu den Vergleichsgruppen besonders auf, wie selten einzelne Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens auch im weiteren Erwerbsverlauf wahrgenommen und im Kontext einer umfassenden Arbeitsorganisation aufeinander bezogen werden. Diese nicht vorhandenen Bezüge hindern die Befragten an vielen Stellen, sich umfassend in eine Erwerbsorganisation mit spezifischen Anforderungen einzufinden, organisationales Arbeitsvermögen kann nicht ausgeprägt werden bzw. erodiert im weiteren Erwerbsverlauf. In dem nächsten Zitat, in dem eine befragte Person über ihre Arbeit als 450-Euro-Kraft in einer Wäscherei spricht, wird dies besonders deutlich beschrieben:

I: „Ach so, die anderen Kollegin, die noch nicht so lange da ist (B: Die hat), hat falsch gemacht (B: ja genau.), und Sie [...]“

B: „Ja. Die hat schwarze Schürzen, da hat sie Chlor drüber gekippt, die waren dann rot, und der Chef hat mir gesagt, ich soll dann zusehen, dass ich die wieder schwarz krieg, und da hab ich gesagt, nen Teufel werd ich tun. Ich hab die nicht verhunzt, also sehe ich auch nicht ein, dass ich dafür gerade stehen muss.“ (I1: Mmh) Ja, dann sollte ich das doch klären, dass die andere das dann macht. Ich sag, ‚Sie sind der Chef‘. Ich sag, ‚nicht ich‘. Nee also, immer schön alles auf mich abschieben? Nö.“ B0022-WM-IV3-114-115

Die befragte Person fühlt sich zunächst von ihrem Vorgesetzten ungerecht behandelt und lehnt die an sie herangetragenen Anforderungen ab. Auch im weiteren Erwerbsverlauf bleibt das Beschäftigungsverhältnis konfliktbehaftet, eine langfristige Weiterbeschäftigung ist nicht sichergestellt und wird auch von der Gesprächspartnerin in Frage gestellt. Die Hintergründe der Konflikte, die einem unbelasteten Arbeitsverhältnis, einer Gestaltung und Mitbestimmung sowie nachhaltigen Beschäftigung potenziell im Wege stehen, lassen sich mit der Perspektive auf organisationales Arbeitsvermögen aufschlüsseln. Mit Blick auf die *Dimension Organisation* wird hier weder der Umgang mit Vorgesetzten und Kolleg/-innen noch die Einordnung in forma-

le und hierarchische Organisationsstrukturen reflektiert. Die Anforderung wird als illegitime Zumutung interpretiert, nicht aber als Anweisung an eine erfahrene Arbeitskraft durch einen Vorgesetzten. Auch die *Dimension Arbeit* wird mit Blick auf Kooperation und Organisation der eigenen Arbeit sowie auf die eigene Aufgabe nur mit einer selbstbezogenen Perspektive interpretiert, die zudem keine Entwicklungschancen reflektiert. So fasst die befragte Person den eigenen Aufgabenbereich sehr eng und lehnt es ab, eine unerfahrene Kollegin zu unterstützen. Dieser streng isolierte Zugang schließt Kooperationsbezüge weitgehend aus und steht darüber hinaus auch beruflicher Entwicklung dort im Wege, wo Verantwortung übernommen und arbeitsinhaltsreich erweiterte Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche erschlossen werden müssen. Der hier beschriebene Zugang stellt ferner auch keine Bezüge her zur *Dimension Arbeitskraft*, etwa zur eigenen Position oder zur Rolle als Arbeitnehmer. Entscheidend für ein wenig involviert ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen ist das Fehlen eines Berufsverständnisses, was bei Personen ohne Berufsausbildung weit verbreitet ist und häufig einhergeht mit dem fehlenden Vermögen oder aber einem geringen Interesse, Arbeitsinhalte konkret und im Zusammenhang zu beschreiben. Häufig wird Arbeit auf ein Mittel zum Zweck subjektiven Wohlbefindens reduziert und das eigene Verhalten dabei nicht zur Disposition gestellt, wie das folgende Zitat zeigt:

„Ne also, ja doch, ich geh schon gerne arbeiten vor allen Dingen, weil die Leute mich dort auch so akzeptieren, wie ich bin. Ich bin nicht leicht zu handhaben, aber wenn man nett zu mir ist, dann kommt man auch ganz gut mit mir klar, nur kommt man mir halt ständig doof, muss man irgendwann damit rechnen, dass von mir auch was zurückkommt.“ B0022-WM-IV3-149

Personen ohne berufliche Ausbildung erleben den Umgang mit Organisation sowie die an sie gestellten organisationalen Anforderungen somit teilweise als konfliktbehaftet, nicht zuletzt weil sie professionelle organisationale Anforderungen – hier kollegiale und hierarchische Beziehungen – häufiger auf einer persönlichen Ebene und nicht professionell wahrnehmen und interpretieren. Dennoch besteht durch Erwerbsarbeit die Möglichkeit, organisationales Arbeitsvermögen – zumindest stellenweise – auch ohne Ausbildung anzueignen. Dies bleibt jedoch abhängig von den Aneignungsräumen, die in an- und ungelernten Betätigungsfeldern zugänglich sind:

„Nein, das, du weißt halt nicht immer, wie das dann, wie der Kunde reagiert, wenn du da zu dem in die Wohnung reinkommst. Der kann auch ... wir haben jetzt Kunden gehabt, die sind, die sind ganz nett, aber wir haben auch schon welche dabei gehabt, die relativ, die relativ (holt tief Luft) biestig waren oder so. (I1: Mhm.) Und da fällt es halt dann immer relativ schwer. (Holt tief Luft) Man sagt ja quasi, du sollst nett zu dem Kunden sein, obwohl der Kunde irgendwie scheiße zu dir ist oder so. (I1: Mhm.) (Holt tief Luft) Und das fällt einem, einem auch relativ schwer. Du weißt halt dann nicht, wie du mit dem, wie du mit dem, wie du mit dem umzugehen hast. (Holt tief Luft) Wenn es so ein richtig schwieriger Fall ist. (I1: Mhm.) Und wir haben das auch schon gehabt, wir haben einen Kunden gehabt, mit dem, mit dem konnte man gar nicht reden.“ B0089-M16e-TS-F-208

„Ja das kannte ich ja eigentlich schon, ne? Also da habe ich mich eigentlich nicht so schwer (I2: Mhm.) getan, ne ... Und ich bin auch mehr, ehm, zurückhaltend. Ich halte also meine Klappe, wenn der Kunde (lächelt) alles besser weiß, dann soll er es besser wissen. (I2: Mhm.) Ich ärgere mich vielleicht dann manchmal, ne, aber es ist nicht sinnvoll, wenn man dann so frech ist. Das hat übrigens schon ein paar Mal ein Lehrling gemacht und die soll also auch nicht übernommen werden, ne? Weil sie halt schon sehr viel Ärger gehabt hat und auch eine ziemlich große Klappe, ne? (I2: Mhm.) ... Die sagt dann ganz einfach zu denen: ‚Das muss ich doch wohl selber wissen, besser wissen.‘ (I2: Mhm.) Es hat also auch schon mal jemand versucht, ist da habe ich nur zu ihm gesagt, zu dem Kunden gesagt: ‚Wenn Sie das meinen, dann machen wir das so.‘ (I2: Mhm.) Da sagt der auch wirklich zu mir: ‚Wie, Sie wollen mir keine Widerwort?‘ Ich sage: ‚Nö, was habe ich denn davon?‘ (I2: Mhm.) (Lacht) Der hat mich also richtig provoziert, ne? (I1: Mhm.) Der wollte nur mal sehen, na ist sie genauso wie, ehm, jetzt Lisa oder so, ne?“ B0112-U-TS-F-116

„Wenn man wirklich von Anfang an die Arbeit richtig macht, wenn man die Leute ... richtig einweist (I: mhm), ja, dann ... (I: mhm), dann klappt das auch. Es ist nicht schwer, es ist auch nicht leicht (I: jaja), ja, es ist nicht leicht, das, das Schwierige an dieser Arbeit ist, man sitzt zwischen drei Fronten, jeder hat nur einen Chef ... jaja,

der Objektleiter hat zwei (I: mhm), den Arbeitgeber ... und den Kunden (I: mhm), ja. Und jetzt wenn Sie ... überlegen, 30 ... Objekte hat man, kleine Objekte, dann hat man (I: mhm) 30 Chefs (I: mhm). (lacht) Hat man nicht einen Chef (I: ja), hat man 30 Chefs.“
B0067-M-TS-F-112

Die Beschreibungen verweisen auf die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens in Aneignungsräumen, die über die jeweilige Arbeitstätigkeit in betrieblicher Praxis zugänglich sind und sich nicht nur in den hier aufgeführten Beispielen sehr häufig auf Kooperation mit Kolleg/-innen sowie auf das organisationale Umfeld beziehen. Besonders der Umgang mit Kunden gelingt dieser Personengruppe über längere Erwerbsphasen hinweg zunehmend involviert. Eine Verortung innerhalb einer Arbeitsorganisation, mit der beispielsweise die eigene Beschäftigtenrolle ins Verhältnis gesetzt wird zur Interaktion mit Führungskräften und Kunden, also Interdependenzen angesprochen werden, die über die isolierte Perspektive auf einzelne Variablen hinausgehen, bleibt jedoch selten. Häufig fehlen wichtige Aneignungsräume, in denen eine Auseinandersetzung mit Organisationen und deren im erwerbsweltlichen Kontext gestellten Anforderungen an die eigene Person geleistet werden könnte. Dies kann durch die eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten der betreffenden Personengruppe zu berufsspezifischen, geschlossenen Arbeitsmärkten erklärt werden, es darf darüber hinaus jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass eine betriebliche Sozialisation im Rahmen einer dualen Berufsausbildung nicht stattfinden konnte.

Mit der in [Abbildung 3](#) dargestellten systematisierenden Quantifizierung (Mayring 2007) werden diejenigen Variablen organisationalen Arbeitsvermögens blau dargestellt, bei denen Mitglieder der beschriebenen Personengruppe in den Beschreibungen von Erwerbsarbeit Bezüge zu anderen Variablen vermehrt herstellten. Die rot markierten Felder beschreiben Variablen, in denen gar keine Bezüge zu anderen Feldern zu verzeichnen sind.⁸

Die Schwerpunkte konzentrieren sich analog zu den beschriebenen Interviewpassagen vornehmlich auf die Dimension Organisation und sind dort auf zwei wenig abstrakte Felder reduziert, während etwa hierarchische Beziehung oder das Thema Führung weniger häufig in Relation zu anderen Aspekten von Arbeitsorganisation gesetzt werden. Besonders auffallend sind Leerstellen und fehlende Schwerpunkte der Variablenbezüge in den Dimensionen

8 Eine methodische Konkretisierung der systematischen Quantifizierung wird in [Kapitel 2](#) dargelegt.

Abbildung 3

Organisationales Arbeitsvermögen ohne beruflichen Bildungsabschluss

Umwelt				Arbeitskraft			
Schicksal	Institutionen Behörden					Leistung	Kontrolle
Branche/ Markt	Kunden		Lern- bereitschaft	Berufs- verständnis		Position	Arbeitnehmer
		Identifikation	Person		Flexibilität		
Formal	Hierarchie		Belastung	Eigenein- schätzung		Aufgabe	Organisation der Arbeit
Kollegen	Vorgesetzte	Führung			Prozess	Gestaltung	Kooperation
Organisation				Arbeit			

Quelle: eigene Darstellung

Anmerkung: blau: starke Bezüge auf weitere Variablen organisationalen Arbeitsvermögens, rot: keine Bezüge auf weitere Variablen organisationalen Arbeitsvermögens

Person und *Arbeitskraft*. Alle Variablen organisationalen Arbeitsvermögens zeichnen sich bei dieser Personengruppe darüber hinaus durch eine vergleichsweise niedrige Bezugsdichte aus, was neben der hohen Anzahl an Leerstellen sowie der geringen Zahl an Schwerpunkten für diese Personengruppe auch quantifizierend auf eine devolvierte Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens verweist.

4.2 Organisationales Arbeitsvermögen und duale Berufsausbildung

Mit der zweiten Untersuchungsgruppe werden Personen in den Blick genommen, die eine Berufsausbildung im dualen System absolviert haben und damit über eine wichtige Basis – die Aneignung organisationalen Arbeitsver-

mögens im betrieblichen Kontext – verfügen. Der Lernort Betrieb macht die unterschiedlichen Dimensionen im konkreten Arbeitshandeln praktisch erlebbar, Aneignungsprozesse finden, so die konzeptuelle Annahme, nicht isoliert statt, sondern können in betrieblichen Zusammenhängen verortet werden. Arbeitsorganisation rahmt damit das Arbeitshandeln, partiell wird sie zugleich jedoch auch zum Arbeitsgegenstand, den es zu gestalten gilt. Die duale Berufsausbildung eröffnet dafür einen Optionsraum, der dies grundsätzlich in besonderer Qualität begünstigt, denn hier können Arbeitsinhalte, formales und informelles Wissen sowie organisationsintegrierende und -übergreifende Zusammenhänge nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch praktisch vermittelt werden. Im Folgenden gilt es, empirische Hinweise auf diesen besonderen Rahmen der Aneignung, konkrete Entwicklungs- und Aneignungsprozesse selbst, aber auch Folgen der Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens für die weitere Gestaltung der Erwerbsbiografie nachzuzeichnen.

Welch hohen Stellenwert Befragte der dualen Berufsausbildung und dabei insbesondere dem Lernort Betrieb beimessen, wird besonders im Vergleich mit anderen Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen deutlich:

„[...] denn diese Umschulungen, die laufen ja nur auf zwei Jahre [...] und die eigentliche Ausbildung läuft auf drei, und einem fehlt, es fehlt einem die ganze praktische Ausbildung ... das ist ja nur Schulausbildung [...] drei Monate hat man Praktikum ... aber als Praktikant können Sie auch Kaffee kochen ... vielleicht noch ein paar Kopien machen, ja, aber die ganze praktische Ausbildung fehlt einem [...] ja auch komplett ... und das macht diese, diese, also die Erfahrung habe ich bis jetzt gemacht bei den Vorstellungsgesprächen, diese Förderung der LVA macht das nicht wett.“ B0045-WM-IV1309

Der Befragte, ein ausgebildeter Maler mit Berufserfahrung und einer abgeschlossenen Umschulung zum Industriekaufmann, bewertet die Umschulung mit einem geringen Anteil an betrieblicher Ausbildungspraxis vergleichsweise negativ – für die eigene Befähigung, aber auch hinsichtlich der Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dabei vermisst er es bei der Umschulung im Vergleich zur dualen Berufsausbildung besonders, praktische Erfahrung sammeln und im Betrieb lernen zu können, wie auch das folgende Zitat verdeutlicht:

„Weil jeder Achtzehn- oder Neunzehnjährige, der aus der Lehre kommt, der hat halt in einem Betrieb drei Jahre gelernt und hat drei Jahre praktisch mitgearbeitet. [...] der ist praktisch weiter wie ich, das ist nun mal so.“ B0045-WM-IV2 156

Die hier hervorgehobene Bedeutung praktischen Mitarbeitens bezieht sich gerade nicht auf rein formal und schulisch vermittelbare Wissensinhalte, sondern auf übergreifende organisationsbezogene Arbeitsprozesse, die in betrieblicher Auseinandersetzung mit Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenständen in Bezug auf Organisation angeeignet werden und dabei zumindest in Teilbereichen nicht fachübergreifend generalisierbar sind. Diese Aneignungs- und Lernprozesse finden in der dualen Berufsausbildung in einem besonderen Schonraum statt, in dem für Lern- und Qualifizierungsprozesse auch notwendige zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Lernen und die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens bedarf solcher Schonräume, in denen Ausprobieren, aber auch Scheitern ermöglicht wird, ohne dass dies sofortige Sanktionen nach sich zöge. Diese wird im folgenden Zitat umschrieben:

„Wenn Sie da Ihre Ausbildung durch haben ... häufig ist es anders unter den Kollegen, na, wenn man da irgendwas nicht konnte, dann kriegt man das gezeigt, und dann ist das in Ordnung, dann macht auch keiner Theater drum oder einen Hehl draus oder sagt: ‚Ah, du kannst das nicht, sowieso nicht‘, na, und, äh, dann wird dir das ein-, zweimal gezeigt und dann macht man das auch und dann geht man da ran, da arbeitet man sich ein [...] Nur heute, [...] es sagt keiner: ‚Komm, ich setze mich da jetzt hin‘, obwohl ich schriftlich von der LVA habe, dass ich sogar gefördert werden würde, aber es setzt sich keiner hin, die Firmen wollen heute alle einen fertigen Mitarbeiter haben ... ja, der alles kann ... na, und es nimmt sich keiner die Zeit heute, jemanden noch einzuarbeiten.“ B0045-U-TS-F-50

Mit dem Beispiel wird auf die besondere Qualität des Lern- bzw. Aneignungsprozesses eingegangen, mit dem in einer dualen Berufsausbildung die Bewältigung von Aufgaben in Kooperation mit Vorgesetzten und Kolleg/-innen vollzogen wird (Dimensionen Arbeit und Organisation). Gleichzeitig wird jedoch auch die Dimension Arbeitskraft mit den Variablen Leistung, Kont-

rolle, Position sowie die eigene Rolle als Arbeitnehmer in einer Berufsausbildung im dualen System reflektiert, die Bedingungen werden im Vergleich zu Umschulungsmaßnahmen deutlich positiv herausgehoben. Neben dem inhaltlichen Plädoyer für den Lernort Betrieb und die duale Berufsausbildung spricht vor allem die Reflexionsfähigkeit, mit der Bezug genommen wird auf die unterschiedlichen Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens, für dessen involvierte Ausprägung bei der befragten Person.

An den konkreten Arbeitsgegenständen und am Umgang mit Arbeitsmitteln festgemacht, zeigt sich die Entwicklung organisationalen Arbeitsvermögens mit arbeitsinhaltlichen Bezügen besonders plastisch im Vergleich der Aneignung und Vermittlung formal-objektivierbarer mit praktisch implizit anzueignenden Wissensformen:

„Da haben wir die ganzen Grundlagen in der Küche. Die ich allerdings schon mal gemacht habe ... dann eben halt Service auch praktisch. Wo gezeigt wird, wie es funktioniert. Teller, Tische, Gläser, Tischdecken, Kerzen, Vasen ... Weiß der Teufel, was es alles gibt. Die ganzen richtigen Bezeichnungen dafür. Und es gibt ja 128 so und so verschiedene Teller. Ähm. Dann gibt es 25 Messer und da muss man wissen, welches welches ist. Und ja ... das sind eben halt die ganzen praktischen Fächer. Bei den ganzen theoretischen Fächern, wie eben halt so was, sind eben halt Grundlagen. Gästetypen z.B. bestimmte Typen ... wo sich bei mir die Frage stellt, wenn dann in dieser Statistik der Betrunkene auftaucht. Der Betrunkene müsste normalerweise noch mal in sieben verschiedenen Typen unterteilt werden. Laut meiner Erfahrung.“ B0004-L-TS2-F-215

Objektivierbares, gegenstandsbezogenes Wissen wird in der Berufsschule vermittelt, in der betrieblichen Praxis spielt darüber hinaus die eigene Erfahrung – etwa im Umgang mit Kunden – eine hervorgehobene Rolle, die nicht rein theoretisch vermittelt werden kann. Dies ist nicht ausschließlich auf die Komplexität empirischer Realität zurückzuführen, sondern auch in der Aneignungsqualität praktischen Lernens und Handelns begründet, wie die folgenden Zitate zeigen:

„Also wenn man jemanden hat, der, also in meinem Fall ist es so, wenn man jemanden hat, der einem das ... plausibel genug erklärt, muss nicht mal ausführlich sein, gut genug erklärt, vielleicht sogar

noch vormacht, dann hab ich das drauf. Also ich guck mir das an und dann mache ich das nach. Wenn ich das lesen müsste, würde ich mich schwer tun, also das dauert länger, wenn ich das lesen müsste und das dann selber machen müsste, d. h. also, nach Rezepten kann ich nur aus dem Grund kochen, weil ich ungefähr weiß, was ungefähr auf mich zukommt und was noch für Arbeitsschritte zu beachten sind und schon alleine von der Rezeptur her ungefähr hervorgeht, was auf mich zukommt. Das heißt, ich kann schon ungefähr abschätzen, hm-hm-hm so-und-so-und-so, und dann liest man nur noch ein Stückchen nach. Hm ... alles klar. Dann weiß man schon Bescheid.“ B0004-L-TS-F-82

„Theoretischem Wissen lernt man viel in der Ausbildung, es geht viel verloren und, ähm, einige Sachen sind wichtiger, dass man sie behält, da kann man auch nochmal nachlesen und so weiter, aber wichtiger ist einfach die Praxis auch am Patienten, man muss so ein Gefühl dafür kriegen, weil ich kann weiß ich nicht wie viele Bücher darüber lesen, wie ich jemandem die Schulter mobilisiere, wenn ich sie nicht einmal anpacke, dann hab ich es nicht drauf, dann kann ich es nicht üben. Und ist ganz viel Praxis, ganz viel Erfahrung sammeln, ja, haben auch die Chefinnen gesagt, ich hab dann so oft gesagt: ‚Ja ich war bei dem und dem Patienten und irgendwie es hat alles nicht so geklappt und so weiter‘, und die sagten dann auch: ‚Jetzt hör doch mal auf, dir so viele Gedanken zu machen, du hast doch noch gar keine dreißig Jahre Berufserfahrung so wie wir.‘ Und das braucht man in dem Beruf. Weil es halt Menschen sind, *weil* sie alle unterschiedlich sind. Und was man dann so noch an Fachwissen braucht, das holt man sich über die Fortbildungen.“ B0018-U-TS2-F-120

Lernen im praktischen Handeln geht über formalisierbares und formalisiertes Wissen und Können hinaus. In den Beispielen wird dies sowohl für gegenstandsbezogenes als auch für personenbezogenes Lernen und Arbeitshandeln bestätigt – hier besonders mit Fokus auf die Dimensionen Arbeit, Person und Umwelt, aber auch hinsichtlich der Dimensionen Arbeitskraft und Organisation. Mit diesen Ausführungen soll jedoch keinesfalls ein Plädoyer gegen schulisches und theoretisches Lernen gehalten werden, welches auch von den befragten Personen anerkannt und gewürdigt wird. Es geht demgegenüber darum, die besondere Aneignungsqualität praktischen Lernens und Ar-

beitshandelns im betrieblichen Kontext und in der realen Auseinandersetzung mit Arbeitsmitteln und -gegenständen sowie mit Arbeitsorganisation in einem umfassenden Sinne aufzuzeigen. Dies ist besonders insofern bemerkenswert, als im letzten Zitat eine befragte Person mit einer schulischen Berufsausbildung den besonderen Stellenwert der praktischen Lernens gegenüber schulischem Lernen betont. Dies gilt auch für die folgenden Ausführungen.

Gegenstandsbezogen, etwa beim Umgang mit Kunden/Patienten, aber auch bei der Gestaltung und Organisation der eigenen Arbeit sind Erprobungsmöglichkeiten in geschützten Erfahrungsräumen entscheidend für die individuelle Entwicklung und Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens:

„Wissen ohne Ende, aber keine praktische Erfahrung. Ähm, war am Anfang nicht besonders leicht, aber ich hatte ganz gute Anleiter, die das beaufsichtigt haben, die mir Tipps gegeben haben und, im Nachhinein, man eignet sich einfach was an. Und kuckt dann, probiert, man muss auch einfach ausprobieren. Also, bei mir war es am Anfang so, dass ich richtig Angst hatte. ‚Was, was machst du, wenn du was falsch machst?‘, oder: ‚Dann rastet der aus‘, oder irgendwelche so Geschichten, (h) man hört dann halt auch immer mal was, aber ... man muss halt lernen, einfach auszuprobieren. Dann mal, hat man halt eine Stunde gemacht, die ist dann richtig bescheiden gelaufen, man hat dann aber für das nächste Mal gewusst, alles klar, das brauche ich nicht wieder auszuprobieren.“ B0018-U-TS-F-61

Die hier beschriebenen Lerneffekte, die sich einem formalisierenden Zugang teilweise systematisch entziehen, sind nach ihrer Aneignung jedoch nicht automatisch zementiert als Erfahrungsschatz. Sie entstehen in der Praxis und werden dort verausgabt und angeeignet, aber auch aktualisiert (oder eben nicht). Arbeitsvermögen kann somit auch erodieren, beispielsweise in Zeiten der Arbeitslosigkeit, wie das folgende Zitat zeigt:

„Also wenn man die, ähm, ich sag mal, die Praxis nicht hat mit, im Umgang mit den *Menschen*, weil ich kann ja trotzdem gucken, dass ich meine Struktur im Tag hab und tags, äh, morgens Zeitungen austrage, begegne ich keiner Menschenseele oder so, aber wenn, ähm, die Leute einfach nicht habe, mit denen ich sprechen kann

oder sonst irgendwie was dann, fehlt einem so ein bisschen auch die Praxis, ich meine, es fehlt einem auch die Erfahrung, weil jeder Mensch ist nicht gleich und es gibt halt bestimmte Ausdrucksweisen oder Körperhaltungen, wo man dann draus schließen kann, ne, ‚was will der andere mir jetzt *eigentlich* sagen‘, mal abgesehen von dem, was er mir *wörtlich* entgegenbringt. Und wenn man das halt nicht sieht, dann verliert man, verliert man den Blick dafür. (I: Mhm) Sehr leicht, und das war am Anfang, ähm, als ich, hab ich auch gemerkt, als ich wieder mit der Arbeit angefangen hab in der Praxis und so weiter, da hab ich dann auch ganz oft gefragt, ich sag: ‚Ja was hast du denn für einen Eindruck, oder meinst du nicht, ich müsste irgendwas anders machen, oder hab ich da in der und der Situation, hab ich jetzt richtig reagiert? Weil ich hatte den Eindruck, dass so und so‘, und da hab ich mir halt ganz viel Rückmeldung geholt, weil, wenn man das nicht macht, dann kann man auch nicht wieder dazulernen. (I: Mhm) Und da ist halt dann auch sehr viel *positive* Rückmeldung gekommen.“ B0018-U-TS2-F-112

Das aufgeführte Zitat zeigt neben der Erosionsgefahr von Arbeitsvermögen jedoch auch die Chance zur Reaktivierung organisationalen Arbeitsvermögens in der betrieblichen Praxis. Sie wird nicht nur durch Aktualisierungen an und mit konkreten Arbeitsgegenständen, sondern auch im Austausch und in der Auseinandersetzung mit Kolleg/-innen, Führungskräften oder etwa über ein entwickeltes Berufsverständnis vermittelt. Auch weitere personenbezogene Variablen wie eine elaborierte Einschätzung der eigenen Leistung, die in Bezug gesetzt wird zu der Bewertung durch Vorgesetzte und Führung, spielen hierbei eine zentrale Rolle.

Ein Befragter, der aktuell selbst als Ausbilder tätig ist, beschreibt im folgenden Zitat Interdependenzen verschiedener Variablen, die sich auf alle Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens beziehen.

„Der Umgang – also jetzt speziell in meinem Bereich. Also ich kann jetzt schon auch aus eigenen Erfahrung erzählen, wie das ist, wie die Chefs auch auf besondere Situationen achten, wie die Leute, die wirklich selbstständig sind, ihr Unternehmen leiten. Wieso sie genau wollen, dass die Leute pünktlich sind. Wieso sie besonders auf die Sozialkompetenzen achten. [...] Wir hatten auch ein, zwei Leute, die für uns gearbeitet haben. Das waren die Sachen, auf die wir

teilweise angewiesen waren, dass sie pünktlich zur Arbeit kommen, dass sie sich dann nicht hängen lassen, ja. Weil da einige Sachen daran hängen, da bildet sich was wie so eine Kette. Wenn der erste zu spät kommt, wenn der Pizzafahrer zu spät kommt, dann wird die erste Lieferung zu spät ausgeliefert. Der Kunde ist dann vielleicht beleidigt, wir sind gestresst, der ruft nie wieder an. Die nächste Lieferung wartet schon wieder. Könnte sein, dass der zweite Kunde vielleicht auch noch verärgert ist und da könnte eine riesige Kette entstehen und genauso – man kann sich dann besser hineinversetzen in so eine Situation. Das sind solche Erfahrungen, von denen man den Auszubildenden auch mal berichtet. Der Umgang mit Kunden – man ist, das ist im Grunde egal, was man verkauft. Ob das jetzt ein Restaurant ist oder was weiß ich – ein Buchladen. Also für die Grundkompetenzen, Freundlichkeit und Kundenorientiertheit und solche Sachen. Pflege dieser Kompetenzen ist schon sehr wichtig. Da kann ich schon aus den eigenen Erfahrungen den Leuten erzählen, wie das ist. Wie man sich um die Leute. damit sie immer wiederkommen, kümmern muss im Handel.“ C0048-U-TS4-F-109

In der Darstellung wird ein Gespür für zentrale Elemente von Arbeitsorganisation vermittelt, das notwendig ist für erfolgreiches Arbeitshandeln. Dieses Gespür, so zeigt das Zitat weiter, geht nicht auf in der Summe seiner Teile, entscheidend ist es, die einzelnen Variablen aufeinander beziehen und in dieses Wechselverhältnis einordnen zu können. Wenngleich konkretes Arbeitshandeln nur bedingt damit vergleichbar ist, sind die Basisprinzipien organisationalen Arbeitsvermögens durchaus auf andere Situationen und Organisationen übertragbar. So gelingt es den befragten Personen nach Abschluss einer Berufsausbildung im dualen System häufig besser, sich in Organisationen zu verorten, auch weiterführende schulische Bildung wird nach einer Ausbildung oft als weniger konfliktreich beschrieben, wie in dem folgenden Zitat deutlich wird:

„Das [die Ausbildung] hat mir Spaß gemacht. Das war für mich in Ordnung. Und im Anschluss daran habe ich noch mal das Fachabitur nachgemacht. In einer einjährigen Fach-, Fachschule, ja. Die, also ich hatte, ein Jahr wurde mir als Praxis angerechnet, sonst müsste man ein Jahr Praktikum machen, ein Jahr Schule, aber die Praxis hatte ich ja durch die Ausbildung und das Anerkennungsjahr. Und

das hat mir viel besser gefallen als Gleiches auf dem Gymnasium. Da wurde ganz anders mit den Leuten umgegangen. Das ist, sage ich mal, Erwachsenenbildung. Die haben ganz anders, einen ganz anderen Tonfall gehabt. Die haben uns mit viel mehr Respekt, sage ich mal, behandelt. [...] Und das hat mir Spaß gemacht. Und das hat sich auch deutlichst in meinen Leistungen niedergeschlagen.“
B0012-WM-IV4-38

Die hier aufgeführten Verweise einer ausgebildeten Erzieherin mit Berufserfahrung bleiben nicht auf selbstbezogene Darstellungen reduziert, sondern beziehen sich auf ihre Umwelt, auf hierarchische Beziehungen, die Interaktion mit Lehrern und Lehrerinnen und die eigene Leistung.

Darüber hinaus trägt ein in der Ausbildung aufgebautes und in beruflicher Praxis weiterentwickeltes Berufsverständnis sowie die realistische Einschätzung und Würdigung eigener Leistungen und Fähigkeiten auch jenseits formaler Qualifikationskomponenten zu einer selbstbewussten Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie positiv bei:

„Es ist aufgrund natürlich, wieder sich vorzustellen und Kollegen oder eventuell neue Mitarbeiter kennen zu lernen, aber es ist nicht mehr dieses Katzbuckeln, sage ich mal, dass man eine Bewerbung schreibt, von wegen, äh, ‚ja, ich möchte gerne und ich tue alles, was Sie sagen, nur damit ich den Job bekomme‘, sondern es ist mittlerweile auch schon, ich habe die Fortbildung gemacht, ich habe die Fortbildung gemacht, ich habe da richtig Geld reingesteckt, ich arbeite schon vier Jahre durchgängig, ich habe mit dem Klientel gearbeitet und ich weiß ungefähr, was ich kann. Also möchte ich auch jetzt dementsprechend dann mich weiterentwickeln, also es ist nicht mehr so, dass man Danke und Amen sagt für jedes, was man dann bekommt.“ B0018-U-TS4-F-69

Auch hier bezieht sich die Eigeneinschätzung auf alle Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens. Das über die berufliche Ausbildung angeeignete organisationale Arbeitsvermögen kann darüber hinaus auch in potenziellen künftigen Beschäftigungsverhältnissen eingebracht werden, die nicht zwingend im eigenen Berufsfeld liegen müssen. Da sich organisationales Arbeitsvermögen auch auf Dimensionen von Organisation bezieht, die nicht auf berufsspezifische arbeitsinhaltliche und fachliche Fähigkeiten beschränkt sind

(besonders die Variablencluster Umwelt, Arbeitskraft und Betrieb), ist eine Übertragung in andere Beschäftigungsfelder möglich:

„Aber ich würd, würd schon sagen so, so dieser soziale Beruf ist eigentlich schon, was mir liegt, das habe ich auch mit anderen Arbeitsstellen immer so mit eingebracht, das ist einfach [...] mein Ding, aber ... Deshalb muss der Beruf nicht unbedingt in komplett sozialem Bereich sein, also das ist jetzt nicht das Einzige, was ich mir vorstellen ... kann, das nicht ... Also wenn Berufsgruppe, dann ist das wahrscheinlich die, am ehesten die, wo ich mich dann einordnen würde ... Aber wie gesagt, wenn das nicht geht, mache ich auch was anderes und das kann auch Spaß machen, also es ist jetzt nicht so, dass ich da drauf fixiert bin.“ B0012-WM-IV1-97

Die befragte Person, eine ausgebildete Erzieherin, identifiziert sich mit dem eigenen Beruf, betont aber gleichzeitig, dass sie berufsbezogene Fähigkeiten auch in Beschäftigungsverhältnisse in Arbeitsorganisationen außerhalb des eigenen Berufsfeldes einbringt. Die Rolle der eigenen Person wird dabei nicht isoliert gesehen, sondern häufig in Bezug zu den Variablenclustern Betrieb, Arbeit, Arbeitskraft und Umwelt gesetzt.

Die hier ausgeführten Darstellungen verweisen auf eine besondere Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens bei Personen, die eine duale Berufsausbildung abgeschlossen haben, und lassen somit Rückschlüsse auf die besondere Qualität des Lernorts Betrieb zu, die sich positiv auswirken auf die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie.

Mit der in [Abbildung 4](#) dargestellten systematisierenden Quantifizierung wird deutlich: Im Gegensatz zu der Personengruppe ohne Ausbildungsabschluss weist die Gruppe mit beruflicher Ausbildung im dualen System keine Leerstellen für einzelne Variablen aus, es gibt keine Variablen, bei denen Bezüge zu anderen Dimensionen fehlen. Alle Variablen werden hier in Verbindung gesetzt zu anderen Variablen. Darüber hinaus können im Vergleich zur Personengruppe ohne Ausbildungsabschluss doppelt so viele Schwerpunkte (acht Variablen) identifiziert werden, in denen Bezüge zu anderen Variablen besonders häufig und intensiv hergestellt werden. Dies betraf fast alle Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens.

Die duale Berufsausbildung wird somit nicht schon für sich allein zum Garanten für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens – entscheidend dafür ist auch die lernförderliche Gestaltung der Arbeit selbst –, sie bietet durch ihren hohen Praxisbezug jedoch ein besonderes Potenzial.

Abbildung 4

Organisationales Arbeitsvermögen mit Berufsausbildung im dualen System

Umwelt				Arbeitskraft			
Schicksal	Institutionen Behörden					Leistung	Kontrolle
Branche/ Markt	Kunden		Lern- bereitschaft	Berufs- verständnis		Position	Arbeitnehmer
		Identifikation	Person		Flexibilität		
Formal	Hierarchie		Belastung	Eigenein- schätzung		Aufgabe	Organisation der Arbeit
Kollegen	Vorgesetzte	Führung			Prozess	Gestaltung	Kooperation
Organisation				Arbeit			

Quelle: eigene Darstellung

Anmerkung: blau: starke Bezüge auf weitere Variablen organisationalen Arbeitsvermögens

4.3 Organisationales Arbeitsvermögen und Studium

Mit der dritten Untersuchungsgruppe wenden wir uns Personen mit einem abgeschlossenen Studium zu, die keine berufliche Ausbildung im dualen System absolviert haben. Sie verfügen zunächst über wenige Berührungspunkte mit betrieblicher Praxis, der Lernort Betrieb als Optionsraum zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens ist während der Ausbildung nur bedingt zugänglich. Praktika eröffnen weder umfassenden Zugang noch längerfristige Zugehörigkeit zu Organisationen, was jedoch für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens schon deshalb notwendig ist, weil es sowohl Voraussetzung für die Beteiligung an längerfristigen Organisationsentwicklungsprozessen ist als auch zur Identifikation mit Organisationen beiträgt. Für Personen mit abgeschlossenem Studium, die keine berufliche Ausbildung im dualen System absolviert haben, ist deshalb der betriebliche

Optionsraum zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens besonders bedeutsam. Im Folgenden wird empirisch aufgezeigt, wie fehlende betriebliche Praxis auch von den betroffenen Personen problematisiert wird. Daran schließt eine empirische Analyse derjenigen Bereiche an, in denen organisationales Arbeitsvermögens bei Personen mit abgeschlossenem Studium nicht ausgeprägt ist, wobei mögliche Folgen für die Gestaltung der Erwerbsbiografien abgeleitet werden. Schließlich werden Rahmenbedingungen zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens jenseits der dualen Berufsausbildung – in betrieblicher Praxis – erörtert.

Wenngleich ein Hochschulabschluss statistisch mit hoher Beschäftigungssicherheit korreliert und Personen mit niedrigeren Berufsausbildungsabschlüssen ein durchschnittlich höheres Risiko tragen, arbeitslos zu werden, sind prekäre Erwerbsverläufe und Berufskarrieren auch bei Personen mit Hochschulabschluss keine Seltenheit. Als besonders problematisch werden diese Karrieren von den Betroffenen dann erlebt, wenn der Einstieg in den Arbeitsmarkt nach dem Studium nicht gelingt:

„Und die Professorin ist voll überzeugt von mir, die, mit der ich das Promotionsgesuch einreiche, und, ja, ich muss kucken, dass ich halt nicht (erschöpfe?), weil es geht halt einfach schon seit Jahren ... man macht keinen großen Urlaub, man kümmert sich natürlich ... nicht so arg um die Altersvorsorge. Wie denn auch? Was denn auch? [...] Also das kann ich auch sehr gut ... Also mit Geld umgehen an sich, und komm auch mit diesem Arbeitslosengeld zurecht ... das auf alle Fälle ... Aber dennoch ist der Wunsch natürlich ein anderer. Sich fest zugehörig zu fühlen in einem Unternehmen ... oder ... selbstständig zu sein und einen Erfolg vorzuweisen. Dass man sagt: ‚Na ja das habe ich jetzt geschafft‘, oder dann ... ja irgendwie... das Handwerkszeug oder das, was man zu geben hat, sich einzubringen ... ähm, das einfach zu tun und dann Erfolg zu haben. Und der Erfolg ist bislang ausgeblieben ... Weil, was ich heute habe, ist ein sehr guter Hochschulabschluss ... Und sehr sehr gute Arbeitszeugnisse. Vom Verlag, vom Technologiekonzern, vom Medienunternehmen, von der Landesrundfunkanstalt. Das sind alles Einser.“
B0051-M-TS-F-25

Nicht nur lange Zeiten der Arbeitslosigkeit und knappe finanzielle Ressourcen wirken belastend. Sehr gute Hochschul- und Praktikumszeugnisse führen im Fall der befragten Person nicht zur erfolgreichen Integration in den

Arbeitsmarkt. Die Anwendung, Umsetzung und damit auch Erprobung und Bewährung theoretisch erworbenen Wissens in der betrieblichen Praxis ist nicht möglich, und das wirkt ebenfalls belastend. Die betroffenen Personen sind in solchen Fällen zunächst nicht in der Lage, sich organisationales Arbeitsvermögen in betrieblichen Arbeitsorganisationen anzueignen. Die universitäre Ausbildung führt Studierende zudem nicht systematisch in betriebliche Organisationsstrukturen ein:

„Weil z. B. beim Studium war das einfach, ich bin nicht konfrontiert worden, ja, ich musste dafür kein Praktikum machen, ja. Ich habe einfach nicht mitgekriegt, oder es liegt sicher auch im eigenen Ermessen natürlich, ja, man hätte es auch noch mehr an den Studenten heranbringen können: ‚Du, die Arbeitsmarktlage schaut im Moment so und so aus, da und das sind deine Arbeitsfelder.‘ Das war nie Thema und ich habe mich auch sehr davor gedrückt, das ist halt diese Art, also nicht erwachsen werden zu wollen, ja, sage ich schon offen, und nicht die Verantwortung für sich da zu übernehmen, also das war, das ist sicherlich nicht bei jedem (lacht) Studenten so, aber es gibt auch einige, die das so, so laufen lassen und eigentlich sich nicht damit auseinandersetzen, wo das hinführen könnte. Ja, also zumindest war es bei mir ganz stark so, dass ich eigentlich nicht so recht wusste, was damit werden soll.“ B0071-M-TS-F-30

Die Ausbildung an Hochschulen findet vor allem durch die theoretische Vermittlung von Wissen statt, das selbstverantwortliches Handeln an vielen Stellen ermöglicht, aber auch voraussetzt. Auch wenn Studierende sich im Hochschulsystem zurechtfinden und ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren, sind sie nicht zwingend mit Unternehmensorganisationen in Berührung gekommen. Damit fehlen besonders praktische Berührungspunkte, die zur Entwicklung organisationalen Arbeitsvermögens beitragen. So ist beispielsweise die Verinnerlichung der Rolle als Arbeitnehmer nicht ausschließlich theoretisch vermittelbar, Gleiches gilt für die Auseinandersetzung mit Kunden oder etwa den Bezug der eigenen Arbeit auf branchenspezifische Besonderheiten. Darüber hinaus sind zentrale Variablen organisationalen Arbeitsvermögens auch in der „Organisation Universität“ nicht analog zu betrieblicher Organisation repräsentiert. Hier sind vor allem die Variablen der Dimensionen *Umwelt* und *Organisation* zu nennen – letztere ist zwar zu Teilen auch im Hoch-

schulsystem abgebildet, die Variablen *Führung*, *Hierarchie* oder die Interaktion mit *Vorgesetzten* unterscheiden sich in einem universitären Organisationsumfeld jedoch deutlich von ihrer Ausprägung in betrieblicher Arbeitsorganisation. Auch Aneignungseffekte in den Dimensionen *Arbeit* und *Arbeitskraft* in Universitäten sind nicht direkt auf die betriebliche Arbeitsorganisation übertragbar. Deutlich wird dies in einzelnen Organisationsbezügen:

„Und zu sehen, wo man steht, ja, wo sind (h) meine Qualitäten ganz persönlich, gar nicht durch die Qualifikation, die man hat.[...] Aber dieses Studium, das liegt mir (lacht) persönlich irgendwo an, manchmal wünsche ich mir eigentlich irgendwie was dazwischen. Also das ist so, ich glaube, ich sehe mich nach wie vor nicht, weil ich habe mich natürlich sehr viel gefragt, wo kann ich denn noch hingehen mit dem Studium, wo gibt es denn Möglichkeiten für mich, wo es nicht um Betreuung geht. Und das sind, das geht ganz häufig auch in Unternehmen, in Positionen, wo ich gar nicht unbedingt sein möchte, ich möchte, glaube ich, in so einem großen Unternehmen, also machen wir es einmal plakativ, einfach nicht arbeiten. Ich möchte nicht in einer bestimmten Kleidung daherkommen, ich meine (lacht), Sie sehen, ich mache das, wie ich will, ja. Ich möchte einfach nicht einen Kleidungscode haben, ich möchte einfach nicht so eine bestimmte Hierarchie spüren, so eine bestimmte Atmosphäre, also das ist, ich weiß nicht, stellen Sie sich so ein Unternehmen wie (unverständlich) vor oder Technologiekonzern oder, ich meine, das sind jetzt extrem große Unternehmen.“ B0071-M-TS-F-48

Verweise auf Organisationen bleiben distanziert und konzentriert auf vage Vorstellungen von Großunternehmen, dabei geht die Befragte lediglich darauf ein, einen bestimmten Dresscode und hierarchische Verhältnisse abzulehnen. Entscheidend ist an dieser Stelle nicht diese Ablehnung an sich, sondern die Art der Beschreibungs- und Begründungszusammenhänge. So werden weder Organisations- und Kooperationsstrukturen und Zusammenhänge mit anderen organisationalen Rahmenbedingungen beschrieben, noch wird eine Vorstellung der eigenen Position bzw. der möglichen Verortung in einer Arbeitsorganisation entwickelt. Dementsprechend gelingt es der befragten Person nicht, eine erwerbsbiografische Perspektive mit Organisationsbezug zu entwickeln. Ein nicht involviert ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen betrifft dabei insbesondere die Dimension *Person*:

„Also das ist wirklich so ... ich fühle mich da nicht wohl, ich fühle mich dann auch nicht angenommen, das passiert, und das Angenommenfühlen, das hat wirklich viel mit meinem Vater zu tun, also dieses, dass ich denke, ich bin nicht so okay, wie ich bin, und ich bin auch nicht gefragt auf dem Arbeitsmarkt, weil ich bin ja entweder überqualifiziert oder ich habe sowieso das Falsche studiert, oder noch dazu bin ich vielleicht ... eine Frau.“ B0071-M-TS-F-217

Die Perspektive auf die eigene Person wird hier nicht mit Bezug auf professionelle Arbeitsorganisation entwickelt, indem die Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens angesprochen und ins Verhältnis zueinander gesetzt werden. Stattdessen verfällt die befragte Person in eine selbstreflexive Auseinandersetzung ohne Verbindungen zu konkreten organisationalen Anforderungen.

Nachdem die eingeschränkten Aneignungsmöglichkeiten organisationalen Arbeitsvermögens im Rahmen eines Studiums und die daraus resultierenden Perspektiven auf Erwerbsarbeit und Arbeitsorganisation in der Arbeitslosigkeit erörtert wurden, werden im Folgenden empirische Ergebnisse vorgestellt, die sich auf Erwerbsarbeit und konkretes Arbeitshandeln in Organisationen beziehen.

Während in der dualen Erstausbildung arbeitsinhaltliche sowie organisationsbezogene Fähigkeiten erst systematisch erlernt und angeeignet werden müssen, wird organisationales Arbeitsvermögen bei Studienabsolvent/-nnen implizit vorausgesetzt, jedenfalls wird der Aneignung meist kein formeller Rahmen und damit auch kein Zeitkontingent eingeräumt. Dies kann dazu beitragen, dass organisationales Arbeitsvermögen nicht umfassend ausgeprägt wird und Integrationsprobleme entstehen – gerade wenn eine langfristige Integration in den Arbeitsmarkt nicht gelingt. Besonders deutlich wird dies in der Dimension *Organisation*. So begegnen die Personen Konfliktsituationen mit KollegInnen häufig nicht mit professioneller Distanziertheit, sondern es tritt ihre eigene Emotionslage in den Vordergrund, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Wo ich da geheult hab' vorige Woche, ich sage: Wissen Sie, Dr. Schmidt, ich will hier nicht mehr sitzen. Also wie ein kleines Kind, ich will da vorne nicht mehr sitzen, wo die mich so angucken und nachäffen, schicken Sie mich doch runter, dass ich im, im Lager oder irgendwo anders, ich komme doch mit den Männern da unten

viel besser klar. Sagt er: ‚Müller‘, sagt er, ‚Frau Müller, ich werde Sie gerade nicht wegschicken. Sie bleiben dort sitzen.‘ Wie wenn der mich noch ein bisschen umerziehen will oder was, dass ich das hinkriege. Aber andererseits. Einerseits will er, dass ich so bleibe, wie ich bin, und andererseits soll ich mich umerziehen, da geht, das ist ein Widerspruch, das geht gar nicht. [...] Also ich, ich meine, ich muss mich unterdrücken. So wie ich bin. Aber wiederum kann der Mensch sich ja auch immer ein bisschen ändern vielleicht, ist es ja doch nicht schlecht, wenn ich mich zurücknehme.“ A007-OG-IV3-139-143 (Studium Betriebswirtschaftslehre abgeschlossen, wenig Berufserfahrung)

Ein Gespür für den Umgang mit Kolleg/-innen und Vorgesetzten ist dabei wenig ausgeprägt. Letztere werden teilweise als Freund/-innen wahrgenommen, bei denen Schutz gesucht wird. Hierarchische Beziehungen werden auch im Zusammenhang mit der Anerkennung formaler Qualifikation nicht immer systematisch eingeordnet, was besonders in Großbetrieben Konfliktpotenzial bergen kann. Nicht zuletzt fällt auch die Eigeneinschätzung im Zusammenhang mit organisationalen Anforderungen an persönliche Entwicklung, Belastbarkeit und Lernbereitschaft (Dimension *Person*) häufig schwer und kann erst in betrieblicher Praxis entwickelt werden. Fehlende praktische Berufserfahrung wird zudem auch bezüglich der Erfolgsaussichten der Arbeitssuche sowie bei der Einschätzung von Marktlagen/branchenspezifischen Besonderheiten von den Befragten selbst als problematisch eingestuft:

„Das war übrigens dann auch mal, bei meinen Bewerbungsunterlagen konnte ich das mal auf der Folie lesen, viele Weiterbildungen, aber keine Berufserfahrung. (I1: mhm) Ja, weil das fehlte dann einfach, das fehlte ja. Ja? Und ich habe als Praktikum bei [Direktvertriebsunternehmen] gearbeitet, habe Termine für den Außendienst dort gemacht, wollte eigentlich selber in den Außendienst, hatte aber unterschätzt, wie schwer es eigentlich ist, mit einem Produkt zum Kunden zu rennen, ja?“ A007-OG-IV1-31

„Aber ich möchte einfach nicht, wenn ich arbeite, und ich arbeite wirklich sehr gern (I1: mhm), aber ich möchte mich wohlfühlen, ich möchte einfach keinen so einen hysterischen Stress erleben müssen, (I1: mhm) wo ich mir denke: ‚Nein danke!‘ (I1: mhm) Das mache ich nicht. (I1: mhm) Also anpassen, okay, also wie gesagt, ich

denke, man muss es lernen auch, bestimmte Sachen im Arbeitsleben handhaben zu können (I1: mhm), so das, glaube ich, ist einfach wichtig. Ich habe ja so gesehen noch nicht so wahnsinnig viel Berufserfahrung (I1: mhm), also es sind vier Jahre jetzt vielleicht.“
B0071-WG-IV1-48

In dem ersten Zitat beschreibt eine studierte Betriebswirtin fehlende berufliche Praxis als Problem bei der Arbeitssuche, aber auch bei der Einschätzung und Bewältigung organisationaler Anforderungen, die sie etwa bei einem Praktikum unterschätzt hat. Fehlendes organisationales Arbeitsvermögen – hier besonders die Dimensionen Umwelt, Person und Arbeit betreffend – wird von der befragten Person selbst als Problem für den Umgang mit betrieblichen Anforderungen sowie für die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie beschrieben. Im zweiten Zitat kann die befragte Person Belastungsursachen nur bedingt konkretisieren und im organisationalen Kontext verorten; sie verweist auf fehlende Berufserfahrung. Durch die fehlenden praktischen erwerbsweltlichen Erfahrungen entstehen häufig Probleme dabei, Arbeitsinhalte (Aufgabe, Prozess, Organisation der eigenen Arbeit) einzuschätzen und daraus Anforderungen aus einer ganzheitlichen organisationalen Perspektive mit allen Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens an die eigene Arbeitskraft abzuleiten.

Dennoch kann organisationales Arbeitsvermögen natürlich auch im Arbeitshandeln in Erwerbsarbeit und nach Abschluss einer Berufsausbildung angeeignet werden, wenngleich dies meist nicht schnell und einfach, sondern häufig in langfristigen Lernprozessen geschieht:

„Ich habe meine Geschäftsleitung immer wieder darauf angesprochen. Bei diversen Meetings in norddeutscher Großstadt, ich will das nicht mehr machen [...] keinen Rückhalt von der Geschäftsführung. Also war bitter, wo man wirklich mit allem alleine ist und man kann so viel entscheiden und man kriegt keine Hilfe. Also ich hatte den obersten Controller, der mir immer geholfen hat, was betriebswirtschaftlich ist. Unser Justitiar [...]. Ja, sage ich, ich muss einen Untermietvertrag machen. Ja, machen Sie mal selber. Sage ich, ja hallo, bin ich Juristin oder was? Sind Sie jetzt dafür zuständig und so, nicht gut. Also ich musste erst einmal [ein] Unternehmen mir im eigenen Unternehmen schaffen, dass die mich akzeptieren.“
B0051-M-TS3-F-42

Im Zitat werden teilweise konfliktbehaftete Kooperationsprozesse und Situationen hoher Anforderungen beschrieben, die es im Zusammenhang zu erfassen gilt. Der befragten Person gelingt es mit Mühe, die an sie gestellten Anforderungen mit Kooperationsbeziehungen in Zusammenhang zu bringen und positive sowie konfliktbehaftete Kooperationsbeziehungen zu beschreiben. Zudem wird dies in den Zusammenhang mit der eigenen Positionierung innerhalb einer Arbeitsorganisation gestellt. Spezifisch lernförderliche Arbeitsumgebungen sind hier, im Gegensatz zur Arbeit im Rahmen einer dualen Berufsausbildung, nicht systematisch vorhanden. Benötigt wird nicht nur der Aneignungsraum Organisation, sondern auch Zeiträume, in denen sich Beschäftigte systematisch mit Organisation auseinandersetzen können. Nach einem längeren Zeitraum der Beschäftigung im Unternehmen berichtet die Befragte:

„Aber ich habe gemerkt in diesem Jahr, das war der Unterschied zum Oktober, dass ich einfach tatsächlich gut in meinem Bereich aufgehoben bin. Also, dass ich – na sagen wir mal so: Ich kann das. Ob ich von meiner Person aus da gut aufgehoben bin – okay, aber ich habe gute Kundenstruktur, wo ich so gezweifelt habe auch nochmal das erste halbe Jahr, jetzt in diesem Jahr kann ich das wirklich und dann kommen die Erfolge.“ B0051-M-TS4-F-16

Die Auseinandersetzung mit Organisationsstrukturen und Anforderungen an die eigene Person verweist auf die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens. So gelingt es der Befragten im obigen Zitat etwa, die eigene Person innerhalb der gegebenen Organisationsstrukturen mit spezifischen Leistungsanforderungen zu verorten und dabei die eigene Leistung auch mit Blick auf aufgebaute Kundenstrukturen zu begreifen. Lange Phasen der Beschäftigung ermöglichen somit auch Personen ohne duale Berufsausbildung, organisationales Arbeitsvermögen anzueignen:

„Mhm, ja, man lernt nie aus. Man lernt nie aus. Also ich denk, wenn ich noch zehn Jahre machen würde ... weiß nicht, aber dann ... ich, ich lerne jeden Tag dazu ... und zwar lerne ich, von meinen Kunden lerne ich dazu. Ich guck mir auch an, hör mal, was die gemacht haben, hol mir da auch das Beste raus, ne ... ich sag auch den Leuten, also die dann wirklich dastehen, jahrelang arbeitslos, ,ich bin nichts,

ich kann nichts, ich taue nichts, meine Frau sagt, ich bin ein Versager. Sag ich: ‚Stopp. Bis hier und bitte nicht weiter. Sie sind was, Sie können was, Sie stellen was dar. Sie haben es nur noch nicht erkannt und das erkennen wir jetzt gemeinsam und das erarbeiten wir jetzt. Es gibt keinen, der nichts kann. Und wir müssen es nur finden. Die Problematik ist, es zu finden.‘ B0068-M-TS2-F-88

In der praktischen Auseinandersetzung mit Arbeitsorganisation ist eine An eignung grundsätzlich mit allen Organisationsbezügen möglich. Dennoch weist die systematisierende Quantifizierung bei Personen, die ein Studium, aber keine duale Berufsausbildung abgeschlossen haben, sechs Leerstellen bei Variablen auf, für welche die befragten Personen in der Beschreibung von Arbeitsorganisation keine Bezüge zu anderen Variablen herstellen. Lediglich für die Dimension Arbeit ist dies nicht der Fall, hier werden bei allen Variab-

Abbildung 5

Organisationales Arbeitsvermögen mit Hochschulabschluss

Umwelt				Arbeitskraft			
Schicksal	Institutionen Behörden					Leistung	Kontrolle
Branche/ Markt	Kunden		Lern- bereitschaft	Berufs- verständnis		Position	Arbeitnehmer
		Identifikation	Person		Flexibilität		
Formal	Hierarchie		Belastung	Eigenein- schätzung		Aufgabe	Organisation der Arbeit
Kollegen	Vorgesetzte	Führung			Prozess	Gestaltung	Kooperation
Organisation				Arbeit			

Quelle: eigene Darstellung

Anmerkung: blau: Starke Bezüge auf weitere Variablen organisationalen Arbeitsvermögens, rot: Keine Bezüge auf weitere Variablen organisationalen Arbeitsvermögens

len Bezüge zu anderen Feldern hergestellt. Hier liegt nahe, dass Fähigkeiten im Zusammenhang mit den Variablen der Dimension Arbeit relativ gut in einem Studium angeeignet werden können.

Zudem bleibt für die Untersuchungsgruppe zu berücksichtigen, dass im Gegensatz zu Berufseinsteiger/-innen im dualen System Berufseinsteiger/-innen mit akademischer Erstausbildung häufig eine höhere hierarchische Position innerhalb einer Organisation einnehmen. Dies bleibt nicht folgenlos für die Aneignungsräume. Die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens selbst kann jedoch nicht qua Automatismus durch akademische Ausbildung kompensiert werden.

4.4 Organisationales Arbeitsvermögen, duale Berufsausbildung und Studium

Eine letzte Gruppe setzt sich aus Personen zusammen, die sowohl über ein abgeschlossenes Studium als auch über eine duale Berufsausbildung verfügen und somit grundsätzlich mit sehr guten Voraussetzungen ausgestattet sind, organisationales Arbeitsvermögen bereits angeeignet zu haben und es weiterzuentwickeln. Einerseits bietet die betriebliche Ausbildung mit dem Lernort Betrieb, wie oben beschrieben, besonders günstige Voraussetzungen zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens. Andererseits begünstigt ein abgeschlossenes Studium den Einstieg in Beschäftigungsfelder, welche das aktive und verantwortungsvolle Gestalten und Mitbestimmen vieler Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens ermöglichen. Im Folgenden werden die Organisationsbeschreibungen und Bezüge dieser Personengruppe auf Hinweise auf organisationales Arbeitsvermögen untersucht. Daran anschließend wird die Qualität organisationalen Arbeitsvermögens für die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie unter Berücksichtigung von Arbeitsmarktintegration, Flexibilität und Perspektivenvielfalt sowie von Transferleistungen im Zusammenhang mit unbekanntem Aufgaben und Organisationsstrukturen in den Blick genommen.

Zunächst steht eine sehr ausführliche Beschreibung von Erwerbsarbeit mit umfangreichen Erläuterungen exemplarisch für ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen der Personengruppe:

„Teilweise ist das schematisiert, wenn ich für den Runden Tisch der Bank arbeite, habe ich zunächst mal ein vorgeschaltetes Kontaktgespräch mit der Kammer, das der Kunde oder Interessent dort mit

dem Berater der Kammer geführt hat und hat seine Probleme dort offenbart. Es gibt dann Checklisten, welche Unterlagen benötigt werden, die letzten drei Jahresabschlüsse und wichtige Verträge und Kreditverträge und Mitarbeiterlisten und was weiß ich alles. Das ist meistens alles vorbereitet. Wenn es gut läuft, bekomme ich nach einem Kontaktgespräch mit der Bank diese Unterlagen, analysiere das Ganze schon mal in meinem Büro, weiß da schon in etwa, was bei dem Kunden Sache ist und wo es klemmt, telefoniere vorher mit ihm, mache einen Termin aus, gehe zu ihm hin, bringe selber 20, 30 Fragen mit und führe mit ihm ein offenes Gespräch, so wie wir das jetzt, nur natürlich mit anderen Inhalten. Das dokumentiere ich dann hier. Daraus wird dann der Antrag an die Bank abgeleitet. Diese ganzen Checklisten müssen normalerweise auch noch ergänzt werden, werden dann unterschrieben, gehen über die Kammer an die Bank, dort wird das eingetragen, dann ist das in aller Regel auch ein mündlicher Zuruf: Jawoll, wir haben das bei der Bank gelistet, Sie haben vier Tage, Sie haben acht Tage oder Sie haben zehn Tage maximal, das abzuarbeiten, ich versuche, das Ganze in dieser Zeit auch abzuarbeiten, für den Kunden Empfehlungen rauszuarbeiten, die in aller Regel lauten: Kunde ist sanierungsfähig (11: Hmhm.) oder ist nicht sanierungsfähig. Wenn er sanierungsfähig ist, kann es weitergehen mit anschließenden Beratungen, die auch wieder von der Bank oder von anderen gefördert werden. [...] Ich laufe nur leicht in die Gefahr, [...] dass ich mit dem Runden Tisch [...] zu viel mache [...] Aber das war für mich auch wieder wichtig, einfach nach zwei Jahren weniger intensiv Arbeiten für mich selber zu beweisen, dass ich diese Tage, diese Wochen durchstehe.“ C0011-WM-IV3-294 (ausgebildeter Industriekaufmann; Studium Betriebswirtschaftslehre abgeschlossen, viel Berufserfahrung)

In diesem Ausschnitt einer insgesamt noch längeren Beschreibung der Arbeitstätigkeit eines Bankberaters werden alle Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens (Umwelt, Arbeitskraft, Organisation, Person und Arbeit) nicht nur angesprochen, sondern auch zueinander in Beziehung gesetzt, sie werden umfänglich erläutert, reflektiert und inhaltlich aufeinander bezogen. Dabei wird mit einem feinen Gespür für das komplexe Zusammenspiel der einzelnen Elemente und relevanten Faktoren beschrieben, welches Vorgehen für die erfolgreiche Gestaltung des Arbeitsprozesses notwendig ist. Eine befragte Person, die im Bereich visuelle Gestaltung tätig ist, beschreibt organisa-

tionale Anforderungen und Kooperationsbeziehungen im Vergleich mit einer freiberuflichen Tätigkeit folgendermaßen:

„Ich glaube, dass die Befriedigung ... von den Produkten, die [...] von mir entstehen, natürlich dann größer sind, ne, weil also ich hole zwar auch Einflüsse von außen von Freunden, Bekannten, die auch visuelle Gestaltung gemacht haben [...] Allerdings also die Entscheidungen, die treffe *ich*. [...] es ist mehr ein Produkt von mir als von meinem Chef, also es ist ja so, wir arbeiten schon kundenorientiert, also zielgruppenorientiert. Da ist nicht nur die Zielgruppe, sondern auch [der] Kunde, der eigene Wünsche und Vorstellungen hat, also der auch wirtschaftlich denken muss, und der Chef [...], also in meinen beiden Fällen, wo ich als angestellter visueller Gestalter gearbeitet habe, waren das Händler, deswegen also kann man es schlecht vergleichen.“ B0046-U-TS-F-253

Hier werden Unterschiede der Arbeitsorganisation in Zusammenhang gebracht mit kunden- sowie branchenspezifischen Besonderheiten, Gestaltungsmöglichkeiten, Arbeitsprozessen sowie der Identifikation mit dem eigenen Produkt. Entscheidend ist dabei, dass Sachzwänge unter den Bedingungen abhängiger Erwerbsarbeit zwar nicht immer als angenehm empfunden werden, jedoch im organisationalen Kontext verortet werden können. Diese Perspektive auf Arbeitsorganisation ermöglicht eine differenzierte Verortung der eigenen Person mit eigenen Interessen und Bedürfnissen, die aber gleichsam ins Verhältnis gesetzt werden können zu organisationalen Rahmenbedingungen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Das hier ist alles sehr durchstrukturiert, aber eigentlich eher von oben; d.h. wir kriegen dann den Auftrag mit einer bestimmten Stundenzahl, die wir irgendwie einschätzen können, und der muss in dieser Zeit umgesetzt werden. Und d.h. also, für die Gestaltung, für eine gute Gestaltung auch, bleibt eigentlich kaum Zeit. Es ist eigentlich (I1: Mhm) also eine ganz nette Herausforderung, man lernt ganz viel, aber man ist irgendwie dann auch mit dem Ergebnis nie so ganz zufrieden (I1: Mhm). Weil man weiß, dass man mehr rausholen kann, und das ist [...] ziemlich bürokratisiert [...]. Also von Leuten, die eigentlich keinen Bezug haben also zu Gestaltung oder auch zur Entwicklung, ja?“ B0046-U-TS3-F-300

Indem die unterschiedlichen Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens angesprochen werden, gelingt eine umfassende Interpretation der Beschäftigungssituation. Dies geht allerdings nicht zwangsläufig – auch das wird mit dem Zitat deutlich – einher mit hoher Arbeitszufriedenheit. Gerade wenn sie ein umfassendes Organisationsverständnis mit allen Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens entwickelt haben, leiden Personen häufig noch mehr unter den gegebenen Arbeitsbedingungen.

Die empirischen Ergebnisse verweisen darüber hinaus besonders auf die Fähigkeit der befragten Personen, sich in unterschiedliche Arbeits- und Organisationsstrukturen einzufinden.

I: „Als Sie als Elektromonteur die Ausbildung gemacht haben und dann lange Jahre nicht mehr in diesem Beruf gearbeitet haben, dann aber wieder zurückgekommen sind, wie war das für Sie?“

B: Fürchterlich war das für mich ... (Lacht) weil ich mich da wieder ein bisschen reinversetzt fand in meine Lehrlingszeit... Baustelle ... Dreck ... und dann auch ein bisschen Angst, dass ich das nicht packe ... aber ich hatte da einen Kollegen, der kam da irgendwo aus der Montanindustrie in Ostdeutschland, und die sind da recht verträglich, sagte ich: ‚Du musst mir da mal wirklich ein bisschen helfen, ich bin hier ... zwanzig Jahre raus ... muss jetzt wieder als Elektriker, Elektromonteur arbeiten oder Elektriker, kann ich dich da mal was fragen?‘ ‚Ja, kein Problem‘, und innerhalb von einer Woche war ich da wieder drinnen, wir haben da Hausinstallationen gemacht, das ist nicht so wild und auch nicht mehr so ... kriminell wie früher, das ist heute alles einfacher, hab ich gemerkt.“ B0008-LTS-F-144-145

Einmal erlernte berufsbezogene Fähigkeiten sowie das Wissen um Organisationsstrukturen, Prozesse und Kooperationsbeziehungen können, wie im Fallbeispiel beschrieben, häufig auch nach längeren Phasen in anderen Beschäftigungsfeldern oder in der Arbeitslosigkeit wieder aktiviert werden. Der Wiedereinstieg in einen einmal erlernten Beruf gelingt in den beschriebenen Fällen häufig nach kurzen Einarbeitungsphasen sehr gut. Darüber hinaus scheint es den befragten Personen auch gut zu gelingen, sich in ihnen fremde Beschäftigungsfelder und Branchen einzufinden. In den Beschreibungen wird dabei die Notwendigkeit solcher Einfindungsprozesse reflektiert und antizipiert:

„Und deswegen ist das auch wieder ein Lernprozess, ja klar. Also, das ist ganz normal. Wenn ich jetzt von Unternehmen im Fahrzeug- und Maschinenbaukonzern zu einem Unternehmen in der Automobil- und Motorradherstellung wechsele, dann muss ich wieder umlernen, weil die wieder eine andere Corporate Identity haben, [...] [das] sind Sachen, die zu lernen sind, ganz klar.“ B0070-M-TS-F-96

Involviertes organisationales Arbeitsvermögen kann somit dabei helfen, sich in unbekanntem Organisationsstrukturen zurechtzufinden und dabei Parallelen sowie Unterschiede zu bislang bekannten Strukturen zu identifizieren.

Ein abgeschlossenes Studium und eine abgeschlossene Berufsausbildung im dualen System tragen häufig auch dazu bei, sich selbstbewusst in neue Aufgabenbereiche und Arbeitsfelder einzufinden:

„Und den Mut zu haben nachzufragen. Ich mache halt ganz viel aus dem Bauch heraus und kann aber auch nachher wirklich zu Kollegen gehen und kann sagen: Du, ich habe das jetzt so und so gemacht. Ähm, ich hatte so ein bisschen mulmiges Gefühl dabei. Kann ich es machen? Weil wir haben eben auch einige, die sich wirklich schwer selbst verletzen, wenn sie unter Druck geraten, und so diese, das musste ich halt auch erst ablegen. Selbst wenn was passiert, wenn ich also mit denen ein Streitgespräch habe und die verletzen sich dann, ist das nicht meine Schuld. Das ist deren Krankheit, aber nicht meine Schuld. Ich kann deswegen nicht drauf verzichten, solche Sachen mit denen zu machen, oder immer nur im Kopf haben: Oh Gott, oh Gott, das darfst du jetzt nicht sagen. Dann geht der ins Zimmer und holt sich ein Messer.“ B0078-U-TS2-F-141

Die Beschreibungen zeigen keineswegs ein problemfreies und selbstläufiges Aneignen und Gestalten neuer Aufgabenbereiche. Im Gegenteil beschreibt die befragte Person die Lernprozesse durchaus als voraussetzungsvoll. Gleichwohl zeichnet sich in der Darstellung eine Souveränität ab, die aus Involvement und Intuition hervorgeht, dabei aber auch dezidiert hierarchische Beziehungen, Kooperation mit Kolleg/-innen und Vorgesetzten in Form von Feedback, die Beschreibung der eigenen *Aufgabe* und die *Organisation der Arbeit* in Bezug setzt. Insofern begünstigt die Fähigkeit, Verbindungen zwischen den Dimensionen herzustellen, die für ein Organisationsverständnis

Abbildung 6

Organisationales Arbeitsvermögen mit Berufsausbildung und Studium

Umwelt				Arbeitskraft			
Schicksal	Institutionen Behörden					Leistung	Kontrolle
Branche/ Markt	Kunden		Lern- bereitschaft	Berufs- verständnis		Position	Arbeitnehmer
		Identifikation	Person		Flexibilität		
Formal	Hierarchie		Belastung	Eigenein- schätzung		Aufgabe	Organisation der Arbeit
Kollegen	Vorgesetzte	Führung			Prozess	Gestaltung	Kooperation
Organisation				Arbeit			

Quelle: eigene Darstellung

Anmerkung: blau: starke Bezüge auf weitere Variablen organisationalen Arbeitsvermögens

relevant sind, ein schnelles Einarbeiten in unbekannte Strukturen und damit die nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt.

Im Gegensatz zu Studienabsolvent/-innen ohne den Abschluss einer dualen Ausbildung können Personen mit beiden Abschlüssen auf berufspraktische Erfahrung zurückgreifen und damit potenziell auf einem organisationalen Arbeitsvermögen anderer Qualität aufbauen.

Die systematisierende Quantifizierung in [Abbildung 6](#) weist analog zu den qualitativ beschriebenen Befunden keine Leerstellen einzelner Variablen auf, also Stellen ohne Bezüge zu anderen Variablen. Für fast alle Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens sind zudem viele Schwerpunkte zu identifizieren, in denen besonders häufig Verweise der Variablen aufeinander hergestellt werden. Eine akademische Erstausbildung aufbauend auf eine duale Berufsausbildung verweist somit auf besonders gute Voraussetzungen für die Genese organisationalen Arbeitsvermögens.

4.5 Organisationales Arbeitsvermögen – Ausbildungsabschlüsse im Vergleich

Die oben beschriebenen Darstellungen, Beschreibungen und Analysen zeichnen ein differenziertes Bild der Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens für Personengruppen mit unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen. Nach der getrennten Darstellung von Besonderheiten und charakteristischen Ausprägungen organisationalen Arbeitsvermögens, die mit unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen einhergehen, folgt nun eine vergleichende Perspektive auf Unterschiede und Parallelen, die teilweise in enger Verbindung zueinander stehen. Auf analytischer Ebene unterscheidet sich die Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens in mehrfacher Hinsicht:

Erstens in der Gewichtung einzelner Variablen, mit der für die Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens bereits nach Ausbildungsabschlüssen spezifische Schwerpunkte bzw. Leerstellen identifiziert werden konnten, die typische Muster erkennen lassen. Dies ist *zweitens* eng verknüpft mit der Kontextualisierung einzelner Variablen und Dimensionen in den Erzählungen, sowohl die Bezugsdichte der einzelner Variablen aufeinander (indem einzelne Variablen in den Erzählungen aufeinander bezogen werden) als auch die Bezugsintensität betreffend (Häufigkeiten der Bezüge). Die Darstellungen und Beschreibungen unterscheiden sich schließlich *drittens* in der Qualität, mit der einzelne Dimensionen und Variablen organisationalen Arbeitsvermögens in den Erzählungen der befragten Personen angesprochen werden. Dieser qualitative Aspekt wird deutlich in der Fundierung von Einzelberichten, in denen über Organisation mit mehr oder weniger stark ausgeprägtem Involvement gesprochen wird und damit Nähe bzw. Distanziertheit der jeweiligen Personen zu betriebsförmiger Arbeitsorganisation deutlich wird.

Um eine vergleichende Perspektive auf diese Unterschiede darzustellen, bedarf es einerseits eines hohen Abstraktionsgrads, andererseits gilt es, weder qualitative noch quantitative Fundierungen der Unterschiede zwischen den Ausbildungsgruppen außer Acht zu lassen. Dementsprechend orientiert sich der Vergleich an den bereits identifizierten Schwerpunkten und Leerstellen, fundiert diese jedoch exemplarisch durch die darüber hinaus benannten Unterscheidungskriterien qualitativ und quantitativ.

In der Gegenüberstellung der vier Ausbildungstypen in [Abbildung 7](#) wird deutlich, dass für die Ausbildungsgruppen ohne duale Berufsausbildung innerhalb des Variablenclusters organisationalen Arbeitsvermögens *Leerstellen* (rot markierte Variablen) vorhanden sind, während solche Leer-

dern angesprochen. Für die Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens ist dieser Unterschied zwischen den Ausbildungstypen insofern bemerkenswert, als sich organisationales Arbeitsvermögen in vollem Umfang erst in assoziativem Denken und Handeln vollumfänglich manifestiert. Es ist der Gesamtblick auf eine Arbeitsorganisation und die Verortung des Individuums innerhalb einer Arbeitsorganisation, die in entscheidendem Maße die Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens bestimmt. Die Leerstellen verweisen somit auf nicht ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen bei Personen ohne duale Berufsausbildung, unabhängig davon, ob statt dieser ein Studium absolviert oder aber gar keine Berufsausbildung abgeschlossen wurde, während bei Personengruppen mit abgeschlossener dualer Berufsausbildung keine Leerstellen zu verzeichnen sind. Auffallend ist darüber hinaus die Verteilung der identifizierten Leerstellen, die besonders die Dimension Person betreffen. Die Verortung der eigenen Person innerhalb einer Organisation und den damit verbundenen Anforderungen fällt Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung im dualen System zumindest tendenziell schwerer, als dies bei den Vergleichsgruppen der Fall ist. Dieser Befund wird, wie oben beschrieben, auch in den qualitativen Analysen und fallbezogenen Einzelaussagen bestätigt.

Stellt man die in [Abbildung 7](#) dargestellten *Schwerpunkte* nach Ausbildungsabschlüssen einander gegenüber, so sind Unterschiede sowohl die Anzahl als auch die Verteilung von Schwerpunkten betreffend zu erkennen. Schwerpunkte zeichnen sich durch eine besonders ausgeprägte Kontextualisierung aus, mit der die Schwerpunktvariablen in den Erzählungen der befragten Personen in Beziehung zu weiteren Variablen organisationalen Arbeitsvermögens gesetzt werden. Diese Schwerpunkte sind für den Personenkreis ohne dualen Berufsbildungsabschluss weniger häufig zu verzeichnen, als dies bei den Vergleichsgruppen der Fall ist. Ein abgeschlossenes Studium wirkt sich weniger auf die Anzahl von Schwerpunkten aus als eine abgeschlossene Berufsausbildung im dualen System. Für alle Vergleichsgruppen liegt ein Schwerpunkt auf den Variablen „Vorgesetzte“ und „Kolleg/-innen“. Die Auseinandersetzung mit Organisation und damit auch die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens ist, diese Variablen betreffend, für einen besonders großen Anteil von Beschäftigten auch bei geringfügiger Beschäftigung und unabhängig von Ausbildungsabschlüssen möglich. Diese Erklärung wird auch durch die qualitativen Auswertungen bestätigt, mit denen darüber hinaus auch Unterschiede hinsichtlich Involvement und Qualität nach Ausbildungsabschlüssen nachgezeichnet und für die einzelnen Gruppen beschrieben werden. Personen mit dualer Berufsausbildung weisen ne-

ben gut nachzuzeichnendem Involvement besonders viele Schwerpunkte auf, die im Gegensatz zur Vergleichsgruppe fast für alle Dimensionen identifiziert werden können.

Neben den qualitativ fundierten inhaltlichen Beschreibungen sind für die Schwerpunkte auch Unterschiede in der Häufigkeit der Bezüge sowie in der Bezugsintensität zu verzeichnen. **Abbildung 8** verdeutlicht dies exemplarisch mit der Gegenüberstellung der Ausbildungsgruppen „duale Berufsausbildung“ und „keine Berufsausbildung“ für die Variable „Organisation der Arbeit“.

Beim Thema „Organisation der Arbeit“ werden von den befragten Personen mit abgeschlossener dualer Berufsausbildung (ohne Studium) in den Interviews Bezüge zu fast allen Variablen organisationalen Arbeitsvermögens hergestellt. Für die befragte Personengruppe ohne Berufsausbildung stellt das Thema ebenfalls einen Schwerpunkt dar, allerdings werden hier deutlich weniger Bezüge zu anderen Variablen hergestellt. Darüber hinaus fällt auch die Bezugshäufigkeit um ein Vielfaches geringer aus, als dies bei der Vergleichsgruppe der Fall ist. So wird über alle Fälle hinweg beispielsweise die Organisation der eigenen Arbeit lediglich fünfmal in Verbindung gebracht mit den eigenen Arbeitsaufgaben. In der Vergleichsgruppe, die eine duale Berufsausbildung abgeschlossen hat, finden entsprechende Assoziationen insge-

Abbildung 8

Bezugshäufigkeit und -intensität organisationalen Arbeitsvermögens

Duale Berufsausbildung

Umwelt				Arbeitskraft			
Schicksal 1	Verständnis der Berufe 2					Lernung 5	Rolle 3
Identifikation 3	Person 15		Flexibilität 26	Organisation der Arbeit 8		Formal 4	Hierarchie 1
	Identifikation	Person		Hierarchie 5			
	Formal 2	Hierarchie 1		Formal 4	Organisation der Arbeit 65	Organisation der Arbeit 60	Organisation der Arbeit
	Formal 31	Verständnis der Berufe 25	Identifikation 1			Formal 14	Organisation der Arbeit 19
	Organisation					Arbeitsaufgaben 16	
	Organisation				Arbeitsaufgaben		

Keine Berufsausbildung

Umwelt				Arbeitskraft			
Schicksal	Verständnis der Berufe 1					Lernung 2	Kontrolle
Identifikation 1	Person 9		Flexibilität 1	Berufsverständnis		Formal 1	Arbeitsnehmer
	Identifikation	Person		Flexibilität			
	Formal	Hierarchie		Formal 2	Organisation der Arbeit 2	Organisation der Arbeit 5	Organisation der Arbeit
	Formal 4	Verständnis der Berufe 4	Identifikation 1			Formal 5	Organisation der Arbeit 2
	Organisation				Arbeitsaufgaben		

Quelle: eigene Darstellung

samt 60-mal statt. Mit dieser quantitativen Fundierung wird die Qualität organisationalen Arbeitsvermögens dargestellt, die sich neben konkreten, gegenstandsbezogenen Berichten in den Einzelerzählungen auch in der Dichte und den Häufigkeiten der Beschreibungen und Bezüge widerspiegelt und bei Personen mit dualer Berufsausbildung im Vergleich zu anderen Ausbildungsgruppen besonders stark ausgeprägt ist.

Die empirisch aufgezeigten Kontrastierungen beschreiben in Abhängigkeit von Ausbildungsabschlüssen abweichende Qualitäten von Optionsräumen zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens und in der Folge Unterschiede in der Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens selbst. Neben dieser Differenzierung gilt es am Ende dieses Kapitels erneut auf eine Gemeinsamkeit zu verweisen, die alle befragten Personen des Samples teilen: die Erfahrung mit Arbeitslosigkeit und staatlichen Unterstützungsleistungen. In diesem Zusammenhang muss zudem betont werden, dass die hier zugrundeliegende Empirie auf Narrationen basiert, in denen retrospektiv Ausbildung und Erwerbsarbeit reflektiert werden. Die Beschreibungen komplexer Organisationsstrukturen sowie des konkreten Arbeitshandelns in Kooperationszusammenhängen sind besonders bemerkenswert, da die Erfahrungen und angeeigneten Kompetenzen in Ausbildung und Erwerbsarbeit teilweise schon lange zurückliegen und nachhaltige Arbeitsmarktintegration zumindest vorübergehend nicht gelungen ist. Gerade deshalb ist ein ergänzender empirischer Zugang wichtig, der jenseits der subjektiven Perspektive potenziell Beschäftigter auch die Seite betrieblicher Anforderungen auf einem sich dynamisch wandelnden Arbeitsmarkt berücksichtigt. Dies stellen wir im nächsten Kapitel dar.

5 BETRIEBLICHE ANEIGNUNGSPERSPEKTIVEN

In der qualitativen Primärerhebung unter Ausbilder/-innen, Berufsbildungsexpert/-innen und Auszubildenden wurde den Fragen der Genese, Qualität und Bedeutung der betrieblichen Sozialisation in der beruflichen Erstausbildung sowie den organisationalen Anforderungen aus Sicht der Betriebe nachgegangen. Diese Themen werden im Folgenden aus drei unterschiedlichen Blickrichtungen empirisch nachvollzogen: erstens im Hinblick auf Chancen und Potenziale organisationalen Arbeitsvermögens für das Individuum, zweitens im Hinblick auf dessen Bedeutung für den Betrieb und drittens im Hinblick auf die spezifische Rahmung von Betrieb und dualem System für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens.

5.1 Subjekt, Betrieb und Arbeitsmarkt: Chancen und Potenziale organisationalen Arbeitsvermögens für das Individuum

In diesem Abschnitt wird die Bedeutung organisationalen Arbeitsvermögens für das Individuum in der beruflichen Erstausbildung ausgelotet. In den Interviews mit Ausbilder/-innen, Berufsbildungsexpert/-innen und Auszubildenden konnten drei zentrale Dimensionen der betrieblichen Sozialisation identifiziert werden: Orientierung und Suche nach Passung; Entwicklung und Fortschritt; nachhaltige Arbeitsmarktintegration. Abschließend werden Herausforderungen skizziert, darunter die Positionierung der dualen Ausbildung und deren Bedeutung für Erwerbsverläufe.

5.1.1 Orientierung und die Suche nach Passung

Der Beginn einer dualen Ausbildung ist für viele Auszubildende ein biographischer Einschnitt, der mit vielen Unsicherheiten verbunden ist. Gerade die duale Ausbildung kann ein Raum sein, um Klarheit über die berufliche Zukunft zu gewinnen. Durch den unmittelbaren Zugang zu beruflicher Praxis wird relativ zügig deutlich, ob das gewählte Berufsfeld den eigenen Vorstellungen entspricht. Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang die kollegiale Einbindung – und damit einhergehend das direkte Betreuungsverhältnis – in kleinen und mittleren Betrieben, wie die Schilderung einer Ausbilderin im Folgenden unterstreicht:

„Ich habe mit beiden Elternpaaren Gespräche geführt. Weil wir gerade mit der Auszubildenden am Anfang richtig Probleme hatten, wo wir so dachten: Hm, ist das überhaupt das, was sie machen will? Es kam uns dann so rüber, als wäre das jetzt gar nicht so ihr Ding. Haben dann mit den Eltern noch mal gesprochen. Die haben sich dann schon da Mühe gegeben. Und auch versucht, sie so ein bisschen motivieren. Weil ich habe dann zu ihr irgendwann gesagt: Also Sie müssen sich jetzt entscheiden. Wollen Sie bei uns die Ausbildung fortsetzen, oder sagen Sie sich, ich möchte aber eigentlich lieber Tierarzhelferin oder keine Ahnung, im Zoo oder irgendwas werden.“ 366-IV-U-03c-29

Wie dieses Beispiel aus dem Gastgewerbe zeigt, bietet die zwischenmenschliche Bindung im Betrieb eine Möglichkeit, die individuelle Suche der Auszubildenden nach Passung zu unterstützen. In der Folge können entweder anfängliche Unsicherheiten überwunden werden oder es kann gezielt ein Ausbildungswechsel in Betracht gezogen werden. Unter der anfänglichen Aneignung eines Rollenverständnisses im Übergang von der Schule in den Beruf begreifen die Ausbilder/-innen in erster Linie habituelle Kompetenzen, wie ein selbstbewusstes Auftreten, Kommunikationsfähigkeit insbesondere im Umgang mit Kunden und einen angemessenen Kleidungsstil. Damit verbunden ist die Idee der Ausbildung als „Ernst des Lebens“ (Kruse 2012: 164f). Das folgende Zitat eines Ausbilders im Einzelhandel veranschaulicht den Rollenwechsel, der von den Auszubildenden vollzogen werden muss:

„Der Azubi ist ja am Anfang völlig überfordert. Zum einen kommen permanent Menschen, die irgendwas wollen von ihm, wo er noch gar nicht weiß, was er überhaupt bieten kann. Dann sind die Azubis auch völlig überfordert, indem sie einen Menschen anschauen. Auch eine vernünftige Begrüßung ist ja heute nicht mehr Standard. Und man muss den ganzen Tag dastehen. Dastehen im Grund auf einer Bühne, man wird von vorn, von hinten, von allen Seiten betrachtet. Das ist vielen ja gar nicht angenehm. Das ist denen aber nicht bewusst in dem Moment, wo die sich für den Beruf entscheiden. Und dafür brauchen sie eine Hilfestellung. Und dafür ist diese erste Woche. Der erste Tag ist wirklich, ich bin nicht mehr Schüler, ich bin Azubi, und dann die nächsten Tage staffelt sich das. Wie kleide ich mich? Wie verhalte ich mich?“ 366-IV-U-54c-42

Darüber hinaus bietet die Betriebspraxis die Möglichkeit, sich schrittweise einen selbstständigen Überblick über anstehende Aufgaben im Tagesverlauf anzueignen.

„Und der zweite Punkt, wo ich immer so ganz lang zu kämpfen habe, ist, dass die, wenn sie mal eine Zeitlang da sind, ich meine, zweieinhalb Monate ist für mich jetzt schon mal eine Zeitlang, dass ich dann einfach, wenn ich in der Früh in die Arbeit gehe, auch weiß, was erwartet mich. Also das kann ich ja anhand von einem Tagungsplan oder anhand von einem Reservierungsbuch, wenn ich abends heimgehe, sehe ich doch: Am nächsten Tag habe ich eine Tagung, habe ich fünf Tagungen, habe ich zehn Reservierungen, habe ich 100 Reservierungen.“ 366-IV-U-16c-36

Damit übernehmen die Betriebe auf dem Weg der persönlichen Anleitung selbst Verantwortung im Findungsprozess und verfügen über relevante Gestaltungsmöglichkeiten der Orientierungsphase. Ein befragter Ausbilder kritisierte die Tendenz, „dass häufig das ganze erste Ausbildungsjahr [...] eigentlich in dieser Findungsphase verloren geht“ (366-IV-U-54c-20), weswegen der erste Ausbildungsblock gezielt umgestaltet wurde: Durch den organisationalen Zusammenschluss mehrerer Lehrbetriebe konnte die Suche nach Passung begleitet und beschleunigt werden.

„Weil es nützt uns nichts und es nützt dem Schüler oder jetzigen Azubi nichts, wenn er so viel Zeit in dieser Findungsphase verbringt. Und auf der anderen Seite kann ich ja genau diese Zeit nutzen, ihn ganz gezielt zu fördern, wo geht es denn hin – und zwar, wo geht es im Sinne des Betriebes eigentlich hin? Und das war der Ansatz eben, [...] dem Schüler einfach klarzumachen, es wird vom Schüler zum Azubi ... was ändert sich in meinem Leben?“ 366-IV-U-54c-20

Aber nicht nur die Betriebe und Ausbilder/-innen gestalten die Orientierungsphase nach ihren Vorgaben. Sondern auch die Auszubildenden selbst finden im Lernort Betrieb eine Gelegenheit, sich über eigene Handlungsspielräume klar zu werden. Eine Phase der Orientierung geht immer mit Wahlmöglichkeiten, Entscheidungszwang und Nachdenklichkeit einher, weswegen die Berufsorientierung vor allem durch die Fähigkeit zur Reflexi-

on angeleitet wird (vgl. Meyer 2014: 8). Die aktive Eingliederung in den Betrieb wird in der Regel wertgeschätzt und kann durch die Interaktion mit anderen Auszubildenden im selben Ausbildungsabschnitt mit neuen Ideen befeuert werden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Jetzt passt auf, wenn ihr jetzt nach einer Woche Training auf die Fläche kommt, wie gliedert ihr euch in die vorhandene Etage ein? War eine Aufgabe an die, dass sie sich mal Gedanken machen, wie gliedert ihr euch ein? Nicht, wie werdet ihr eingegliedert? Sondern, was tut ihr aktiv dazu? [...] Das ist eine sensationelle Überlegung, wie gehe ich an meinen Arbeitsplatz dran?“ 366-IV-U-54c-42

Zusammenfassend eröffnet die duale Ausbildung aus Sicht der Ausbilder/-innen, Berufsbildungsexpert/-innen und Auszubildenden die Möglichkeit, eigene Erwartungen an das Berufsbild mit der Praxis abzugleichen und eigene Handlungsspielräume wahrnehmen zu lernen. Dieser Orientierungsprozess wird in der Regel unterstützt durch die kollegiale Einbettung, die im weiteren Fortgang der Ausbildung vertieft werden kann.

5.1.2 Entwicklung und Fortschritt

Nach der anfänglichen Orientierung und Suche nach Passung ist die persönliche Entwicklung im dualen System nicht abgeschlossen. Im weiteren Verlauf beobachten die Auszubildenden in den meisten Fällen einen ausgeprägten Entwicklungssprung der Auszubildenden. In der Bewertung dieses Fortschritts durch die Auszubildenden wird in der Regel den persönlichen Dispositionen wie der individuellen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeit Rechnung getragen, flankiert von einer im Betrieb vermittelten zwischenmenschlichen Beziehung, wie im folgenden Zitat eines Ausbilders im Einzelhandel nachvollziehbar wird:

„Oder wenn man jetzt, gerade am Anfang ist natürlich der Kundenkontakt auch immer sehr schwierig. Dann merkt man auf einmal, dass ein Auszubildender von sich aus auf die Kunden drauf zugeht und sie direkt anspricht. Das ist ein Entwicklungsprozess, der bei dem einen nach drei Tagen schon gegeben ist und bei dem anderen

nach einem halben Jahr erst gegeben ist. Aber irgendwann findet der Prozess fast bei jedem statt und das ist dann auch immer interessant zu sehen, daran mache ich es auch immer ein bisschen fest, inwieweit ist der Auszubildende jetzt wirklich angekommen.“ 366-IV-U-17c-75

Neben der hier beschriebenen Abneigung von Kompetenzen im Kundenkontakt äußert sich die sukzessive Weiterentwicklung von Kompetenzen im dualen System auch in den Bereichen der Selbstorganisation und des eigenen Auftretens. Im Vergleich zu anderen Einsteiger/-innen in das Berufsfeld beobachten die Ausbilder/-innen bei Auszubildenden durch diesen Aneignungsprozess die Herausbildung von Sicherheit über das eigene Arbeitshandeln, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Jetzt kommen die nach einer Woche und können bereits ein Kundengespräch abbilden, auch wenn das am Ende heißt: Entschuldigung, ich bin Azubi, ich hole meinen Kollegen. Völlig egal. Aber er kann es jetzt eben artikulieren, ohne dass ihm das peinlich ist, dass er rot wird, schwitzt oder sonst was, sondern ganz ruhig. Und damit haben die einen Riesenvorsprung. Die haben Sicherheit.“ 366-IV-U-54c-42

Eine weitere Schlüsselkompetenz im Erwerbsalltag ist die Unterscheidung zwischen persönlicher und professioneller Interaktion: Während vor allem von Ausbildungsanfänger/-innen Kritik und Interaktion persönlich interpretiert werden, kann durch die Aneignung einer professionellen Interaktionsform gegenstandsbezogen kommuniziert und im erwerbsweltlichen Kontext gehandelt werden. Dazu zählt z. B. arbeitsbezogenes Feedback von der eigenen Person zu lösen. In einem Beispiel aus dem Gastgewerbe wird deutlich, dass der persönliche Fortschritt in Form einer Aneignung professioneller Interaktionskompetenz zugleich eine Voraussetzung für das weitere Gelingen des Ausbildungsverlaufs darstellt.

„Und bis Weihnachten stellt es sich dann raus, ob sie die Lehre, also meistens ist bis Weihnachten, ob sie dann die Lehre abbrechen, weil alle böse und gemein sind, oder ob sie dann bleiben. Und ob sie halt dann auch ein Engagement entwickeln oder von sich aus einfach dann mal sehen, das und das steht jetzt an.“ 366-IV-U-16c-38-42

Alles in allem wird deutlich, dass die Befragten im dualen System die Berücksichtigung individueller Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten als besondere Chance wahrnehmen. Darüber hinaus fördert die betriebliche Integration aus Sicht der Ausbilder/-innen die individuelle Kompetenzentwicklung im Bereich der Selbstorganisation und des eigenen Auftretens sowie die Aneignung einer professionellen Interaktionsform, woraus die Auszubildenden über ihre gesamte Erwerbsbiografie hinweg schöpfen können.

5.1.3 Nachhaltige Arbeitsmarktintegration

Die Übertragbarkeit auf andere Erwerbs- und Lebensbereiche ist ein zentrales Merkmal der organisationalen Kompetenzen, die im dualen System erworben wurden. In den eingangs erwähnten Bereichen, in denen die Auszubildenden große Fortschritte erzielen, profitieren sie auch außerhalb der unmittelbaren Ausbildung. Eine fortgeschrittene Kompetenz im Umgang mit Kunden kann sowohl für das eigene Berufsfeld als auch zur Erschließung neuer Berufsfelder als Quereinsteiger/-in von großem Vorteil sein, wie die Einschätzung eines Ausbilders aus dem Einzelhandel zeigt:

„Es ist erstens mal die, ich sag jetzt mal, die Gastronomie, weil, wir wissen von Quereinsteigern, dass Leute aus der Gastronomie oder aus der Hotellerie fast besser mit dem Kunden umgehen können als mancher Einzelhändler. Das ist so. Ist unglaublich, aber ist so. Wir haben einen, auch einen jungen Mann, der kommt aus der Hotellerie, der ist fantastisch. Der ist, der hat in der Hotellerie gelernt, Fünf-Sterne-Hotel, wie man mit anspruchsvollen Kunden perfekt umgeht, und das lebt der hier. Da können auch ein paar Verkäufer von uns noch von dem lernen, ne? Und das, also Gastronomie hat mich, weil ich weiß, dass Gastro-Leute oder Hotellerie-Leute, äh, mit Kunden sehr gut umgehen können, in der Regel ist es so, heißt jetzt nicht, dass jeder das gut kann, aber der hat mir schon auch beim ersten Gespräch den Eindruck hinterlassen, der kann's [...].“ 366-IV-U-07a-148

Wie das Zitat nahelegt, kann das im Betrieb ausgebildete Arbeitsvermögen aus der Perspektive der befragten Ausbilder/-innen die Anknüpfungspunkte auf dem Arbeitsmarkt vervielfachen. Vor dem Hintergrund der schnellen Dy-

namik auf dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt, die Berufstypen und Arbeitsprozesse stetigem Wandel aussetzt, kann die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens aber nicht nur die möglichen Einsatzbereiche vermehren, sondern auch die eigene Verhaftung im Arbeitsmarkt stärken. Die Fähigkeit, mit Unwägbarkeiten im Erwerbsalltag umzugehen, versetzt die Auszubildenden in die Lage, auch mit strukturellen Unwägbarkeiten besser umzugehen. Dabei spielt die Bereitschaft, sich selbst in neue Organisationsstrukturen einzuarbeiten und persönliche Kompetenzen weiterzuentwickeln, eine maßgebliche Rolle. Moderne Formen der Beruflichkeit produzieren auch diskontinuierliche Erwerbsverläufe, bei denen die Notwendigkeit der Orientierung individualisiert wird. Die Fähigkeit zur Orientierung muss aber bereits im Bildungs- und Erwerbssystem erworben und verfeinert werden. Denn „[e]inmal orientiert, fällt die Berufsorientierung im Lebensverlauf leichter“ (Meyer 2014: 6). Die folgende Einschätzung eines Ausbilders zeigt, dass im Einzelhandel in Zukunft sehr dynamische berufliche Anforderungen erwartet werden, denen auch nach einer abgeschlossenen Ausbildung offen begegnet werden muss:

„Es würde uns nichts bringen, wenn wir jetzt nur ganz starre Azubis auf den Markt schmeißen, die ihren Rahmen kennen und daraus nicht hinausweichen wollen oder ausbrechen wollen, das würde dann irgendwann, denke ich mal, für so einen Azubi fatal sein. Also er muss einfach sehen und lernen, dass er, um zukunftstauglich zu bleiben, dass er selber auch eine Ressource ist, die er nutzen muss, die er aber auch immer wieder auffüllen muss und sich selber nicht als fertiges Produkt sehen darf.“ 366-IV-U-17c-151

In einigen Ausbildungsgängen wird als Vorbereitung auf die Folgejahre der Ausbildung, die ggf. ohne direkte Übernahme gestaltet werden müssen, ein Bewerbungstraining durchgeführt. In diesem festen Bestandteil der Ausbildung werden die Auszubildenden durch praktische Übungen an den „Ernstfall“ (366-IV-E-04a-28) herangeführt. Im Anschluss wird von den Auszubildenden detailliertes Feedback aus betrieblicher Perspektive formuliert und im gemeinsamen Gespräch diskutiert.

„Da, da ist das ja nur eine Übung im Groben, die den Jugendlichen helfen soll, ahm, weiterzukommen und dann für den Ernstfall zu trainieren. [...] Die kriegen schon ein Feedback genau, ahm, wenn sie eine Absage, also es wird ja dann immer so pro forma gemacht,

Zusage/Absage, und dann wird schon reingeschrieben: Bei mir hast du dich so arrogant gegeben, und ahm, und so kann man nicht in einem Vorstellungsgespräch auftreten, und dann wird das auch noch mal mit denen besprochen, die Zusage und die Absage, warum sie eine bekommen haben.“ 366-IV-E-04a-28-30

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Potenzial einer nachhaltigen Arbeitsmarktintegration für Individuen aus Perspektive der Befragten in drei Bereichen entfaltet: in der Erschließung neuer Berufsfelder als Quereinsteiger/-innen, in der Verhaftung am Arbeitsmarkt durch den erlernten Umgang mit strukturellen Unwägbarkeiten sowie in der direkten Übernahme oder aber in begleitender Vorbereitung auf den Berufseinstieg noch während der Erstausbildung. In der Folge ist es vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung dualer Studiengänge interessant zu erörtern, wie sich die Chancen der dualen Ausbildung im Vergleich zu anderen Bildungsgängen verhalten und welche Implikationen für die Individuen aus Sicht der Betriebe damit verbunden sind.

5.1.4 Aktuelle und zukünftige Herausforderungen: Positionierung der dualen Ausbildung

Die meisten befragten Auszubildenden und Berufsbildungsexpert/-innen haben positive Erfahrungen mit dem relativ jungen System des dualen Studiums gemacht. Dabei wurde besonders die Verzahnung von akademischer mit berufspraktischer Kompetenz hervorgehoben. Die Eingliederung in das kollegiale Umfeld und betriebliche Organisationsstrukturen wird im dualen Studium, wie im dualen Ausbildungssystem, praktisch erfahren. Daran anschließend formulieren einige Befragte aber auch Bedenken, ob das eine mögliche Überqualifizierung für ihre Betriebe bedeutet. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die Einstellungen der Auszubildenden gegenüber dem dualen Studium – auch angesichts der wenigen Ausbildungsgenerationen, die bisher ein duales Studium durchlaufen haben – noch mit großer Ungewissheit behaftet sind und teilweise in gegenläufige Richtungen weisen. Für die Stoßrichtung dieser Einstellungen sind vor allem das Berufsfeld sowie die Betriebsgröße zentrale Bestimmungsgrößen. Im folgenden Zitat wird deutlich, dass sich für die Individuen auf Betriebsebene durch unterschiedliche Ausbildungsmodi Irritationen ergeben können:

„Altenpflege war dann sozusagen das Stiefkind im Grunde. Das finde ich schon mal ganz gut. Und ich finde es auch ganz gut, dass die Pflege sich akademisiert hat. Dass auch da eine eigene Wissenschaft sich langsam etabliert. Auf die man zurückgreifen kann und muss und tut auch. Wobei das jetzt auch noch in der Pflege oft von den eigenen Leuten ein bisschen mit Argwohn beäugt wird, so eben die ‚Gschstudierten‘, das ist, in den Leitungsfunktionen war das jetzt noch einfacher zu akzeptieren, weil dann hat man halt Pflegemanagement studiert oder Pflegepädagogik und ist dann halt in die Schulen gegangen“ 366-IV-E-08c-130

Mit der steigenden Anzahl dualer Studiengänge geht in einigen Bereichen auch ein sinkender Stellenwert der rein beruflichen Ausbildung einher. Seit der Einführung des Bachelorstudiengangs und im Zuge einer gestiegenen Akademiker/-innenquote ist die Konkurrenz unter den Angestellten insgesamt gewachsen (Bromberg u. a. 2014: 26). Die Auszubildenden beschreiben, dass die Absolvent/-innen – wenn sie die Wahl haben – sich oft für einen Bachelorabschluss entscheiden.

„Für die jungen Leute ist es aber charmanter, den Bachelorabschluss zu haben, als jetzt den Techniker. Weil der Bachelor ist halt international anerkannt und der Techniker ist so eine deutsche Besonderheit.“ 366-IV-U-48b-57

Doch noch immer entscheiden sich viele Abiturient/-innen für eine berufliche Ausbildung. Aufgrund der insgesamt gestiegenen Anzahl von Schulabgänger/-innen mit Abitur kommt es darum in bestimmten Branchen zu verstärktem Wettbewerb um Ausbildungsplätze. Im Einzelhandel beschreibt ein Ausbilder, dass Absolvent/-innen mit Haupt-, Mittel- und Realschulabschluss zunehmend Probleme haben, einen Ausbildungsplatz zu finden:

„Es gibt Unternehmen mittlerweile im Handel, die komplett auf diese Schiene aufspringen und nur noch diese Art von Ausbildung machen, dieses duale System. Dadurch ist es natürlich schwieriger jetzt für die Hauptschüler oder auch teilweise schon für die Realschüler geworden, überhaupt eine Berufsausbildung irgendwie zu bekommen. Die Realschule noch mal ein bisschen außen vor, die

haben da noch bessere Chancen, aber für Hauptschüler wird es mittlerweile gerade im Handel ein bisschen eng, weil ganz viele Unternehmen natürlich auch auf eine ganz andere Struktur mittlerweile setzen.“ 366-IV-U-17c-23

In den Betrieben zeichnet sich ab, dass ein beruflich-akademischer Mischtyp auf dem Arbeitsmarkt immer mehr an Bedeutung gewinnt. Damit sind berufliche Qualifikationen insbesondere in Kombination mit akademischen Abschlüssen für die Individuen relevant (vgl. Bromberg u. a. 2014: 31). Die Verschränkung beider Lernformen spiegelt sich auch in der betrieblichen Praxis wider, wenn Auszubildende gemeinsam mit Studierenden aus dualen Studiengängen Ausbildungsinhalte kennenlernen:

„Also, wir fangen da schon sehr, sehr früh an, die miteinander zu vernetzen. [...] Immer wieder in gemischten Gruppen, aber immer wieder Auszubildende und Studenten gemeinsam. [...] Also es ist nicht so, dass an dem einen Sechseck Azubis stehen und feilen und an dem anderen Sechseck stehen Studenten und feilen, sondern die feilen da einfach gemeinsam. [...] ich würde sagen, dass der Graben, der da oftmals besteht, bei uns durchaus sehr, sehr gering ist.“ 366-IV-U-36b-45

Alles in allem deuten die Interviewinhalte darauf hin, dass die Einstellungen der Ausbilder/-innen gegenüber dem dualen Studium noch mit Unsicherheiten verbunden sind und sich zwischen den Berufsfeldern stark unterscheiden. Insgesamt wird von einigen Befragten einem beruflich-akademischen Mischtyp auf dem Arbeitsmarkt ein Bedeutungsgewinn zugeschrieben.

Abschließend lässt sich in Bezug auf Chancen und Potenziale organisationalen Arbeitsvermögens für das Individuum festhalten, dass aus Sicht der befragten Ausbilder/-innen und Berufsbildungsexpert/-innen die kollegial begleiteten und auf das Individuum zugeschnittenen Phasen der Orientierung und Entwicklung in entscheidender Weise die Aneignung spezifischer Kompetenzen anstoßen, unter anderem im Bereich der Selbstorganisation, Selbstsicherheit und Handlungsfähigkeit. Diese organisationsbezogenen Kompetenzen kommen den Absolvent/-innen des dualen Systems laut den Befragten auch nachhaltig auf dem Arbeitsmarkt zugute, was die Einsatzmöglichkeiten, die Verhaftung im Arbeitsmarkt und die Behauptung im Wettbewerb mit anderen Bildungsabschlüssen betrifft.

5.2 Subjekt, Betrieb und Arbeitsmarkt: Chancen und Potenziale organisationalen Arbeitsvermögens für den Betrieb

Neben den unmittelbaren Chancen organisationalen Arbeitsvermögens für das Individuum können auch für den Betrieb durch die duale Ausbildung verschiedene Potenziale erschlossen werden. Dazu zählt laut den Befragten die Erschließung von Spezial- bzw. Überblickswissen zum gezielten Einsatz in betriebsspezifischen Arbeitsprozessen. Darüber hinaus wurde in den Interviews mit den Ausbilder/-innen deutlich, dass organisationsbezogene Kompetenzen der Mitarbeiter/-innen sowohl im erwerbsweltlichen Alltag – im Hinblick auf Kundenbeziehungen, Hierarchien oder Weiterbildung – als auch im Umgang mit arbeitsbezogenem Wandel für den Betrieb von Vorteil sind.

5.2.1 Spezialisierung und Überblickswissen

In den Interviews lassen sich in Bezug auf berufsbezogene Qualifikationsbedarfe zwei gegenläufige Trends identifizieren: Einerseits wird von den Betrieben eine zunehmende Spezialisierung nachgefragt, andererseits werden betriebsseitig Bedarfe nach Allroundern formuliert. Bei der Spezialisierung in technischen Berufen wie Maschinenbau und Elektrotechnik spielen vor allem das Verständnis der Funktionsweise von Maschinen und die Fehlerbehebung eine große Rolle für die Betriebe. Gleichzeitig stellen die Befragten fest, dass durch die hohe technologische Innovationsgeschwindigkeit die Aneignung von Überblickswissen schwieriger und zugleich kurzlebiger geworden ist. Der Bedeutungsgewinn von Spezialwissen kann in diesem Zusammenhang als strukturelle Notwendigkeit gedeutet werden, wie ein Beispiel aus einem Großunternehmen im Werkzeugbau veranschaulicht:

„Ja, der Allrounder, den gibt es schon, aber der stirbt halt aus, weil du hast heutzutage gar nicht mehr die Zeit, dass du das Fachwissen eigentlich aufnehmen kannst. Um so ein Allrounder zu werden, muss ich mindestens 15, 20 Jahre im Maschinenbau tätig sein [...] Das wird von einer Maschine zur anderen Spezialisten unterhalten, wie sie die Sachen eigentlich zusammenbringen.“ 366-IV-U-35b-139-141

Daran anknüpfend wird, ebenfalls im Bereich Werkzeugbau, festgehalten, dass Spezialwissen im Unternehmen selbst angesiedelt sein muss – aufgrund der zunehmend komplexen Entwicklung von Maschinen sind die Entwickler/-innen nämlich oft nicht mehr direkt zu erreichen. Spezialwissen vor Ort gewinnt damit an Bedeutung und muss laut den Befragten auch direkt im Unternehmen ausgebildet werden. Die Wahrnehmung der betrieblichen Verantwortung und der Gestaltung von Ausbildungsinhalten wird damit zur zentralen Stellschraube, um technologischen Wandel gezielt zu begleiten, wie die folgende Beschreibung nahelegt:

„Weil wir können nicht davon ausgehen, dass der Entwickler dieser Komponente hier im Haus sitzt, weil das sind dann vielleicht auch mal Lieferanten oder es sind irgendwie Kooperationsprojekte im Konzern, d. h. der sitzt dann irgendwo an einem anderen Standort, d. h. der ist nicht sofort verfügbar. Und diese Spezialisten, die müssen wir da aufbauen und ich glaube auch nicht, dass es die am Markt gibt, sondern wir brauchen die richtige Grundqualifikation und die werden wir uns selber ausbilden müssen.“ 366-IV-U-32b-52

Die steigende Bedeutung von Spezialwissen untergräbt allerdings nicht die Relevanz von Überblickswissen im betrieblichen Kontext. Gerade die Verknüpfung unterschiedlicher Einsatzbereiche und das Problemlösen im umfassenden Kontext von Produktionsprozessen sind für viele Arbeitsbereiche unerlässlich. Ein Zitat aus dem Werkzeugbau veranschaulicht auch diesen betrieblichen Bedarf:

„Also ideal wäre es natürlich schon, dass einer wirklich alles kann. Dann kannst du wirklich auch ein bisschen jonglieren, und gerade wenn man so überlegt, dass die Maschinen ja auch in unterschiedlichen Bereichen gebaut werden, Boxen gebaut werden, wenn dann mal einer ausfällt oder einer fertig ist, dann kann man den auch mal von A nach B setzen. Also ich fände es eigentlich besser, wenn man so mehr Flexibilität hätte mit den Mitarbeitern und nicht nur dieses Einfache.“ 366-IV-U-29b-58

Gerade in Bezug auf die Nachfrage nach flexiblen Einsatzbereichen ist die Fähigkeit, das eigene Arbeitshandeln in einem organisationalen Kontext zu ver-

orten, von Bedeutung. Besonders der Einblick in vor- oder nachgelagerte Arbeitsschritte, der durch die unmittelbare Tätigkeit am Gegenstand erworben werden kann, ist für den Betrieb von großem Interesse, wie im folgenden Zitat ersichtlich wird:

„Ja ich meine, diese Komplexität oder die ganzen Zusammenhänge der Maschinen, die muss so ein Industriemechaniker ja schon wissen. Wenn ich jetzt hier was montiere, die Spindel z. B. dann muss ich schon wissen, was ich da mache. Was hat das für Auswirkungen für nachfolgende Arbeitsprozesse oder Arbeitsgänge, wenn ich das jetzt nicht vernünftig montiere, wenn ich es nicht so ausrichte oder nicht, dass dann nicht entsprechend in den Toleranzen haben.“
366-IV-U-29b-66

Es wird deutlich: Sowohl Spezial- als auch Überblickswissen sind für die Betriebe unerlässlich und werden je nach Einsatzbereich verstärkt nachgefragt. Gerade der Lernort Betrieb stellt einen förderlichen Rahmen dar, um beide unterschiedlichen Formen von Wissen in der Praxis zu erleben und auszubilden. Neben der isolierten Nachfrage nach entweder Spezial- oder Überblickswissen halten viele Befragte fest, dass ein gleichzeitiges betriebliches Bedürfnis nach den beiden gegenläufigen Wissensformen besteht. Insbesondere in Bezug auf die inter- oder intrapersonliche Verknüpfung von Spezial- und Überblickswissen wird deutlich, dass diese Anforderung besonders durch organisationsbezogene Kompetenzen erfüllt werden kann. Die folgenden Zitate stehen für den Bedarf nach dem Zusammenwirken unterschiedlicher Wissensformen:

„Ich glaube, wir brauchen beides. Wir brauchen den Spezialisten, der kommunizieren kann. Und dann brauchen wir denjenigen, der von mehr Themen Ahnung hat, aber nicht in der Tiefe. [...] Ja, nur die eine Sorte, dann habe ich was ganz tief runter, was ich nicht brauchen kann. Und nur die andere Sorte, habe ich was, was ich theoretisch brauchen kann, aber nicht funktioniert, wo ich mich nicht abgrenzen kann.“ 366-IV-U-19b-113-117

„Ich würde sagen, wir brauchen beides. Nach wie vor Leute, Mitarbeiter, die ein sehr breites Spektrum beherrschen, von denen darf man aber nicht erwarten, dass sie wirklich Profis sind auf diesem

Gebiet, weil sie das gar nicht leisten können bei der großen Masse, und dann brauchen wir natürlich auch Spezialisten, die wirklich in den kleinsten Details Bescheid wissen über die Materie. [...] Da der Profi, da der Profi, dann einer, der ist Profi, der das Ganze zusammenführt. Dann kommt meiner Meinung nach das Beste raus.“ 366-IV-U-27b-43

Eine ähnliche Einschätzung – im Sinn eines Trends zum Nebeneinander unterschiedlicher Wissens- und Qualifikationsformen – spiegelt sich in der Bedeutung von akademischer und beruflicher Bildung im Betrieb wider. In der Regel wird eine Wissensform wie Spezial- und Überblickswissen nicht unmittelbar einer bestimmten Ausbildungsform zugeordnet, das duale System erscheint hier vielmehr als Rahmung einer zügigen Aneignung sowohl von Spezial- als auch von Überblickswissen, je nach Bedarf des Betriebs.

„Wir haben für spezielle Arbeiten, wir haben jetzt z.B. jemanden für die Steuerungs- und Regelungstechnik eingestellt, da haben wir jemanden von der Hochschule geholt, weil er halt diesen ganzen steuerungstechnischen Background halt hat, den wir da brauchen. [...] er muss sich die elektrischen, mechanischen Komponenten viel mehr vertraut machen, muss schauen, wie er da reinkommt, ein bisschen Erfahrung kriegen, fährt mit erfahrenen Technikern mit raus, damit er das alles mitbekommt, um hinterher die Steuerungs- und Regelungstechnik auch entsprechend anwenden zu können. Und normalerweise gehen wir umgekehrt, wir bauen auf die vorherige Befähigung auf und hier müssen wir halt schauen, dass wir ihn befähigen, seine Arbeit eigentlich richtig umsetzen zu können. Also mein persönlicher, aktueller Stand ist, ich würde immer noch einen Techniker, Elektrotechniker oder der einen Techniker von der Mechanik gemacht hat vorziehen. Weil er einfach ein bisschen mehr auch Berufsbezug hat. Und das brauchen wir hier stärker.“ 366-IV-U-26b-43

Das heißt zusammenfassend: Für die Betriebe werden in unterschiedlicher Weise Bedarfe nach Spezial- und Überblickswissen formuliert, wobei das duale System aber in beiden Fällen als geeignete Rahmung erscheint, um die gewünschte Wissensform ausbilden zu können. Spezialwissen vor Ort scheint

zunehmend an Bedeutung zu gewinnen und die Aneignung von Überblickswissen in komplexen Berufsfeldern wird schwieriger. Aus Sicht der Befragten lässt sich insgesamt ein Trend zum Nebeneinander unterschiedlicher Wissens- und Qualifikationsformen nachzeichnen, die benötigt werden, um sich vor dem Hintergrund struktureller und technologischer Veränderungen zu positionieren.

5.2.2 Organisation und Wandel

In den Gesprächen mit Ausbilder/-innen und Bildungsexpert/-innen zeigen sich viele Anhaltspunkte dafür, dass die Betriebe durch das duale System besondere Potenziale im Hinblick auf die Wechselwirkung zwischen ihrer Organisationsform und dem gesellschaftlichen Wandel erschließen können. Erstens kann laut den Befragten besonders flexibel auf technologische Veränderungen reagiert werden, zweitens fördert das Heranwachsen der Jugendlichen im dualen System deren Identifikation mit dem Betrieb und damit die Verstetigung von Loyalitätsstrukturen in einem dynamischen Wettbewerbsfeld und drittens können durch die jungen Auszubildenden selbst Prozesse des Wandels im Betrieb herbeigeführt werden.

Reaktion auf technologischen Wandel

Gesellschaftliche und technologische Veränderungen betreffen Betriebe in besonderem Maße. Um zukunftsfähig zu bleiben, stellt sich für die Unternehmen die Herausforderung, Produktionsprozesse und Organisationsformen immer wieder neu auszutarieren. Eine Schlüsselposition nehmen in dieser Herausforderung die Mitarbeiter/-innen ein, durch deren organisationales Arbeitsvermögen das Erwerbsleben alltäglich mitgestaltet wird. In Bezug auf betriebliche Ausbildung werden zwei zentrale Fragen aufgeworfen: Müssen neue Berufsbilder ausgebildet werden? Und wie können die schnellen Veränderungen, vor allem im technischen Bereich, in Echtzeit in die Ausbildung einfließen? Unter den Befragten kristallisiert sich die Stärke einer prozessorientierten Ausbildung für die Wandlungsfähigkeit von Berufsbildern heraus. Die Abkehr von einer starken inhaltlichen Orientierung und die Hinwendung zu prozessorientiertem Denken kann die Fähigkeit von Mitarbeiter/-innen stärken, mit zukünftigen Bedarfen und Unwägbarkeiten umzugehen. Gerade in der Erstausbildung können Grundlagen geschaffen werden, um technologische Neuerungen zügig in organisatorische Prozesse einzuführen, wie ein Zitat aus dem Maschinenbau verdeutlicht:

„Weg von der inhaltlichen Dominanz hin zu einer methodischen Dominanz. Das heißt, wir können inhaltlich auch gar nicht mehr tief und breit qualifizieren. Wenn einer sagt, ich brauche längere Ausbildungszeiten, weil ich noch mehr qualifizieren muss, ist das ein völliger Trugschluss, weil Sie rennen ja immer diesen tatsächlichen Bedarfen immer hinterher. So breit und ausführlich können Sie in 100 Jahren nicht qualifizieren, weil was heute benötigt wird, kann er ja nur qualifizieren, aber was er morgen braucht, weiß er ja dann gar nicht. [...] also wenn ich sage, ihr habt das Problem gelöst, aber ich kann das nicht, aber ich habe eine Methode, wie man das aneignen kann, bin ich morgen in der Lage zu agieren.“ 366-IV-U-22b-18

Eine zentrale Stellschraube im Zusammenhang von Organisation und Wandel ist daher die Offenheit von Berufsbildern. Während einige die bisherigen Berufsbilder als offen und wandlungsfähig genug erachten, fordern andere eine noch stärkere Prozessorientierung und Problemlösekompetenz. Grundsätzlich lässt sich, wie in dem folgenden Zitat aus Verbandsperspektive, die Diskussion auch auf die Frage nach einem geeigneten Weiterbildungssystem übertragen:

„Bezüglich der Ausbildungsschiene haben wir uns als Verbände immer Gedanken darüber gemacht, wie wir Berufsbilder aufstellen müssen, damit sie zukunftsfähig sind. Und ich bin sehr überzeugt davon, dass wir mit unseren Berufen bestens aufgestellt sind, wir müssen nur inhaltliche Adaptierungen und Ergänzungen machen, die sich aus neuen inhaltlichen Anforderungen ergeben.“ 366-IV-U-43b-69

Eine Stärke der Offenheit von Berufsausbildungen ist darüber hinaus, dass nicht nur branchenspezifische, sondern auch standortspezifische Anforderungen der Betriebe in die Ausbildung einfließen können. Das ist für die Betriebe selbst eine Möglichkeit, geeigneten Nachwuchs heranzuziehen und praktische Bedarfe zu befriedigen.

„Also, ein Drittel sind ungefähr vorgegebene Dinge nach Rahmenplan. Sie können aber auch das nächste Drittel gestalten branchenspezifisch. Das heißt, ob Sie ein LKW-Hersteller sind, ob Sie ein

Konservendosen-Hersteller sind beispielsweise. Und das dritte Drittel, was dann zu hundert Prozent führt, ist halt eben unternehmensspezifisch, standortspezifisch. [...] Nur diese Offenheit dieser ... dieser Berufsbilder gibt uns die Möglichkeit, halt eben ohne gleich einen neuen Beruf erfinden zu müssen, halt eben die Inhalte der Berufsausbildung entsprechend anzupassen. Was passiert im Unternehmen?“ 366-IV-U-38b-25

Dabei spielt es eine besondere Rolle, dass die Inhalte nicht nur theoretisch vermittelt werden, sondern die standort- und branchenspezifischen Anforderungen in der Praxis erlebt und bearbeitet werden, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

„Jedes Unternehmen hat ein anderes Warenwirtschaftssystem, jedes Unternehmen hat andere Prozesse, jedes Unternehmen hat eine andere Denke, d. h. diese Prozesse müssen hier im Betrieb gelernt werden und auch die, der Umgang mit der entsprechenden Warenwirtschaft. Man kann zwar Theoretisches über eine Warenwirtschaft in der Schule, äh, sagen und das wird auch gemacht, aber mit dem können wir in der Praxis dann nichts mehr anfangen, weil jedes Unternehmen andere Prozesse und andere Warenwirtschaftssysteme hat und einfach andere Organisationsstrukturen.“ 366-IV-U-07a-74

Es kann festgehalten werden, dass durch die Offenheit der Berufsbilder und die Gestaltungsmöglichkeit der Praxisphasen in den Unternehmen rasch auf technologischen und gesellschaftlichen Wandel reagiert werden kann. Dieses System wird von den meisten Betrieben wertgeschätzt und ein Transfer dieser Idee an andere Standorte des Unternehmens – unter Berücksichtigung der nationalen Bildungssysteme – wird von einigen Befragten explizit befürwortet, was bereits in anderen Untersuchungen deutlich wurde (Bromberg u. a. 2014: 28). Für die Unternehmen bedeutet die Offenheit der Ausbildungsinhalte einen Wettbewerbsvorteil durch eine zielführende Positionierung der Ausbildung im Betrieb, was das folgende Zitat unterstreicht:

„Deswegen brauchen wir beides, wir brauchen Erfahrung, aber auch Flexibilität in Veränderungsprozessen, Neues dazulernen, wo das alte Erfahrungswissen quasi fortschreibt [...]. Und das sind,

glaube ich, die Faktoren, die uns am Ende den entsprechenden Wettbewerbsvorteil bringen. Weil dafür sind wir. Wir sind nicht, glaube ich, gut drin, indem wir eine Million Teile fertigen, aber ich glaube, wir sind super gut darin, wenn es darum geht, ein Problem kreativ, schnell, nachhaltig und effizient zu lösen. Und da muss eine Ausbildung sich positionieren.“ 366-IV-U-22b-20

Identifikation

Neben der Frage nach Veränderungen von Berufsbildern ist auch die individuelle Einpassung in den Betrieb von zentraler Bedeutung für die Wechselwirkung von Organisation und (gesellschaftlichem) Wandel. Die in der Ausbildung zunehmende Identifikation mit dem Betrieb kann die Handlungsfähigkeit der Akteur/-innen stärken und die langfristige Behauptung des Betriebs im Wettbewerb sichern. Ein möglichst vollständig vermitteltes Bild von betrieblichen Bedarfen, Zielvorstellungen und Handlungszwängen in der Ausbildung ermöglicht es den Auszubildenden, ihre eigene Rolle inmitten der betriebsbezogenen Rahmenbedingungen zu finden. Dazu gehört einerseits, die sachbezogenen Interessen und Ansprüche des Unternehmens zu verstehen und in das eigene Handeln einzubeziehen. Andererseits zählt dazu auch das Kennenlernen der betriebsseitig formulierten Wertestruktur und z.B. die Eingliederung in eine kollegiale Loyalitätsstruktur. Im folgenden Zitat wird die prozesshafte Einpassung der Auszubildenden in die Unternehmensstruktur deutlich:

„Und irgendwann fangen sie an, sich mit dem Unternehmen zu identifizieren, und fangen dann an, das Unternehmen zu verteidigen, wenn ein Kunde dann ungerechterweise vielleicht das Unternehmen angreift, ja, das habt ihr hier aber alles blöd gemacht, und man dann merkt, wie reagiert der Auszubildende auf diesen unverhältnismäßigen Vorwurf, und er dann das Unternehmen in Schutz nimmt und dann merkt man, jetzt ist die Identifizierung und die Verknüpfung mit dem Unternehmen entstanden, das ist dann teilweise auch immer interessant zu beobachten, dass man sagt, jetzt kommt er langsam an.“ 366-IV-U-17c-75

Eng verknüpft mit der Einpassung des Individuums in die Wertestrukturen des Unternehmens ist der persönliche Entwicklungsprozess der Auszubildenden, der bereits im vorigen Abschnitt beschrieben wurde. Wie im folgenden

Zitat deutlich wird, wird die Suche nach Passung in der Ausbildung von der Formulierung betrieblicher Anforderungen flankiert und gelenkt:

„Wir müssen einem unsicheren jungen Menschen helfen, mit sich selbst ins Reine zu kommen und seine neue Rolle im Unternehmen zu finden und die auszufüllen und so zu gestalten, wie, sage ich mal, der Anspruch des Unternehmens ist. Das ist auch mit ein Ziel.“
366-IV-U-06c-21

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die Ausbildung nicht Hauptzweck des Betriebs ist, wodurch er sich von einer Bildungseinrichtung unterscheidet. Aus der Funktion der Ausbildung im Betrieb und dem Betriebszweck ergeben sich Spannungen, die sich in den Erfahrungen der Auszubildenden niederschlagen. Damit ist betriebliche Sozialisation auch die „Erfahrung der Zuordnung von beruflichem Kompetenzerwerb und betrieblichen Zwecken“ (Kruse 2012: 159).

Wandel durch junge Auszubildende

Grundsätzlich wird in den Interviews deutlich, dass die Auszubildenden in den Betrieben auch selbst als Moment des Wandels begriffen werden. Insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender Internationalisierung und Digitalisierung beobachten Ausbilder/-innen, dass das duale System die Möglichkeit bietet, durch die neue Generation im Betrieb zügiger einen Wertewandel herbeizuführen, als das allein mit der Stammelegschaft möglich wäre. Aber auch die Experimentierfreude der Auszubildenden in fachlichen Belangen eröffnet den Betrieben neue Perspektiven, wie im folgenden Zitat beschrieben wird:

„Dieses Schauen und Recherchieren von anderen Produkten mehr oder weniger, also das, glaube ich, das kommt immer mehr, und das ist aber auch der Hintergrund, weil ganz einfach auch die Leute eigentlich ein bisschen anders sind, der alte Konstrukteur, der macht halt immer das, was er schon immer gemacht hat, und der sagt: ‚Schmarren, so habe ich das schon immer gemacht.‘ [...] Und das ist mit allen Jungen, die da so kommen, die sind viel kreativer.“ 366-IV-U-25b-119

Deutlich wird damit von einigen Befragten der Unterschied zwischen den Auszubildenden und bereits langjährig beschäftigten Mitarbeiter/-innen beschrieben. Aber auch die größere Lernbereitschaft von Auszubildenden aus dem dualen System im Vergleich zu Absolvent/-innen einer schulischen Ausbildung wird genannt und im folgenden Zitat unterstrichen:

„Und wenn ich einen jungen Mann habe oder eine junge Frau, der mit 25 aus einer schulischen Ausbildung kommt und dann in das Unternehmen eingeführt werden soll, da würde ich sagen, ist Hopfen und Malz verloren [...]. Aber das Sozialisieren in einem Unternehmen und deren Wertestruktur ist ein entscheidender Erfolgstreiber für das, was wir hier tun, dass wir uns um Menschen kümmern, dass wir soziale Beziehungen schaffen. [...] Als Bestandteil eines großen Kollektivs, das gegeneinander ein hohes Maß an Vertrauen und Verantwortung hat.“ 366-IV-U-22b-56

Insgesamt tragen aus Betriebsicht die Auszubildenden allein durch ihre Offenheit und ihre noch nicht abgeschlossene Persönlichkeitsentwicklung dazu bei, dass das Unternehmen sich agiler positionieren kann und organisationale Strukturen sowohl verändert als auch besonders zügig von den Auszubildenden verinnerlicht werden können:

„Also Pubertät, Mitte, Ende 16, 18, 19, dann können wir noch sozusagen maßgeblich Einfluss nehmen auf Wertestrukturen. Das ist ein ganz entscheidender Punkt und dort sitzt unsere betriebliche Ausbildung. Und damit kriegen wir das blaue Logo da oben rein, die Wertestruktur von dem Unternehmen, die Loyalität, die wir brauchen, dass sie über das normale Maß hinausarbeiten.“ 366-IV-U-22b-58

Im Großen und Ganzen können für den Zusammenhang von Organisation und Wandel aus betrieblicher Perspektive folgende Einschätzungen der Befragten festgehalten werden: Dass im Rahmen des dualen Systems auf technologischen Wandel reagiert werden kann, liegt an der Stärke prozessorientierter Ausbildung und der damit verbundenen Wandlungsfähigkeit von Berufsbildern. Branchen- und standortspezifische Anforderungen der Betriebe können auf diese Weise in die Ausbildung einfließen und die Absolvent/-

innen angemessen auf betriebliche Anforderungen vorbereiten. Außerdem kann durch die Vermittlung betrieblicher Bedarfe, Wertestrukturen und Handlungszwängen die Identifikation der Auszubildenden mit dem Betrieb gestärkt werden, wodurch Beschäftigte tendenziell im Betrieb gehalten werden und die Verstetigung betrieblicher Organisationsformen begünstigt wird. Schließlich eröffnen sich durch die jungen Auszubildenden vor Ort neue Perspektiven durch deren Offenheit und Experimentierfreude im Vergleich zur Stammebelegschaft und Absolvent/-innen anderer Bildungseinrichtungen.

5.2.3 Organisation und Alltag

Nicht nur Momente des Wandels spielen für Betriebe eine erhebliche Rolle, auch die Organisation erwerbsweltlichen Alltags ist eine kontinuierliche Herausforderung. Das bezieht sich vor allem auf die Dimensionen Kundenbeziehungen, Führung, Hierarchie, Kooperation und Weiterbildung. Hier verfügen die Mitarbeiter/-innen über erhebliche Spielräume, die insbesondere durch ihre organisationsbezogenen Kompetenzen erweitert werden, so dass sich Potenziale für den Betrieb erschließen können.

Kundenbeziehungen

Die Kundenbeziehungen gelten im organisationalen Rahmen nicht nur als Möglichkeit der Erprobung von institutioneller Praxis und des Ertastens von Handlungsspielräumen, sondern dienen, wie im vorigen Abschnitt deutlich wurde, zudem der Vermittlung betrieblicher Wertvorstellungen und Traditionen, welche sich am Kunden(-bedürfnis) ausrichten. Das Ineinandergreifen dieser Aspekte soll den Auszubildenden dabei helfen, ihre unternehmerische Rolle zu finden, um zur Festigung der auf Kundenorientierung basierenden Qualität beitragen zu können. Im folgenden Zitat wird deutlich, wie eine spezifische Vorstellung eines Unternehmens von Kundenbeziehungen im Rahmen einer Ausbildung vermittelt werden kann:

„Das ist, finde ich, eine Notwendigkeit, die am Anfang eines Ausbildungsberufs ganz wichtig ist. Und vor allem, was uns ganz wichtig war, dass wir eine Basis schaffen, was – hochtrabend gesagt – Kundenorientierung bedeutet. Wie ich mit Kunden umgehe, was unter Kundenorientierung ... das hört man ja immer wieder, aber keiner weiß so richtig, was an Einzelpunkten und an Einzelementen da-

hinter steht, dass wir das ein bisschen herausarbeiten. Und vor allem, dass wir am Anfang die Person des Azubis klarstellen, wie er jetzt ist, was wir von ihm erwarten, wie wir uns als Traditionsunternehmen gegenüber unseren Kunden, gegenüber Lehrern in der Berufsschule, gegenüber wem auch immer darstellen und verhalten. Das heißt, man wächst auch in eine neue Rolle hinein.“ 366-IV-U-06c-19-19

Zur Ausbildung der Rolle im Lernort Betrieb gehört auch die Professionalisierung der Kundenbeziehung, sodass Konflikte nicht auf die persönliche Ebene übergreifen und ein distanzierter, betriebsbezogener Umgang mit den Kund/-innen entwickelt wird. Außerdem wird von den Befragten das Erlernen eines selbstbewussten, interkulturellen Verkaufens durch unmittelbare Erfahrung im Kontakt mit ausländischen Kund/-innen als großes Potenzial angeführt. In den folgenden Beispielen wird deutlich, wie sich eine Professionalisierung der Kundenbeziehung durch persönliche Abgrenzung vollzieht und welche Rolle dabei auch die Selbstreflexion in der konkreten Arbeitssituation spielt:

„Oder das ist auch im Servicebereich, wirklich einfach sagen ‚Ja, gerne‘ oder ‚Entschuldigung, das habe ich falsch gemacht‘. Ich habe nicht alles, für was ich mich entschuldige, falsch gemacht, aber damit nehme ich dem Kunden den Wind aus dem Segel, also das ist halt eine Strategie, ja. [...] Ja, jetzt der Wein korkt und es war ein Schraubverschluss ist so ein typisches Beispiel.“ 366-IV-U-16c-262-264

„Dann ist es aber so, bis heute halt noch so, d.h. er erwischt z.B. Kunden und spult die wirklich hoch, die spulen sich gegenseitig hoch. Kurz vor der Eskalation sagt er: ‚Da ist die Chefin, klären Sie es mit der bitte.‘ Und geht dann wutentbrannt. So dass ich meistens Kunden habe, die ich sehr, sehr feinfühlig erst mal wieder auf ein Level runterbringen muss, mit denen ich dann reden kann. Ich sage immer: Wenn du merkst, dann mach diesen Schritt früher. Sag ihm: ‚Ich bin Auszubildender, da ist die Chefin, klären Sie das mit der.‘“ 366-IV-U-18c-24

Führung

Die Dimension der Führung im betrieblichen Organisationszusammenhang umfasst einerseits die Fähigkeit, Führung anzunehmen, und andererseits die Fähigkeit, selbst Führungsaufgaben auszuüben. Durch die organisationale Einbettung des Individuums im Betrieb erleben die Auszubildenden unmittelbar gelebte Führungskultur und können in höheren Positionen auf die Perspektive ihrer betrieblichen Anfänge zurückgreifen. Viele Unternehmen haben strukturierte Ausbildungsprogramme, bei denen dem Nachwuchs nach der abgeschlossenen Ausbildung neue Karrierewege eröffnet werden, wie im Folgenden für den Einzelhandel beschrieben wird:

„Das heißt, die steigen bei uns ein, machen ihren Kaufmann im Einzelhandel, und dann gibt es diese irren Förderungsprogramme. [...] ist schon auch eine bewusste Entscheidung, [...] Und das ist einfacher, wenn die Leute bei uns aufwachsen sozusagen. Wobei wir haben auch Quereinsteiger, das System ist schon durchlässig, aber es ist halt, wenn wir einen Marktmanager, von außen jemanden holen, von einem anderen Unternehmen, von einem Mitbewerber, ah, dann tut der sich echt schwer, bis der drin ist in der ganzen [Einzelhandelskette]-Welt und deren Konzept- und Systemwelt.“
366-IV-U-13a-18-22

Aus der Beschreibung wird deutlich, dass insbesondere die Sozialisation im eigenen Betrieb für die Unternehmen ein ausschlaggebendes Argument für die Nachwuchsförderung ist, weil die Ausgebildeten organisatorische Zusammenhänge des Unternehmens kennen und mit den betriebsspezifischen Arbeitsprozessen in der Praxis bereits vertraut sind. Schon in der Ausbildung können die Auszubildenden an eine Führungsrolle im Team herangeführt werden. Das erfolgt in der Regel durch die Zuweisung von Verantwortlichkeiten und wird von den Auszubildenden begleitet, wie im folgenden Beispiel:

„Da wird dann gesagt, pass auf, ihr seid ein Team, einer von euch ist jetzt der Teamsprecher, den müsst ihr mir nennen. Ich hab das Ganze im Auge, verfolge das Ganze, und wenn ich mal eine Frage hab oder ich irgendwie meine, das läuft nicht so richtig oder gefällt mir nicht, dann werde ich den Teamleiter ansprechen und der muss mir dann mal sagen, was Sache ist. Wo steht ihr jetzt? Wie viel Stücke habt ihr vorbereitet? Was ist Stand der Vorbereitung? Also denen da

auch schon so die Verantwortung mit zu übergeben, das ist eure Prüfung. Je besser und intensiver ihr euch vorbereitet, umso besser läuft die Prüfungsvorbereitung und die Prüfung selber. Also da auch noch mal so ein bisschen in diesen Sachen so ein bisschen wachsen lassen.“ 366-IV-U-40b-73

Hierarchie

Eng verknüpft mit der aktiven Mitgestaltung und dem Erleben von Führung im Betrieb ist für Auszubildende die Erfahrung, sich selbst in einer Hierarchiestruktur zu verorten. Auch hier werden von den Befragten die idiosynkratischen Strukturen einzelner Unternehmen betont, die von den Auszubildenden über mindestens drei Jahre hinweg im Erwerbsalltag leiblich erfahren werden. Im folgenden Zitat wird beschrieben, wie durch das Durchleben betrieblicher Prozesse hierarchische Strukturen verstanden und entpersonalisiert werden:

„Durch monatliche Feedbackgespräche, d.h. also, wir haben alle vier Wochen ein, es gibt spezielle zwei Führungskräfte, Nachwuchsführungskräfte in jedem Haus, die, sagen wir mal, für diese Gespräche mit dem Abteilungsleiter verantwortlich sind, und dort wird klipp und klar gesagt, [...] was aus dem Ruder gelaufen ist oder wie wir es, wie es war und wie wir es gerne hätten, und das wird dann halt immer ständig nachgehalten. Und irgendwann kapieren die schon, dass sie hier nicht, äh, zumindest hier im Unternehmen, dass sie hier nicht die Kings sind, sondern sie sind genauso gleichberechtigt wie die Mädels und auch umgekehrt, ne, und dass keiner dem anderen Azubi irgendwas zu sagen hat, sondern wenn hier jemand was sagt, dann ist es der Abteilungsleiter oder wer auch immer in der Hierarchie von oben gesehen.“ 366-IV-U-07a-118-118

Für einen konfliktarmen Alltag im Betrieb ist es wichtig, dass Auszubildende sich in bestehende Strukturen einfügen können. In der betrieblichen Praxis wird Hierarchie allerdings nicht nur über berufliche Positionen, sondern auch über fachliches Wissen vermittelt. Der fortschreitende fachliche Lernprozess fördert damit auch die Wahrnehmung und das Verständnis informeller Hierarchiebeziehungen im Betrieb, was in der folgenden Beschreibung deutlich wird:

„Da wurde man vom Pflegepersonal recht schnell auf die Spur gebracht, was man tut und was man nicht tut und wie man sich verhält und wie die Hierarchien natürlich auch laufen. Das ist ja ganz wichtig. Man muss die Hierarchien kennen und man muss wissen, wen man hierarchisch achtet, und je mehr man selber im Pflegeberuf als Krankenschwester selber schon lernt, desto mehr merkt man dann gerade im Arztbereich, wer ist ein so genannter Dodel und wer kann was. Wer wird geachtet, beachtet und bei wem verdreht man die Augen. Auch wenn man natürlich selber natürlich überhaupt nicht diese Ausbildung hat, hat man sich aber natürlich schon angemaßt zu wissen, das ist ein Depp.“ 366-IV-E-08c-12

Ein gefestigtes und professionelles Hierarchieverständnis verhilft den Auszubildenden zu der Chance, die eigene Position im Unternehmen zu reflektieren. Diesem Prozess voraus geht nach empirischen Beschreibungen oft eine Phase der Erprobung der eigenen Autorität gegenüber jüngeren Auszubildenden oder Praktikant/-innen:

„Meist fängt die dann an, wenn neue Auszubildende kommen oder vielleicht mal ein Praktikant, der längere Zeit da ist, kommt und ich nicht mehr das Schlusslicht bin, das kleinste Glied in der Kette, dann fangen sie erst an, ihre Grenzen bei den jüngeren Auszubildenden natürlich so ein bisschen auszuloten, dass sie sagen, hey, ich bin hier dir vorgesetzt, dann wächst auch meist das Selbstbewusstsein in der Phase, und irgendwann probieren sie das natürlich, wenn man das dann nicht so ein bisschen eingrenzt, dann auch bei den normalen Mitarbeitern, dass sie dann schnell hinterfragen: Warum soll ich das machen, mach du doch!“ 366-IV-U-17c-77

Aus diesem Zitat lässt sich auch die Unsicherheit über die eigene Rolle im Hierarchiegefälle herauslesen, die betriebsseitig durch gezielte Anleitung abgefangen werden kann. Im folgenden Beispiel zeigt sich, dass durch die gezielte Zuweisung von Verantwortlichkeiten im Erwerbsalltag die Entwicklung neuer sozialer Kompetenzen in der Wechselwirkung mit dem Team angestoßen wird:

„Auch da wird es natürlich so sein, dass, wenn sich diese Hierarchien nicht von alleine kristallisieren, dass man dann irgendwann sagen muss: Pass auf, du hast jetzt den Hut auf hier und du bist dafür verantwortlich, dass das alles gelingt. Dann muss man jemanden in diese Rolle drängen, um einfach mal zu gucken, wie ist der soziale Umgang dann miteinander. Akzeptieren das die anderen einfach so bedingungslos oder fangen sie dann an, doch eigentlich selber die Hierarchie strukturieren zu wollen.“ 366-IV-U-17c-81

Kooperation

In der Einordnung in die bestehende Organisationsform eines Betriebes eröffnen sich für die Auszubildenden Potenziale zur Kooperation mit Kolleg/innen, sowohl auf fachlicher als auch auf persönlicher Ebene. Die Ausbildung von Teamfähigkeit und gegenseitigem Respekt fördert ein konstruktives Arbeitsklima und einen konstruktiven arbeitsbezogenen organisationalen Alltag im Unternehmen. Im folgenden Zitat wird ersichtlich, dass die Einbindung in kollegiale Strukturen zugleich gute Kommunikationsfähigkeit und professionelle Interaktionsformen voraussetzt:

„Teamfähigkeit heißt, sich mit seinen Kolleginnen und Kollegen verstehen, soziale Kompetenzen halt dann haben entsprechend. Und auch mal einspringen, wenn es eng wird. Oder das, was man leider Gottes oft jemanden abverlangen muss, oder gerade Nachtwache, diese Dinge, wenn es eng wird, dass er halt dann auch da ist oder dass er auch sagt, wenn etwas nicht geht, dass er das fachlich auch begründen kann und nicht nur so. [...] So, also man kann nicht seine schlechte Stimmung, selbst wenn man jetzt zu Hause irgendwie sein Packerl da zu tragen hat, das kann man nicht in die Arbeit reintragen, sondern das sollte man schon draußen lassen, da kann kein Bewohner was dafür, da kann kein Angehöriger was dafür und da kann auch kein Kollege was dafür.“ 366-IV-E-08c-84

Bei der Erprobung von Teamfähigkeit in der betrieblichen Praxis können den Auszubildenden Versäumnisse und Fehlverhalten direkt zurückgemeldet werden, wie in der folgenden Beschreibung deutlich wird. Eine mögliche Irritation im betrieblichen Ablauf kann damit reflektiert und zukünftig vermieden werden.

„Also weil es, wir sind halt auch eine kleine Einheit, die, wir müssen eng zusammenarbeiten. Also da kann es auch mir passieren, dass ich Besteck poliere, oder wenn jetzt eine Hochzeit ist und es ist keiner zum Putzen da, da kann es mir passieren, dass ich einmal ein Klo putzen muss. Also es ist einfach so, ja. Die Situation erfordert das in dem Moment und wir sind halt Teamplayer. Und entweder wir arbeiten alle zusammen, also wir sitzen in einem Boot und rudern in die gleiche Richtung. Wenn du einen dabei hast, der dagegen paddelt, dann macht es das halt schwierig. Und dann sagt man das natürlich auch: ‚Du, pass mal auf.‘“ 366-IV-U-16c-92

Schließlich kann die kollegiale Erfahrung in der Praxis einen Prozess einleiten, in dem die eigene Arbeit in Absprache mit anderen aktiv gestaltet wird. Durch die Kenntnis anderer Arbeitsbereiche und Perspektiven im betrieblichen Alltag wird die eigene Tätigkeit weitergehend reflektiert und ggf. gemeinsam umorganisiert, wie das folgende Zitat impliziert:

„Dass ich mal sehe, mit was für Problemen hat der zu kämpfen, damit ich ihn besser verstehe, aber trotzdem zu sagen, das wäre aber gut, wenn man es so verändern kann, dann kann ich besser arbeiten. [...] Weil ich nach wie vor ... wir brauchen die Menschen, um das nach vorne zu bringen. Und je mehr, es kann nicht jeder alles wissen, aber wenn ich schon mal weiß, mit was für Problemen der andere zu kämpfen hat oder wie es der andere gerne haben möchte, da kann ich schon sehr viel draus machen. Da kriege ich eine Dynamik rein.“ 366-IV-U-24b-89

Weiterbildung

Weiterbildung kann sowohl an eine betriebliche Ausbildung anschließen als auch während der beruflichen Erstsozialisation neue inhaltliche Impulse setzen. Diese Förderung kann einerseits das vorhandene Können erhalten und andererseits neue Anforderungen im Berufsleben vermitteln. Dabei stellt das duale System für Betriebe die Möglichkeit dar, Weiterbildungsangebote an junge Menschen zu vermitteln, die durch die Offenheit des Ausbildungssystems bereits über prozessorientierte Kompetenzen verfügen.

„Manches wird obsolet, manches kommt neu dazu, aber unsere Berufe sind so flexibel, weil sie prozessorientiert und nicht mehr nur an der Technologie oder an der Funktion orientiert sind, wie früher. Und der Prozess verändert sich nicht, er wird nur inhaltlich anders realisiert. Darum liegt das Problem nicht bei den Berufen, sondern in der Fort- und Weiterbildung.“ 366-IV-U-43b-69

Die Weiterbildungsangebote können individuell nach betrieblichen Anforderungen gestaltet werden, d. h. sowohl fachlich als auch strategisch ausgerichtet werden. Dabei ist für die Befragten von großer Bedeutung, dass dem Unternehmen die eigenen ehemaligen Auszubildenden bekannt sind und daher maßgeschneiderte Weiterbildungen nach deren Kompetenzen und Wünschen organisiert werden können. Von diesen Arrangements können sowohl die Ausgebildeten als auch der Betrieb langfristig profitieren. Das folgende Zitat aus dem Einzelhandel zeigt, dass die interne Förderung von Ausgebildeten durch Weiterbildung der Anstellung von Externen in der Regel vorgezogen wird.

„Also wir versuchen es zumindest, das gelingt natürlich nicht zu hundert Prozent, aber sag ich mal, ähm, das ist natürlich immer die, das Schöne, dass man aus dem internen Pool natürlich die Leute kennt, man kennt ihre Schwächen und Stärken, und ich sag mal, wenn die Stärken zu dem Job passen, den man eigentlich weitergehend besetzen möchte, dann versuchen wir erst aus dem internen Pool jemanden zu finden und den zu fördern, bevor wir extern, sag ich mal, dieses Risiko eingehen, jemanden zu engagieren, mit dem es dann vielleicht auf längere Sicht dann doch nicht so klappt. Weil es ja auch eine Motivationsgeschichte, wenn man sieht, dass man im Unternehmen bei entsprechendem Engagement und Motivation nach oben hin durchstarten kann.“ 366-IV-U-07a-20

Während die Ausgebildeten durch die Eröffnung vorstrukturierter Karrierewege enger an das Unternehmen gebunden werden, kann die strategische Weiterbildung geeigneter Personen zugleich betriebliche Bedarfe decken, wie das folgende Beispiel aus dem Werkzeugbau veranschaulicht. Dabei spielt die Identifizierung fachlichen Potenzials im Rahmen der vorangegangenen Ausbildung im Betrieb eine entscheidende Rolle:

„Das ist auch so, dass wir dann immer schauen, wer hat das Potenzial? [...] Man merkt ja, der möchte gerne mehr machen oder kann auch mehr machen, dann sagen, gut, dann geh du mal, wenn er Interesse hat, Richtung Inbetriebnehmer. Dass man ihn dann entsprechend auch weiterbildet, also Kollegen erst mal an die Hand gibt, da versucht entsprechend, dass er da reinkommt, und auch weitere Qualifikationen, die wir z. T. hier auch im Hause machen, und ihn dann entsprechend da in so eine Rolle, Position da reinzubringen. [...] Aber wie gesagt, ansonsten ist es halt gucken, wo ein Engpass ist, wer möchte gerne, kann gerne was weitermachen und, ja, wo haben wir halt Bedarf.“ 366-IV-U-29b-70

Ein allgemeines Problem außerbetrieblicher Weiterbildung ist oftmals deren mangelnde Praxisnähe. Allerdings verfügen im dualen System ausgebildete Personen über bessere Chancen, das Gelernte auch in der Praxis zu realisieren – nicht zuletzt weil sie in ihrer Ausbildung selbst immer wieder auf Vermittlungsschwierigkeiten zwischen Berufsschule und betrieblichem Einsatz gestoßen sind. Sie verfügen über Erfahrung in der Bewältigung dieses Transfers, kennen dessen Chancen und Grenzen. Beispielhaft zeigt das folgende Zitat die Schwierigkeiten, die im Zusammenhang von neu erlernten Inhalten im betrieblichen Alltag auftreten können:

„Die Weiterbildungen werden natürlich angeboten, dann gehen die auf zweijährige Weiterbildungsschulungen und kommen zurück voller Elan, und das wissen wir, und dann sind aber die Strukturen irgendwie gleichgeblieben. Es gibt also nicht mehr Zeit, geschweige denn mehr Geld gibt es sowieso nicht. [...] Ja, die kommen eben zurück, haben recht viel gelernt und sollten eigentlich das auch anwenden, weil, das wird ja auch dann erwartet. Die Leitung erwartet jetzt, dass diese Kompetenzen eingebracht werden. Dann stößt man ständig als Betroffener an irgendwelche Grenzen. Dann fällt wieder jemand aus, dann darf ich wieder einspringen, dann kann ich das wieder nicht machen und jenes.“ 366-IV-E-08c-52-54

Als weiteres Potenzial der sozialen Verankerung der Auszubildenden im Betrieb lässt sich anführen, dass sie durch Kolleg/-innen immer wieder „eingegenordnet“ werden können. Im Rahmen von Weiterbildungen kommen die

Auszubildenden mit fachlichen und überfachlichen Anregungen in Kontakt, die oft nicht der betrieblichen Praxis entsprechen. Das Resultat kann ein Gefühl der Unzufriedenheit oder überzogene Kritik an Kolleg/-innen sein. Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie die Inhalte der Weiterbildung in einem kollegialen Zusammenhang verhandelt werden:

„Das ist ein klassisches Verhalten. Das hatten wir auch bei [Einzelhandelskette], wo wir die Auszubildenden viel auf Weiterbildungen geschickt haben, die dann zurückkamen und dann erst mal den normalen Angestellten dann sagen wollten, was die alles falsch machen, weil wir haben das ja gerade frisch gelernt. Ja, das ist dann schon immer sehr amüsant zu beobachten. Vor allem eben auch die Konflikt-situation, sich einmal anzugucken, wie gehen denn die Mitarbeiter damit um, und wie norden die Mitarbeiter die Auszubildenden wieder ein.“ 366-IV-U-17c-85

Grundsätzlich lassen sich für den Zusammenhang von Organisation und Alltag für die ausgewählten Handlungsfelder laut den Befragten vielseitige Chancen der dualen Ausbildung für den Betrieb ausmachen. Im Bereich der Kundenbeziehungen wird tendenziell die Professionalisierung der Kundenkontakte begünstigt und dadurch die auf Kundenorientierung beruhende Qualität gefestigt. Innerhalb des Betriebs kann im Rahmen strukturierter Nachwuchsförderung zur Übernahme von Führungsaufgaben ermutigt werden, gleichzeitig festigt die unmittelbare Erfahrung erlebter unternehmensspezifischer Führungskultur, die die Auszubildenden machen, die Akzeptanz und Funktionsweise bestehender Führungskonzepte. Das erlangte Verstehen (informeller) hierarchischer Prozesse, deren Entpersonalisierung sowie die Reflexion der eigenen Position im Teamzusammenhang befördern die für die Betriebe wichtige Eingliederung der Auszubildenden in den jeweiligen Organisationszusammenhang.

Die Wahrscheinlichkeit eines konstruktiv arbeitsbezogenen Alltags im Betrieb erhöht sich außerdem durch die Einbindung in kollegiale Strukturen und die enge Kooperation, unter anderem durch direkte Feedbackstrukturen und die aktive Gestaltung der Arbeit in Absprache mit anderen. Schließlich zeigen die Schilderungen der Befragten für den Bereich der Weiterbildung, dass schnell Anschluss an die prozessorientierten Kompetenzen der im dualen System Ausgebildeten gefunden werden kann, dass die Weiterbildungsangebote an betrieblichen bzw. individuellen Bedürfnissen und Potenzialen

ausgerichtet werden können und dass es für die Betriebe vorteilhaft ist, dass die Auszubildenden bereits über langjährige Erfahrung im Transfer von Praxis und Theorie verfügen. Die genannten Bereiche organisationalen Alltags und die zuvor erläuterten Dimensionen organisationalen Wandels spielen auch eine besondere Rolle für gegenwärtige und künftige Herausforderungen für die Betriebe, was im Folgenden nachvollzogen wird.

5.2.4 Aktuelle und zukünftige Herausforderungen

Für die befragten Ausbilder/-innen und Bildungsexpert/-innen stellen sich vielfältige Herausforderungen für Betriebe im Zusammenhang mit der dualen Ausbildung. Besondere Bedeutung kommt dabei zwei Aspekten zu: dem Verlust von Know-how sowie der (formal) gleichwertigen Anerkennung akademischer und beruflicher Bildung.

Verlust von Know-how

Eine grundsätzliche Herausforderung für die Betriebe – und speziell im Bereich der Ausbildung – ist gegenwärtig der Verlust spezieller Fertigkeiten und damit der drohende Verlust der Fähigkeit, diese am Standort zu vermitteln. Diese Situation kann entweder durch die immer kleinteiligere Arbeitsteilung im Unternehmen bedingt sein, sodass eine Fertigkeit nicht mehr im Tätigkeitsbereich der Auszubildenden liegt, oder aber durch Auslagerungsprozesse von Forschung und Entwicklung außerhalb des Betriebes, wie im folgenden Zitat deutlich wird.

„Nur es passiert ja dann auch, wenn Sie entsprechende Fertigungsprozesse nicht mehr haben, dass Ihnen auch gewisse Qualifikationen komplett verloren gehen. Denken Sie nur mal an den Bereich Schweißtechnik. Das ist ja nicht so einfach, so ein Gestell einfach mal zusammenzuschweißen. Sie müssen schon wissen, wo fangen Sie an, damit sich das ganze Ding nicht so verzieht, Schweißverzug. Und dazu gehört auch Erfahrung. Das kann nicht rein mit Folien gemacht werden. Und dort, wenn Sie sagen, Sie haben so eine Fertigung mal jetzt komplett verlagert, dass Sie das im eigenen Haus nicht mehr machen, dann werden auch die Personen verloren gehen, die in der Lage sind, so was durchzuführen. Das heißt also, uns wird da zukünftig auch die Fachkompetenz fehlen, das überhaupt jemandem zu vermitteln.“ 366-IV-U-48b-67

In Verbindung damit wird von Ausbilder/-innen auch eine Gefahr identifiziert, dass Grundfertigkeiten im Unternehmen zusehends verloren gehen. Das impliziert ebenso einen Kompetenzrückgang für die Auszubildenden, weil ihnen relevante Inhalte nicht mehr direkt im betrieblichen Alltag vermittelt werden können.

„Basis muss auch noch da sein. Wenn die Basis verschwindet und es kommt irgendwann mal zu einem Supergau, dann haben wir nichts mehr. [...] Wenn die Grundfertigkeiten von allen Berufen, die es gibt, wenn die nicht mehr vorhanden ist, ist so viel Wissen kaputt. Und wenn dann irgendwas nicht funktioniert, haben wir niemanden mehr, der das Wissen hat. [...] Salopp gesagt, wenn ich keinen mehr habe, der weiß, wie ich einen Nagel in die Wand schlage, wo sind wir dann, was tun wir dann?“ 366-IV-U-27b-61-65

Von den Befragten werden in Bezug auf diese Problemkonstellationen bereits Auswege skizziert, die im eigenen Betrieb erprobt wurden: Im Einzelhandel konnte durch eine betriebsübergreifende Berufsakademie für Auszubildende das Know-how anderer Betriebe aktiv in die eigene Ausbildung eingebunden werden. Dabei steht der fachliche und organisationsbezogene Austausch im Vordergrund. Im Rahmen dieses Austauschs können unterschiedliche Arbeitsabläufe und -gegenstände von den Auszubildenden verglichen werden. Eine ähnliche Stoßrichtung verfolgt eine innerbetriebliche Strategie, das dezentral vorhandene Know-how im Betrieb gezielt in die Ausbildung zurückzuholen, wie im folgenden Zitat beschrieben wird:

„Aber die fachlichen Inhalte, wenn es dann richtig in die Technik reingeht, dafür brauche ich individuell einzelne, ich nenne sie mal Gastdozenten, die ein spezielles Thema einfach übernehmen, innerhalb der Ausbildung. Das heißt also, ich baue das ähnlich auf wie eine Berufsakademie, die eine gewisse Anzahl an Festangestellten hat, aber ja mit sehr viel Gastprofessoren arbeitet, die sie sich aus der Industrie und überall holt. [...] Ich sage mal, das Know-how ist ja im Betrieb irgendwo dezentral vorhanden. Ich muss mir halt immer wieder von Zeit zu Zeit von extern, dann für uns gesehen, also von der Ausbildungsabteilung extern, die Leute reinholen. Und das wird die Aufgabe des Ausbilders sein, dass er zukünftig eigentlich eine Art Ausbildungsmanager sein wird.“ 366-IV-U-48b-39

(Formale) Anerkennung von akademischer und beruflicher Bildung

Seit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) im Jahr 2008 und dessen nationaler Umsetzung im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) sollen berufliche und akademische Bildung zumindest formell vergleichbar werden (Europäische Kommission 2008: 7). Wie in der akademischen Debatte Kritik laut wird, dass das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung in den ausgewiesenen Niveaustufen unklar bleibt (Böllert 2010: 96), so sind auch in den Interviews kritische Einschätzungen zu finden. Die Industrie- und Handelskammer bietet für Unternehmen die Prüfung ausländischer Berufsabschlüsse an, um eventuelle Unsicherheiten auszuräumen. Momentan scheint aber die formelle Gleichwertigkeit von Berufsabschlüssen zumindest durch Prestigeeffekte akademischer Bildung untergraben zu werden, wie ein Befragter beschreibt.

„Also vom Facharbeiterniveau quasi ja schon angehoben auf das Technikerniveau. Und was aktuell dort immer mehr kommt, ist natürlich diese Bachelor-Absolventen. Ich meine, rein vom Level her sind die ja dem deutschen Techniker gleichgestellt.“ 366-IV-U-48b-57

Außerdem lässt sich, wie ein/-e Ausbilder/-in aus dem Werkzeugbau darlegt, ein Trend zu steigenden Qualifikationsbedarfen ausmachen, der sich durch alle Bildungsabschlüsse hindurchzieht. Damit stellt sich auch die Frage nach der formalen Anerkennung gewachsener Anforderungen in Ausbildungssystemen über die Zeit:

„Es wird eine weitere Verschiebung geben auch hin zur Höherqualifikation. [...] Und natürlich hat man immer einen Mix, aber ich stelle vermehrt hochausgebildete Leute ein. Weil ich die Antworten gar nicht mehr bekomme aus meiner Gruppe. Ich kann die gar nicht mehr coachen, ich bringe auch eine Gruppe mit einem zu niedrigen Ausbildungslevel gar nicht mehr dorthin, wo wir hinwollen.“ 366-IV-U-28b-71

Die zukünftige Positionierung dualer Ausbildung scheint damit auch aus betrieblicher Perspektive mit großen Unsicherheiten behaftet zu sein und sich

nach Branchen auszudifferenzieren. Während einige Auszubildende beschreiben, dass sie in den letzten Jahren zusehends Probleme haben, geeignete und motivierte Auszubildende zu finden, beobachten andere dieses Problem in ihrer Branche überhaupt nicht:

„Ich finde das ganz lustig, mit diesem Engwerden, weil man hört das so viel, und ich habe dieses Jahr noch nie so viele Bewerbungen gekriegt, auch auf das duale Studium, also ich habe noch nie so viele Bewerbungen gekriegt wie in diesem Jahr und ich habe noch nie so früh alle Ausbildungsstellen besetzt gehabt wie in diesem Jahr. Also das ist ...!“ 366-IV-U-05a-179

In bestimmten Branchen und in Großunternehmen zeichnet sich darüber hinaus die Tendenz ab, dass viele Auszubildende nach ihrer Berufsausbildung ein Studium anschließen möchten und damit zunächst wieder aus dem Unternehmen ausscheiden. Dieser Trend kann, wie ein Beispiel aus dem Werkzeugbau zeigt, gezielt von Betrieben genutzt werden, indem der Berufsweg der jungen Menschen aktiv begleitet wird. Hier im Rahmen eines Stipendienprogramms:

„Die sind zu gut und wollen alle studieren gehen und laufen uns hinterher teilweise weg, was für uns aber auch wieder ein Vorteil ist, weil wenn wir die Stellen frei haben, dann haben die ihre Ausbildung fertig und gehen mit uns zusammen ins Studium. Also nicht mehr das duale Studium, Ausbildung und Studium gleichzeitig, sondern dann halt von uns noch mal so eine Art Stipendium-Vertrag obendrauf kriegen, sich dann durchs Studium dann halt hier dementsprechend hier in der Abteilung mit eingesetzt werden und dann halt hinterher auch für den Konstruktionsbereich, Produktion, Planung, Steuerung, Vertrieb, wie auch immer zur Verfügung stehen. Also dass wir dann zwar das Pech haben, wir haben ihn an der Stelle nicht mehr, aber wir haben den Kopf weiterentwickelt, der uns dann halt hier irgendwo erhalten bleibt.“ 366-IV-U-40b-152

Für die Betriebe ergibt sich weiterführend durch das duale Studium und dessen Absolvent/-innen die Chance, Wissen aus den Hochschulen direkt in die betriebliche Praxis zu transferieren. Im Zuge dessen können nicht nur fachli-

che Synergien, sondern auch Konfliktpotenziale durch andere Arbeitsweisen und Wissensformen entstehen. Ein Beispiel aus der Pflege veranschaulicht, welche Herausforderungen durch die Zusammenarbeit unter Kolleg/-innen mit unterschiedlichen Abschlüssen im betrieblichen Alltag entstehen können, die dann Vermittlung erfordern:

„Weil hier haben wir natürlich Neuankömmlinge, die kommen eigentlich alle aus dem Gymnasium, studieren alle grundständig Pflege, lernen schon mal über die Hochschule, ganz anders reflektiert zu arbeiten, sind sozusagen aufmüppig, was ja auch gut ist. Aber in der Praxis ist, der alte Schlag der Schwestern und Pfleger ist das nicht gewohnt. Jetzt eben die vielleicht doch Widerworte oder fragen ständig warum, mit so was können ganz viele nicht umgehen.“ 366-IV-E-08c-49

Zusammenfassend bedeutet das aus Sicht der Befragten für die Betriebe, dass es einige offene Fragen im Bereich des Know-how und der Anerkennung von Berufsabschlüssen zu klären gilt. Der Verlust spezieller oder basaler Fertigkeiten im Zuge von kleinteiligerer Arbeitsteilung innerhalb des Unternehmens oder Auslagerungsprozessen macht laut den Befragten zumindest einen verstärkten betriebsinternen und -übergreifenden Austausch notwendig. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass die befragten Ausbilder/-innen die formelle Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen in ihrem Arbeitsfeld nicht realisiert sehen und sich zugleich mit einem teilweise diagnostizierten Trend zu steigenden Qualifikationsbedarfen über alle Bildungsabschlüsse hinweg auseinandersetzen.

Alles in allem konnten in diesem Abschnitt Chancen und Potenziale des dualen Systems anhand der Einschätzungen der Befragten nachvollzogen werden. Dabei spielt die standort- und branchenspezifische Vermittlung bestimmter Wissensformen und durch technologischen Wandel bedingten Bedarfe eine zentrale Rolle für die Unternehmen, wobei die jungen Auszubildenden im dualen System besondere Voraussetzungen einbringen und Verfügbarkeiten abrufen können. Zudem ist es für die Unternehmen von großer Bedeutung, dass alltägliche organisationsbezogene Anforderungen des Betriebs wie professionalisierte Kundenbeziehungen und Teamfähigkeit durch das duale System vermittelt und entwickelt werden können, wodurch sich die Betriebe besser auf die Auseinandersetzung mit aktuellen und zukünftigen Herausforderungen konzentrieren können.

5.3 Betrieb und duales System als Rahmen zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens

In der Betrachtung der individuellen und betrieblichen Perspektive auf die duale Ausbildung wurde deutlich, dass im Lernort Betrieb eine große Bandbreite spezifischer organisationaler Kompetenzen ausgebildet werden kann. In den vorigen beiden Abschnitten wurde beschrieben, um welche Kompetenzen es sich handelt und in welchen Erwerbsphasen bzw. Arbeitsprozessen die Kompetenzen besonders zum Tragen kommen. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welches die Mechanismen sind, die die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens im dualen System fördern.

5.3.1 Lernen in der Praxis – formelles und informelles Lernen – prozess- und gegenstandsbezogen

Die formelle Gleichwertigkeit formellen und informellen Lernens ist zwar mit der Einführung des Europäischen und des Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR und DQR) angestrebt (vgl. Gutschow 2010: 6), die Validierung dieser Gleichwertigkeit bleibt aber in der Praxis noch weitgehend unbestimmt. Zahlreiche Verbände haben in der Vergangenheit betont, dass der Wert der formalen und abschlussbezogenen Bildung noch überwiegt und die anvisierte Brückenbildung zwischen formalem, nonformalem und informellem Lernen ausbleibt (vgl. Böllert 2010: 97; Dehnbostel u. a. 2010: 5). Gerade die Synthese formellen und informellen Lernens ist aber zentral für die berufliche Integration von Individuen und deren Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens. Im Betrieb lernen die Auszubildenden, Formelles und Informelles zu verknüpfen, indem sie in konkreten Arbeitssituationen prozess- und gegenstandsbezogene Erfahrungen machen. Die Auszubildenden erlernen im Betrieb laut den Befragten zunächst ein Gefühl für den Organisationszusammenhang und die Arbeitsabläufe im Unternehmen. Durch die Einbettung in die Struktur des Betriebs werden Lernprozesse angestoßen, indem die Auszubildenden mitgestalten und ggf. Anpassungsschwierigkeiten erfahren:

„Sich einfach mal angucken, was passiert denn eigentlich in den Fabrikhallen, ja, was passiert dort an Veränderungen, was passiert dort an Fertigungsprozessen. Dass man einfach auch mal mitläuft, um

auch mal ein Gefühl zu bekommen, was heißt das denn überhaupt? Und das Ganze nicht nur von einer theoretischen Seite betrachtet, sondern halt eben auch ... ja, dass man dort mal mitarbeitet und bestimmte Prozesse mitgestaltet und Erfahrungswissen einfach generiert, wenn mal etwas schief geht, beispielsweise, ja.“ 366-IV-E-38b-63

Es wird deutlich, dass neben fachlichen Inhalten die rasche Aneignung organisationsbezogener Fähigkeiten, insbesondere einer ausgeprägten Kommunikationskompetenz, von den Betrieben als besonders relevant erachtet wird. Diese Fähigkeiten, die über die schulische Bildung hinausreichen, werden insbesondere durch situatives Lernen ausgebildet, wie im folgenden Zitat beschrieben:

„Ja, ich sage mal, die praktischen Erfahrungen sammeln sie jetzt nicht von dem Sinne von Handfertigkeiten, sondern von Abläufen, von Organisation, auch durchaus, was das Thema Kommunikation betrifft, weil oftmals passieren Fehler aufgrund mangelnder Kommunikation. Und da ist das schon immens wichtig, dass die im Bereich dieser Fachabteilungen halt da unterschiedliche Situationen einfach auch erleben.“ 366-IV-U-48b-49

Und nicht nur der Kontakt zu Kolleg/-innen, sondern auch zum betriebszugehörigen Klientel, wie z. B. zu den zu betreuenden Personen in der Altenpflege, verlangt nach individueller Bezugnahme von Seiten der Auszubildenden. Die Aneignung dieses informellen Handelns speist sich sowohl aus institutionell erzeugtem Vertrauen als auch aus der Möglichkeit der Auszubildenden, diese Räume zu erschaffen und zu besetzen.

„Das mit Singen, also Musik ist ja sowieso ganz, ganz wichtig in der Altenhilfe, ist, denke ich, bei allen Menschen, aber man öffnet sehr viele Türen bei einem Demenzkranken, die nicht mehr sprechen können, gar nichts mehr, wenn man mit denen Lieder singt, dann plötzlich können die alle Strophen singen, so Volkslieder oder solche Sachen. Das lernt man ja in der Ausbildung kaum mehr. In der Altenhilfe lernt man das vielleicht noch. Aber dass man sich auch traut zu singen. Wer traut sich denn jetzt bei einem Bewohner zu

singen selber. Das macht ja dann! Ja, aber das sind so Dinge, mit denen man dieses Klientel abholen kann und dann ganz gut bewegen kann, irgendwohin mitzugehen zum Essen oder ins Bad oder sonstwo. Also so ‚Door Opener‘, dass man so was lernt.“ 366-IV-E-08c-80-80

Die Verschränkung informellen und formellen Lernens wird besonders deutlich in der Leistung des Transfers von theoretischen Lerninhalten der Berufsschule in den betrieblichen Alltag. Im folgenden Zitat wird beschrieben, worin die Unterschiede zwischen den beiden Lernorten bestehen und wie sie in der Umsetzung aufeinander einwirken:

„Ich mache ja den elektrischen und den mechanischen Bereich und in der Schule lernen wir halt diesen Theorieteil mit der Elektrik z. B. worauf man alles achten muss, die ganzen Sicherheitsregeln und so was alles, und hier in der Firma machen wir halt den praktischen Teil, wir bauen halt Schaltungen zusammen oder installieren was, bauen Maschinen zusammen oder wie auch immer, also das ist halt schon so praxisnah auch, was man in der Schule lernt, das kann man dann gleich umsetzen meistens oder andersrum auch, natürlich.“ 366-GD-U-42b-39-39

In obigem Zitat wird angedeutet, dass praktische Erfahrungen auch auf das theoretische Wissen zurückgespiegelt werden. In diesem Zusammenhang beschreibt ein/-e Ausbilder/-in die betriebliche Anforderung, anhand von konkreten Erfahrungen in der Arbeitssituation abstrahiertes Wissen zu generieren, um in anderen Bereichen praktische Probleme zu lösen.

„Also dass dann halt die Leute sagen, wenn man irgendwo auf Dienstreise ist, dann schreibt man eine Bewertung von einem Restaurant, macht noch drei Bilder dazu, warum kann man das nicht mit einem Fehlerprotokoll hier in der Fertigung machen. Also da geht es auch darum, wie kann man praktisch Erfahrungsräume, die man in anderen Bereichen hat, abstrahieren und praktisch auf das Produktionsumfeld abbilden und dann neuen Nutzen generieren.“ 366-IV-U-23b-25

Auch wenn das formell erworbene Wissen also nicht sofort umgesetzt werden kann, dient es als unentbehrliches Hintergrundwissen, um neue und unbekanntere Situationen in der Berufspraxis besser einschätzen zu können, wie auch im folgenden Zitat veranschaulicht wird:

„Gut, ich sage jetzt einmal: Schweißer. Es gibt viele Schweißverfahren, braucht man bei der Prüfung auch nicht, es wird nur theoretisch mal gefragt, was ist das für ein Verfahren [...] wenn er dann später montiert, aber er weiß, wenn er Blechteile anbaut, da ist eine Schweißnaht, die könnte etwas härter sein wie was anderes. Oder der Verzug beim Schweißen an Teilen. Da kommt mal oft: ‚Fräs mal das schnell runter.‘ Sollte so und so plan sein und der Toleranzwert, wenn ich dann die harte Schicht vom Material wegnehme, dann ‚Bupp‘. Das gehört alles mit dazu.“ 366-IV-U-27b-99

In diesem Zusammenhang wird die Relevanz des konkreten Materialbezugs deutlich: Das im Betrieb angeeignete Gespür für Arbeitsmittel und -gegenstände ist für die berufliche und persönliche Entwicklung von zentraler Bedeutung. Gerade im Vergleich zu rein theoretischer Bildung eröffnet die duale Ausbildung besondere Erfahrungsräume:

„Und das ist jetzt der Unterschied, wenn einer von der Pieke auf so was gelernt hat, hat eine Ausbildung gemacht, dann ist das ein Unterschied vom Verständnis her, was es bedeutet, sich mit Stahl-Eisen-Materialien auseinanderzusetzen, die zu zerspanen, irgendetwas abzutragen, als der, der es jetzt theoretisch gelernt hat, für den theoretisch alles klar ist, weil zwischen der Theorie und der Praxis ja bekanntlicherweise immer noch ein Unterschied ist, und der wird auch immer bleiben.“ 366-IV-U-20b-37

Die Befragten machen mehrfach deutlich, dass in der rein akademischen Bildung im Vergleich zum dualen System lange Zeit keine unmittelbare Erfahrung mit dem Gegenstand oder beispielsweise der Maschine ermöglicht wird. Darum identifizieren die Ausbilder/-innen bei ihren Auszubildenden eine höhere Problemlösekompetenz vor dem Hintergrund konkreter betrieblicher Anforderungen:

„Sorry, aber die Bachelor, mit denen ich zu tun hatte, da fehlte schon was, die haben diesen praktischen Background nicht. [...] also wir haben ja im Fachbereich einige Azubis immer bei uns, die dann mitarbeiten, und die lernen halt von Anfang an trotzdem, was es heißt, [...] unter einem gewissen Zeitdruck die Teile fertigzustellen in der Qualität, Eigenverantwortung für dieses Bauteil zu übernehmen, auch in vielerlei Hinsicht Problemlösung zu betreiben, jetzt ist eine Fräse abgekracht und ich muss mich mit dem beschäftigen, wie mache ich das?“ 366-IV-U-21b-83

Der reziproke Transfer zwischen formellem und informellem Lernen wird im Lernort Betrieb durch die persönliche Anleitung erleichtert. In der betrieblichen Praxis kann die Ausbildung im Rahmen einer zwischenmenschlichen Beziehung Kontextwissen und eigenständiges Handeln am Gegenstand vermitteln, wie ein abschließendes Beispiel nahelegt:

„Ja, und wir versuchen halt einfach in der Ausbildung auch dadurch, dass wir z.B. Spritzpistole gibt es, einmal für die Maschine, dass die Azubis da auch lernen, Artikelnummern zu beachten und zu gucken und dann schon nicht einfach drauf losmachen, sondern gucken, welche Baugruppe hab ich jetzt? Was muss ich jetzt? Was aber ganz klar auch durch die Ausbilder mit gesteuert werden muss, damit die das halt erst mal lernen, damit die ein Auge dafür kriegen.“ 366-IV-U-40b-152

Zusammenfassend erlernen die Auszubildenden im dualen System laut den Befragten ein Gefühl für den unmittelbaren Organisationszusammenhang und Arbeitsabläufe insbesondere durch den Umgang mit Kolleg/-innen und Kund/-innen. Die Transferleistung von theoretischen Lerninhalten in den betrieblichen Alltag und umgekehrt wird in erster Linie durch die unmittelbare Erfahrung mit Arbeitsgegenständen unter persönlicher Anleitung vollzogen. Dieser Prozess setzt die Verschränkung verschiedener Lernorte voraus, weswegen im Folgenden gezielt auf die Rolle der Berufsschule eingegangen wird.

5.3.2 Die Rolle der Berufsschule

Die Verschränkung von Einzelbetrieben und Berufsschulen im dualen System fördert die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens in besonderem Maße. Denn während der Einzelbetrieb „für die Ausbildung eines umfassenden Arbeitsvermögens zu eng“ (Kruse 2012: 161) ist, können durch den Dialog zwischen den unterschiedlichen Lernorten Synergien kreiert werden. Sowohl die Individuen als auch die Betriebe können Sicherheit über das eigene Handeln durch gegenseitiges Feedback erlangen. Ein Beispiel aus der Gastronomie zeigt, dass gerade kleine Betriebe nicht in der Lage sind, alle Ausbildungsinhalte in der Praxis abzubilden, und über den Kontakt zur Berufsschule die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Rolle zu reflektieren:

„Ja, Berufsschule, denke ich, ist schon auch gut, weil ich glaube, es gibt halt einfach auch Ausbildungsbetriebe, die halt nicht alle Sachen abdecken. Also wir haben z. B. jetzt hier keine Bar, wo die die Cocktails lernen, und das gehört halt mit zur Prüfung. [...] Also ich habe ganz, ganz wenig Kontakt zur Schule. Ich rufe immer dann an, wenn ich einfach ein Feedback für mich brauche. Wenn ich jetzt Schwierigkeiten mit einem Schüler habe oder mit einem Auszubildenden habe, liegt das jetzt an mir, am Betrieb?“ 366-IV-U-16c-250

Die Berufsschule ist auch ein Ort des direkten Austauschs zwischen Auszubildenden über unterschiedliche Praxen in den Betrieben. Die Auszubildenden selbst wertschätzen diese Plattform und beschreiben, wie sie auf dieser Basis ihren eigenen Lernfortschritt und betriebliche Anforderungen besser einordnen können, wie im folgenden Zitat ersichtlich:

„Man kann da sehr große Unterschiede sehen, also in der Schule, in der Berufsschule, da redet man ziemlich viel mit ... was machst du gerade, weil man sieht sich ja nur einmal die Woche sozusagen, und was hast du gemacht, ja, ich sitze immer noch am Feilen, da denkt man sich, ja, cool, ich habe schon [CNC-Drehen und Fräsen] hinter mir und du bist immer noch beim Konventionellen, was ist denn bei euch da los, so in der Art, und dann denke ich, okay, bei mir in der Firma läuft es anscheinend doch ganz gut und dann ... man meckert zwar immer mal untereinander, das ist wieder doof gewe-

sen und, und, und ... Aber dann hört man wieder, was andere Firmen noch so haben, wo die rumhängen und was die machen, und da denkt man, okay, ist doch ganz gut.“ 366-GD-U-42b-294

Lernortkooperationen können damit lernortübergreifende berufliche Handlungsfelder erschließen. Neben dem formalen Ausbildungsrahmen werden auch informelle Kompetenzen erschlossen und Anforderungen an solche Kompetenzen sichtbar gemacht. Aus Perspektive der Auszubildenden ist eine zielführende Kommunikation mit der Berufsschule von großer Bedeutung. Auch von Verbandsseite wird festgehalten, dass ein aktives Aufeinander-Zugehen auf Augenhöhe unerlässlich ist, um die Potenziale der Lernortkooperation zu erschließen. Dadurch können einerseits Koordinationsprobleme zwischen Praxis- und Berufsschulphasen gelöst werden und andererseits Ausbildungsinhalte aufeinander abgestimmt werden, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Das heißt also, der Ausbildungsbetrieb und die Berufsschulen müssen schon in Kontakt stehen. [...] Dann, bin ich der Auffassung, klappt das auch mit der Berufsschule und mit dem Zusammenspiel mit den betrieblichen Phasen. [...] ich sehe da keine Wertigkeit in den beiden Personengruppen, sondern es müssen beide aufeinander zugehen, es müssen beide Inhalte miteinander abstimmen und müssen beraten, welche Themen dort passieren.“ 366-IV-E-38b-59

Der Dialog zwischen Betrieb und Berufsschule flankiert den Entwicklungsprozess der Auszubildenden insofern, als unterschiedliche Perspektiven zusammengeführt und den Einzelpersonen rückgespiegelt werden können.

„Nur dann, wenn auch ein Betrieb richtig informiert ist, dann wird auch er die notwendigen Konsequenzen ziehen. Und dann kommt so der Azubi nicht mehr aus, dann kann er sich nicht irgendwo verdrücken, sondern dann haben wir ihn alle im Blick. Dann kommt am Ende auch was raus. Wenn ich aber meine Aufgabe so nicht verstehe, sondern sage, mein Gott, dann ist er halt nicht da, da tun wir dem Azubi auch nichts Gutes.“ 366-IV-U-54c-142

Branchenübergreifend stellt sich außerdem die Frage, wie neue technologische Entwicklungen zeitnah in die Berufsschulen einfließen können. Aus Sicht der Betriebe kann die Berufsschule oft nur Grundkompetenzen vermitteln – entweder der technischen Ausstattung oder den Kompetenzen der Lehrer/-innen geschuldet –, was aber zugleich die Unternehmen selbst in die Pflicht nimmt, gewünschte Inhalte und Fähigkeiten im Betrieb zu vermitteln. Dennoch äußern sich einige Auszubildende unzufrieden über die gegenwärtige Situation, dass die Berufsschulen der technologischen Entwicklung oft nicht hinterherkommen:

„Das ist die falsche Reihenfolge, dass der Lehrer den Schüler fragen muss. Also ist vielleicht verständlich, dass das ein bisschen viel ist, wenn man nebenbei noch unterrichten muss, sich das alles anzueignen, aber trotzdem ist das vielleicht dann nicht der richtige Weg.“ 366-GD-U-42b-102

„Aber die gehen eigentlich davon aus, dass wirklich nur die Schulhalte, letztendlich wo im Lehrplan stehen, vermittelt werden, und wenn wir sagen, wir brauchen spezifisches Unternehmenswissen, dann machen wir Theorieeinheiten im Unternehmen.“ 366-IV-U-37b-35

„Ja, natürlich, also wir werden das jetzt im dritten Lehrjahr im nächsten Jahr das erste Mal machen, dass wir uns mit Dingen beschäftigen wie verlängerte Ladentheke, Tablets-Einsatz und so weiter. Also diese neuen Medien, das ist ja bisher in der Schule noch gar kein Thema. Das muss irgendwo mit einfließen. Das wird eine Herausforderung für die Schule. Wie lassen die es einfließen? Ich weiß es nicht. Aber das ist für alle eine Herausforderung, der wir uns in irgendeiner Weise stellen müssen.“ 366-IV-U-54c-172

Wenn Unternehmen selbst erforderliches technologisches Spezialwissen in die betriebliche Ausbildung einfließen lassen, dann zeigt sich, dass gerade die Wechselwirkung zwischen den beiden Lernorten Potenziale erschließt: Im Rahmen des dualen Systems können so Diskrepanzen zwischen technischem Wandel und der Gestaltung von Ausbildungsinhalten abgefedert werden.

Insgesamt können durch den wechselseitigen Dialog der Lernorte besondere Synergien kreiert werden. Die Berufsschule ist laut den Befragten ein Ort des direkten Austauschs zwischen Auszubildenden über betriebliche Praxis. Eine gewisse Trägheit der Berufsschule, technologische Entwicklungen zeitnah abzubilden, kann durch die Betriebe abgefangen werden. Die Auseinandersetzung der Individuen mit den unterschiedlichen Lernorten und -inhalten bedeutet in der Regel eine Horizonterweiterung, die im Subjekt neue Prozesse anregen kann.

5.3.3 Aneignungsprozesse im Subjekt – Impulse setzen, Interessen wecken

Die duale Ausbildung kann nicht nur Anforderungen der Betriebe und der Berufsschule vermitteln, sondern versetzt die Auszubildenden auch maßgeblich in die Lage, eigenständig zu handeln: Aneignungsprozesse werden direkt im Subjekt angestoßen. Dabei beschrieben die Befragten unterschiedliche Situationen, in denen Impulse gesetzt wurden und Interesse geweckt werden konnte:

„Und das ist halt, glaube ich, schon auch eine Kunst, denen beizubringen oder so diese Sehnsucht nach mehr zu entwickeln, ja, wo kann ich denn hin. Oder auch mal zu fragen: ‚Wo willst denn hin, wie stellst du dir deinen späteren Arbeitsplatz vor? Möchtest du dann nach drei Jahren immer noch irgendwo hingehen, wo du einen Zettel hast, den du abarbeitest?‘ Oder: ‚Wie soll dich dann dein Arbeitgeber später mal zahlen?‘“ 366-IV-U-16c-126

Wie die obige Darstellung nahelegt, eröffnet der Dialog mit Vorgesetzten und Kolleg/-innen den Auszubildenden neue Perspektiven zur erwerbsbiografischen Selbstreflexion. Die Auszubildenden erkennen einen großen Unterschied zwischen Auszubildenden im dualen System und Personen, die diese Erfahrung nicht gemacht haben, im Hinblick auf deren intrinsische Motivation und Problemlösekompetenz:

„Wir brauchen mindestens ein Jahr, bis die Leute in diesem Sozialkontext handlungsfähig sind. Weil sie ihre primäre Sozialisierung in

einem verschulden Bereich haben, und dann: ‚Wie, mir sagt niemand, was ich tun muss? Aber an der Uni war es doch so, in der Schule auch.‘ Und unsere Leute sind es eben gewohnt, eigenständig zu handeln und zu denken und was zu tun, ohne dass man es groß angewiesen hat, das ist schon ein großer Unterschied.“ 366-IV-U-22b-66

Die befragten Auszubildenden beschreiben selbst mit Begeisterung, wie Auszubildende während ihres Einsatzes im Betrieb wachsen und über konkrete Erwartungen hinaus denken und handeln. Ein Beispiel aus dem Einzelhandel legt nahe, dass in den letzten Jahrzehnten die Auszubildenden noch eigenständiger geworden sind:

„Gedanken, die sich die Azubi-Generationen davor, und zwar wirklich jetzt glaube ich wahrscheinlich 50 Jahre davor, alle nie überlegt haben. Gedanken z. B.: Ich gehe zur Etagenleitung und sage, damit ich mich möglichst schnell einarbeite, sagen Sie mir doch mal, was sind die zehn wichtigsten Renner-Artikel? Dann schaue ich mir die als erstes an, informiere mich, weil die Wahrscheinlichkeit, dass der Kunde danach fragt, am allerhöchsten ist.“ 366-IV-U-54c-42

Bei aller Eigenständigkeit und Lernbereitschaft der Auszubildenden müssen die Aneignungsprozesse in der Regel von den Betrieben begleitet werden, um organisationale Anforderungen aufzuzeigen und das Handeln der Auszubildenden damit abzugleichen. Eine mögliche Hilfestellung sind in dieser Hinsicht sogenannte Berufspat/-innen oder Azubi-Beauftragte, die gezielt Verantwortung für Einzelpersonen übernehmen und im Blick haben, ob sich bei den Auszubildenden eine intrinsische Motivation entwickelt:

„Die werden ja einer Patin oder einem anderen Azubi zugeordnet, also die sind ja nirgendwo alleine und, sondern die haben immer irgendjemanden an ihrer Seite und da sieht man da schon, wenn jetzt aktiv ein Kunde bedient wird, ja, kann ich mithelfen oder kann ich mal das holen oder das muss ich wegbringen. Das heißt also, da sieht man schon also, ob, ob man seine Zeit absteht oder absitzt oder ob man aktiv versucht, irgendwas Produktives zu machen.“ 366-IV-U-07a-80

Organisationale Anforderungen können darüber hinaus auch als Rahmung und Hilfestellung in Erscheinung treten: Durch das Lancieren klarer Verhaltensregeln können neue Lern- und Entwicklungsprozesse angestoßen werden, mehrmals wurden in diesem Zusammenhang von den Befragten Handyverbote im Betrieb genannt. In dem folgenden Zitat wird außerdem beschrieben, wie im Gespräch mit einem Auszubildenden ein gesunder Schlafrhythmus anvisiert wird, um dessen Konzentrationsfähigkeit und Wohlbefinden im Betrieb zu erhöhen:

„[...] das geht nicht, dass du mit deinen Freunden die ganze Nacht an der Playstation sitzt und morgens fast auf der Arbeit einschlafst, das haben wir halt dann mit ihm zusammen erarbeitet, geguckt, er wollte wirklich das auch ändern, dann haben wir mit ihm Pläne aufgestellt, um zu sagen, pass auf, jetzt gehst du mal jeden Abend um zehn ins Bett statt um zwei oder drei etc. Und das wurde dann auch wirklich merklich besser und wir haben ihm auch dann auch mehr fordernde Aufgaben im Betrieb gegeben, wo er nicht einfach nur so nebenbei das Geschirr wegräumt, sondern wo er sich drauf konzentrieren musste, wo er Arbeitsleistung abliefern musste, das hat ihm in dem Fall geholfen.“ 366-IV-U-17c-63

Ein weiteres Beispiel ist neben der Angleichung der Lebensführung an betriebliche Anforderungen auch die Heranführung an eine zielführende Arbeitsweise. Dabei spielt es eine große Rolle, dass die betriebsseitigen Vorstellungen nach einem bestimmten Zeitraum von den Auszubildenden selbst übernommen und eigenständig fortgeführt werden können, wie im folgenden Zitat beschrieben:

„Und wenn man dann den Jugendlichen sagt: Bitte Zettel und Stift mitbringen, damit du dir das aufschreiben kannst, und dann eben anhand dem, was du dir aufgeschrieben hast, kannst du dann die Aufgabe das nächste Mal allein erledigen – da reden Sie fünfmal, da reden Sie zehnmal. Irgendwann wird es dann verstanden. Okay, ich muss einen Zettel und einen Stift mitnehmen und mir das aufschreiben.“ 366-IV-U-03c-7

Zusammenfassend eröffnen sich den Auszubildenden im dualen System neue Perspektiven: Neue Interessen werden entdeckt und berufsbiografische Möglichkeiten beispielsweise im Dialog mit Kolleg/-innen ausgelotet. Gleichzeitig fördern die Betriebe den Lernprozess in vielen Fällen durch gezielte institutionalisierte Angebote oder machen organisationale Anforderungen als Rahmung und Hilfestellung sichtbar.

5.3.4 Betrieb und Kooperation: Peer Groups, Vorgesetzte, Kund/-innen und Partner/-innen

Ein besonderer Ermöglichungsraum für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens ist der direkte soziale Kontakt im Umgang mit unterschiedlichen betriebszugehörigen Personengruppen, wie Vorgesetzten, Kund/-innen, (Unternehmens-)Partner/-innen oder den ebenfalls in Ausbildung befindlichen Kolleg/-innen. Im Umgang mit Letzteren können gemeinsame Unsicherheiten diskutiert werden und anhand der Aneignungsprozesse der (meist) Gleichaltrigen können persönliche Handlungsspielräume erkundet werden. Die Austauschprozesse können sowohl berufs- als auch lehrjahrübergreifend stattfinden, weil sich hierfür im Betrieb zahlreiche Schnittstellen im unmittelbaren Arbeitsumfeld ergeben, was das folgende Zitat unterstreicht:

„Nein, aber das ist bei uns in der Ausbildung halt auch das Schöne, so die Teamarbeit, erst mal in den Berufsgruppen selber über alle Lehrjahre, aber für mich auch ganz wichtig, jeder Beruf hilft dem anderen Beruf, vom ersten bis zum vierten oder auch das dritte dem ersten oder das zweite weiß vielleicht mal was, was der aus dem nicht weiß, und der hilft dem dann da auch. Also wirklich dieses Miteinander-Füreinander.“ 366-IV-U-40b-53

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Auszubildenden dadurch über den gesamten Zeitraum ihrer Ausbildung hinweg im Betrieb mit Erfahrungen aus anderen Berufen, Tätigkeitsbereichen und auch aus langjähriger Betriebszugehörigkeit in Kontakt kommen. Die Verschränkung dieser Eindrücke mit dem eigenen Entwicklungsprozess im Erwerbsalltag macht organisationale Anforderungen sichtbar und fördert deren Aneignungsmöglichkeit. Das folgende Zitat zeigt, wie ein kollegialer Austausch anfängliche Unsicherheiten bearbeiten und zur Identifikation mit dem Berufsbild beitragen kann:

„[...] und als ich dort war, ging's gerade um die Reklamation, also dieser Prozess in genaue Einzelschritte aufgeschlüsselt, wie frag ich nach, wie bring ich den Kunden aus seiner, äh, Rage und aus seiner Verärgerung wieder auf einen normalen Gesprächslevel und, und wenn man da so erzählt, ne, wie man sich so in der Reklamationssituation fühlt, dass man sich ja eigentlich persönlich angegriffen fühlt, dass man das aber dem Kunden nicht zeigen darf und dass wir dann großzügig sind, weil wenn man Reklamation hat, kann zwei Konsequenzen haben. Ich verlier einen Kunden oder ich gewinne einen Stammkunden. Und wenn man da so, so Praxisbeispiele erzählt, dann, da hören sie dann immer ganz andächtig zu.“ 366-IV-U-07a-230

Aber nicht nur vorhandene Schnittstellen können genutzt werden; die Empirie zeigt auch, dass die Auszubildenden gezielt neue Koalitionen aufbauen, um ihren berufsbezogenen Horizont zu erweitern und dabei selbst organisational tätig werden:

„[...] es ist jetzt eine Gemeinschaft. Eine Gemeinschaft, die alle das gleiche Interesse haben. Und die sich teilweise ja besser austauschen können, wenn der eine erzählt, wie geht es in meinem Haus zu und wie geht es im anderen Haus zu, wie wenn die alle nur in einem Haus sind. Da schaukeln sich auch Stimmungen sehr schnell hoch. Wenn das aber verschiedene Häuser sind, das haben wir feststellen dürfen als positiven Effekt im Nachhinein, das ist viel ausgleichender. Und das, was jetzt ganz modern ist, an das haben wir überhaupt nicht gedacht, das ist, Sie haben 18 Azubis und Sie haben nach einer Woche eine Whatsapp-Gruppe.“ 366-IV-U-54c-36

Wie im vorigen Teil bereits angeschnitten, werden in einigen Ausbildungsgängen durch sogenannte Azubi-Beauftragte direkte kollegiale Partnerschaften installiert. Die Institutionalisierung von Ansprechpartner/-innen außerhalb des unmittelbaren Hierarchieverhältnisses eröffnet den Auszubildenden in dieser Form einen Schonraum:

„Die sind viel näher da wie irgendein Ausbildungsleiter. Zu dem kann ich gehen, wenn ich Probleme habe. Zu dem kann ich gehen,

wenn ich Anregungen habe, wenn ich irgendwas wissen muss. Das ist einfach so jemand wie du und ich, und da brauche ich keine Angst haben. [...] Also in diesem im Grund ein bisschen geschützteren Raum wachsen die aber schneller.“ 366-IV-U-54c-48

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Auszubildenden es in der Regel schätzen, wenn die Auszubildenden in der Lage sind, aktiv Hilfe zu suchen und anzunehmen. Diese aktive Einforderung zählt zur Aneignung einer eigenständigen Arbeitsweise. Auf diese Weise wird die Fähigkeit gefördert, unterschiedliche organisationale Anforderungen gegeneinander abzuwägen und eigene Grenzen zu erkennen:

„Also darum geht’s, dass sie sehen, wo komme ich an meine Grenzen, was kann ich vielleicht selber auch tun, um diese Grenzen zu überwinden, und dass Hilfesuchen oder Hilfeannehmen auch nicht ein Zeichen von Unfähigkeit und Schwäche ist, sondern dass das teilweise auch einfach mal wichtig ist, das anzunehmen.“ 366-IV-U-17c-57

Perspektivisch kann festgehalten werden, dass in den Betrieben das unmittelbare soziale Lernen offenbar nicht substituiert werden kann, auch vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierung nicht. In Bezugnahme auf das Lernen an der Maschine im Werkzeugbau zeigt ein Beispiel, dass die Auszubildenden selbst den Wunsch nach einer persönlichen Anleitung durch ein/e Ausbilder/-in formulieren:

„Da sagte er mir dann, wenn Sie jetzt nur noch solche elektronischen Aufträge machen, sagt er, nein. Das habe ich mir nicht ausgesucht. Mal zur Vertiefung, um selber zu machen, damit Sie hinterher sehen, wo sind meine Schwächen, sagt er, kann ich mir vorstellen, aber nicht nur damit. Mir fehlt der Mensch, mir fehlt der Ausbilder, den will ich haben. Also auch dieses Persönliche und wirklich fragen, gezielt fragen zu können und, ohne lange suchen zu müssen, dann auch mal eine Antwort zu kriegen oder gemeinsam zu suchen und zu sagen, guck mal hier. Sagt er, aber nur elektronisch nicht.“ 366-IV-U-40b-47

In Bezug auf die Wechselwirkung von Betrieb und Kooperation wird deutlich, dass die Befragten den berufs-, status- und lehrjahrübergreifenden Austausch im Betrieb außerordentlich begrüßen. Außerdem wird die aktive Einforderung von Hilfestellungen durch die Auszubildenden wertgeschätzt, wobei auch deutlich wird, dass das Lernen in der direkten persönlichen Anleitung in einigen Bereichen als nicht ersetzbar eingeordnet wird.

5.3.5 Aneignung und Feedback

Ein zentraler Mechanismus, der die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens im Betrieb fördert, ist die Einbettung in betriebliche Feedbackstrukturen. Im Rahmen konkreter Arbeitssituationen kann den Auszubildenden zurückgespiegelt werden, ob ihr Handeln den betrieblichen Anforderungen entsprochen hat. Dabei lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen identifizieren: In einigen Betrieben erfolgt das Feedback direkt in der Arbeitssituation im Rahmen eines persönlichen Anleitungsprozesses. In anderen Betrieben werden Kolleg/-innen als Coaches eingebunden, die zu bestimmten Zeitpunkten ein dezidiertes Feedbackgespräch mit den Auszubildenden führen.

„Nur eben, dass ich meine Fragetechnik wirklich absolut verfeinert habe und so, dass ich genau weiß, bei dem Kunden komme ich mit der Fragestellung am weitesten. Da brauchen sie vier, fünf, sechs Jahre Praxis. Und zwar jemanden aber auch als Coach dabei, der sie immer wieder in ihrer Wahrnehmung und sagt: Das geht jetzt noch mal einen Tick anders, und das geht noch mal einen Tick anders. Man muss wirklich permanent an sich arbeiten wollen.“ 366-IV-U-54c-116

„Wenn die schon mal ein halbes Jahr im Betrieb sind. Die dann wirklich nur diesen einen Azubi zwei Stunden lang im Grund beim Verkaufsgespräch beobachtet und am Ende traktiert und sagt: Pass auf, das war gut, das war schlecht, das macht man aber ... wenn du das so und so formulierst, dann geht das. Und da noch mal auf wirklich individuell jeden einzelnen Azubi eingeht, weil ein jeder verkauft natürlich anders, weil jeder mit seiner Persönlichkeit verkauft.“ 366-IV-U-54c-64

Wie im vorangegangenen Zitat deutlich wird, kann im Rahmen der betrieblichen Feedbackstrukturen den individuellen Entwicklungsprozessen und Persönlichkeitsmerkmalen Rechnung getragen werden. Dabei spielt es eine ausschlaggebende Rolle, dass der Lernprozess mehrstufig erfolgt und individuelle Erfahrungsräume eröffnet. Im folgenden Beispiel wird der schrittweise begleitete Lernprozess beschrieben, bei dem gezieltes Feedback organisationale Anforderungen vermittelt und als Korrektiv für das individuelle Arbeitshandeln dient:

„Ja, ich sag mal, wenn wir die Unterweisung, Einweisung von neuen Lerninhalten, dann gehen wir ja auch vor und sagen, so pass auf. Du kriegst jetzt erst mal alles erzählt. Jetzt machen wir mal zusammen und jetzt machst du alleine und ich bleib bei dir und schau und bevor es in die Hose geht, sag ich: Stopp, überleg noch mal, hast du was vergessen? Also ist ja auch von so einer fertigen vorgegebenen Liste, wo dann für den Azubi auch immer weniger wird und sein Teil immer mehr wird, wo er überlegen muss.“ 366-IV-U-40b-51

Neben Kritik und Verbesserungsvorschlägen ist gerade das Lob für gelungene Arbeit von zentraler Bedeutung für den persönlichen Entwicklungsprozess. Die eigene organisationale Kompetenz wird mit zunehmender Selbstsicherheit und wachsendem Selbstvertrauen besetzt. Im folgenden Zitat wird die Möglichkeit genannt, den Auszubildenden ihrem Fortschritt gemäß auch besondere Aufgaben zuzuteilen, an denen sie wachsen können:

„Ihnen fehlt ganz oft diese Anleitung, auch dieses auch mal Loben, dieses Feedback zu bekommen für meine Arbeit, das kennen sie teilweise von zu Hause nicht und deswegen ist es auf der Arbeit noch viel, viel wichtiger. Zusätzlich gibt es natürlich dann Belobungsaufgaben, die eigentlich nur von Mitarbeitern, die ausgelernt, fest angestellt bei uns sind, gemacht werden. Dann darf der Auszubildende das auch mal machen.“ 366-IV-U-17c-71-71

Neben dem direkt artikulierten Feedback darf nicht vergessen werden, dass die Auszubildenden auch durch die konkrete Erfahrung am Arbeitsgegenstand und im Arbeitsprozess eine Form der Rückmeldung erhalten. Sie erkennen unmittelbar und situativ, ob ihr Handeln zielführend war. Demzu-

folge führt die betriebliche Routine selbst zur Anpassung organisationaler Kompetenzen, wie das folgende Zitat andeutet:

„Bei uns sagt man, so nach drei Jahren aktiv im Job kann man eigentlich erst wirklich richtig gut mitgehen, da hat man dann viel schon gesehen, viele Beispiele gehabt, viele Maschinen vielleicht auch kennen gelernt, Maschinen, Baureihen, Probleme schon gesehen, und nach drei Jahren ist man dann so weit, dass man wirklich optimal mitarbeiten kann, und das ist schon eine lange Zeit, denke ich, drei Jahre [...]“. 366-GD-42b-259

Die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens im dualen System lässt sich demzufolge laut den Befragten unter anderem auf vorhandene Feedbackprozesse im Betrieb zurückführen. Die Auszubildenden erhalten eine direkte Rückmeldung über ihr Handeln, oft im Zuge persönlicher Anleitungsprozesse oder im Rahmen eines nachgeschalteten Feedbackgesprächs. Dabei kann individuellen Entwicklungsprozessen in einem mehrstufigen Lernprozess Rechnung getragen werden und Erfolge können durch Lob positiv verstärkt werden. Nicht zuletzt ist die unmittelbare Erfahrung am Arbeitsgegenstand eine Form der Rückmeldung für die Auszubildenden über das Gelingen des eigenen Arbeitshandelns. Bei alledem wird deutlich, dass im Rahmen der Feedbackschleifen auch die Möglichkeit fehlerhafter Handlungen mitgedacht wird.

5.3.6 Duale Ausbildung – legitimer Lern- und Schonraum

Das duale System bietet den Auszubildenden einen legitimen Lern- und Schonraum, den die befragten Ausbilder/-innen den Auszubildenden – über alle Interviews hinweg – explizit oder implizit als solchen einräumten. Die meist langjährigen Erfahrungen mit anderen Auszubildenden versetzen die Ausbilder/-innen in die Lage, etwaige anfängliche Anpassungsschwierigkeiten zu entpersonalisieren. Das Wissen um die Überforderung von Auszubildenden in den ersten Wochen des betrieblichen Alltags entschärft die fachliche und persönliche Eingliederung in den Betrieb, die sich beispielsweise bei Bachelorabsolvent/-innen oder Quereinsteiger/-innen konfliktträchtiger darstellt. Im folgenden Zitat wird deutlich, dass den Auszubildenden gezielte Hilfestellung angeboten wird, um sich in ihre neue Rolle einzufinden:

„Dann sind die Azubis auch völlig überfordert, indem sie einen Menschen anschauen. [...] Und dafür brauchen sie eine Hilfestellung. Und dafür ist diese erste Woche. Der erste Tag ist wirklich, ich bin nicht mehr Schüler, ich bin Azubi, und dann die nächsten Tage staffelt sich das. Wie kleide ich mich? Wie verhalte ich mich? Wie gehe ich mit dem Kunden um? Und sie bekommen bereits ein erstes Training. Wie gehe ich mit dem Kunden um? Wie führe ich ein Kundengespräch? Damit sie nicht mehr quasi ohne Handwerkszeug auf der Bühne stehen.“ 366-IV-U-54c-42

In den Interviews werden weitere spezifische Hilfeleistungen konkret beschrieben, wie beispielsweise die persönliche Einarbeitung und die Orientierung an vorhandenen Checklisten und Standards. Dabei können auch schon zu Beginn persönliche Entwicklungsziele und -potenziale ausgelotet werden, um individuelle und betriebliche Erwartungen an die Ausbildung abzugleichen:

„Also wegen mir kann der Auszubildende auch drei Jahre lang halt dann mit einfachen Tätigkeiten zurechtkommen, wenn er halt sich nicht weiterentwickeln mag. Was soll ich denn machen? Oder ich habe jetzt eine Hotelfachfrau ausgebildet, die kann halt kein Wort fehlerfrei schreiben und braucht halt ganz klare Strukturen und die hat ihre Prüfung auch gut gemacht dann und hat auch einen guten Job im Hotel. [...] Und ich meine, bei uns gibt es ja, ich habe ja lauter Checklisten oder Ablaufpläne, das ist schon alles da. Und es wird natürlich auch alles einzeln besprochen. Die werden am Anfang an der Hand genommen und machen halt peu à peu immer neuere Sachen mit dazu. Aber diese Flexibilität, die brauche ich.“ 366-IV-U-16c-56

Ein Schlüsselement des betrieblichen Schonraums ist das Zugeständnis von Zeit für diverse Lernprozesse sowohl formaler als auch informeller Kompetenzen. Damit einher geht auch die Formulierung erfüllbarer Erwartungen an Auszubildende, die im weiteren Ausbildungsverlauf schrittweise ansteigen können:

„Das heißt, wir erwarten ja von einem Azubi nicht, dass er nach drei Monaten selbstständig alle Aktivitäten und alle Aufgaben, die so zu erfüllen sind, unaufgefordert selbstständig in Perfektion abarbeitet.“

Das wird er nämlich nicht können. Er wird immer noch auf Zuruf oder auf so und so und so angewiesen sein, weil er halt selbst die Arbeiten noch nicht sieht. Aber dann kommt es ja auch noch darauf an, wie mache ich die Arbeit?“ 366-IV-U-06c-47

Aus Perspektive der Ausbildenden birgt der Schonraum im dualen System auch den großen Vorteil, dass unterschiedliche Persönlichkeiten Anschluss finden und Einzelpersonen große Entwicklungssprünge machen, die andernfalls nicht realisiert hätten werden können, wie das folgende Zitat unterstreicht:

„[...] den Schonraum, den ich nicht verlieren möchte, und ich möchte auch nicht, dass wir diesen verlieren. Weil man da schon die Entwicklung sieht von Persönlichkeiten, die dann auf einmal im Gedächtnis bleiben, die vorher immer so unauffällig waren z. B. die sich wirklich mausern dann.“ 366-IV-U-18c-76

In einigen Interviews wurde allerdings angemerkt, dass die Möglichkeiten legitimer Schonräume im dualen System in den letzten Jahren geschrumpft sind. Allgemein lassen sich steigende Anforderungen an Auszubildende im Umgang mit Kunden identifizieren, ebenso auch Forderungen nach interkulturellen Kompetenzen und nach ausgeprägten fachlichen Kompetenzen (Bromberg u. a. 2014: 25). Die Zukunft wird zeigen, inwiefern das Potenzial legitimer Lernräume vor dem Hintergrund steigender Anforderungen erhalten werden kann.

„Früher einen Auszubildenden alleine irgendwo in der Filiale zu lassen, das war verpönt, das macht man halt nicht. Und heute ist das teilweise gang und gäbe, dass ein Auszubildender halt dann auch mal eine Filiale ein paar Tage alleine bestreiten muss. Dann ist die Anforderung auch viel größer, die Problembewältigung muss da sein, wenn Konflikte mit Kunden da sind, muss er wissen, wie er sofort damit umzugehen hat. Früher hatte man als Auszubildender immer noch diesen Welpenschutz. Wenn da mal ein Fehler passiert ist, dann hieß es, ja der lernt ja noch. Das gibt es heute auch von Kunden teilweise nicht mehr. Die akzeptieren auch dieses ‚der ist nur Auszubildender‘ nicht, dann heißt es, ja dann hätte er es trotzdem nicht sagen dürfen. Die Anforderungen sind da schon größer geworden.“ 366-IV-U-17c-27

Zusammenfassend können im dualen System Lernprozesse durch die meist langjährige Erfahrung der Ausbilder/-innen entpersonalisiert werden. Weiterhin besteht die Möglichkeit zum Abgleich betrieblicher und persönlicher Entwicklungsziele. Die Befragten machen in ihren Schilderungen an vielen Stellen deutlich, dass ein Mindestmaß an Zeit für Lernprozesse zugestanden werden muss und dass im dualen System individuelle Möglichkeiten besonders berücksichtigt werden können. Gleichwohl verweisen einige Gesprächsinhalte auf einen Trend zu schrumpfenden Schonräumen in der Erstausbildung. Das Zugeständnis von ausreichend Zeit und Entwicklungsraum spielt laut den Befragten allerdings auch dann eine besondere Rolle, wenn es um die Aneignung unterschiedlicher Perspektiven innerhalb des Betriebs geht, worauf im Folgenden eingegangen wird.

5.3.7 Multiperspektivität und Überblickswissen

Die duale Ausbildung ermöglicht durch ihre organisationale Rahmung die leibliche Erfahrung unterschiedlicher Arbeitsbereiche und -prozesse und damit die Aneignung von Überblickswissen und Multiperspektivität. Die eigene Rolle im Gesamtzusammenhang des Betriebes kann besser verstanden werden, wenn man andere Abteilungen kennenlernt. Arbeitsteilige Prozesse müssen als solche durchdrungen und an den eigenen Bereich angrenzende Handlungsfelder verstanden werden, wie das folgende Zitat eines Ausbilders in der Antriebstechnik hervorhebt:

„Was für mich insgesamt fit für den nächsten Schritt ist, ist, dass ich halt eine breite Ausbildung insgesamt mache, damit der Mitarbeiter, der zukünftige Mitarbeiter, das Wissen über den Bereich hat. Also, wirklich nicht bloß über den kleinen Fleck, sondern über das Gesamte das Wissen hat und weiß, welche Funktion oder welche Aufgabe er am Gesamtprojekt hat, sozusagen.“ 366-IV-U-37b-297

Um dieses Wissen zu erschließen, spielt neben der unmittelbaren Arbeitshandlung auch das Pausengespräch eine große Rolle. Hierfür können im Rahmen des dualen Systems Begegnungsräume geschaffen werden, in denen Beschäftigte unterschiedlicher Arbeitsbereiche ins Gespräch kommen, wie das folgende Zitat illustriert:

„Und sicherlich, während des Arbeitsprozesses tauschen die sich aus über die verschiedenen Funktionen, die jeder dort hat, bzw. über die Tätigkeiten in den einzelnen Bereichen, aber auch die Pausengespräche sind da besonders wichtig, wo man dann halt mal mit einem gewissen Abstand auch über andere Fach- und Fertigungsbereiche reden kann.“ 366-IV-U-38b-37

Der Wechsel zwischen Abteilungen während der Ausbildungszeit vermittelt organisationale Anforderungen situativ. Durch das Durchlaufen unterschiedlicher Arbeitsprozesse und Organisationsformen werden die Auszubildenden gefordert und mit den Perspektiven anderer Beschäftigter im Unternehmen konfrontiert. Das folgende Zitat zeigt, wie die Eingliederung in unterschiedliche Fachbereiche den Auszubildenden im Einzelhandel ein umfassenderes Berufsbild vermittelt:

„Also man sollte einem Auszubildenden von Anfang an meiner Meinung nach immer auch flexibel fordern, d. h. ich stecke ihn einfach heute in die Abteilung, morgen in die Abteilung und nächste Woche auch mal in die Abteilung. [...] Vielleicht dass man dann auch mal einen Azubi aus dem Einzelhandel auch mal für drei Monate in die Verwaltung steckt und sagt: Jetzt gehst du einfach mal und guckst dir mal die Verwaltung an und siehst einmal, wie eine Personalabteilung funktioniert, wie ein Büro funktioniert, um zu zeigen, auch das gehört mit, auch das spielt alles mit rein. Nicht nur vorne stehen am Kassentresen und kassieren und verkaufen, das ist nicht Handel mehr im eigentlichen Sinne, sondern dass viel mehr Anforderungen an den Handel gestellt werden heute und an den Einzelnen gestellt werden im Handel.“ 366-IV-U-17c-153

Die Vielzahl neuer Perspektiven fördert damit die persönliche Entwicklung, insbesondere die Ausbildung fachlicher Präferenzen. Außerdem können die Auszubildenden erfahren, wie das Zusammenspiel mit unterschiedlichen Persönlichkeiten von Ausbilder/-innen funktioniert, was die Ausprägung einer professionalisierten Interaktionsform fördert.

„Dass sie im Dreimonatsrhythmus die Abteilungen wechseln, auch die Filialen kennen lernen und sich dann nach ein bis eineinhalb

Jahren festlegen dürfen. [...] weil ich denke, das ist einfach für die Entwicklung der Auszubildenden gerade im ersten Lehrjahr sehr, sehr wichtig, dass sie einfach nicht gleich ihre feste Struktur haben, sondern einfach mal verschiedene Strukturen kennen lernen, verschiedene Warengruppen kennen lernen oder auch verschiedene Anleiter kennen lernen. Weil jeder Anleiter hat natürlich einen anderen Stil, wie er anleitet, das gibt dem Auszubildenden, die dann mit einem Stil besser zurechtkommen als mit einem anderen Stil. [...] Deswegen glaube ich einfach, dass dieses Austesten wichtig ist für die Auszubildenden.“ 366-IV-U-17c-99

Der Wechsel zwischen den Abteilungen funktioniert als Katalysator für die Ausprägung fachlicher Präferenzen und dient damit auch der langfristigen Integration einerseits in den Betrieb und andererseits auf dem Arbeitsmarkt. Die fundierte Wahrnehmung eines Berufsbildes erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Auszubildenden in der Ausbildung verbleiben und im Anschluss auch in diesem Bereich arbeiten:

„Das sind dann diese Eindrücke, je nachdem, wie schnell, sage ich mal, auf so einen Auszubildenden einprasselt, umso schneller kommt dann auch da an und merkt, ob der Beruf auch überhaupt was für ihn ist. Deshalb sollte man natürlich auch zusehen, dass man einen Auszubildenden in der Probezeit möglichst umfangreich einsetzt und nicht nur behütet irgendwo komplett im Lager lässt oder fernab von allen Kunden lässt, sondern das ist tägliches Brot und das muss er merken, schnell merken, ob er dem gewachsen ist oder sich damit auseinandersetzen möchte.“ 366-IV-U-17c-127

Insgesamt ermöglicht die duale Ausbildung im Lernort Betrieb das Erleben arbeitsteiliger Prozesse und das Kennenlernen unterschiedlicher Abteilungen. Der Wechsel von Abteilungen schafft laut den Befragten gemeinsame Begegnungsräume, fördert die Ausbildung fachlicher Präferenzen und vermittelt ein fundiertes Berufsbild. Die vielseitigen Einblicke und das gewonnene Überblickswissen über den eigenen Arbeitsbereich hinaus tragen auch dazu bei, dass Prozesse des gesellschaftlichen und technologischen Wandels in ihrer Bedeutung für den eigenen Betrieb differenzierter eingeordnet werden können.

5.3.8 Technologischer Wandel und betriebliches Lernen

Technologischer Wandel wird besonders im Lernort Betrieb erlebbar. Neue Maschinen in der Produktion oder innovative Verkaufsstrategien in der Praxis finden oft nur langsam Einzug in die Lehrpläne der Berufsschulen und auch externe Weiterbildungsmöglichkeiten können die neuen Felder nur unzureichend abdecken. Das duale System bietet den Auszubildenden die Möglichkeit, mit Innovation im betrieblichen Alltag direkt in Kontakt zu kommen. Nur im Lernprozess am Arbeitsgegenstand, so einige Befragte, kann eine zeitgemäße Qualifizierung erfolgen.

„Wenn ich aber mit neuen Technologien zu tun habe, habe ich ja draußen niemand, der über das Wissen und das Know-how verfügt, das man für diese neuen Felder braucht. [...] Darum ist dieses Lernen im Arbeitsprozess, das Lernen im Problem, die effektivste Form des Lernens. Also mit der Etablierung von I40-getriggerten Anlagen muss eine permanente Qualifizierung der Leute erfolgen, und zwar in der Anlage, an der Maschine, in der Datenstruktur, da, wo sie stehen. Man muss im Grunde genommen diesen Veränderungsprozess zu einem Lernprozess machen.“ 366-IV-U-43b-69

Allein während der Ausbildungszeit kommen die Auszubildenden mit vielen Veränderungen im Betriebsalltag in Kontakt. Sowohl für sie als auch für die Betriebe ist es darum von Bedeutung, sich auch schon im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und im Arbeitsalltag zu positionieren. Dabei können die Betriebe sogar erwartete technologische Entwicklungen in die Ausbildung einbeziehen, wie Robotertechnik oder den Umgang mit 3-D-Druckern. Im folgenden Beispiel beschreibt ein/-e Ausbilder/-in aus dem Fahrzeug- und Maschinenbau, nach welchen Überlegungen die Ausbildung im Betrieb ausgerichtet wird, um über die bestehenden Rahmenpläne hinauszudenken:

„Das heißt also, die haben ein Jahr Bewerbungszeit, fangen dann, weiß ich, im Jahr 2016 an, an einem 1. September und dann werden die drei Jahre ausgebildet und sind dann 2019 fertig. Bis dahin hat sich eine ganze Menge gewandelt. Und insofern müssen diese jungen Menschen diesen Wandel auch miterleben, und zwar auch

schon während der Berufsausbildung. [...] Wir stellen die Fragen, welche Techniken und Technologien werden künftig eingesetzt? Wie sieht die Fertigungstechnik aus? Wie sieht die Arbeitsorganisation aus? Was wird sich in den einzelnen Bereichen verändern? [...] damit wir uns dann rechtzeitig darauf vorbereiten können, damit die Auszubildenden halt eben Dinge schon während der Ausbildung erlernen, die sie dann nach der Ausbildung halt eben dann auch anwenden können.“ 366-IV-E-38b-25

Dabei zeigt sich in den Interviews auch, dass die vorhandenen Lehrwerkstätten oft nicht dem neuesten Stand der Technik entsprechen, weil Ressourcen zu knapp sind und die Innovationsgeschwindigkeit zu hoch ist. Im Einzelhandel wurde beschrieben, dass die gegenwärtige Digitalisierung von Verkaufsstrategien von den Berufsschulen nicht zeitgemäß thematisiert wird. Der aktuelle Stand von Produktions- und Arbeitsprozessen kann deshalb vor allem im direkten Umgang im betrieblichen Alltag durchdrungen werden, wie das folgende Zitat unterstreicht:

„Wir haben hier auch eine Lehrwerkstatt ... Können Sie Grundlagen vermitteln, aber das eigentliche Rüstzeug, um fachkompetenten Nachwuchs zu entwickeln, bekommen Sie im Betrieb. [...] ich sage mal, das, was wirklich im Geiste der Zeit passiert, das kriegen die Auszubildenden im Betrieb mit.“ 366-IV-E-38b-27-27

Im Hinblick auf die Herausforderung des technologischen Wandels kann aus den Interviews geschlossen werden, dass eine zeitgemäße Qualifizierung vor allem durch den Lernprozess am Arbeitsgegenstand erfolgen kann. Außerdem reflektieren die Ausbilder/-innen, dass zukünftige technologische Entwicklungen wie z. B. die Robotertechnik in strategischer Ausrichtung in die Ausbildung eingebunden werden können. Welche Bedeutung dem technologischen Wandel in den einzelnen Betrieben zukommt, hängt allerdings entscheidend sowohl von der Größe des Betriebes als auch von der jeweiligen Branche ab, wie im Folgenden ausgeführt wird.

5.3.9 Lernortunterschiede KMU vs. Großbetriebe

Als Kontrastdimension des Samples befragter Expert/-innen aus dem Ausbildungsbereich wurde unter anderem die Größe der Betriebe berücksichtigt. Darum sind die geschilderten Erfahrungen auch in Bezug auf die Eigenarten der jeweiligen Lernorte zu verstehen. Ob die Auszubildenden in einem kleinen und mittleren Unternehmen oder in einem Großbetrieb lernen, erzeugt Unterschiede hinsichtlich der Organisationsform von Arbeit, betrieblicher Anforderungen und individueller Lernprozesse. Der Mittelstand ist laut den Befragten von unmittelbareren Hierarchiestrukturen geprägt und Entscheidungskompetenz wird in der Regel nur wenigen Einzelpersonen zugeordnet. In den folgenden Beschreibungen wird deutlich, welche Selbstkonzepte die Ausbilder/-innen bezüglich ihres Betriebs haben und wie sich Bezüge zum Ausbildungssystem abzeichnen:

„Es ist mein Betrieb, ich habe die Verantwortung, das muss laufen, ich muss mein Geld verdienen. Das ist halt dann auch das, was ich ausstrahle oder was dann auch, das muss nicht unbedingt immer alles bewusst sein. Aber es ist halt mein Ding, dass ich sage, so läuft das, ja. Und das ist das Ziel und da will ich hin und natürlich gehört da mit dazu, dass es euch gutgeht. Aber euch, also, also so denen kann es ja nur dann gut gehen, wenn es dem Betrieb gut geht und ich finanziell nicht in Not gesprengt bin, wenn ich, wenn ich einfach im Team arbeite, beieinander bin und mich an die Regeln halte.“ 366-IV-U-16c-228

„Gerade mittelständisch geprägte Unternehmen, die sind dann doch sehr stark hierarchisch aufgebaut und letzten Endes müssen Sie mit jeder Entscheidung, die Sie treffen wollen, irgendwie dann zum Inhaber. [...] Wenn ich [...] prinzipiell jeden mit so viel Wissen und Information ausstatte, dass er Entscheidungen treffen kann, dann muss er natürlich auch den Spielraum haben, das dann auch wirklich zu tun. Und umgekehrt müssen die Leute natürlich auch den Willen und die Kompetenz und das Selbstbewusstsein haben, das dann auch wirklich zu tun. Und da brauchen wir so ein bisschen auch noch einen Kulturwandel und auch schon ein bisschen einen Ausbildungswandel.“ 366-IV-U-23b-25

Demgegenüber bestimmt eine Ausbildungsträgerstruktur – die meist für Personal und Sachmittel aufkommt – die Handlungsspielräume der Akteure vor Ort. Darum ist das Aushandeln von Gestaltungsräumen der Arbeitsorganisation zwischen den unterschiedlichen Ebenen ein zentraler Bestandteil des betrieblichen Alltags, wie im folgenden Beispiel aus der Pflege angedeutet:

„Und da finde ich, da ist natürlich dann auch der Betrieb entsprechend gefordert, wenn ich schon die Kompetenzen haben will und dass die auch umgesetzt werden, dann muss ich auch meine Organisationsstruktur entsprechend verändern. Weil oftmals ist es so, dass, so empfinde ich das, dass alles, was mit Pflege zu tun hat, die Pflegekräfte zu tun haben. Und darüber hinaus wird nicht gesehen, was noch erforderlich ist. Und Strukturen verändern ist Leitungs-/Führungsaufgabe, Trägersache.“ 366-IV-E-08c-54

Auch in der Formulierung betrieblicher Anforderungen an Arbeit spielt die Betriebsgröße eine Rolle. Kleine Unternehmen benötigen in Regel mehr flexible Mitarbeiter/-innen mit Überblickswissen, die kurzfristig und nach Bedarf in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt werden können. Auch in der Ausbildungsphase schlägt sich das in einer stärkeren Orientierung am Prozessverständnis nieder, wie im folgenden Zitat thematisiert wird:

„Wenn wir 20 Mitarbeiter mehr haben könnten und sagen, wir können uns das locker leisten, dann würde die Struktur vielleicht ein bisschen anders aussehen, dann könnten wir die Disziplinen vielleicht ein bisschen mehr voneinander trennen, aber das Geschäft lässt es eigentlich nicht zu, also es ist kurzfristig, ich brauche flexible Mitarbeiter. [...] 60 Prozent der Mannschaft kann mindestens zwei Anlagen. Viele können drei und mehr. Und wir wollen das jetzt noch mehr systematisieren, [...] dass wir immer Mitarbeiter haben, einen Vertreter und noch mal einen, sodass wir einfach da noch flexibler sind.“ 366-IV-U-21b-91

Werden von den Betrieben im Arbeitsalltag Nachschulungsbedarfe von Auszubildenden erkannt, kann dem in größeren Unternehmen oft besser begegnet werden, so die Befragten. Aufgrund der größeren betrieblichen Infrastruktur können in Großbetrieben Aus- und Weiterbildungsangebote lanciert

werden, die auf die persönliche Entwicklung und die betrieblichen Bedarfe zugeschnitten sind:

„Und ahm, die Menschen, die sich eben für uns interessieren und bei uns bewerben, da sieht man manchmal schon, die haben halt auch ein Problem mit dem Rechnen, was bei dem kaufmännischen Beruf jetzt auch nicht so von Vorteil ist, ahm, aber gerade die größeren Unternehmen, die bieten schon da Möglichkeiten an, um da die Jugendlichen zu schulen und zu unterstützen. [...] Sicherlich haben dann natürlich größere Unternehmen mehr Möglichkeiten, Schulungen zu organisieren.“ 366-IV-U-E-04a-50

Aber nicht nur fachlich werden die Jugendlichen laut den Befragten in großen Unternehmen gut aufgefangen, die Großbetriebe haben auch eine höhere Integrationskraft, um Menschen mit unterschiedlichem persönlichem Entwicklungshorizont und sozialem Hintergrund in das Unternehmen einzugliedern:

„Ja, ich finde einfach auch, klar, ein größeres Unternehmen hat mehr Möglichkeiten, so jemanden aufzufangen oder so jemanden zu integrieren. Aber jetzt selbst wir, ich habe nicht die Zeit, ich sage jetzt mal ganz salopp, die Jugendlichen zu pampern. Und ich sehe es nur ein Stück weit als meine Aufgabe. Sicherlich können wir ein Stück was machen, aber so diese Selbstständigkeit, das muss von den jungen Leuten selber kommen.“ 366-IV-U-03c-27

Gerade die Offenheit für Diversität und Internationalisierung kann laut einigen Befragten in Großunternehmen derzeit besser realisiert werden als im Mittelstand. Allerdings werden diese Fragestellungen in den letzten Jahren auch zunehmend relevant für kleinere Betriebe, wie im folgenden Zitat beschrieben wird:

„Und es ist einfach so das Thema Internationalisierung in den Unternehmen, einfach Wertewandel, Integration in der Gesellschaft, Sozialintegration auch im Betrieb, wie stelle ich auch meine Mitarbeiter darauf ein, dass hier jetzt jemand kommt, der vielleicht nicht

perfektes Deutsch spricht oder vielleicht auch gar nicht. [...] Gerade auch im Mittelstand. [...] Große Unternehmen, die machen das seit Jahr und Tag, die haben da Erfahrungen. Aber solche Themen jetzt auch im Mittelstand anzubringen, also ... Das ist nicht die Aufgabe. Aber wir merken, das Thema wird immer relevanter auch für den Mittelstand und da, denke ich, können auch vielleicht kleine Unternehmen von großen noch lernen, gerade in dem Themenfeld, wie man mit solchen Sachen umgeht, ne.“ 366-IV-E-15a-177-183

5.3.10 Branchenunterschiede

Neben der Betriebsgröße prägen die unterschiedlichen Branchen, in denen die Befragten agieren, die Lerninhalte und Lernprozesse der Auszubildenden im Betrieb. Weil die Unterschiede gerade zwischen Dienstleistung und produzierendem Gewerbe naturgemäß groß sind, werden an dieser Stelle nur einige explizit angeführte Lernortunterschiede thematisiert. Zunächst fällt auf, dass das gesamte Ausbildungssystem von Mangel in bestimmten Bereichen geprägt ist, wie etwa in der Mechatronik oder der Automatisierungstechnik. Gleichzeitig wird ein zukünftiger Mangel an Kaufleuten prognostiziert. Eine künftige Herausforderung für die Betriebe, gerade in den technischen Bereichen, ist es darum, interessierte Auszubildende heranzuziehen und insbesondere innerhalb des Unternehmens nach betriebsseitigen Anforderungen weiterzubilden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Wir haben in den letzten Jahren – das ist ganz erfreulich eigentlich – in den technischen Berufsgruppen eine steigende Ausbildungszahl registriert. [...] Was immer noch fehlt, sind die mit Weiterbildungsabschlüssen, also die Meister, die technischen Fachwirte. Also da haben wir einen hohen Mangel und der wird auch konstant hoch bleiben. Also da geht es ganz stark auch um das Thema Weiterbildung in den Unternehmen.“ 366-IV-E-15a-17

Branchenunterschiede im Ausbildungsbereich lassen sich gerade im Zusammenhang mit technologischem Wandel aufzeigen: Manuelle Tätigkeiten in eher kleinen Unternehmen werden sich weniger schnell verändern als groß angelegte Fertigungsweisen, in denen Prozessoptimierung eine weit größere

Rolle spielt. Darum werden sich auch die erlebten Arbeitsprozesse im Lernort Betrieb für die Auszubildenden in den unterschiedlichen Branchen voraussichtlich zunehmend unterscheiden:

„Wo halt eben eher noch manuelle Tätigkeiten sind, in den Unternehmen, weil es Einzelfertigungen sind, da wird es wahrscheinlich, ist meine Einschätzung, nicht so sein, dass da die Revolution so ist, dass da wesentlich mehr programmiert werden muss. Da ist dann eben noch eher die Handarbeit gefragt. Aber wenn Sie Serienhersteller sind, also, mit höheren Stückzahlen, und die Fertigungsprozesse weiter optimieren wollen, dann wird die Programmierleistung, also, das geistige Arbeiten dort, aus meiner Sicht, zunehmen an der Stelle.“ 366-IV-E-38b-51

Perspektivisch wird angedeutet, dass sich in Zukunft eher weniger Schnittstellen zwischen den Branchen – und damit auch zwischen den Ausbildungen im dualen System – ergeben werden als bisher, wie im folgenden Zitat ausgeführt:

„Für die Zukunft lautet meine These, dass die Branchen erstmal in sich ruhen und die Bereitschaft, über die Branchenränder hinauszudenken, gering ist. Weil man das seit 100 Jahren nicht gemacht hat. In der Wertschöpfungskette gibt es aber bereits Schnittstellen ...“ (366-IV-E-15a-22)

Ob die gegenwärtigen gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen die prognostizierte Divergenz unterschiedlicher Branchen im Arbeitsalltag und Ausbildungsbereich forcieren oder aber auflösen, bleibt an dieser Stelle eine offene Frage.

6 BETRIEB LERNEN - DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND FAZIT

Die vorgestellten empirischen Arbeiten haben den Fokus auf eine spezifische Fähigkeit – das organisationale Arbeitsvermögen – und auf einen besonderen Lernort – den Betrieb gelegt. In diesem abschließenden Kapitel werden unsere Ergebnisse und Interpretationen noch einmal zusammenfassend aufeinander bezogen. Im [Kapitel 6.1](#) geschieht dies mit Bezug auf die empirisch fundierten Ergebnisse aus [Kapitel 4](#), die integrierend mit den Ergebnissen aus [Kapitel 5](#) diskutiert werden. Im Mittelpunkt steht hier die Bedeutung des organisationalen Arbeitsvermögens für Unternehmen und Beschäftigte. In [Kapitel 6.2](#) werden die in der Einleitung benannten Debatten zu Beruflichkeit und zum Wandel von Arbeit und Betrieb aufgegriffen. Ausgangspunkt sind dabei tentative Überlegungen zur Bedeutung des Betriebs als Lernort und als gesellschaftliche Integrationsinstanz angesichts des aktuellen Wandels von Arbeit. Daran anknüpfend werden Schlussfolgerungen für Politik und Praxis im Hinblick auf die Bedeutung des Lernorts Betrieb sowie für die Qualität von Ausbildung gezogen.

6.1 Empirische Synthese – Die Bedeutung organisationalen Arbeitsvermögens für Unternehmen und Beschäftigte

Die Ergebnisse der Sekundäranalyse aus [Kapitel 4](#) verdeutlichen, wie verschiedenartig organisationales Arbeitsvermögen bei Personen mit unterschiedlichen Bildungsverläufen ausgeprägt sein kann. Bestimmte Dimensionen sind in Abhängigkeit von Ausbildungstypen unterschiedlich profiliert und aufeinander bezogen. Personen mit dualer Ausbildung, egal ob sie zusätzlich studiert haben oder nicht, zeichnen sich durch starke und häufig vorhandene Schwerpunkte aus – also Variablen, für die vermehrt Bezüge zu anderen Variablen und Dimensionen hergestellt werden. Vor allem in den Bereichen *Organisation* und *Arbeit* sowie partiell in Bezug auf die *Umwelt* und die eigene *Person* sind Schwerpunkte zu verzeichnen. Dabei ist auch die Bezugsdichte einzelner Variablen zu berücksichtigen, die bei Personen ohne Berufsausbildung im Vergleich zu Befragten mit dualer Berufsausbildung eher gering ausfällt. Weiterhin wurden in der Empirie gerade für Personen ohne duale Ausbildung auch Bereiche identifiziert, die überhaupt nicht auf

andere Variablen bezogen werden („Leerstellen“), insbesondere im Hinblick auf die Dimension der eigenen *Person*.

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus **Kapitel 4** mit den Erkenntnissen aus **Kapitel 5** verschränkt, um für die einzelnen Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens darzulegen, wie die Schilderungen der Ausbilder/-innen zur Erklärung der in **Kapitel 4** identifizierten Schwerpunkte und Leerstellen beitragen können. In **Abbildung 9** werden diese nach Ausbildungstypen einander gegenübergestellt.

Über alle Bildungswege hinweg lässt sich in Bezug auf die *Umwelt* ein Schwerpunkt im Bereich der Kundenbeziehungen identifizieren – ein vergleichsweise wenig abstraktes, jedoch zentrales Feld mit vielen Berührungs-

Abbildung 9

Übersichtsdarstellung Schwerpunkte und Leerstellen zwischen verschiedenen Abschlüssen

Duale Berufsausbildung, Studium

Umwelt				Arbeitskraft			
Schickel	Institutionen Behörden					Leistung	Kontrolle
Branche/ Markt	Kunden		Lern- bereitschaft	Berufs- verständnis		Position	Arbeit- nehmer
		Identifikation	Person			Flexibilität	
Formal	Hierarchie		Belastung	Eigen- schätzung		Aufgabe	Organisation der Arbeit
Kollegen	Vorgesetzte	Führung			Prozess	Gestaltung	Kooperation
Organisation				Arbeit			

keine Duale Berufsausbildung, Studium

Umwelt				Arbeitskraft			
Schickel	Institutionen Behörden					Leistung	Kontrolle
Branche/ Markt	Kunden		Lern- bereitschaft	Berufs- verständnis		Position	Arbeit- nehmer
		Identifikation	Person			Flexibilität	
Formal	Hierarchie		Belastung	Eigen- schätzung		Aufgabe	Organisation der Arbeit
Kollegen	Vorgesetzte	Führung			Prozess	Gestaltung	Kooperation
Organisation				Arbeit			

Duale Berufsausbildung

Umwelt				Arbeitskraft			
Schickel	Institutionen Behörden					Leistung	Kontrolle
Branche/ Markt	Kunden		Lern- bereitschaft	Berufs- verständnis		Position	Arbeit- nehmer
		Identifikation	Person			Flexibilität	
Formal	Hierarchie		Belastung	Eigen- schätzung		Aufgabe	Organisation der Arbeit
Kollegen	Vorgesetzte	Führung			Prozess	Gestaltung	Kooperation
Organisation				Arbeit			

keine Berufsausbildung

Umwelt				Arbeitskraft			
Schickel	Institutionen Behörden					Leistung	Kontrolle
Branche/ Markt	Kunden		Lern- bereitschaft	Berufs- verständnis		Position	Arbeit- nehmer
		Identifikation	Person			Flexibilität	
Formal	Hierarchie		Belastung	Eigen- schätzung		Aufgabe	Organisation der Arbeit
Kollegen	Vorgesetzte	Führung			Prozess	Gestaltung	Kooperation
Organisation				Arbeit			

Anmerkung: Blau: Starke Bezüge auf weitere Variablen organisationalen Arbeitsvermögens, Rot: Keine Bezüge auf weitere Variablen organisationalen Arbeitsvermögens

punkten, die Beschäftigte in unterschiedlichen hierarchischen Positionen und Beschäftigungsverhältnissen betreffen. Aus Sicht der Ausbilder/-innen schafft allerdings die duale Ausbildung eine besondere Grundlage für eine starke Bezugsdichte und -qualität in diesem Bereich, da die Kundenbeziehung im Betrieb in konkreten Arbeits- und Kooperationssituationen in all ihren unterschiedlichen Facetten erlernt und im Laufe der Zeit zunehmend professionalisiert werden kann. Dieser Prozess wird flankiert von der Möglichkeit zur Selbstreflexion in der konkreten Arbeitssituation sowie vom Feedback durch Kolleg/-innen und Vorgesetzte.

Zusätzlich konnten aber gerade im Zusammenspiel von Studium und dualer Berufsausbildung vermehrte Bezüge bei Personen im Bereich der Branche und des Marktes festgestellt werden. Das erscheint insofern plausibel, als eine vorgelagerte Berufsausbildung branchen- und marktrelevante Kenntnisse aus dem Studium fundieren kann. Damit können besonders schnell breite Organisationsbezüge auf andere Bereiche hergestellt und praktisches und theoretisches Wissen aufeinander bezogen werden. Diese Akzentuierung wird durch die Einschätzung der Ausbilder/-innen gestützt: Branchen- und standortspezifisches Wissen sowie neue Entwicklungen können direkt in die Ausbildung einfließen. Daran anschließend stellt sich die Frage, warum in der Sekundärauswertung bei Personen mit dualer Ausbildung ohne Studium kein besonderer Schwerpunkt für die Variable *Branche und Markt* identifiziert werden konnte. Eine mögliche Erklärung setzt an der Verzahnung zwischen theoretisch vermittelten Inhalten und deren Erleben in der Praxis an. Womöglich ist hier eine stärkere Lernortkooperation zwischen Berufsschule und den Einzelbetrieben angezeigt. Gerade im Hinblick auf die aktive Gestaltung des technologischen Wandels durch Betriebe und auf betriebliche Mitbestimmung von Ausbildungsinhalten wird eine intensive Kooperation in diesem Feld auch aus Sicht der Bildungsexpert/-innen in den nächsten Jahren eher an Bedeutung gewinnen.

Im Hinblick auf die Dimension *Organisation* wurde in [Kapitel 4](#) eine ähnliche Schwerpunktbildung über alle Gruppen hinweg für die Variablen *Kolleg/-innen* und *Vorgesetzte* festgestellt. Zudem stellten Befragte mit dualer Ausbildung und Studium starke Bezüge her, die den Bereich der Führung betreffen. Aus Sicht der Ausbilder/-innen spielt gerade in der dualen Ausbildung die kollegiale Einbindung – durch Vorgesetzte, Kolleg/-innen und Auszubildende im gleichen oder höheren Lehrjahr – über den gesamten Ausbildungsprozess hinweg eine zentrale Rolle, von der anfänglichen Orientierungsphase und der Suche nach Passung über die Begleitung der fachlichen und persönlichen Entwicklung bis hin zur Festigung der eigenen Fähig-

keiten und Vorstellungen. Die Formen des kollegialen Austausches und der Kommunikation mit Vorgesetzten sind beispielsweise persönliches Feedback in der Arbeitssituation, informelle Pausengespräche oder die Abstimmung im arbeitsteiligen Arbeitsprozess. Diese Aspekte der Kooperation, die unter anderem eng gekoppelt sind an hierarchische Arbeitsbeziehungen – das zeigen die qualitativen Ergebnisse der Sekundäranalyse in [Kapitel 4](#) –, erweisen sich für die Personengruppen ohne duale Berufsausbildung teilweise als schwer zu bewältigen und führen nicht selten zu Konflikten und Zerwürfnissen mit Vorgesetzten und Kollegen. Aus den Interviews mit Bildungsexpert/-innen wurde weiterhin deutlich, dass in Führungspositionen Personen mit einer beruflichen Ausbildung in Kombination mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium und in den letzten Jahren vermehrt auch Absolvent/-innen dualer Studiengänge sehr gefragt sind. Die Ergebnisse aus [Kapitel 4](#) weisen für die Personengruppe mit dualer Ausbildung und Studium einen Schwerpunkt für die Variable *Führung* aus. Diese Alleinstellung lässt den Rückschluss zu, dass durch das Durchlaufen beider Ausbildungen besonders involviert ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen in diesem Bereich entstehen kann. Dies wird durch Aussagen und Beschreibungen befragter Ausbilder/-innen bekräftigt, die nicht nur die hohe Eignung dieser Personengruppe für Führungspositionen betonen, sondern auch den Prozess beschreiben, in dem Auszubildende im dualen System schrittweise an eine Führungsrolle im Team herangeführt werden. Im Abgleich mit den individuellen beruflichen Zielen – dies heben die Ausbilder/-innen besonders hervor – können schon frühzeitig in der berufsbiografischen Entwicklung von Auszubildenden geeignete Förderungsmöglichkeiten identifiziert und gezielt Karrierewege eröffnet werden, etwa durch betriebsinterne Weiterbildung oder die Vergabe von Stipendien für ein weiterführendes Studium. Betrieben gelingt es so, künftige Führungskräfte im eigenen Unternehmen zu sozialisieren und dabei Organisationsstrukturen und betriebliche Führungskulturen aus unterschiedlichen hierarchischen Positionen heraus erleb- und nachvollziehbar zu machen.

Eine Leerstelle zeigte sich bei Personen ohne duale Berufsausbildung im Hinblick auf die Variable der *Hierarchie*. Die Betonung unterschiedlicher Kompetenzen und Weisungsbefugnisse wurde bei dieser Personengruppe nicht mit anderen Variablen organisationalen Arbeitsvermögens in Verbund gebracht. Das lässt, wie oben bereits ausgeführt, auf ein lückenhaftes Verständnis hierarchischer Beziehungen in Organisationen schließen. Die befragten Ausbilder/-innen betonen, dass die duale Berufsausbildung in besonderem Maße ermöglicht, betriebliche Prozesse zu verstehen, etwa Anfor-

derungen, Kritik und Kooperation nicht auf individuelle Befindlichkeiten, Sympathie oder Antipathie zu reduzieren, sondern auf professioneller Ebene mit Bezug auf Organisationsprozesse zu interpretieren und dabei auch Überschneidungen und Grenzen zwischen eigenen und fremden Aufgabenbereichen zu erkennen. Sich in Organisationsstrukturen einzufinden und hierarchische Beziehungen und Unterschiede anzuerkennen scheint besonders zu Beginn der betrieblichen Ausbildung bedeutsam, gerade bei diesen Einfindungsprozessen können Unsicherheiten im Austausch mit Kolleg/-innen ausgeräumt werden. Kontrastierend verweist eine Ausbilderin auf ein vergleichsweise hohes Konfliktpotenzial beim Eintritt von Hochschulabsolvent/-innen in Betriebe, denen wegen fehlender Berufserfahrung und mangelnder Arbeitserfahrung im betrieblichen Kontext teilweise ein mangelndes Gespür für Hierarchien und die eigene Verortung in der betrieblichen Arbeitsorganisation attestiert wird.

Im Variablencluster *Arbeit* verknüpfen alle untersuchten Personengruppen die Organisation der eigenen Arbeit besonders stark mit anderen Variablen, bei den Befragten ohne Berufsausbildung bleibt dies sogar der einzige Schwerpunkt in diesem Bereich. Im Vergleich zu Studienabsolvent/-innen oder Quereinsteiger/-innen beobachten die befragten Ausbilder/-innen bei Auszubildenden im dualen System jedoch eine größere Sicherheit im Arbeitshandeln, was sich mit zunehmender Berufserfahrung allerdings relativieren kann. Hochschulabsolvent/-innen wiesen, unabhängig von einer abgeschlossenen dualen Berufsausbildung außerdem einen Schwerpunkt im Bereich *Arbeitsaufgabe* auf. Die Verortung eigener Aufgaben im organisationalen Kontext ist für alle Personen mit abgeschlossener Ausbildung ein Schwerpunkt, lediglich für die Gruppe ohne Ausbildung ist hier keine Akzentuierung zu verzeichnen. In den Gesprächen mit den Ausbilder/-innen wurde an einigen Stellen betont, dass Bachelorabsolvent/-innen häufig für Aufgaben eingestellt und eingesetzt werden, bei denen sie sich vertiefend mit einem spezifischen Problem auseinandersetzen. Dabei wird jedoch zugleich einzelfallbezogen bemängelt, dass diesen Hochschulabsolvent/-innen häufig fundierte Kenntnisse vor- und nachgelagerter Prozesse fehlen, die für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Aufgaben relevant sind. Bei Personen, die eine duale Ausbildung durchlaufen haben, steht zudem die *Kooperation* im Vordergrund des Arbeitshandelns. Dies wird auch in der Matrix organisationalen Arbeitsvermögens mit einem Schwerpunkt der Variable Kooperation bestätigt. Die langjährige Erfahrung im Betrieb – und damit die Einbettung in fachlich orientierte sowie informelle kollegiale Beziehungen – vermittelt den Auszubildenden auch aus Perspektive der Ausbilder/-innen ein umfassendes

Verständnis betrieblicher Abstimmungsprozesse zwischen Abteilungen und fördert die Problemlösekompetenz der Beschäftigten im Kontext mehrdimensionaler Produktionsprozesse. Die Empirie zeigt außerdem, dass die Auszubildenden während ihrer Lehrjahre gezielt neue Kooperationen auch über den Betrieb hinaus aufbauen, z. B. in der Berufsschule.

Eine Leerstelle im Cluster *Arbeit* wurde bei Personen ohne Berufsausbildung im Bereich von (Arbeits-)Prozessen identifiziert. Dies verweist darauf, dass bestimmte Prozessabläufe technischer oder organisationaler Art bei Menschen ohne Berufsausbildung weniger in Beziehung zu anderen organisationsbezogenen Komponenten gesetzt werden. Die befragten Ausbilder/-innen betonen im Hinblick auf diesen Themenkomplex, dass der Wechsel von Abteilungen und der Dialog mit Kolleg/-innen auf betrieblicher Ebene die eigene Rolle der Auszubildenden im arbeitsteiligen Prozess schärft und selbstverantwortliche Aushandlungsprozesse induziert. Gerade wenn sich Arbeitsprozesse vor dem Hintergrund technologischer und gesellschaftlicher Trends verändern, ist die zeitgemäße Form der Aneignung das betriebliche Lernen. Einige der befragten Ausbilder/-innen betonen an dieser Stelle die Stärke einer prozessorientierten Ausbildungsform für die Wandlungsfähigkeit von Berufsbildern.

Im Variablencluster *Arbeitskraft* wurden über alle untersuchten Gruppen hinweg keine Schwerpunkte identifiziert, bei Personen ohne duale Berufsausbildung – egal ob mit oder ohne Studium – allerdings Leerstellen im Bereich der Variable *Arbeitnehmer*. Außerdem fehlten bei Personen, die keine Berufsausbildung, aber ein Studium abgeschlossen hatten, Bezüge zu anderen Variablen im Bereich der *Kontrolle*. Die Schilderungen der Ausbilder/-innen legen nahe, dass durch die betriebliche Sozialisation, meist in einem prägenden Alter für die Heranwachsenden, die Auszubildenden Grundbausteine ihrer eigenen Rolle im alltäglichen Arbeitsleben erfahren, darunter z. B. die praxisnahe Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Arbeitszeit und mit interessenpolitischen Verhandlungen im eigenen Betrieb. Auch der Dialog mit Vorgesetzten und Kolleg/-innen und vielfach durchlaufene Abteilungswechsel eröffnen neue Perspektiven zur erwerbsbiografischen Selbstreflexion und fachlichen Profilierung. Die Reflexion des eigenen Arbeitnehmer/-innenstatus sowie von Kontrolle als Dimension betrieblichen Handelns ist insbesondere im Hinblick auf den Arbeitsmarkt von großer Bedeutung, wenn es um die nachhaltige Integration im eigenen Beruf oder um die Besetzung neuer Berufsfelder geht. Deswegen verweisen Leerstellen in diesem Bereich bei Personen ohne duale Ausbildung auf potenzielle Schwierigkeiten bezüglich der nachhaltigen Verhaftung im Arbeitsmarkt. Einige der befragten

Bildungsexpert/-innen betonen, dass gerade das duale System die Grundlage dafür schafft, flexibel mit strukturellen Unwägbarkeiten umzugehen.

Im Hinblick auf die eigene *Person* wurden aus der Sekundärauswertung in Kapitel 4 nur Schwerpunkte bei Menschen mit dualer Berufsausbildung ohne zusätzliches Studium identifiziert, nämlich in den Bereichen der *Lernbereitschaft* und der *Eigeneinschätzung* – während bei Personen ohne Berufsausbildung Bezüge im Bereich der Lernbereitschaft gänzlich fehlen. Die individuelle Lernbereitschaft kann nach Einschätzung der Ausbilder/-innen im dualen System gefördert werden, weil in der Regel den persönlichen Dispositionen wie der individuellen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeit der Auszubildenden Rechnung getragen werden kann. Ein institutionalisierter „Schonraum“ ermöglicht den Auszubildenden in der Regel, ihre Arbeit Schritt für Schritt selbst in Abstimmung mit Ausbilder/-innen und Kolleg/-innen zu organisieren und sukzessive mehr Verantwortung zu übernehmen. Teilweise wird solchen Lernprozessen auch darüber hinaus institutionalisiert Raum gegeben und sie werden etwa durch betriebszugehörige „Azubi-Beauftragte“ unterstützt. Die Entwicklung von Lernbereitschaft im Betrieb ist maßgeblich auch deshalb von der Gewährung eines Schonraums abhängig, weil dieser die persönliche Entwicklung fördern kann und Auszubildende hier sukzessive an die Anforderungen des Betriebes herangeführt werden können. Dass in der dualen Ausbildung die Eigeneinschätzung verstärkt mit anderen Elementen der Arbeitsorganisation verknüpft wird und diese mit einbezieht, lässt sich insbesondere im Hinblick auf betriebliche Feedback-Strukturen nachvollziehen. Die befragten Bildungsexpert/-innen betonen die Bedeutung direkter Rückmeldungen zum Arbeitshandeln der Auszubildenden. Diese finden über strukturierte Feedbackgespräche, die persönliche Anleitung in der Arbeitssituation oder Rückmeldungen von Kolleg/-innen statt und befördern die eigene Verortung im Betrieb, im Beruf und ggf., beim Wechsel des Arbeitsplatzes, auch in einem neuen Umfeld. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass betriebliche Bedarfe und Handlungszwänge in der Ausbildung authentisch vermittelt werden können, wodurch die Auszubildenden ihre eigene Rolle im Gesamtzusammenhang verstehen lernen.

Bei Personen mit dualer Berufsausbildung wurden für die Dimension *Person* keine Leerstellen bzw. fehlende Bezüge identifiziert. Sowohl bei Menschen ohne Abschluss als auch bei dem Personenkreis mit abgeschlossenem Studium werden allerdings fehlende Bezüge für die Variablen *Identifikation* und *Berufsverständnis* erkannt. Das spricht im Umkehrschluss dafür, dass die duale Ausbildung eine vergleichsweise starke Identifikation mit dem Lernort Betrieb stiftet – sowohl berufsbezogen als auch im Hinblick auf die Identifi-

kation mit betrieblicher Organisation. Die kontinuierliche Aneignung von Betrieb und Organisation steht hier in enger Verbindung mit der Entwicklung eines eigenen Berufsverständnisses. Aus Sicht der Betriebe ist die Einpassung des Individuums in die Wertstrukturen des Unternehmens wünschenswert und eng mit dem persönlichen Entwicklungsprozess der Auszubildenden verquickt. Die Formulierung betrieblicher Anforderungen in einer frühen Phase der Persönlichkeitsentwicklung kann diesen Prozess begleiten, zugleich können die Auszubildenden selbst wiederum durch ihre eigene Wandlungsfähigkeit dem Betrieb die Möglichkeit einer Neuausrichtung seines Selbstverständnisses eröffnen. Ferner ermöglicht ein in der dualen Berufsausbildung weit verbreiteter Wechsel zwischen unterschiedlichen Abteilungen den Auszubildenden über Jahre hinweg die Genese eines umfassenderen Berufsverständnisses, als dies Berufseinsteiger/-innen (nach einem abgeschlossenen Studium) möglich ist, die Betrieb zunächst eindimensional aus einer spezifischen Abteilungs- bzw. Funktionslogik heraus kennenlernen. Auch der Austausch auf überbetrieblicher Ebene mit anderen Auszubildenden in der Berufsschule oder besonderen Ausbildungsakademien erweitert, so die Ausbilder/-innen, das Verständnis für den eigenen Beruf und dessen Facetten innerhalb einer Branche. Ein gefestigtes Berufsverständnis erhöht dabei aus Sicht der befragten Ausbilder/-innen die Wahrscheinlichkeit, auch weiterhin im eigenen Berufsfeld tätig zu bleiben.

Eine letzte Leerstelle lässt sich für Personen mit Hochschulstudium ohne Berufsausbildung im Bereich der *Flexibilität* aufzeigen. Dies bezieht sich unter anderem auf die fehlende Fähigkeit, den Erfordernissen der Organisation nachzukommen. Einige der Bildungsexpert/-innen betonen in diesem Zusammenhang Irritationen und Konfliktpotenzial zwischen Personen mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund, da betrieblichen Anforderungen teilweise unterschiedlich begegnet wird. Dabei zeichnet sich die Personengruppe mit dualer Berufsausbildung durch höhere Flexibilität aus. Die Darstellungen der Ausbilder/-innen stützten den Befund der empirischen Sekundärauswertung, wobei darauf hinzuweisen ist, dass Flexibilität für Unternehmen wie Individuen nur dann hilfreich ist, wenn kontextbezogen umfassende Organisationsbezüge und Anforderungen an die eigene Arbeitskraft im Sinne eines umfassenden organisationalen Arbeitsvermögens erkannt werden.

Die integrierende Diskussion der Ergebnisse mit Bezug zu den empirisch fundierten Kapiteln dieser Studie folgte der Intention, einerseits die Ergebnisse aus [Kapitel 4](#) und [Kapitel 5](#) erneut kritisch zu prüfen und andererseits den Erkenntnisgewinn in einer Synthese aus unterschiedlichen empirischen

Zugängen zu steigern. Mit der vergleichenden Bestätigung vieler empirischer Befunde und deren Interpretation aus unterschiedlichen Zugängen und Perspektiven hoffen wir diesem Anliegen gerecht geworden zu sein. Im nun folgenden Abschnitt möchten wir Schlussfolgerungen dieser Studie für Politik und Praxis ableiten, die auch die einführenden Argumentationen aufgreifen.

6.2 Schlussfolgerungen für Politik und Praxis: Die Bedeutung des Betriebs als Lernort und als gesellschaftliche Integrationsinstanz

Unsere empirischen Arbeiten zeigen – das führt die vorangegangene Zusammenführung noch einmal vor Augen –, was organisationales Arbeitsvermögen ausmacht. Sie verweisen aber auch auf den Betrieb als Lernort. Ein zentrales Fazit ist daher: Der Betrieb ist als Lernort unersetzbar. Und er wird in einer dynamischen Arbeitswelt als Lernort Betrieb sogar bedeutsamer. Dort erprobt sich organisationales Arbeitsvermögen, und das ist mehr und anderes als „nur“ das Hinein-Sozialisieren in und Herrichten für Verwertung und Sekundärtugenden. Nur hier lernen sich Kooperation und Konkurrenz, nur hier lässt sich Hierarchie erleben oder unterlaufen, hier erproben sich Einordnen und Finden der eigenen Rolle ebenso wie Widerständigkeit und Entzug. *Der Betrieb ist ein unersetzbarer Lernort* und eine unersetzbare Integrationsinstanz (Heinz/Jochum 2014). Hier integrieren sich Gesellschaft und Wirtschaft, hier ist der Ort, an dem Arbeit zum zentralen Teilhabemodus werden kann. Hier integrieren sich verschiedene Menschen mit verschiedenen Kulturen, verschiedenem Wissen, unterschiedlicher Qualifikation. Hier wird erfahrbar, dass Wirtschaft, Wertschöpfung und Gebrauchswerteschaffung, dass Gesellschaft und Sozialität in gemeinsamem Handeln entstehen. Nichts integriert besser als Arbeit, nirgendwo integriert es sich besser als an dem zentralen institutionellen Ort der Arbeit: dem Betrieb.

Der Betrieb aber ist nicht nur ein unersetzbarer, sondern auch ein *voraussetzungsvoller Lernort*. Zum einen, weil er eine Instanz ist, die Rahmenbedingungen für gutes Lernen schafft – oder eben auch nicht. Zum anderen, weil sein eigenständiger Zweck nicht das Lernen ist. Um dort gut und initial lernen zu können, braucht der Betrieb das Zusammenspiel mit anderen Lernorten: mit der Berufsschule im dualen System oder der Hochschule im dualen Studium.

Der Betrieb ist zwar immer auch Lernort, er ist aber nicht automatisch ein guter Ort, um zu lernen. Die Frage der Qualität des Lernorts Betrieb ent-

scheidet sich nur bedingt und erst recht nicht nur in seiner Lehrwerkstatt oder seinem Weiterbildungsprogramm. Sondern auch dort, wo gar nicht ans Lernen gedacht wird: am Arbeitsplatz, im Meeting, im Kundengespräch, wenn der Patient/die Patientin ruft oder die Maschine muckt. Wie gut der Lernort Betrieb funktioniert, ist daher auch eine Frage von Arbeitsgestaltung und Organisationsform, von Mitbestimmung und Unternehmenskultur. Ganzheitliche und breite Aufgabenzuschnitte, Autonomie und Handlungsspielräume, Vertrauenskultur und verlässliche Mitsprachemöglichkeiten – das alles macht nicht nur die Arbeit besser, sondern auch den Arbeitsplatz zu einem guten Platz für Lernen und Weiterentwicklung.

Der Betrieb ist ein voraussetzungsvoller Lernort, weil er als solcher dann am besten funktioniert, wenn er Teil eines funktionierenden Institutionensystems ist. Er wird zum guten Lernort nur da, wo die Systeme beruflicher Bildung und betrieblicher Mitbestimmung wirken und zusammenwirken. Der Betrieb ist eine zentrale Integrationsinstanz nur dann, wenn er selbst integriert ist in ein lebendiges und demokratisch reguliertes Institutionensystem. Der Betrieb als unersetzbarer und voraussetzungsvoller Lernort ist gefährdet. Noch steht er nicht auf der roten Liste der aussterbenden Arten. Aber seine historisch gewachsene Funktion als Integrationsinstanz und als Lernort stehen vor neuen Herausforderungen. Mindestens zwei „Gefährdungslagen“ lassen sich ausmachen:

- Zwar sind sich Akteure der Berufsbildung meist einig in der Einschätzung des Betriebs als eines unersetzbaren Lernorts. Das aber sehen längst nicht mehr alle so. Der Betrieb scheint zunehmend ein verschmähter Lernweg zu werden. Das System der beruflichen Bildung hat ein Image-Problem bei den Millenials (und vielleicht noch mehr bei deren Eltern). Zunehmend weniger Schulabgänger/-innen zieht es in den Betrieb als ersten Lernort nach der Schule. Weniger Betriebe als früher sehen sich in ihrer Rolle als Ausbilder. Die hoch gefeierten Start-ups, die nachrückenden Führungskräfte in den Personalabteilungen der Unternehmen: Sie kommen aus der akademischen Welt und wissen teils nicht einmal theoretisch und erst recht nicht biografisch vom Wert einer Ausbildung am Lernort Betrieb. Und die Verschmähung ist nicht grundlos: weniger Aufstiegswege, abnehmender Status, permanente mediale Zuschreibung als Verlierer in einer digitalen Arbeitswelt. Das alles unterminiert das Image der beruflichen Bildung und nagt daher an der anerkannten Bedeutung des Betriebs als initialer Lernort bei den möglichen Adressaten.
- Zudem scheint der Lernort selbst in Gefahr und seine mögliche Auflösung ist Gegenstand aktueller Debatten: Wird die Solo-Selbständigkeit in

der Plattformökonomie das Leitbild der Zukunft? Wird Arbeit in Zukunft nur noch „on demand“ in Industrie-4.0-Wertschöpfungsketten oder über „micro tasks“ in der globalen Crowd abgewickelt? Arbeiten die High-Potentials der Zukunft bei maximaler Vereinbarkeit und unbegrenzter Erreichbarkeit in millionenhaften Home-Offices? Können selbst der Krankenpfleger oder die Instandhalterin Patient und Maschine vom häuslichen Sofa aus mit ihrem Tablet überwachen? Viele dieser Zukunftsbilder werden sich nicht schnell und nicht in Gänze realisieren. Aber: Es wird an ihnen gebastelt – weil sich Verwertung so scheinbar noch besser managen lässt, aber auch weil die ökonomisch „lästige“ Seite des Betriebs abnimmt: ohne Betrieb kein Betriebsrat. Ohne Betrieb keine teuren Büroflächen. Ohne Betrieb keine Arbeitsschutzaufgaben.

Auch wenn die historisch endgültige Auflösung des Betriebs als physischer Ort unwahrscheinlich ist: Schon jetzt erodiert und entgrenzt er sich, zerfließt an seinen Rändern, wird unbestimmt und immer schwerer fassbar. Schon heute ist der Betrieb fundamental verändert. Er ist selbst Ware geworden im globalen Spiel von Mergers & Acquisitions. Er ist als Start-up-Idee schon verkauft, bevor er als Ort überhaupt entsteht. Schon heute hat Outsourcing auch zu einer Spezialisierung der Unternehmen und damit zu einer Homogenisierung der Belegschaft in den filetierten Betriebsteilen geführt. Betrieb als Ganzes, als Kollektiv, als erlebte Vielfalt von Tätigkeiten, Berufen, Hierarchien, er ist heute schon weniger erlebbar – und damit erlernbar! – als in den vergangenen Jahrzehnten.

Der Betrieb ist auch der Ort dafür, andere beim Arbeiten und in der Arbeit zu erleben: Menschen auf anderen Hierarchie-Ebenen, andere Tätigkeiten, andere Erwerbslebensphasen, andere Fachlichkeiten und Habitus, andere Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Löst dieser Lernort sich auf, hat das Folgen für die Integrationsfunktion des Betriebs. Das heißt: andere nicht beim Arbeiten und in der Arbeit erleben; Kooperation mit anderen nicht mehr einüben; Kooperation von anderen untereinander nicht mehr erleben; den Alltag anderer und die Erwerbsverläufe anderer nicht mehr mitbekommen. Vor allem aber: nicht mehr alltäglich erleben, dass alle ihren Beitrag leisten – jeder und jede an seinem und ihrem Platz. Begegnungen mit anderen Beschäftigten, Fachkräften und Fachrichtungen werden zunehmend zufällig: Der schlecht bezahlte Leiharbeiter und die frühfliegende Businessfrau sitzen vielleicht in der gleichen S-Bahn zum Flughafen. Die Arbeitsmigrantin und der sich verbeamtende Junglehrer begegnen sich einmalig im Wartezimmer des Gesundheitsamts. Der gut verdienende Consultant trifft die prekäre

Foodora-Lieferantin an der Tür. Wer Mitarbeiterin, wer Kollege war, wird Dienstleister; wen man täglich gesehen und erlebt hat, wird zur punktuellen und anonymen Zufallsbegegnung.

Verschwände der Betrieb als Ort der Begegnung und Kooperation unterschiedlicher Menschen und als erlebte Vielfalt, dann ginge etwas Besonderes verloren. Der hochspezialisierte Dienstleister, bei dem nur eine homogene Beschäftigungsgruppe erlebbar stattfindet, kann das ebenso wenig ersetzen wie die Webplattform, die Crowdworker/-innen hoch effizient koordiniert, aber eben auch völlig anonymisiert. Statt eines Betriebs sind dies Jobbubbles – ähnlich den Filterbubbles im Netz. Und was wir im Netz erleben, könnte zukünftig auch die Arbeitswelt treffen: Die Ambiguitätstoleranz sinkt, die Empathiefähigkeit leidet, statt neuen Kollektivitäten fände sich zunehmend a-soziales Verhalten. Das hätte Folgen für Arbeit als Teilhabemodus. Für industrielle Beziehungen. Für Gesellschaft insgesamt. Keine Option sollte eine Art zwei Klassen-Arbeitswelt sein: hier der „alte“ Betrieb, in dem all die „Zumutungen“ des und der Anderen ausgehalten werden müssen, dort die neue homogene Taskbubble – wo nicht dazugehören kann, wer nicht dazugehört. Es geht nicht darum, den Betrieb als Lernort und Integrationsraum zu beschönigen, und auch nicht darum, seine Veränderung zu bejammern. Die hypothetischen Gedanken zum tendenziellen Ende des Betriebs sind nicht als Prognose zu verstehen, sondern als Brennglas, um das Besondere des Betriebs als Lernort und als gesellschaftliche Integrationsinstanz sichtbarer zu machen. Was wird eigentlich gelernt am Lernort Betrieb – darauf hat unsere Studie eine Antwort zu geben versucht. Der Betrieb ist der Rahmen, der eigentliche „Lehrmeister“ aber ist die Arbeit selbst und deren Erleben als kollektives Tun:

- Arbeit als Verwirklichung des Menschen in der Welt,
- Arbeit als Modus von Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung,
- Arbeit aber auch als verwertete und vernetzte Ware.

Dieses Widersprüchliche erlebbar und erfahrbar zu halten: Das leistet der Betrieb. Deswegen ist er nicht nur Lernort, sondern auch eine – wenn nicht *die* – zentrale Integrationsinstanz unserer Gesellschaft. Auch wenn er sich verändert: Möglichkeiten des gemeinsamen Erlebens von Arbeit gilt es zu erhalten für möglichst viele. Sonst entgleitet uns nicht nur der Betrieb als Lernort, sondern auch unsere Gesellschaften.

Unsere Forschung zeigt: In komplexen und innovativen Arbeitsumwelten wird für alle Beschäftigten nicht nur Theoriewissen relevanter, sondern auch eine moderne Form des Erfahrungswissens und des erfahrungsbasierten

Handelns. Unsere empirischen Arbeiten belegen vor allem, dass insbesondere organisationales Arbeitsvermögen Beschäftigten über ihren Erwerbsverlauf hinweg erlaubt, Wandel erfolgreich zu begegnen. Organisationales Arbeitsvermögen ist damit nicht nur eine Ressource für Einzelne, sondern auch Innovationsressource für die Unternehmen. An allen Orten des Lernens – Schule, Betrieb und Hochschule – stellt sich gleichermaßen und zunehmend die Frage, wie diese lern- und erfahrungsförderlich gestaltet werden können.

Der Wandel von Arbeit erfordert – da sind sich insbesondere in der aktuellen Digitalisierungsdebatte alle einig – mehr und höhere Qualifikationen. „Höher“ bedeutet aber nicht automatisch und ausschließlich „akademischer“. Es geht nicht um ein konkurrierendes Gegeneinander-Auspielen von akademischer und beruflicher Bildung, sondern um ein produktives Zusammenspiel unterschiedlicher Formen und Wege der Qualifizierung. Die duale Berufsausbildung ist dabei auch zukünftig ein besonders wichtiger Einstieg in gelingende Erwerbsverläufe. Sie muss wieder attraktiver gemacht werden, damit junge Menschen nicht nur überall eine gute Ausbildungsqualität erfahren, sondern auf dieser Basis auch eine gelingende Erwerbsbiografie gestalten können – mit weiteren Karrierechancen, adäquater Entlohnung und sinnvoller und guter Arbeit. Dafür muss die duale Berufsausbildung nach unten und oben durchlässiger gestaltet werden. Das gilt ebenso für schulische und akademische Aus- und Weiterbildungswege. Welche Karriere- und Teilhabeeffekte die mit der Bologna-Reform geschaffenen, beruflich orientierten Studienabschlüsse auf Dauer mit sich bringen, ist momentan noch weitgehend offen. Die Qualität der dort gebotenen Ausbildung wird auch zukünftig ein Gestaltungsthema sein, das eine große Herausforderung darstellt. Die Vielfalt der Aus- und Weiterbildungswege ist ohne Frage eine besondere Stärke Deutschlands. Es kommt nun darauf an, ihre weitere Ausdifferenzierung – etwa durch berufliche Weiterbildung oder duale Hochschul-ausbildungswege – mit den bestehenden Ansätzen zu verzahnen und eine für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger wie Weiterbildungswillige gangbare Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zu schaffen.

Zu einer Durchlässigkeit nach unten gehört insbesondere, allen Menschen einen Einstieg in den Lernort Betrieb zu ermöglichen. Das bedeutet für Erwerbslose ebenso wie für Schulabgänger/-innen ohne andere Perspektiven: Der Lernort Betrieb ist durch nichts ersetzbar. Maßnahmen, die betriebliche Wirklichkeit nur simulieren, bleiben immanent defizitär für die Ausbildung organisationalen Arbeitsvermögens. Vorzuziehen sind daher immer Wege, die einen Einstieg in echte betriebliche Teilhabe ermöglichen. Umgekehrt kann auch nicht formal Qualifizierten der Blick auf informelle Kompetenzen

des organisationalen Arbeitsvermögens neue Brücken in erfolgreichere Erwerbsteilhabe bauen: So könnte etwa der DQR als Kompetenzrahmenvorgabe fungieren, wenn die Formalisierung organisationalen Arbeitsvermögens darstellbar und damit eine Verankerung in Ausbildungsrahmenplänen möglich wäre. In der Folge könnten Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeit realistischer erfasst werden. Hier stellen sich neue Anforderungen an die Arbeitsvermittlung und Berufsberatung, insbesondere auch dann, wenn die Arbeitsagenturen zunehmend in die Weiterbildungsberatung einsteigen.

Aus der schulischen Ausbildung ist bekannt: Vielfalt ist kein Selbstläufer. Eine höhere Anzahl verschiedener Schulformen führt im nationalen Vergleich zu erhöhter Bildungsarmut und zu verringerten nationalen Bildungsstandards (Teltemann/Windzio 2014). Es gilt, im Interesse aller Akteure auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zu verhindern, dass sich ein ähnlicher Effekt auch durch die Vielfalt der berufsvorbereitenden Aus- und Weiterbildungssysteme einstellt. Die geschaffene Vielfalt muss bewusst gestaltet werden, damit die Teilhabeansprüche von Beschäftigten und die Innovationsbedarfe in Wirtschaft und Gesellschaft auf Dauer eingelöst werden. Wie kann das gehen? Hierfür liefert die duale Berufsausbildung ein gelingendes Modell, von dem für andere Formen der Aus- und Weiterbildung zu lernen ist.

Dass hier Staat und Sozialpartner an einem Tisch sitzen und ihr institutionelles Zusammenspiel gesetzlich geregelt und behördlich geordnet wird – das mag vielen als altmodisch bürokratisch und Relikt der Industriegesellschaft erscheinen. Der Vergleich unterschiedlichster Ausbildungssysteme in der Gruppe der zwanzig wichtigsten Industrie- und Schwellenländer (G 20) zeigt, dass eine dreigliedrige Regulierung durch Arbeitgeber, Gewerkschaften und Staat die erfolgreichsten Modelle beruflicher Ausbildung hervorbringt (Steedman 2014). Der Erfolg eines beruflichen Ausbildungssystems wird daran gemessen, ob inhaltlich adäquat auf veränderte Anforderungen an Arbeit und damit an zukünftige Berufe reagiert wird. Mindestens genauso wichtig für den Erfolg ist, ob die Bedarfserkennung und eine praxistaugliche Umsetzung frühzeitig und angemessen schnell geschehen. Alle drei Anforderungen erfüllt das deutsche System der dualen Berufsausbildung.

Das wird exemplarisch etwa an der dreijährigen Ausbildung zur Produktionstechnologin oder zum Produktionstechnologen deutlich: Die Ausbildungsordnung trat schon 2008 zusammen mit der Fortbildungsordnung zur Geprüften Prozessmanagerin oder zum Geprüften Prozessmanager Produktionstechnologie in Kraft. Die Fachkräfte sind in den Anlaufphasen komplexer Produktionsprozesse tätig. Sie erwerben Kenntnisse aus unterschiedlichen

Fachrichtungen (etwa der Mechatronik und der Informations- und Computertechnik) und Kompetenzen aus den Bereichen Anwender-Support (IT), Fertigungs- und Auftragssteuerung, Hardware- und Softwareinstallation, Automatisierungstechnik und Prozessautomatisierung, Mess-, Steuer- und Regeltechnik, Produktionslogistik, Programmieren, Projektmanagement, Roboter- und Handhabungstechnik (Müller 2012). Dieses Profil liest sich wie das einer Fachkraft für das erst seit circa drei Jahren breiter diskutierte Zukunftsszenario einer Industrie 4.0. Die mit diesem Szenario verbundene Herausforderung an die Aus- und Fortbildung sei nämlich geprägt von einem Zusammenwachsen von Informations- und Kommunikationstechnik, Produktions- und Automatisierungstechnik und Software (Kagermann u. a. 2013). Das System der beruflichen Bildung erfüllt schon längst eine weitere Forderung für Industrie 4.0: nämlich die Entwicklung „[a]rbeitsplatznahe[r] Formen des Qualifizierungs- und Kompetenzerwerbs“ auf der Basis von „Bedarfsanalysen“ (ebd.: 100).

Länder ohne eine lange Tradition in der dualen Berufsausbildung hinken Deutschland um Jahrzehnte hinterher, wenn es darum geht, technologisch anspruchsvollen Veränderungen mit entsprechenden Ausbildungsinhalten und -formen zu begegnen. So fordern Unternehmen in den USA aktuell mit dem *grey collar* einen Qualifikationstyp, der auf eine veränderte Produktion beispielsweise durch CNC-Technik, also durch rechnergestützte numerische Steuerung, reagieren und zwischen den *white collars*, den Büroangestellten, und den *blue collars*, den Industriearbeiter/-innen und Handwerker/-innen, angesiedelt sein sollte. Mit Grundkenntnissen in der CNC-Programmierung oder der statistischen Prozesskontrolle werden dabei Inhalte beschrieben, die in Deutschland schon 1987 mit der ersten Neuordnung der Metallberufe integriert wurden. In der Neuordnung 2004 wurde dann durch eine stärkere Prozess- und Handlungsorientierung und die Unterteilung in Kern- und Fachqualifikationen sowie Einsatzgebiete die Struktur für eine noch dynamischere Anpassung an wechselnde Qualifikationsanforderungen geschaffen. Diese Umstrukturierung gelang übrigens in nur wenigen Monaten und zeigt wieder, wie schnell das System der beruflichen Bildung auf veränderte Anforderungen reagieren kann. Das staatlich geordnete, sozialpartnerschaftlich ausgehandelte System der Berufsausbildung ist also nicht nur trotz, sondern gerade wegen seiner dreigliedrigen Struktur hochdynamisch und bedarfsorientiert. Damit gelingt es dem deutschen Berufsbildungssystem immer wieder, eine gesellschaftlich bedingte kollektive Formation an Fähigkeiten (Busemeyer/Trampusch 2012) hervorzubringen. Dies gibt Unternehmen und Beschäftigten auf unübersichtlichen, segmentierten und dynamischen Ar-

beitsmärkten Orientierung und Handlungssicherheit – bei der Personalstrategie und Kapazitätsplanung ebenso wie im Erwerbsverlauf und bei individuellen Karriereentscheidungen.

Die Berufsbildungsdebatte dreht sich immer wieder um die Frage, wie fachlich eng und/oder zeitlich kleinteilig Bildung an (einzel-)betriebliche Bedarfe anzupassen sei. Oder sollte berufliche Bildung darüber hinausgehende Kompetenzen vermitteln? Und wenn ja, in welchem Umfang? Für die duale Berufsausbildung entzündet sich diese Auseinandersetzung seit einigen Jahren an der Modularisierung, für die hochschulische Ausbildung an der Sinnhaftigkeit der Bologna-Reform oder der Akkreditierungsverfahren und -kriterien. Wie aber sollen nur auf abrechenbare Leistungen orientierte Modulhäppchen die vielfältigen Kompetenzen vermitteln, die notwendig sind, um zukünftige Herausforderungen in einer immer komplexeren und sich immer schneller verändernden Erwerbs- und Lebenswelt zu bewältigen? Berufliche Bildung – ob in der Hochschule oder im dualen System – muss mehr als bisher Arbeitsorientierung und Interessen der Beschäftigten integrieren (Faulstich 2009). Es geht nicht um weniger, sondern um „mehr“ Beruf und eine moderne Form der Beruflichkeit. Diese muss auf eine entfaltungsförderliche, angemessene, offene und vorausschauende Arbeitsgestaltung vorbereiten, ebenso auf erweiterte Möglichkeiten, soziale Identität über die Arbeit herzustellen, und auf die Fähigkeit, sich an demokratischer Mitbestimmung in Staat und Gesellschaft zu beteiligen (Wissenschaftlicher Beraterkreis 2014). Berufliche Bildung in diesem Sinne ist die Grundlage für gute Arbeit und für gesellschaftliche Teilhabe.

Um diese für Unternehmen und für Beschäftigte dauerhaft zu sichern, hat sich das System der dualen Berufsausbildung bewährt – gerade durch seine institutionalisierten Prozesse, in denen über die notwendigen Inhalte verhandelt wird. Ähnlich breite und gesellschaftlich zielführende Aushandlungsformen müssen für andere Wege der beruflichen Qualifizierung erst noch entwickelt werden. Hier liegt eine große Herausforderung, denn gerade große Unternehmen – bisher zentrale Träger eines funktionierenden „Lernorts Betrieb“ – unterlaufen zunehmend diese neo-korporatistische Struktur einer sozialpartnerschaftlichen Gestaltung der beruflichen Ausbildung (Thelen/Busemeyer 2013). Und nicht alle Unternehmen sind gleichermaßen in der Lage, das System der beruflichen Bildung innovativ weiterzuentwickeln, die Freiräume in den Berufsbildern betrieblich innovativ auszufüllen oder neue Berufsbilder aufzugreifen – solche Defizite zeigen sich selbst in Branchen, die wie etwa der Maschinenbau einerseits von einem schnellen technologischen Wandel betroffen sind und andererseits stark auf die duale Aus-

bildung als Basis ihrer Innovationskraft bauen (Pfeiffer u. a. 2016). Die „Ausbildungsreife“ des Lernorts Betrieb ist vor dem Hintergrund unserer empirischen Ergebnisse also ein zunehmend relevantes Thema.

Eine letzte und möglicherweise die relevanteste Ableitung, die sich auf Basis unserer hier vorgestellten Forschungen zum organisationalen Arbeitsvermögen und zum Betrieb als Lernort ergibt: Der Lernort erschließt sich über den Arbeitsplatz und die dort technisch-organisatorisch ermöglichten Aneignungsoptionen. Je ganzheitlicher und breiter Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben geschnitten sind, je mehr Handlungsautonomie Beschäftigte in ihrer Arbeit haben, desto mehr kann organisationales Arbeitsvermögen nicht nur generiert und permanent erweitert werden, sondern auch als Ressource in die Arbeit eingebracht und für die Gestaltung des Wandels fruchtbar gemacht werden. Die Arbeitsgestaltung von heute entscheidet damit mehr als bisher über die Erwerbsverläufe von Menschen und über die Innovationsfähigkeit der Betriebe morgen und übermorgen. Wer heute Arbeit gestaltet, gestaltet auch den Lernort Betrieb und damit die Chancen zur Ausbildung von organisationalem Arbeitsvermögen der Beschäftigten von morgen mit. Gerade in der aktuellen Diskussion um die Arbeitswelt 4.0 und die Vielfalt neuer Gestaltungsoptionen der Digitalisierung ist dies möglicherweise die wichtigste Schlussfolgerung unserer Studie für die Praxis.

LITERATUR

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2013):** Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf: das NRW-Modell. In: WSI-Mitteilungen, 66 (1), S. 42–51
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007):** Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Baethge, M./Wolter, A. (2015):** The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? In: Journal for Labour Market Research, 48 (2), S. 97–112
- Bartelheimer, P. (2011):** Unsichere Erwerbsbeteiligung und Prekarität. In: WSI-Mitteilungen, 64 (8), S. 386–393
- Becker, A. (2012):** Konkurrenz oder Komplementarität? Duale Ausbildungsformen in Betrieben. Reihe Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 259. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Download unter <https://www.boeckler.de/5137.htm?produkt=HBS-005278#chunk=5&jahr=>, letzter Aufruf am 18.07.2017.
- Behr, M./Hänel, A. (2013):** Höher qualifizierte Angestellte als Lebenskraftkalkulierer – Eine Herausforderung für die betriebliche Alterspolitik. In: WSI-Mitteilungen, 66 (2), S. 98–106
- Behtoui, A./Neergaard, A. (2012):** Social capital, status and income attainment in the workplace. In: International Journal of Sociology and Social Policy, 32 (1/2).
- Beicht, U. (2009):** Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BiBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, H. 11/2009
- Beicht, U./Walden, G. (2013):** Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BiBB Übergangsstudie 2011. In: BiBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, H. 21/2013
- Bender, S./Konietzka, D./Sopp, P. (2000):** Diskontinuität im Erwerbsverlauf und betrieblicher Kontext. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (3), S. 475–499
- Berger, P./Luckmann, T. (1969):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag
- Bernhardt, J./Köhler, C./Loudovici, K./Dittrich, S./Castro, M. P. de/Sittich, C./Spieler, S. (2007):** Generalisierung von Unsicherheit? Ergebnisse einer qualitativen Beschäftigtenbefragung. In: Mitteilungen aus dem SFB 580, (22), S. 96–192
- Bertelsmann Stiftung (2009):** Berufsausbildung 2015. Eine Entwicklungsperspektive für das duale System. Gütersloh
- BiBB (2012):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung: Berlin
- Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000):** Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt – Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Arbeitsbericht 157. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung
- Bogner, A./Menz, W. (Hg.) (2009):** Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Böhle, F. (1999):** Arbeit – Subjektivität und Sinnlichkeit, Paradoxien des modernen Arbeitsbegriffs. In: Schmidt, G. (Hg.): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Berlin, S. 89–109
- Böhle, F. (2012):** Handlungsmodell: Erfahrungsorientiertes Handeln – Thesen zum Verhältnis von

- beruflicher und schulischer Bildung. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hg.): *Akademisierung der Arbeitswelt: Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg: VSA, S. 198–202
- Böhle, F./Bolte, A./Drexel, I./Dunkel, W./Pfeiffer, S./Porschen, S. (2002):** Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen – Theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven der Forschung. München: ISF Forschungsberichte
- Bohnsack, R. (1997):** Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 492–501
- Böllert, K. (2010):** Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In: *Erziehungswissenschaft* 21, 41, S. 93–100
- Bönke, T./Corneo, G./Lüthen, H. (2011):** Lifetime Earnings Inequality in Germany. Band IZA Discussion Paper No. 6020. Bonn: IZA (Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit)
- Bosch, G. (2011):** Fachkräftemangel: Scheinproblem oder Wachstumshemmnis? In: *Wirtschaftsdienst* 9, Zeitgespräch, S. 583–586
- Bosch, G./Kalina, T./Lehndorff, S./Wagner, A./Weinkopf, C. (2001):** Zur Zukunft der Erwerbsarbeit. Eine Positionsbestimmung auf der Basis einer Analyse kontroverser Debatten. Reihe Zukunft der Arbeit. Arbeitspapier 43. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Download unter <https://www.boeckler.de/5137.htm?produkt=HBS-002186&chunk=27&jahr=>, letzter Aufruf am 18.07.2017.
- Bowen, G. A. (2006):** Grounded Theory and Sensitizing Concepts. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), S. 12–23
- Brater, M. (2010):** Berufliche Bildung. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 805–837
- Brenke, Karl (2010):** Fachkräftemangel kurzfristig noch nicht in Sicht. In: *Wochenbericht des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW)* Berlin, Nr. 46
- Breuer, F. (2009):** Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bromberg, T./Haipeter, T./Kümmerling, A. (2014):** Die Erneuerung beruflicher Lern- und Karrierewege am Beispiel der Industriekaufleute. *WSI-Mitteilungen*, 67 (1), S. 25–33
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2016):** BA 2020. Bringt weiter. Schwerpunktthema Fachkräfte für Deutschland. Zwischenbilanz und Fortschreibung. Nürnberg: MKL Druck
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015):** Berufsbildungsbericht 2015
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e. V. (BDA) (2010):** Arbeitgeberpräsident Dr. Dieter Hundt: Brauchen schlüssiges Gesamtkonzept zur Fachkräftesicherung. Pressemitteilung vom 31.08.2010, BDA, Berlin. Download unter http://www.arbeitgeber.de/vwvw/arbeitgeber.nsf/id/DE_PI04310, letzter Aufruf am 02.05.2017.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001):** Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. Bericht der BLK an die Regierungschefs von Bund und Ländern, Heft 104, Bonn. Download unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft104.pdf>, letzter Aufruf am 02.05.2017.
- Bussemeyer, M. R./Trampusch, C. (2012):** The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: dies. (Hg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford/New York: Oxford University Press, S. 3–40
- Charmaz, K. (Hg.) (2011):** Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. Reprinted. Los Angeles, California: Sage
- Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010):** Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover. Download unter http://ankom.his.de/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf, letzter Aufruf am 02.05.2017.

- Deutsche Industrie- und Handelskammer e. V. (DIHK) (Hg.) (2010):** Mitarbeiter dringend gesucht! Fachkräftesicherung – Herausforderung der Zukunft. Berlin: DIHK
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hg.) (2011):** Aktueller Fachkräftemangel – Mythos oder Realität? Berlin: DGB Bundesvorstand, Abteilung Arbeitsmarktpolitik
- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). Download unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, letzter Aufruf am 02.05.2017.
- Diewald, M. (2010):** Lebenslaufregime: Begriff, Funktion und Hypothesen zum Wandel. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–41
- Dobischat, R./Kühnlein, G./Schurgatz, R. (2012):** Ausbildungsreife: Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Reihe Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 189. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Download unter <https://www.boeckler.de/6299.htm?produkt=HBS-005274&chunk=1>, letzter Aufruf am 18.07.2017.
- Döhl, V./Kratzer, N./Sauer, D. (2003):** Krise der NormalArbeit(s)Politik. Entgrenzung von Arbeit – neue Anforderungen an die Arbeitspolitik. WSI-Mitteilungen, 53 (1), S. 5–17
- Dörre, K. (2006):** Prekäre Arbeit. Unsichere Beschäftigungsverhältnisse und ihre sozialen Folgen. Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 15 (3), S. 181–193
- Dörre, K. (2010):** Die Selbstmanager. Biographien und Lebensentwürfe in unsicheren Zeiten. In: Bolder, A./Epping, R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, S. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–149
- Dunkel, W. (2006):** Interaktionsarbeit im Friseurhandwerk – Arbeit am Menschen und Arbeit am Gegenstand. In: Böhle, F./Glaser, J. (Hg.): Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit – Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–234
- Dunkel, W./Wehrich, M. (2010):** Arbeit als Interaktion. In: Böhle, F./Voß, G.G./Wachtler, G. (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–200
- Ehrke, M. (2003):** Modularisierung contra Beruflichkeit. Frankfurt am Main: IG Metall Vorstand
- Elbe, M. (2012):** Employography – Neuer Umgang mit Berufsbiografien. In: Böhle, F./Busch, S. (Hg.): Management von Ungewissheit: Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript, S. 279–294
- Ernst, S. (2010):** Prozessorientierte Forschungs- und Methodenzugänge. In: Ernst, S. (Hg.): Prozessorientierte Methoden der Arbeits- und Organisationsforschung: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 70–78
- Euler, D. (2013):** Die Modularisierung der Berufsausbildung verbessert die Chancen von Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt. WSI-Mitteilungen, 66 (1), S. 61–63
- Euler, D./Severing, E. (2006):** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg/St. Gallen
- Europäische Kommission (2008):** Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Faik, J. (2011):** Demografie und Einkommensungleichheit. WSI-Mitteilungen, 64 (1), S. 19–26
- Falk, S. (2005):** Geschlechtsspezifische Ungleichheit im Erwerbsverlauf: Analysen für den deutschen Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Faulstich, P. (1981):** Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg Moritz
- Faulstich, P. (2009):** „Integration“? – „Synthese“? – „Konvergenz“? Berufliche und politische Bildung oder aber Bildung? Außerschulische Bildung, 40 (1), S. 6–13
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (2002):** Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 133–161
- Fleiß, J. (2010):** Paul Lazarsfelds typologische Methode und die Grounded Theory. Generierung und Qualität von Typologien. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 35 (3), S. 3–18
- Funcke, A./Oberschachtsiek, D./Giesecke, J. (2010):** Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland. Bielefeld: Bertelsmann
- Garz, D./Kraimer, K. (Hg.) (1991):** Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Gaupp, N. (2013):** Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Düsseldorf: edition der Hans-Böckler-Stiftung
- Gazier, B. (Hg.) (1999):** Employability, Concepts and Policies. Bericht im Auftrag der Europäischen Kommission. GD V. Berlin
- Gebert, D./Rosenstiel, L. v. (2002). Organisationspsychologie. Stuttgart:** Kohlhammer
- Geier, B. (2013):** Die berufliche Integration von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Eine Längsschnittanalyse typischer Übergangsverläufe. WSI-Mitteilungen, 66 (1), S. 33–41
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzmann, S./Scott, P./Trow, M. (Hg.) (1994):** The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London
- Glaser, B. G./Strauss, A. L./Paul, A. T. (2008):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 1. Nachdruck der 2., korrigierten Auflage. Bern: Huber
- Gonon, P. (2013):** Von Kerschenssteiners Berufspädagogik zum Europäischen Qualifikationsrahmen – ein Blick zurück und nach vorne. BWP Berufsbildung in der Wissenschaft und Praxis, (3), S. 36–39
- Görner, R. (2013):** Die Rolle der Gewerkschaften im Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Vortrag auf der Internationalen Fachtagung des Europäischen Zentrums für Arbeitnehmerfragen „Die Rolle der Sozialpartner bei der erfolgreichen Gestaltung beruflicher Bildung in Europa“ am 28. Februar 2013 in Berlin
- Grimm, N. (2013):** Statusinkonsistenz revisited! Prekarisierungsprozesse und soziale Positionierung. WSI-Mitteilungen, 66 (2), S. 89–97
- Gutschow, K. (2010):** Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bundesinstitut für Berufsbildung, Nr. 118. Bonn
- Hall, A. (2016):** Aufstiegsfortbildung und Karriere – Quo vadis? Verwertungschancen höherer beruflicher Abschlüsse in Zeiten der Akademisierung, in: ARBEIT 25 (3–4), S. 107–124.
- Härtel, M./Kupfer, F. (2015):** Attraktivität der dualen Berufsausbildung in Verbindung mit der Funktion betrieblichen Ausbildungspersonals – eine qualitative empirische Studie. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Hartz, Stefanie (2004):** Biographizität und Professionalität – Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heaton, J. (2004):** Reworking Qualitative Data. London: Sage Publications
- Heidemann, W./Koch, J. (2013):** Duale Studiengänge: Konkurrenz für die klassische Ausbildung? WSI-Mitteilungen, 66 (1), S. 52–56

- Heidemann, W./Kuhnhenne, M. (Hg.) (2009):** Zukunft der Berufsausbildung. Reihe Bildung und Qualifizierung, 235. Düsseldorf: edition der Hans-Böckler-Stiftung
- Heinz, J./Jochum, G. (2014):** The emergence and development of the German dual vocational system: Between crises and praises. *Ammatillista opettajankoulutusta (Vocational Teacher Education)*, 4, S. 9–27
- Heinz, W. R. (1995):** Arbeit, Beruf und Lebenslauf: Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim, München: Juventus
- Heisler, D./Schaar, P. (2011):** Zukunftsmodelle in der Berufsbildung und deren Potenziale und Auswirkungen für die zukünftige Gestaltung von Maßnahmen der Jugendberufshilfe. Erfurt: Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit BAG ÖRT
- Helmrich, R./Zika, G./Kalinowski, M./Wolter, M. I./Bott, P./Bremsler, F./Drosdowski, T./Hänisch, C./Hummel, M./Maier, T./Schandock, M. (2012):** Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. BIBB Report, Heft 18
- Hillmert, S./Jacob, M. (2003):** Social inequality in higher education: is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review*, 19, S. 219–334
- Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007):** Berufsbildung in Deutschland – Kurzbeschreibung. Cedefop Panorama series, 136. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Hirseland, A./Lobato, P. (2010):** Armutsdynamik und Arbeitsmarkt. Entstehung, Verfestigung und Überwindung von Hilfebedürftigkeit bei Erwerbsfähigen. IAB Forschungsbericht
- Industriegewerkschaft Metall (IGM) (Hg.) (2014):** Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Diskussionspapier. Mannheim: BWH
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2003):** Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu? IAB Kurzbericht, Nr. 9
- Kagermann, H./Wahlster, W./Helbig, J. (2013):** Umsetzungsempfehlungen für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0. Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0. Frankfurt/M.: Plattform 4.0. Download unter https://www.bmbf.de/files/Umsetzungsempfehlungen_Industrie4_0.pdf, letzter Aufruf am 18.07.2017.
- Kaßebaum, B. (2015):** „Erweiterte moderne Beruflichkeit“ – Ein Kompass für Berufsbildungs- und Hochschulpolitik. In: *Ordnung der Wissenschaft*, 2015. Download unter http://www.ordnungderwissenschaft.de/2015%20-%20Gesamt/27_kassebaum_erweiterte_moderne_beruflichkeit_2015.pdf, letzter Aufruf am 02.05.2017.
- Katz, R. (2003):** Organizational Socialization and the Reduction of Uncertainty. In: Katz, Ralph (Hg.): *The Human Side of Managing Technological Innovation: A Collection of Readings*. New York, Oxford: Oxford University Press, S. 34–47
- Kaufhold, Marisa (2009):** Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Bolder, Axel/Dobischat, Ralf (Hg.): *Eigen-Sinn und Widerstand – Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*, Bd. 1. Reihe: Bildung und Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kelle, U. (2005):** „Emergence“ vs. „Forcing“ of Empirical Data? A Crucial Problem of „Grounded Theory“ Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (2), Art. 27. Download unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1001>, letzter Aufruf am 02.05.2017.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999):** Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Klatetzki, T. (2008):** Sozialisation in Gruppen und Organisationen. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 351–271

- Knorr Cetina, K. (1999):** *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge
- Knuth, Matthias (1998):** Von der „Lebensstellung“ zur nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit. Sind wir auf dem Weg zum Hochgeschwindigkeitsarbeitsmarkt? In: Bosch, Gerhard (Hg.): *Zukunft der Erwerbsarbeit. Strategien für Arbeit und Umwelt*. Frankfurt/New York, S. 300–331
- Kohli, M. (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37 (1), S. 1–29
- Kohli, M. (1990):** Das Alter als Herausforderung für die Theorie sozialer Ungleichheit. *Soziale Welt, Sonderband 7*, S. 387–406
- Kohlrausch, B. (Hg.) (2013):** Von Insidern und Outsidern: Zur Integrationsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. Sonderheft der *WSI-Mitteilungen*, 66 (1)
- Konietzka, D. (1999):** Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs für die Platzierung im Arbeitsmarkt. *Zeitschrift für Soziologie*, 28 (5), S. 379–400
- Konietzka, D. (2002):** Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Die „zweite Schwelle“ im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976–1995. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54 (4), S. 645–673
- Kottmann, A. (2008):** Alter als Kategorie sozialer Ungleichheit? In: Kühnemund, Harald/Klaus R. Schroeter (Hg.): *Soziale Ungleichheiten und kulturelle Unterschiede in Lebenslauf und Alter: Fakten, Prognosen und Visionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–70
- Kraimer, K. (Hg.) (2012):** *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. 2. Auflage Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kratzer, N./Lange, A. (2006):** Entgrenzung von Arbeit und Leben: Verschiebung, Pluralisierung, Verschränkung. Perspektiven auf ein neues Re-Produktionsmodell. In: Dunkel, W./Sauer, D. (Hg.): *Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit: Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung*. Berlin: Edition Sigma, S. 171–202
- Kruse, W. (2012):** Lernort Betrieb im „Dualen System“: Spannungsreiche Verhältnisse. In: Kuda, E./Straß, J./Spöttl, G./Kaßebaum, B. (Hg.): *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg: VSA, S. 158–169
- Kruse, W./Strauß, J./Braun, F./Müller, M. (2009):** Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Download unter <https://www.boeckler.de/6299.htm?produkt=HBS-004322&chunk=1>, letzter Abruf 20.07.2017.
- Kuda, E./Kaßebaum, B./Spöttl, G./et al. (Hg.) (2012):** *Akademisierung der Arbeit: Hat berufliche Bildung noch eine Zukunft?* Hamburg: VSA
- Kuhnhenne, M./Mieth, I./Sünker, H./Venzke, O. (Hg.) (2012):** *(K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen*. Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Kutscha, G. (2013):** Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. *BWP Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 29. Download unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf, letzter Aufruf am 02.05.2017.
- Kutscha, Günter (2008):** Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbiologischer Sicht. *BWP Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 14. Download unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf, letzter Aufruf am 02.05.2017.
- Lamnek, S. (2005):** *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim: UTB
- Lawrence, T. B./Suddaby, R. (2006):** Institutions and institutional work. In: Clegg, S. R./Hardy, C./Nord, W.R. (Hg.): *Handbook of Organization Studies*. London: Sage, S. 215–254

- Liebold, R./Trinczek, R. (2002):** Experteninterview. In: Kühl, S./Strodtholz, P. (Hg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 33–71
- Liebold, R./Trinczek, R. (2009):** Experteninterview. In: Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32–56
- Mayer, K. U./Blossfeld, H.-P. (1990):** Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. Soziale Welt, Sonderband 7, S. 297–318
- Mayring, P. (2007):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (2005):** Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz
- Medjedović, I./Witzel, A. (2010). Wiederverwendung qualitativer Daten. Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte.** Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Meyer, R. (2011):** Kompetenz- und Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit. In: Niedermair, G. (Hg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz: Trauner, S. 43–58
- Meyer, R. (2014):** Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle in der Disziplin. In: BWP Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 27
- Meyer, Rita (2012):** Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: BWP Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 23. Download unter http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf, letzter Aufruf am 02.05.2017.
- Moosbrugger, J. (2008):** Subjektivierung von Arbeit: Freiwillige Selbstaubeutung: Ein Erklärungsmodell für die Verausgabungsbereitschaft von Hochqualifizierten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Motel-Klingebiel, A./Engstler, H. (2008):** Einkommensdynamiken beim Übergang in den Ruhestand. In: Kühnemund, H./Schroeter, K.R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten und kulturelle Unterschiede in Lebenslauf und Alter: Fakten, Prognosen und Visionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–159
- Mowitz-Lambert, J. (2001):** Übergangsmuster in der Statuspassage von beruflicher Ausbildung in die Erwerbstätigkeit. In: Sackmann, R./Wingens, M. (Hg.): Statuspassagen und Lebenslauf, Bd. 1: Strukturen des Lebenslaufs. Weinheim, München: Juventa, S. 199–217
- Müller, K. (2012):** Der Produktionstechnologe – ein smarter Innovationsakteur. In: Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (Hg.): Smarte Innovation. Ergebnisse und neue Ansätze im Maschinen- und Anlagenbau. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285–297
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1993):** Geschichte und Eigensinn. Bd. 1: Entstehung der industriellen Disziplin aus Trennung und Enteignung. Frankfurt/M.: edition suhrkamp
- Neuberger, O. (1991). Personalentwicklung.** Stuttgart: Enke
- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2001):** Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge
- Oechle M. (1995):** Erwerbsorientierungen und Lebensplanung junger Frauen. Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 4 (1), S. 7–23
- Oevermann, U. (2001):** Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. Sozialer Sinn, 2 (1), S. 35–81

- Osterland, M. (1990):** „Normalbiographie“ und „Normalarbeitsverhältnis“. Soziale Welt, Sonderband 7, S. 351–362
- Parmigiani, A./Howard-Grenville, J. (2011):** Routines Revisited: Exploring the Capabilities and Practice Perspectives. The Academy of Management Annals, 5 (1), S. 413–453
- Petersen, W./Heidegger, G.(2013):** Öffnung und Flexibilisierung der (Berufs-) Bildung für die Arbeit der Zukunft. bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013. Hamburg: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online
- Pfeiffer, S. (2004):** Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Pfeiffer, S. (2007):** Montage und Erfahrung: Warum Ganzheitliche Produktionssysteme menschliches Arbeitsvermögen brauchen. München, Mering: Hampf
- Pfeiffer, S. (2010a):** Leib und Stoff als Quelle sozialer Ordnung. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hg.): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld: Transcript, S. 129–161
- Pfeiffer, S. (2010b):** Enterprise 2.0 – Chance oder Risiko? Warum Enterprise 2.0 gerade für KMU eine strategische Chance ist. In: Eberspächer, J./Holtel, S. (Hg.): Enterprise 2.0. Unternehmen zwischen Hierarchie und Selbstorganisation. Heidelberg: Springer, S. 75–93
- Pfeiffer, S. (2012):** Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hg.): Akademisierung der Arbeitswelt: Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA, S. 203–219
- Pfeiffer, S./Hacket, A./Ritter, T./Schütt, P. (2008):** Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit. Empirische und theoretische Ergebnisse der SGB-II-Evaluations. München: ISF München
- Pfeiffer, S./Hacket, A./Ritter, T./Schütt, P. (2009):** Arbeitsvermögen in Zeiten des SGB II – Zwischen Reproduktion und Erosion. In: Seifert, H./Struck, O. (Hg.): Arbeitsmarkt und Sozialpolitik – Kontroversen um Effizienz und soziale Sicherheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–188
- Pflüger, J./Pongratz, H. J./Trinczek, R. (2010):** Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industriosozologie. Eine Bestandsaufnahme. In: Pongratz, H.P./Trinczek, R. (Hg.): Industriosozologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie. 1. Auflage. Berlin: Ed. Sigma, S. 23–70
- Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (2011):** Innovationsarbeit unter Druck braucht agile Forschungsmethoden. „Smarte Innovationsverlaufsanalyse“ als praxisnaher und partizipativer Ansatz explorativer Forschung. Arbeits- und Industriosozologische Studien, 4 (1), S. 19–32
- Pfeiffer, S./Hacket, A./Ritter, T./Schütt, P. (2012a):** Armutsdynamik und Arbeitsmarkt. Entstehung, Verfestigung und Überwindung von Hilfebedürftigkeit bei Erwerbsfähigen. Endbericht zum Los „Teilhabsicherung im Entwicklungsprozess der arbeitsbezogenen Kompetenzen, Handlungsorientierungen und des Arbeitsvermögens“. München: ISF München
- Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (2012b):** Smarte Innovation erfassen: Innovationsverlaufsanalyse und Visualisierung – Vorgehen und Samplebeschreibung. In: Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (Hg.): Smarte Innovation. Ergebnisse und neue Ansätze im Maschinen- und Anlagenbau. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–74
- Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (Hg.) (2012c):** Smarte Innovation. Ergebnisse und neue Ansätze im Maschinen- und Anlagenbau. Wiesbaden: Springer VS
- Pfeiffer, S./Lee, H./Zirnig, C./Suphan, A. (2016):** Industrie 4.0 – Qualifizierung 2025. Frankfurt/M.: VDMA. Download unter <https://www.sabine-pfeiffer.de/files/downloads/2016-Pfeiffer-Industrie40-Qualifizierung2025.pdf>, letzter Aufruf am 02.05.2017.

- Porschen, S. (2010):** Andere Form – anderer Rahmen. Körper- und gegenstandsvermittelte Abstimmung in Arbeitsorganisationen. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hg.): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld: Transcript, S. 207–227
- Preglau, M. (2008):** Phänomenologische Soziologie: Alfred Schütz. In: Morel, J. (Hg.): Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter. 8., überarbeitete Auflage. München, Wien: Oldenbourg, S. 67–86
- Promberger, Markus/Wenzel, Ulrich/Pfeiffer, Sabine/Hackett, Anne/Hirsland, Andreas (2008):** Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit WSI-Mitteilungen, 61 (2), S. 70–76
- Protsch, P. (2013):** Höhere Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung? WSI-Mitteilungen, 66 (1), S. 15–22
- Rauner, F. (2007):** Duale Berufsausbildung in der Wissensgesellschaft – eine Standortbestimmung. Reihe: Jugend und Arbeit – Positionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Rosenthal, G. (2011):** Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Rump, J./Sattelberger, T./Fischer, H. (2006):** Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler
- Schmitt, J.-P. (2010):** Primat der Anerkennung? Die Bedeutung von Anerkennung für die Konstitution von (eigentlichen) Arbeitsgegenständen im Konzept des Arbeitsvermögens. Chemnitz: TU Chemnitz
- Schön, D. (1983):** The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. New York
- Schütt, P. (2014):** „Security First“. Erwerbslose im Spannungsfeld zwischen Hilfebezug und prekärem Arbeitsmarkt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Schütt, P./Ritter, T./Pfeiffer, S./Hirsland, A./Hackett, A. (2011):** Arbeitsmarktintegration von Langzeitarbeitslosen: Organisationsbezogenes Arbeitsvermögen als Faktor für Beschäftigungsfähigkeit. Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 20 (4), S. 277–291
- Solga, H. (2009):** Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: Heidemann, W./Kuhnhenne, M. (Hg.): Zukunft der Berufsausbildung. Reihe Bildung und Qualifizierung, 235. edition, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf. Download unter <https://www.boeckler.de/6299.htm?produkt=HBS-004431&chunk=5>, letzter Aufruf am 18.07.2017.
- Solga, Heika/Menze, Laura (2013):** Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? WSI-Mitteilungen, 66 (1), S. 5–14
- Spöttl, G. (2013):** Die Modularisierung der Berufsausbildung ist ein Fehlkonzept. WSI-Mitteilungen, 66 (1), S. 64–66
- Steedman, Hilary (2014):** Overview of Apprenticeship Systems and Issues. ILO contribution to the G20 Task Force on Employment. Genf
- Strasser, J. (2001):** Leben oder Überleben. Wider die Zurichtung des Menschen zu einem Element des Marktes. Zürich: Pendo
- Strauss, A. L. (1987):** Qualitative analysis for social scientists. New York: Cambridge University Press
- Strauss, A./Corbin, J. (1996):** Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 1. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Strauß, J./Kuda, E. (1999):** Organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und Erfahrungslernen. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß: Kieser, S. 226–242
- Strübing, J. (2008):** Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Suttie, J. (2010): Compassion across Cubicels. In: Keltner, D./Marsh, J./Smith, J.A. (Hg.): The Compassionate Instinct: The Science of Human Goodness. New York, London: W. W. Norton & Company, S. 133–139

Teltemann, J./Windzio, M. (2014), Individuelle und institutionelle Bedingungen gescheiterter Bildungsinvestitionen: Bildungsarmut im internationalen Vergleich. WSI-Mitteilungen, 67 (8), S. 609–619

Thelen, K./Busemeyer (2013): From Collectivism towards Segmentalism. Institutional Change in German Vocational Training. MPIfG Discussion Paper 08/13. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung

Tippelt, R. (2006): Beruf und Lebenslauf. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–111

Trischler, F./Kistler, E. (2010): Gute Erwerbsbiographien. Arbeitspapier 1: Erwerbsverläufe im Wandel. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung

Ulrich, J. G. (2013): Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Ausbildungslosigkeit. In: Siebholz, S./Schneider, E./Schippling, A./Busse, S./Sandring, S. (Hg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 93–106

Vonken, M. (2010): Kompetenz und kompetentes Handeln als Gestaltung der Biografie und des Lebenslaufs. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–208

Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1), S. 131–158

Weber, C. (2013): Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung am Beispiel der Ausbildungsplanung – ein Lernprozess im Unternehmen. Lernen & Lehren, 28 (109), S. 19–23

Weinert, P./Baukens, M./Bollérot, P./Pineschi-Gapenne, M./Walwei, U. (Hg.) (2001): Beschäftigungsfähigkeit: von der Theorie zur Praxis. Bern: Lang

Wenger, E. (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press

Wissenschaftlicher Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di (2014): Berufs-Bildungs-Perspektiven 2014. Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung. Frankfurt am Main/Berlin

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung. Download unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>, letzter Aufruf am 02.05.1017.

Die Studie geht der Frage nach, was am Lernort Betrieb und hier insbesondere in der dualen Ausbildung gelernt wird und welche Bedeutung die erworbenen Fähigkeiten für einen erfolgreichen Erwerbsverlauf haben. Als hierfür zentral wird die Entwicklung „organisationalen Arbeitsvermögens“ ermittelt. Gemeint ist hiermit die in der Auseinandersetzung mit einer Erwerbsorganisation entwickelte Fähigkeit, Organisationen, ihre Hierarchieebenen und Funktionsweisen zu verstehen und zu gestalten. Dieses Verständnis wiederum ist eine wesentliche Voraussetzung für einen stabilen Erwerbsverlauf. Herausgearbeitet wird, dass eine gute Ausbildung im Betrieb ein hohes Potential für die Aneignung und Erweiterung „organisationalen Arbeitsvermögens“ hat und das System der dualen Ausbildung für die An- und Herausforderungen einer modernen Beruflichkeit geeignet ist.

WWW.BOECKLER.DE

ISBN 978-3-86593-277-8