

Groß, Timo

Lernort Unternehmen.

Betriebliche Berufsausbildung im Spannungsfeld von Pädagogik,
Organisation und Ökonomie.

MASTERARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2015

Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit

Masterarbeit

Lernort Unternehmen.

Betriebliche Berufsausbildung im Spannungsfeld von Pädagogik,
Organisation und Ökonomie.

Autor:

Herr Timo Groß

(Dipl. Kulturpädagoge (FH))

Studiengang:

Master of Arts: Soziale Arbeit

Angewandte Sozialarbeitswissenschaft

Erstgutachter:

Prof. Dr. Stephan Beetz

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Gudrun Ehlert

Einreichung:

Mittweida, Juni 2015

Verteidigung/Bewertung:

Mittweida, 2015

Hochschule Mittweida, Faculty Social Work

Masterthesis

Learning location company.

Vocational training between the poles of pedagogy, organisation and economy.

author:

Mr. Timo Groß

(Dipl. Kulturpädagoge (FH))

course of studies:

Master of Arts: Social Work

Applied Social Work Sciences

first examiner:

Prof. Dr. Stephan Beetz

second examiner:

Prof. Dr. Gudrun Ehlert

submission:

Mittweida, Juni 2015

defence/evaluation:

Mittweida, 2015

Bibliografische Angaben:

Groß, Timo: Lernort Unternehmen – Betriebliche Berufsausbildung im Spannungsfeld von Pädagogik, Organisation und Ökonomie. Mittweida, Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit, Masterarbeit, 2015

Referat:

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Rolle von Unternehmen in der dualen Berufsausbildung unter pädagogischen Aspekten. Der Fokus des theoretischen Teils liegt zum einen auf den wissenschaftlichen Begriffsbestimmungen im Feld des beruflichen Lernens. Zum anderen setzt er sich mit organisationalen, historischen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen betrieblicher Berufsausbildung auseinander. Der praktische Teil der Arbeit untersucht die Akteurs-Perspektive durch ein qualitatives Untersuchungsdesign. Das Feld betrieblicher Berufsausbildung wird aus Sicht handelnder Personen beschrieben, um ein konkretes Bild beruflicher Bildung in kleinen und mittleren Unternehmen im Landkreis Mittelsachsen zu skizzieren.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis	7
1 Einleitung	8
1.1 Forschungsfeld und Zielsetzung der Arbeit	9
1.2 Gliederung der Arbeit	10
1.3 Vorgehensweise und empirische Basis.....	11
1.4 Annahmen und Eingrenzung des Untersuchungsfeldes.....	12
2 Untersuchungsmethode und Analyseverfahren	15
2.1 Untersuchungsauswahl	15
2.2 Stichprobenausschöpfung	15
2.3 Methodenauswahl.....	16
2.4 Datenerhebung.....	17
2.5 Datenauswertung	18
2.6 Grenzen der Untersuchung	19
3 Begriff und Gegenstand – berufliches Lernen	22
3.1 Lernen – ein pädagogischer Grundbegriff	23
3.2 Aspekte des beruflichen Lernens	24
3.2.1 Lernpsychologische Aspekte beruflichen Lernens	24
3.2.2 Lernstrukturelle Aspekte beruflichen Lernens.....	25
3.2.3 Bildungstheoretische Aspekte beruflichen Lernens.....	28
4 Rahmenbedingungen betrieblicher Berufsausbildung	31
4.1 Das duale System der Berufsausbildung	31
4.2 Die Entwicklung des dualen Systems in Deutschland	33
4.2.1 Gründungsphase bzw. Protophase – Erste gewerbliche Fortbildungsschulen	34
4.2.2 Konsolidierungsphase – Regelungen durch Ordnungsmittel.....	35
4.2.3 Ausbauphase – Erhöhter staatlicher Einfluss.....	36
4.3 Politik und Reform der beruflichen Bildung	38
5 Lernen und Arbeiten – Grundlagen der Berufspädagogik.....	41
5.1 Die Lernorte – berufspädagogische Aspekte.....	42
5.1.1 Lernorte und Lernformen.....	44
5.1.2 Formelle und informelle Lernorte.....	46
5.2 Betriebliche Lernorte	47
5.2.1 Produktionsgebundene Lernorte	47
5.2.2 Produktionsunabhängige Lernorte	48

5.3	Das Verhältnis der Lernorte zueinander.....	48
5.4	Lernorte und Lernwelten.....	50
6	Darstellung der Ergebnisse aus der Unternehmensbefragung.....	54
6.1	Lehr-/Lernorganisation und inhaltliche Konzeptionen.....	56
6.2	Personelle und materielle Ausstattung der Lernorte.....	61
6.3	Qualifikation des Ausbildungspersonals.....	65
6.4	Erwartungen von Unternehmer_innen und Auszubildenden.....	69
6.5	Unternehmerische Interessen an den vermittelten Kompetenzen und Qualifikationen.....	75
6.6	Verhältnis öffentlicher und unternehmerischer Standpunkte.....	79
7	Interpretation der Ergebnisse auf der Fallebene.....	84
7.1	Innerbetriebliche Personalpolitik.....	84
7.2	Planung und Steuerung der Berufsausbildung.....	85
7.3	Zuschnitt des Kompetenz- und Qualifikationspotentials.....	86
8	Schlussbetrachtung.....	88
9	Quellenverzeichnis.....	91
	Literatur.....	91
	Zeitungen/Zeitschriften/Broschüren.....	95
	Internetartikel.....	96
Anhang	98
	Leitfaden Fragebogen.....	99
	Transkriptionsregeln.....	100
	Erklärung.....	103

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Befragte Unternehmen - Betriebsgröße.....	16
Tabelle 2: Befragte Unternehmen - Branchen	16
Tabelle 3: Teildisziplinen der Pädagogik im Kontext beruflicher Bildung	22
Tabelle 4: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formellen, nicht-formellen und informellen Lernens.....	45
Tabelle 5: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formeller und informeller Lernorte	46

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AEVO	Ausbilder-Eignungsverordnung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BerBiRefG	Berufsbildungsreformgesetz
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bzw.	beziehungsweise
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d.h.	das heißt
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
f.	folgende [Seite]
ff.	fortfolgende [Seiten]
Hrsg.	Herausgeber_in
hrsg.	herausgegeben
HWK	Handwerkskammer
HwO	Handwerksordnung
IHK	Industrie- und Handelskammer
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
U.	Unternehmen
u.a.	und andere
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
Z.	Zeile
zit.	zitiert

1 Einleitung

Im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung durchlaufen Auszubildende einen mehrjährigen Qualifikationsprozess, der teils in der Berufsschule, teils im ausbildenden Unternehmen erfolgt und meist am Anfang einer Reihe von weiteren beruflichen Qualifikationsprozessen steht. Das duale System der Berufsausbildung ist gekennzeichnet durch das Zusammenwirken staatlich und privat organisierter Bildungsträger, die institutionell getrennt voneinander agieren. Diese zeichnen sich verantwortlich für eine den jeweilig anerkannten Beruf entsprechende Qualifikation nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Kurzum: Das Handlungsfeld beruflicher Bildung ist geprägt durch eine hohe Heterogenität von Akteuren, sehr komplexe Strukturen und hochdynamische Rahmenbedingungen, die zudem regional sehr unterschiedlich sind (vgl. BEETZ/EHLERT/MEISTER, 2013: 1).

Die Debatten um die Berufsausbildung werden jährlich im Sommer – vor Beginn eines neuen Ausbildungsjahres – von den zur Verfügung stehenden Ausbildungsplatzzahlen und den dafür in Frage kommenden Bewerber_innen beherrscht. Ausgehend von diesen Daten scheint die Quantität den Vorrang vor der Qualität im Bewusstsein der Interessierten zu erhalten. Ausgesprochen diffuse Zielvorstellungen und öffentliche Diskurse (pädagogische, ökonomische, demographische, infrastrukturelle) zeigen, dass innerhalb der relativ stabilen Strukturen des dualen Systems der Berufsausbildung eine Beliebigkeit von Konzepten auszumachen ist. Das Handeln der Akteure innerhalb dieses Feldes unterliegt aber einer allgemeinen Orientierung: Die Jugendlichen sollen, laut öffentlichem Diskurs, die Phase der Übergänge von der allgemein bildenden Schule in die Berufsausbildung und spätere Erwerbstätigkeit so gut (und schnell) wie möglich bewältigen.

Abgesehen vom schulischen Auftrag (der Lernort Berufsschule soll in dieser Arbeit außer Betrachtung bleiben) und den traditionell auf Schulleistungen fokussierten Auswahlverfahren, ist das Handlungsfeld *berufliche Bildung* schwer definierbar und Spannungsfeldern ausgesetzt, obwohl – und gerade weil – es auch als pädagogisches Feld gilt. Berufsausbildung, als pädagogisch geleitete Vermittlung von Theorie und Praxis gesehen, unterliegt bestimmten Kriterien. Für deren „Umsetzung“ sorgen Unternehmen und Berufsschulen, die sich an Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne orientieren. Die Ausbildung ist aber nur eine auf bestimmte Teilbereiche ausgerichtete Aktivität der Unternehmen und soll den Fachkräftebedarf sichern. Das Unternehmen ist im eigentlichen Sinne keine für Bildung geschaffene Institution. Die geringe Formalisierung der Berufsausbildung im

betrieblichen Kontext bringt es mit sich, dass es eine Vielzahl an unterschiedlichen Lernbedingungen gibt. Dementsprechend steht auch das betriebliche Ausbildungspersonal vor großen Herausforderungen. Diese Fachkräfte müssen zum einen den Zielvorstellungen des Unternehmens und zum anderen der gemeinsamen Orientierung im öffentlichen Diskurs gerecht werden. In der Gestaltung dieses Spannungsfeldes gehen Unternehmen sehr unterschiedliche Wege – was auch die Erfahrungsprozesse der Auszubildenden prägt (vgl. KRUSE, 2010: 75).

1.1 Forschungsfeld und Zielsetzung der Arbeit

Über eine Literaturrecherche und eine theoretische Erörterung, basierend auf dem bisherigen Forschungsstand, soll am Beginn der Arbeit eine Eingrenzung und Begriffsbestimmung zu den Themen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie eine Auseinandersetzung mit diesen Themen erfolgen. Von einer allgemeinen Betrachtung der beruflichen Bildung ist eine Fokussierung auf die betriebliche Berufsausbildung angestrebt. Zu fragen ist danach, ob der Ende der 1960er Jahre eingeführte Lernortbegriff und die damit verbundene Lernorttheorie Gestaltungsoptionen offen lassen, um die betrieblichen Lernformen theoretisch zu erfassen bzw. eine Erweiterung und Ausdifferenzierung dieser vornehmen zu können. Nur so können durch begriffliche Präzisierungen theoretische und konzeptionelle Entwürfe von Unternehmen in der dualen Berufsausbildung verstanden und betriebliche Wirklichkeit(en) abgebildet werden. Dazu werden, neben den bereits in der Fachliteratur vorliegenden Aussagen, die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Steuerung beruflicher Bildung: Unternehmerische Strategien und kommunale Koordinierung“ (welches noch näher beschrieben wird) ausgewertet und einbezogen.

In den Forschungsfeldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gelangen unterschiedliche Begriffe in den Blickpunkt. Hergeleitet aus der Betrachtung wissenschaftlicher Literatur, können für die beruflichen Bildungsprozesse folgende Leitfragen in dieser Arbeit gestellt werden:

- Was soll erreicht werden? (Zielbegriffe: Qualifikation und Kompetenz)
- Wie soll es erreicht werden? (Lerntheorie, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Arbeitsprozess)
- Wo soll es erreicht werden? (Lernort, Lernortkonzept)

1.2 Gliederung der Arbeit

Nach der Einleitung im Kapitel 1 mit ihren Ausführungen zum Untersuchungsfeld, zur Gliederung und zu Zielen der Arbeit soll im Kapitel 2 die methodologische Beschreibung der Untersuchung im Fokus stehen. Kapitel 3 wird Grundlagen zum Thema *Lernen* vorstellen und ein Grundverständnis bezüglich bestehender Unterschiede bei der Aufnahme, Verarbeitung, sowie Vermittlung von Informationen schaffen. Dieses Kapitel stellt zentrale Begriffe vor, die den pädagogischen Diskurs im Zusammenhang mit dem Lernen im beruflichen Umfeld prägen. Darüber hinaus wird auf Begriffe verwiesen, die eine weitere konzeptionelle Ausgestaltung der Arbeit gestatten. Aufgeführt wird unter anderem der Lernbegriff: Um eine praktische Orientierungsmöglichkeit zu bieten, wird bei diesem Begriff versucht, aus dem breiten Spektrum von Teiltheorien eine bereichsspezifische Gegenstandsbestimmung herzuleiten, die sich als erkenntnisleitender Rahmen eignen könnte, um pädagogisches Handeln im Rahmen von betrieblicher Berufsausbildung fassbar zu machen. Neben dem verwendeten Konzept des Lernens geht es auch darum, auf welcher Grundlage die Auffassung von Wissen und Können (Kompetenz) basiert und wie auf die Art der Motivation und des Engagements eingegangen wird, die beim Lernen als erstrebenswert angesehen werden.

Kapitel 4 soll einen Überblick über die Rahmenbedingungen des dualen Systems der Berufsausbildung geben. Durch den Verweis auf verschiedene begriffliche Konstrukte soll eine kulturelle Verankerung herausgearbeitet werden, die im darauffolgenden Kapitel eine genaue Beschreibung des Handlungsfeldes zulässt und durch Rekonstruktion von historischen Kontinuitätslinien auf eine gewisse „deutsche Prägung“ der Berufsausbildung fokussiert. Da man die berufliche Bildung nicht losgelöst vom gesellschaftlichen und politischen Umfeld, in dem sie strukturiert und organisiert wurde, betrachten kann, wird der Beschreibung zu den Lernorten im Kapitel 5 somit ein Abriss der Geschichte der beruflichen Bildung in Deutschland im Kontext betrieblicher Berufsausbildung vorangestellt. Diese Ausführungen zeigen, dass die berufliche Bildung auf einer engen Verknüpfung von Ausbildung mit dem Beschäftigungssystem beruht. Außerdem soll die Architektur des Bildungssystems mit seiner Beziehung zum Arbeitsmarkt beleuchtet werden. Die historiografische Beschreibung der Politik der beruflichen Bildung bietet eine Grundlage für weitergehende Ausführungen zum Forschungsfeld.

Die Aufgabe des Kapitels 5 wird es sein, den Begriff Lernort anhand verschiedener Indikatoren zu präzisieren und ausgehend von wissenschaftlicher Grundlagenforschung ein Bild von Lernorten zu zeichnen. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Unternehmensbefra-

gung geschildert. Die Interviews geben einen Einblick, was Expert_innen in den Unternehmen beobachten und formulieren. Die Bewertung und die Perspektiven, die sich aus diesen Beschreibungen ergeben, werden im Kapitel 7 thematisiert, wobei auf die spezifische Situation eines einzelnen Unternehmens in diesem allgemeinen Zusammenhang hingewiesen werden soll. Im Kapitel 8 erfolgen abschließende Erläuterungen zum Thema.

1.3 Vorgehensweise und empirische Basis

Der Fokus liegt zum einen auf der wissenschaftlichen Beschreibung des Handlungsfeldes *berufliche Bildung*, zum anderen auf der Erforschung der Akteurs-Perspektive. Das Feld soll im praktischen Teil dieser Masterarbeit aus Sicht der handelnden Personen beschrieben werden, um ein wesentlich konkreteres Bild zu skizzieren. Die Motivation dazu findet sich in der Beschäftigung mit dem Thema *berufliche Bildung* im Rahmen eines dreijährigen Forschungsprojektes an der Hochschule Mittweida unter Leitung von Prof. Dr. Gudrun Ehlert und Prof. Dr. Stephan Beetz. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Sicht der Unternehmer_innen erfolgte im Jahr 2014. Von März bis Juli des benannten Jahres wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „Steuerung beruflicher Bildung: Unternehmerische Strategien und kommunale Koordinierung“ 14 leitfadengestützte Interviews mit narrativen Strukturen in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) im Landkreis Mittelsachsen geführt. In der weiteren fachlich-wissenschaftlichen Vertiefung erwachsen folgende Fragestellungen:

- Verstehen sich Unternehmen als „pädagogische Orte“?
- Wie pädagogisch soll betriebliche Berufsausbildung sein?
- Wie wird ein Lernort geschaffen?
- Unter welchen ökonomischen Gesichtspunkten muss ein Unternehmen Berufsausbildung organisieren?

Die Beantwortung dieser Fragen geschieht mithilfe einer Analyse auf Grundlage eines Datensatzes, der im Rahmen des an der Hochschule Mittweida angesiedelten Forschungsprojektes entstanden ist. Um das beschriebene Untersuchungsfeld zu erschließen, sollen die bereits geführten Expert_inneninterviews einer erneuten Auswertung unterzogen und durch eine qualitative Herangehensweise die Handlungsrationalität der Unternehmen rekonstruiert werden. Die Interviews dauerten entsprechend zwischen 60 und 90 Minuten. Befragt wurden Geschäftsführer_innen und Inhaber_innen – in zwei Unternehmen, die für das Personalwesen zuständigen Personen und in einem Unternehmen zu-

sätzlich die für die Ausbildung hauptverantwortliche Person. Auf Grundlage der Audiodokumentationen sind umfangreiche Transkriptionen der Interviews angefertigt worden. Der Leitfaden war konzipiert, die Handlungsfähigkeit der Unternehmen im Spannungsfeld zwischen qualifizierter Facharbeit und der Dualität der Lernorte bei der beruflichen Bildung wiederzugeben. Neben den Perspektiven der Unternehmer_innen ging es um die durch reflektierte Arbeitserfahrung erworbenen Steuerungsmechanismen und die interne Organisation des Ausbildungssystems innerhalb der regionalen Betriebe. Ferner stellte sich die Frage der betrieblichen Anforderungen an jugendliche Ausbildungsstellenplatzbewerber_innen im Sinne der Passung.

Die Auswertung der Interviews im vorangegangenen Forschungsprojekt folgte den von MEUSER und NAGEL (2009) beschriebenen Schritten der Transkription, Paraphrase, Kodierung, soziologischen Konzeptualisierung und theoretischen Generalisierung (vgl. MEUSER/NAGEL, 2009: 476 f.). Aufbauend auf diesem Auswertungsverfahren, richtet sich die erneute Auswertung der Interviews an einem stark explorativ gehaltenen Forschungsdesign aus. Bei den Arbeitsschritten der *typologisierenden Analyse* nach LIEBOLD und TRINCZEK (2009) sind die Charakterisierung formaler Kriterien und die Definition der Untersuchungsschwerpunkte nicht an die vorformulierten Ziele der vorangegangenen Untersuchung gebunden. Somit lässt sich eine Analyse ermöglichen, die noch stärker an induktiver Kategoriebildung orientiert ist (vgl. LIEBOLD/TRINCZEK, 2009: 41 ff.), wobei auf die Rekonstruktion einer Gesamt-Typologie verzichtet werden soll.

1.4 Annahmen und Eingrenzung des Untersuchungsfeldes

Zunächst bedarf es in dieser Arbeit einer thematischen Eingrenzung und des Verweises auf semantische Eigenheiten, da es neben dem Begriff *berufliche Bildung* viele Kontextbegriffe wie z.B. *berufliches Bildungswesen*, *Berufsbildungssystem*, *Berufsbildung*, *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *Berufsbildungstheorie* und *Berufsbildungsforschung* gibt. Im öffentlichen Diskurs herrscht hierzu zwar ein breiter Deutungskonsens bei den unterschiedlichen Begrifflichkeiten, es gibt aber auch unterschiedliche normative Grenzziehungen. Die Forschung zur beruflichen Bildung ist zum einen – und wie später noch zu lesen sein wird – historisch an den Aufgabenstellungen der Berufsbildungsplanung, der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungspraxis gewachsen. Andererseits sieht sie sich permanent aktualisierenden Entwicklungen verpflichtet und wirft einen Blick auf sich beschleunigende Wandlungsprozesse (vgl. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF, 2010: 383 f.).

Berücksichtigt man alle Formen arbeits-, erwerbs- und berufsbezogener Bildung (z.B. auch die universitäre Aus- und Weiterbildung, die Ausbildung an Fachhochschulen, die Aus- und Weiterbildung für den Staats- oder Militärdienst, die ordensgemeinschaftliche und klerikale Bildung, die Ausbildung für Humandienstleistungen), kann man unter beruflicher Bildung diejenige Bildung verstehen,

„[...] die im Gegensatz zur scheinbar zweckfreien universalen Bildung als mehr oder weniger eindeutig auf eine Berufsausübung beziehungsweise auf einen deutlich erkennbaren Erwerbskontext ausgerichtete Bildung mit einer analogen, betont zweckfunktionalen Didaktisierung [...] ist, oder mit Harney (1999) als diejenige Bildung, die ‚die Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens von einer Generation zur anderen sicher [stellt]‘ [...]“ (HARNEY, 1999: 51; zit. nach DOBISCHAT/DÜSSELDORFF, 2010: 384).

Wird in dieser Arbeit von beruflicher Bildung gesprochen, fokussiert der Begriff in der Regel auf Formen der erwerbsbezogenen Aus- und Weiterbildung im betrieblichen Kontext innerhalb des Systems der Berufsausbildung (duales System). Dieser Bezugsrahmen kann somit bei allen Formen der Berufsbildung gesetzt werden, in deren Mittelpunkt wesentlich die anerkannten Ausbildungsberufe stehen und die unter Artikel 1 Abs. 1 des Berufsbildungsreformgesetzes (BerBiRefG) vom Mai 2005 zusammengefasst worden sind:

- die Berufsausbildungsvorbereitung,
- die Berufsausbildung,
- die berufliche Fortbildung,
- die berufliche Umschulung (BerBiRefG vom 23.05. 2005, BGBl. I, Nr. 20: 933).

Betrachtet man die Entwicklungen in der beruflichen Bildung, scheinen sich etablierte Grenzziehungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, zwischen dem Lernen Jugendlicher und dem Lernen junger Erwachsener im Zuge der Debatten zu den Themen *lebenslanges Lernen*, *Qualifikation* und *Kompetenzentwicklung* immer mehr aufzulösen (vgl. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF, 2010: 383). Hinsichtlich der Fokussierung auf die Sicht der Unternehmen soll die genannte Beschneidung des Themas auf die berufs- und erwerbsbezogene Qualifizierung unterhalb der Hochschulebene und die im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung verortete Aus- und Weiterbildung aber erwähnt werden. Mit dem Blick auf die Unternehmen geht auch die Diskussion um die Orte einher, an denen Berufsbildung durchgeführt wird. Die Auseinandersetzungen um eine vollumfängliche *Theorie der Lernorte* scheint heute (im Gegensatz zu den 1970er und 1980er Jahren)

an Intensität verloren zu haben. Doch die Lernortthematik gewinnt vor allem bei den Fragen der Lernortkooperation und Lernortgestaltung an Bedeutung (vgl. DEHNBOSTEL, 2015: 56 f.). Dabei scheint die Beschaffenheit des Ortes besonders interessant. Außerdem stellt sich die Frage unter welchen Gesichtspunkten und von wem Kompetenzen und Qualifikationen an die jungen Erwachsenen vermittelt werden. Daraus ergibt sich dann, welchem Ort das Prädikat des Lernortes zugewiesen wird. Sogenannte Lernorte im Sinne des Gesetzes nach § 2 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) sind:

- Betriebe der Wirtschaft,
- vergleichbare Betriebe außerhalb der Wirtschaft (z.B. öffentlicher Dienst),
- berufsbildende Schulen,
- sonstige Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung (außerbetriebliche Ausbildungen) (BerBiRefG vom 23.05. 2005, BGBl. I, Nr. 20: 933).

Die Frage nach der Gestaltung von Lernorten bezieht sich in der Arbeit vornehmlich auf Orte der Erwerbsarbeit, wobei im Zusammenhang mit der Beschreibung des dualen Systems der Berufsausbildung auch auf Orte außerhalb des Bereichs der Erwerbsarbeit eingegangen werden muss.

2 Untersuchungsmethode und Analyseverfahren

2.1 Untersuchungsauswahl

Die Grundkonzeption der Studie, bei der das zu untersuchende Datenmaterial erhoben wurde, sah vor, Unternehmer_innen mit einem inhaltlich identischen Interviewleitfaden zu befragen. Die Auswahl der Unternehmen erfolgte zufällig nach Recherchen im Internet und in Unternehmensverzeichnissen von Handwerkskammer (HWK) und Industrie- und Handelskammer (IHK), sowie in Adresslisten der Kreishandwerkerschaft Mittelsachsen. Durch den persönlichen Kontakt mit den Interviewten kamen weitere Hinweise zu potentiellen Interviewpartner_innen hinzu. Zur Auswahl der Unternehmen wurden folgende Merkmale herangezogen, um vielfältige Perspektiven abdecken zu können:

- Wichtig erschien, ein möglichst großes Branchenspektrum abzubilden.
- Innerhalb dieses großen Flächenlandkreises galt es, alle Regionen in den Blick zu nehmen.
- Bei der Auswahl der Unternehmen galt es unterschiedliche Betriebsgrößen zu repräsentieren.

Der Zugang zu potentiellen Interviewpartner_innen erfolgte telefonisch, wodurch diese gezielt über das Forschungsvorhaben informiert werden konnten. Äußerten die Unternehmer_innen während der Telefongespräche die Bitte eine schriftliche Zusammenfassung des Forschungsvorhabens zu erhalten, wurde ein kurzer Steckbrief mit Informationen per E-Mail zu gesandt. Die Anhaltspunkte (Zusammenstellung der Themenbereiche) waren allgemein gehaltenen, da die Interviewpartner_innen keine Gelegenheit bekommen sollten, im Vorfeld des Gesprächs eine Vorstrukturierung ihrer Ausführungen vornehmen zu können.

2.2 Stichprobenausschöpfung

Nach persönlichen Gesprächen konnte bei 14 Unternehmen ein Interview vereinbart werden. Um Ausfälle in der Rekrutierungsphase möglichst kurzfristig kompensieren zu können, kam es auch zum telefonischen Kontakt mit Unternehmen, die ursprünglich nicht für die Erhebung vorgesehen waren. Auf eine namentliche Nennung der Interviewpartner_innen und Unternehmen wird aus Gründen der allen Beteiligten zugesicherten Anonymisierung verzichtet.

Tabelle 1: Befragte Unternehmen - Betriebsgröße

Betriebsgröße	Anzahl der befragten Unternehmen
1-4 Beschäftigte	2
5-10 Beschäftigte	3
11-49 Beschäftigte	3
50-250 Beschäftigte	3
mehr als 250 Beschäftigte	2
keine Angabe	1 (vorzeitiger Abbruch des Interviews wegen Termindruck)

Tabelle 2: Befragte Unternehmen - Branchen

Branche ¹	Anzahl der befragten Unternehmen
Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau	1
Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung/Industrie	3
Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung/Handwerk	2
Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	2
Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	1
Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	3

2.3 Methodenauswahl

Dieser Arbeit liegt ein zielgerichtetes Forschungsinteresse zu Grunde, welches durch die Formulierung von inhaltlichen Fragestellungen belegt ist. Das Expert_inneninterview erfüllt dabei die Ansprüche einer qualitativen Untersuchung, die auch den Erfordernissen der vorliegenden Arbeit entsprechen. „Expert_innen“ sind in diesem Sinne Personen, die über spezifisches Wissen verfügen. Damit zielt das Expert_inneninterview auf einen herausgestellten Personenkreis, der – dem jeweiligen Forschungsinteresse entsprechend – sehr detailliertes Wissen beizutragen vermag. LIEBOLD und TRINCZEK (2009) sprechen von einem „stillschweigenden Konsens“ darüber, dass Expert_inneninterviews Leitfadeninterviews zu sein haben (vgl. LIEBOLD/TRINCZEK, 2009: 32). Für die Rekonstruktion des handlungsorientierenden Wissens von Expert_innen betrachten MEUSER und NAGEL (2009) ein offenes Leitfadeninterview als das angemessene Erhebungsinstrument. Expert_innen geben, ihrer Meinung nach, in offenen Interviewsituationen mehr über ihre funktionsbezogenen Interessen, Bedeutungen und Grundsätze preis, wenn sie fortfahren und erläutern, aus dem Stehgreif reden oder Beispiele geben. Für die Interviewführung ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines flexibel einsetzbaren, thematischen Leitfadens (vgl. MEUSER/NAGEL, 2009: 472). Dadurch ist es auch möglich eine Gesprächsatmosphäre zu schaf-

¹ Die Kategorisierung der Branchen orientiert sich am „Systematischen Verzeichnis der Berufsbenennungen“ der Bundesagentur für Arbeit und an PAHL/HERKNER (2010) (vgl. KLD B 2010; vgl. auch: PAHL/HERKNER, 2010).

fen, in der die Grenzen zwischen Interviewer_in und Interviewten gelockert und das Gefühl künstlicher Untersuchungssituationen aufgehoben werden kann. Möglich wird dies, da nicht einfach ein festes Frageschema abgearbeitet werden muss und die Balance zwischen einem eng am Leitfaden geführten Interview und einem freien Gespräch gewahrt werden kann. Eventuell auftretende Anliegen und Problemstellungen können vertieft, sich neu ergebende Themen aufgegriffen und weiterverfolgt werden. Durch die Schaffung eines offenen Gesprächsraumes wird eine Qualität des Datenmaterials erreicht, die wie folgt charakterisiert werden kann:

- *Maximale Reichweite des Materials*: Themen sind nicht zu eng gefasst und Interviewte können umfassend antworten.
- *Hohe Spezifität*: Themen werden so behandelt, dass individuelle Bedeutungszusammenhänge erkennbar sind.
- *Tiefe des Materials*: Den Interviewten ist es möglich, persönliche, wertbezogene Äußerungen zu treffen.
- *Berücksichtigung des individuellen und sozialen Kontextes*: Das persönliche und soziale Umfeld des Interviewten, in dem seine Aussagen gültig sind, muss ausreichend erfasst werden (vgl. HEINZE, 2001: 155 ff.).

2.4 Datenerhebung

Die Gespräche fanden in den Räumen der Unternehmen statt. Dabei ergab sich grundsätzlich eine persönliche Gesprächsatmosphäre. Nach einer kurzen inhaltlichen Vorstellung des Forschungsvorhabens und einer Eingangsfrage zum Werdegang des Unternehmens entwickelten sich die Interviews zu offenen Gesprächen, bei denen konkret erarbeitete Fragestellungen in ihrer Abfolge flexibel eingesetzt wurden. Nachdem die Interviewten mit ihren Selbstäußerungen zu Ende gekommen waren, erfolgte eine durch den Leitfaden gestützte Nachfragephase, in deren Verlauf alle noch offenen Fragen beantwortet werden sollten. Zum einen wurden die Interviewten gebeten, Aussagen, die unverständlich waren, zu erläutern. Andererseits gab es noch offene Fragen, durch die Sinnzusammenhänge zwischen den aktuellen Aussagen und den bereits erforschten Daten hergestellt werden sollten.

Der abschließende Teil der Befragung enthielt Gesprächsstimuli zu wichtigen Themen und unternehmensspezifischen Eckpunkten, die vorher recherchiert wurden und nun beleuchtet werden sollten. Auch in diesem Teil des Gesprächs gab es für die Befragten jederzeit

die Möglichkeit, Themen eigener Wahl aufzugreifen. Der vorab entworfene Frageleitfaden wurde durch Überarbeitungen immer wieder ergänzt, um durch neu gewonnene Informationen eine stetige Annäherung an das Forschungsfeld zu erreichen. Teilweise kam es vor, dass die Befragten nach den einleitenden Ausführungen zu Beginn der Gespräche in keinen Erzählfluss kamen. In diesem Fall bot der Einsatz konkreter Fragen Gesprächsanregungen. Die Interviews wurden vollständig mit einem Diktiergerät aufgenommen und für die spätere Auswertung ein Gesprächsprotokoll erstellt.

2.5 Datenauswertung

Die Verwendung von qualitativen Methoden für die Datengewinnung im Rahmen der Durchführung von Expert_inneninterviews verlangt gleichzeitig nach einer Interpretationsmethode, die den Ansprüchen einer qualitativen Forschung gerecht wird. Die Auswertung der Daten in dieser Arbeit orientiert sich an den Arbeitsschritten nach LIEBOLD und TRINCZEK (2009) ohne dabei vorerst die Rekonstruktion einer Gesamt-Typologie zu verfolgen, wie sie in Punkt sieben beschrieben ist:

1. Volltranskription und Einführung theoriehaltiger Begriffe in die Paraphrase,
2. inhaltliche Verschlagwortung des Interviews durch das Einfügen von thematischen Überschriften,
3. Aufhebung der Sequenzialität des Interviewtextes,
4. Reorganisation des gesamten Materials entlang von Teil-Themen (Dimensionen),
5. Suche nach typischen Kombinationen von Ausprägungen in den auf Dimensionen beruhenden Einzeltypologien,
6. kontrastierende Rekonstruktion der inneren Logik der Typen und Entscheidung über typrelevante Dimensionen, die für die Gesamt-Typologie wichtig erscheinen,
7. Rekonstruktion der Gesamt-Typologie (vgl. LIEBOLD/TRINCZEK, 2009: 41 ff.).

Die Datenauswertung beginnt mit der Durchsicht des Materials nach den festgelegten Fragestellungen. Für die Interpretation der Texte erfolgt als erster Schritt die Strukturierung. Mit der inhaltlichen Verschlagwortung der Interviews wird durch das Einfügen von thematischen Überschriften eine Struktur in Form eines Categoriesystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile der Interviews, die durch diese Kategorien angesprochen werden, sollen dann systematisch aus dem Material extrahiert und zusammenfassend dargestellt werden. Danach kommt es zur Aufhebung der Sequenzialität der einzelnen Interviewtexte. Die Existenz gleicher Überschriften in den verschiedenen Inter-

views erleichtert es, die Datenmenge übersichtlich zu gestalten und kleinere Datenmengen zu gewinnen, die im Anschluss eine Auswertung bestimmter inhaltlicher Thematiken möglich machen.

LIEBOLD und TRINCZEK (2009) verweisen im Hinblick auf die Auswertung und Interpretation der Expert_inneninterviews darauf, dass beim weiteren Arbeiten mit dem Material zwischen der „Fallgestalt“, also dem einzelnen Interview als Ganzem und dem nach Themenblöcken geordnetem Material gewechselt werden kann. Je nachdem, ob die kontextuelle Einbettung und Entstehung von Argumentationen oder systematische Vergleiche von inhaltlichen Passagen von Interesse sind, kann bei der Interpretation des Materials unterschiedlich vorgegangen werden (vgl. LIEBOLD/TRINCZEK, 2009: 42 f.).

Das gesamte Material aller Interviews liegt nun inhaltlich nach den jeweiligen Überschriften geordnet vor. Dies bedeutet, dass die Einzelinterviews noch als Fallgestalt präsent, gleichzeitig aber auch textlich aufgelöst worden sind. Mit dem zu spezifischen Teil-Themen extrahierten Material wird nun weiter gearbeitet, wobei immer wieder auf die Fallgestalt der Einzeltexte zurückgegriffen werden kann. Ein Teil-Thema (auch Dimension genannt) kann sich dabei auf eine oder mehrere inhaltlich relevante Überschriften beziehen. Um typische Ausprägungen zu rekonstruieren, werden die für jedes Teil-Thema entsprechenden Passagen aus den verschiedenen Interviews systematisch inhaltlich miteinander verglichen. Hierbei lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden dann für jedes Teil-Thema typologisierend verdichtet, so dass diese im Text verarbeitet werden können. Um eine Typologie zu erarbeiten, muss nach bestimmten Kombinationen von Ausprägungen in den einzelnen Fällen gesucht und die innere Logik der Typen kontrastierend rekonstruiert werden. Die einzelnen Fälle sind nun wieder als Ganzes zu betrachten. (vgl. Liebold/Trinczek, 2009: 43 ff.).

2.6 Grenzen der Untersuchung

An dieser Stelle soll nicht über das Für und Wider quantitativer oder qualitativer, insbesondere interpretativer Sozialforschung debattiert werden. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, was diese Arbeit leisten kann. Jedoch ist unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten auch objektive Kritik am eigenen methodischen Vorgehen angebracht. Grundsätzlich versteht sich die vorliegende Arbeit als eine anregende Auseinandersetzung mit der Thematik der betrieblichen Berufsausbildung, die den wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Stellenwert des Themas Rechnung zu tragen versucht. Die Repräsentation

tivität der Untersuchung ist an der Zahl der befragten Unternehmen erkennbar. Repräsentativität ist aber nicht Hauptziel dieser Arbeit. Es soll nicht zwangsläufig von wenigen auf alle zu schließen sein. Vielmehr geht es darum, das Verhältnis von Arbeit und Lernen zu umreißen und wie sich, mit Blick auf die Unternehmen, dieses Verhältnis in verschiedenen Strukturzusammenhängen präsentiert. Hierbei liegt das Interesse bei den einzelnen Unternehmen an sich: Es soll auch der einzelne Fall rekonstruiert werden, um daraus später eventuell eine Typologie zu entwickeln. Was als Fall verstanden werden kann, hängt stark von der theoretischen Position ab, mit der der Fall untersucht wird.

Die Generierung von Handlungs- und Entwicklungsmechanismen im Rahmen von Hypothesenfindungen ist darüber hinaus natürlich erwünscht. Diese Arbeit kann somit Grundstein für eine weiterführende Forschung sein, z.B. im Rahmen einer umfassenden quantitativen Absicherung eventuell gewonnener Hypothesen oder für eine intensiviertere Ausweitung der Forschung auf diesem Gebiet. Somit ist die methodologische Problemstellung dieser Arbeit in punkto qualitativer Datenanalyse schon umschrieben: Innerhalb der quantitativen Forschung sind Forschungsergebnisse vollständig abgesichert, wenn sie statistisch signifikant und experimentell reproduzierbar sind. Die durch die qualitative Forschung erhobenen Daten bieten kaum Möglichkeiten zur Quantifizierung, können hier lediglich zur Hypothesenfindung dienen. Folgt man KUCKARTZ' (2014) Ausführungen zur prinzipiellen Grundhaltung qualitativer Forschung bedarf es, seinen Aussagen nach, eines pragmatischen Kompromisses zwischen den von ihm benannten „Extremen“ – der nach quantitativen Standards ausgerichteten Regeln (Objektivität, Reliabilität, Validität) einerseits und der Zurückweisung allgemeiner Kriterien und Standards andererseits (vgl. KUCKARTZ, 2014: 21). Fachliteratur zugrunde legend, verweist KUCKARTZ auf folgende Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis:

1. Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode
2. Gegenstandsangemessenheit von Methoden
3. Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen
4. Kontextualität als Leitgedanken
5. Perspektiven der Beteiligten
6. Reflexivität des Forschers
7. Verstehen als Erkenntnisprinzip
8. Prinzip der Offenheit
9. Fallanalyse als Ausgangspunkt
10. Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage

11. Qualitative Forschung als Textwissenschaft

12. Entdeckung und Theoriebildung als Ziel (FLICK/KARDOFF/STEINKE, 2005: 24; zit. nach KUCKARTZ, 2014: 17 f.).

Um das zu untersuchende Thema aus der Perspektive der Interviewten zu erfassen und gleichzeitig verstehen und erklären zu können, warum eine bestimmte Perspektive eingenommen wird, scheint das offen geführte Interview gut geeignet zu sein (vgl. ROSENTHAL, 2014: 139 f.). Jedoch ergeben die Ausführungen in der Fachliteratur ein sehr fragmentarisches Bild zur Methodik oder Methodologie des Expert_inneninterviews – oft wird es als eine Variante des Leitfadeninterviews vorgestellt. Kritisch zu hinterfragen bleibt, ob das Expert_inneninterview als wenig strukturiertes Erhebungsinstrument zu explorativen Zwecken eingesetzt wird oder dem Leitfaden eine starke Steuerungsfunktion zukommt, um irrelevante Themen von vorn herein auszuschließen. MEUSER und NAGEL (2009) geben Erklärungen zu diesen uneinheitlichen Darstellungen und Auffassungen in der Fachliteratur, die hier nicht näher erörtert werden sollen (vgl. MEUSER/NAGEL, 2009: 465 f.).

Im Hinblick auf die Erforschung eines sogenannten „Innenlebens“ von Organisationen kann von Expert_innen, die über ein Fachwissen im Bereich des zu untersuchenden Feldes verfügen, ein tieferer Informationsgehalt erwartet werden. Zu erwähnen ist hierbei, dass sich der Expertenstatus einer Person vom jeweiligen Forschungsinteresse aus herleiten lässt. Somit obliegt es auch der Einschätzungen der Forscher_innen, welche Personen im Rahmen eines Forschungszusammenhangs als Expert_innen angesprochen werden (vgl. MEUSER/NAGEL, 2009: 466 f.).

3 Begriff und Gegenstand – berufliches Lernen

Im Hinblick auf die zentralen Fragestellungen der Arbeit (siehe Kapitel 1.3) werden in diesem Kapitel theoretische Grundlagen vorgestellt. Im Zentrum der Beschreibungen steht eine pädagogische Perspektive. Das heißt: Bevor der Frage nachgegangen wird, wie ein berufsspezifisches Umfeld zum Lernen geschaffen werden kann, konzentrieren sich die Beschreibungen erst einmal auf die Lernenden. Bei der Vermittlung von berufsbezogenem Wissen sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Der Versuch, Lernen als einen pädagogischen Grundbegriff zu rekonstruieren, zielt dabei wesentlich sehr stark darauf ab, Lernen in Bezug auf das Lehren zu sehen, was bei der Diskussion über einen *Lernort* als legitim erscheint. Die Besonderheiten des menschlichen Lernens sollen trotz der gewissen Einengung in diesen „Lehr-Lern-Kontext“ nicht außer Acht bleiben.

Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, im weitesten Sinne als Verbindung von der Theorie und Praxis der Erziehung verstanden, richtet ihr Erkenntnisinteresse auf den Menschen und erforscht den Zusammenhang zwischen den Voraussetzungen, den Prozessen und den Ergebnissen der Erziehung (vgl. SCHELTEN, 2010: 16). Laut ARNOLD und KRÄMER-STÜRZL (1999) lässt sich Pädagogik im Kontext beruflicher Bildung in verschiedene Disziplinen aufteilen.

Tabelle 3: Teildisziplinen der Pädagogik im Kontext beruflicher Bildung

Bereich	Gegenstand
Berufspädagogik	Verhältnis zwischen Beruf und Erziehung
Wirtschaftspädagogik	Verhältnis zwischen Wirtschaft und Erziehung
Betriebspädagogik	Verhältnis zwischen Betrieb und beruflicher Aus- und Weiterbildung
Arbeitspädagogik	Verhältnis zwischen Arbeiten und Lernen am Arbeitsplatz
Erwachsenenpädagogik	Qualifikation Erwachsener

(vgl. ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL, 1999: 21)

Mit Blick auf die pädagogische Theoriebildung fällt auf, dass viele Deutungsversuche und Definitionsangebote nebeneinander stehen, wenn versucht wird, einen genauen und tragfähigen Lernbegriff zu bestimmen. Unterschiedliche Positionen führen somit auch zu unterschiedlichen Konzepten, wenn es um das Lernen, das Lehren und die Gestaltung von Lernumgebungen geht. In der wissenschaftlich-pädagogischen Literatur lassen sich im Hinblick auf die berufliche Aus- und Weiterbildung große Bemühungen beobachten, die Diskussion um den Begriff des Lernens zu fokussieren und zu systematisieren. Denn es ist die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, die sich im Hinblick auf Beruf und Wirtschaft

mit Fragen der Bildung und Erziehung beschäftigt. Gerade weil die Pädagogik eng mit dem dualen Berufsbildungssystem zusammen hängt, sprechen ARNOLD und GONON (2006) im internationalen Vergleich von einer „deutschen Eigenart“, bei der die Pädagogik eine gewisse Sogwirkung im Bereich der betrieblichen Nachwuchsrekrutierung entfaltet hätte und Jugendliche und Erwachsene zu Objekten pädagogischen Handelns und Reflektierens machte (vgl. ARNOLD/GONON, 2006: 15).

3.1 Lernen – ein pädagogischer Grundbegriff

Die Ausführungen in einer schwer zu überblickenden Fülle wissenschaftlicher Publikationen zeigen, dass Lernen vielfach mit anderen Begriffen synonym verwendet wird. Begriffe wie Erfahrung, Erkennen, Denken usw. werden neben dem Lernbegriff sehr umfassend und weitläufig verwendet. Es ist daher notwendig Lernen etwas differenzierter zu beschreiben. Als Kern vielfältig existierender Definitionen fasst OTT (2011) zusammen:

„Lernen ist der relativ dauerhafte Erwerb einer neuen oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung“ (Ott, 2011: 39).

Das Lernen, als ein sehr komplexer und facettenreicher Prozess, kann laut ARNOLD und KRÄMER-STÜRZL (1999) als Verhaltensänderung infolge von Erfahrungen verstanden werden. Der Lernprozess ist nicht direkt beobachtbar. Vielmehr schließt man aufgrund bestimmter beobachtbarer Indizien auf ihn zurück. Lernen wird z.B. erkennbar am Auftreten von bisher noch nicht beobachteten Verhaltensweisen, neuem Wissen, bisher nicht geäußerten Erlebnisreaktionen (Erwartungen, Bedürfnissen), neuen Fertigkeiten und Gewohnheiten, neuartigen Fähigkeiten und Leistungen (vgl. ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL, 1999: 210).

Einer Pädagogik, die an Lerntheorien interessiert ist, geht es mit Bezug auf die anderen am Lernen interessierten Wissenschaften darum, ob und inwiefern die Erkenntnisse dieser Wissenschaften mit einbezogen werden können, und diese für die Pädagogik interessant, aufschlussreich und anschlussfähig sind. Außerdem steht die Frage im Raum, ob Lernmodelle auch ihre pädagogischen Grenzen haben. Wichtig ist, neben dem verwendeten Konzept des Lernens, auch danach zu fragen, auf welcher Basis die Auffassung von Wissen und Können, also von der anzustrebenden Kompetenz, betrachtet wird und wie auf die Art der Motivation und auf das Engagement einzugehen ist, welche beim Lernen als wünschenswert gelten.

3.2 Aspekte des beruflichen Lernens

3.2.1 Lernpsychologische Aspekte beruflichen Lernens

Als Zugang zum Lernbegriff eignen sich zunächst die psychologischen Lerntheorien, die sich in behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Theorien einteilen lassen und sich bei der Erklärung des Lernvorganges in verschiedenen Grundpositionen gegenüberstehen.

Behavioristische Konzeptionen folgen dem universellen Schema von Reiz und Reaktion und deren Abhängigkeitsgesetzen (Vertreter: PAWLOW, WATSON, THORNDIKE, SKINNER). In dieser Tradition des Denkens macht der Organismus als eine Art Black-Box eine äußerliche Beobachtung der innerpsychischen Vorgänge unmöglich. Man kann lediglich beobachten, was als Reiz bzw. Information in die Black-Box hineinführt (Input) und was als Ergebnis in Form einer Reaktion herauskommt (Output). Die Zwischenschritte (innere Prozesse im menschlichen Gehirn) bleiben jedoch verschlossen (vgl. OTT, 2011: 40).

Der normative Anspruch der Behavioristen, alles Lernen folge einem simplen Reiz-Reaktions-Muster mit Ausblendung des Innerpsychischen wie des Sozialen, ließ sich auf Dauer nicht halten. Mit der Auffassung, dass Pädagogik als Lernunterstützung vor allem auf dem Vertrauen in Sinn, Motiv und Wille des Lernenden als Handlungsgrund beruht, kommen die *kognitionspsychologischen Konzeptionen* (Vertreter: PIAGET, AELBI, AUSUBEL, BRUNER) dem heutigen Diskurs schon näher. Kognitive Prozesse sind z.B. Wahrnehmen, Urteilen, Verstehen, Erkennen und Lernen. Aus kognitiver Sicht ist das Individuum ein informationsverarbeitendes Wesen: Lernen beschreibt einen Informationsverarbeitungsprozess, an dem das lernende Subjekt aktiv beteiligt ist, der Sinn und Einsicht beim Lernen betont und der als Wechselwirkung des externen Angebots (z.B. eines Lernmaterials) mit der internen Struktur des Lernenden verstanden werden kann. Dem kognitivistischen Lernbegriff liegt die Idee intrinsischer Motivation zugrunde: Lernende tun Dinge aus eigenem Antrieb heraus – im Gegensatz zum im behavioristischen Lernbegriff verankerten extrinsisch motivierten Tun, bei dem wegen äußerer Gründe gehandelt wird (vgl. GÖHLICH/WULF/ZIRFAS, 2014: 10 f.).

Die kognitionspsychologischen Konzeptionen sind eng mit dem *Konstruktivismus* verbunden – doch gibt es einen wesentlichen Unterschied: Der Mensch ist aus konstruktivisti-

scher Sicht ein informationell geschlossenes System und bildet eine subjektive Realität ab, die auf individuellen Konstruktionen und Interpretationen basiert. Wahrnehmen, Erkennen und Lernen sind demzufolge keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse. Lernen ist zu verstehen als eine aktive Wissenskonstruktion im Gehirn, welche es zu aktivieren, anzupassen, zu überarbeiten und zu erweitern gilt. Die Lernenden konstruieren ihre eigene Wirklichkeit, die sie dann mit ihrer Umwelt abgleichen müssen. Anknüpfungspunkte zur konstruktivistischen Lerntheorie weist BRUNERS Lerntheorie auf: Mit seinem Eintreten für *entdeckendes Lernen* und dessen Ermöglichung im Unterricht hat er die kognitivistische Lernpsychologie – im seit den 1960er Jahren beeinflussten pädagogisch-didaktischen Diskurs – stärker an die Pädagogik herangeführt. *Entdeckendes Lernen* in BRUNERS Sinne heißt, dass der Lernende sich weitgehend selbstständig mit Sachverhalten beschäftigt, Regeln aus ihnen ableitet und eigenständig Probleme lösen muss (vgl. GÖHLICH/WULF/ZIRFAS, 2014: 11).

Zugespißt auf das Lernen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen treffen ARNOLD und KRÄMER-STÜRZL (1999) Unterscheidungen aus Sicht der Lernpsychologie, wobei sich das Lernen danach in vier Arten einteilen lässt, die von jeweils unterschiedlichen Bereichen der menschlichen Erfahrung, des Empfindens und Erlebens ausgehen.

- *Affektives Lernen* bedeutet ein auf Entwicklung individueller Werte und Normen bezogenes Lernen durch Fühlen und Empfinden.
- *Kognitives Lernen* bedeutet Lernen durch Verstehen und Einsicht.
- *Soziointegratives Lernen* bedeutet das Lernen des Verhaltens in der Gruppe und das Lernen über und durch die Gruppe.
- *Psychomotorisches Lernen* ist Lernen durch Trainieren, durch permanente Wiederholung zur Festigung des Wissens bzw. zur Steigerung der körperlichen Fertigkeiten und Leistungen (ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL, 1999: 211).

3.2.2 Lernstrukturelle Aspekte beruflichen Lernens

Das Lernen lässt sich aber nicht allein mit den theoretischen Konzepten der Lernpsychologie beschreiben. Deshalb soll versucht werden, pädagogische Theorien des Lernens zu umreißen, die sich von psycho- oder neurologischen Lerntheorien unterscheiden. Die dargestellten Definitionsansätze sind geprägt von einem Konzept des Lernens, das systematisch nicht nur einem Bild von Mensch und Welt, sondern auch der Wissenschaftstheorie folgt, nach Voraussetzungen von Erziehung und Bildung fragt und sich mit der Reflexi-

on der Organisationen beschäftigt. GÖHLICH, WULF und ZIRFAS (2014) weisen darauf hin, nach den Modalitäten und Inhalten des Lernens zu fragen und bemerken weiterhin:

„Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird. Lernen zu verstehen heißt aus pädagogischer Sicht immer, ein Verhältnis zwischen Lernendem und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen“ (GÖHLICH/WULF/ZIRFAS, 2014: 7).

Die Pädagogik hat ihr eigenes Interesse am Lernen und unterscheidet sich von den Perspektiven der anderen am Lernen interessierten Wissenschaften. GÖHLICH, WULF und ZIRFAS weisen darauf hin, die Zeit, den Raum und die Umgebung der Lernenden in den Blick zu nehmen und damit nach der Art und Weise zu fragen, in dem die Welt für die Lernenden Umwelt ist. Ereignisse, Vorgänge, Dinge und Lebewesen können unter anderem als Gegenstände interessant werden. Pädagogische Aufgabe ist, die Umgebung des Lernenden so zu gestalten, dass sie anregend, klärend, aber auch stärkend wirkt (vgl. GÖHLICH/ WULF/ZIRFAS, 2014: 9). Modal verläuft Lernen, als sich auf die Lernenden auswirkender Prozess der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können, nach GÖHLICH und ZIRFAS (2007):

- *erfahrungsbezogen*, da Lernen immer an Erfahrungen anknüpft und in Lernerfahrungen inhaltliche oder strukturelle Abänderungen von Erfahrungen bewirkt werden;
- *dialogisch*, da Lernen nicht nur individueller Vorgang, sondern eine dialogisch gelingende Auseinandersetzung mit (sich selbst: eigenem Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten etc.) Anderem oder Anderen ist;
- *sinnvoll*, da sich im Lernen selbst ein möglicher Geschehenssinn bildet;
- *ganzheitlich*, da das Lernen nicht nur Verhaltensänderung oder Änderung einer kognitiven Struktur ist, sondern ein sinnvoller Prozess, der Optionen auch jenseits des im Lernen Fokussierten eröffnet und dabei den Lernenden (sowie die mit ihm verbundene Welt) einschließt (vgl. GÖHLICH/ZIRFAS, 2007: 180).

Vor dem Hintergrund neuer Ausbildungsinhalte und Qualifikationen kann ein lediglich auf zu vermittelnde Inhalte bezogenes Lernen dem aktuellen Diskurs um Methoden, didaktische Konzepte und Ausbildungsmittel in der beruflichen Bildung nicht mehr gerecht werden. Lernen meint nicht nur das Verstehen von Inhalten und Begriffen und deren praktische Anwendung – es geht auch um das Umfeld, in das der Mensch integriert ist. Bei

einem erweiterten Lernbegriff, wie dem des ganzheitlichen Lernens, geht man von einem aktiven Aneignungsprozess unterschiedlicher fachlicher, fachübergreifender und personeller Kompetenzen aus. Der Kompetenzbegriff ist vieldeutig und in der beruflichen Bildung wird Kompetenz, im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrung und Qualifikation, auch als Disposition vorhandene Selbstorganisationsfähigkeit eines Individuums definiert (vgl. OTT, 2011: 11). Das bedeutet laut OTT (2011) auch eine Verlagerung von Schwerpunkten in den pädagogischen, didaktischen und ausbildungspraktischen Grundsätzen der Bildungs- und Erziehungsarbeit:

- von singulärem Denken und Tun zum vernetzten Denken und ganzheitlichen Handeln,
- von einseitiger Fachausbildung zum ganzheitlichen Qualifikationserwerb,
- von Einzelarbeit und Einzelanweisung zur Teamarbeit und Eigeninitiative (OTT, 2011: 11).

Gerade beim beruflichen Lernen geht es nicht nur darum, Fähigkeiten zu erlangen. Sie sollen auch erfolgreich angewendet werden unter Berücksichtigung von organisatorischen Abläufen und Strukturen innerhalb eines komplexen Systems. Ganzheitliches Lernen zielt darauf ab, dass sich Auszubildende ihrer Denk-, Speicher-, Problemlöse- und Orientierungskapazitäten und –fähigkeiten bewusst werden. Ihr kognitives, soziales und psychomotorisches Lernen soll planend, steuernd und kontrollierend gestaltet werden. Das bedeutet eine Hinwendung von der lehrerzentrierten Didaktik mit eindimensionaler Lernsituation zu einer auf die Lernenden zentrierten Didaktik mit umfassenden komplexen Lernkonzepten (vgl. OTT, 2011: 11). In Bezug auf das ganzheitliche Lernen definiert OTT (2011) zwei Lernbereiche, die die Aus- und Weiterbildung im beruflichen Kontext grundsätzlich prägen:

- kognitiv-motorischer (objektbezogener) Lernbereich,
- psycho-sozialer (subjektbezogener) Lernbereich (vgl. OTT, 2011: 11).

Der *kognitiv-motorische Lernbereich* fokussiert die sachlichen und fachlichen Inhalte und Verfahren, die Auszubildende zukünftig benötigen, um ihre Aufgaben zielgerichtet, effektiv und selbstständig zu erfüllen. Hierzu zählen das methodisch-problemlösende Lernen sowie verschiedene Lern- und Arbeitstechniken. Der *psycho-soziale Lernbereich* erfasst die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden, die auch als Individualkompetenz verstanden werden kann. Urteilsvermögen, Teamfähigkeit und Selbstreflexion der Auszu-

bildenden sollen beim sozial-kommunikativen Lernen durch Kooperations- und Kommunikationstechniken angesprochen und ausgebildet werden. Beide Lernbereiche bilden beim ganzheitlichen Lernen keinen Gegensatz, sondern durchdringen und ergänzen sich zum methodisch-operativen Lernen. Ziel ist das „Lernen zu lernen“ (vgl. OTT, 2011: 12 ff.). Ganzheitliches Lernen im Kontext beruflicher Bildung kann somit als Symbiose von beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden und umfasst laut OTT (2011) vier Dimensionen:

1. *Inhaltlich-fachliches Lernen* bildet kognitive Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten aus, die durch die Ausbildungsordnungen festgeschrieben sind. Zielaspekt ist das Erreichen von *Fachkompetenz*.
2. *Methodisch-problemlösendes Lernen* erfasst die Aneignung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken. Hierbei geht es um das Erreichen von *Methodenkompetenz*.
3. *Sozial-kommunikatives Lernen* ist auf die Aneignung grundlegender Kooperations- und Kommunikationstechniken gerichtet. Erreicht werden soll dabei *Sozialkompetenz*.
4. *Affektiv-ethisches Lernen* bezieht sich auf den Umgang mit sich selbst. Sinnerfüllter und erfolgreicher Umgang mit Inhalten fördert die Entwicklung der Persönlichkeit und führt zu eigenverantwortlichem Handeln und zum Aufbau eigener Interessensfelder und Lebenspläne. Ziel ist das Erreichen von *Individualkompetenz* (vgl. OTT, 2011: 15 f.).

3.2.3 Bildungstheoretische Aspekte beruflichen Lernens

Nun sollen bildungstheoretische Positionen kurz beschrieben werden. Eine klare Definition zur Berufsbildungstheorie ist, wie schon beim Lernbegriff, nicht zu erwarten. Trotzdem sollen drei berufspädagogische Theorieansätze exemplarisch vorgestellt werden, die sich kritisch und teilweise sehr widerstreitend aufeinander beziehen und denen das Verstehen, Gestalten und Verbessern der beruflichen Bildung gemein ist. Laut OTT (2011) weisen die folgend vorgestellten Grundpositionen durch die „selektive Wahrnehmung der Berufsbildung“ tendenzielle Defizite auf und bleiben mehr oder weniger auf einer paradigmatischen Ebene stehen. Gleichzeitig aber würden diese Theorieansätze das breite Spektrum der berufspädagogischen Theoriebildung markieren. Die Unterschiede der vorgestellten Ansätze ergeben sich aus diversen wissenschaftstheoretischen Grundpositionen und verschiedenen bildungstheoretischen Leitmaximen und Intentionen (vgl. OTT, 2011: 26 ff.).

Der *emanzipatorische Ansatz* versucht – beziehend auf die an der Sozialphilosophie der „Frankfurter Schule“ (ADORNO, HORKHEIMER, HABERMAS) orientierten emanzipatorischen Pädagogik – mit den Leitmaximen Autonomie und Emanzipation, Mündigkeit und Kritikfähigkeit, Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit einen *Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung* zu leisten. Dieser Ansatz beruht auf der Sichtweise, dass der Mensch Zwängen unterworfen ist, die seine Selbst- und Mitbestimmung verhindern und beschäftigt sich aus gesellschaftspolitischer Perspektive mit der sozial(-politischen) Kompetenz der Auszubildenden (vgl. Ott, 2011: 26). WOLFGANG LEMPERT (1982) beschreibt z.B. den engen Zusammenhang von beruflicher und politischer Bildung. Seiner Meinung nach sind technisches und organisatorisches Wissen und Können Voraussetzung für fachliche Kompetenz, wobei ein aufgeklärtes, gesellschaftliches Bewusstsein für die Ausbildung sozialer Kompetenzen erforderlich ist. Arbeits- und Ausbildungsprozesse im Betrieb gelingen, wenn technische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Bildung miteinander in Verbindung stehen, die selbstständige Bewältigung komplexer Arbeitsaufgaben durch Gruppen von Lernenden gefördert wird und die Mitwirkung der Lernenden bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse gewährleistet ist. Wichtig ist das ganzheitliche und forschende Lernen, da es Prozesse des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernens miteinander verbindet und zur Ausbildung einer „solidarischen Orientierung“ beiträgt (vgl. OTT, 2011: 26 ff.).

Der *antizipatorische Ansatz* geht vom Grundsatz technologischer Akzeptanz, Mobilität und Flexibilität und sozialer Konsensbereitschaft aus und richtet sich auf die *Bewältigung des technologischen Wandels*. Kennzeichnend für eine antizipative Berufspädagogik ist, dem schnellen wirtschaftlichen, technischen und sozialen Wandel und der damit einhergehenden schnellen Veralterung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten mit didaktischen Mitteln zu begegnen, die künftige Qualifikationsanforderungen einer geänderten Arbeitswelt so gut wie möglich vorweg nehmen bzw. aktuell mit einbeziehen. Das bedeutet aus einer funktionalistischen Perspektive heraus: von der „technologischen Machbarkeit“ (OTT, 2011: 29) beruflicher Bildung überzeugt zu sein und künftige Qualifikationsanforderungen voraus sehen zu können. Bei der Beantwortung der Frage, welche Bedeutung der Beruf für die menschliche Lebensbewältigung habe, beschreibt z.B. JÜRGEN ZABECK (1991), dass die Voraussetzung für eine selbstständige Lebensführung, die Bereitschaft und Fähigkeit sei, sich mit dem Übernehmen eines Berufes auch in die durch Arbeitsteilung entstandenen gesellschaftlichen Strukturen einzufügen. ZABECK geht davon aus, dass sogenannte Hauptkennzeichen des Berufes (Arbeit, Leistung, Dienstleistung) weitgehend hingenommen werden müssen und der Menschen „ein inneres Verhältnis“ zu seiner

Tätigkeit gewinnen soll, um das Arbeitsleben menschlich zu führen (vgl. OTT, 2011: 29). Über die Funktionalisierung bestimmter Arbeitstugenden kann die Arbeit in beruflichen und betrieblichen Strukturen somit als Anpassungsinstrument an gesellschaftliche Zustände fungieren. Jedoch orientiert sich diese Beschreibung noch an der an Funktion und Beruf orientierten Arbeitsteilung des Industriezeitalters, während heute durch den Wandel von einer funktionsbezogenen zu einer prozessorientierten Arbeitsorganisation die Fokussierung auf den Beruf an Bedeutung verloren hat (vgl. DEHNBOSTEL, 2008: 35).

Der *subjektorientierte Ansatz* will mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit und Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Ich-Stärke, Selbstgestaltung und Sozialgestaltung die *Förderung individueller Entwicklungsmöglichkeiten* anpeilen. In den 1970er Jahren setzte eine Diskussion um den Wandel der Arbeitswelt und dessen Folgen für die Beruflichkeit ein. In berufssoziologischen Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Produktion formulierten ULRICH BECK und MICHAEL BRATER eine „Kritik des Berufs“. Nach dieser subjektbezogenen Theorie sind Berufe ein soziales Konstrukt. Der Beruf als Subjektstruktur zeige nicht nur auf, wie die betriebliche Arbeit den Mensch unmittelbar prägt – die erlernte und längerfristig ausgeübte Tätigkeit habe auch Wirkung auf seine Lebensgestaltung und persönliche Entwicklung. Angesichts des diagnostizierten Wertewandels entstanden Thesen zu steigenden beruflichen Flexibilitätsbedürfnissen sowie Bedürfnissen nach „Selbstentfaltung“ und „Selbstverwirklichung“, für die gewisse eng gehaltene Berufsdefinitionen ein Entwicklungshemmnis darstellten. Diese Thesen mündeten in Forderungen zu einer Bildungs- und Berufsreform. Die Aufhebung gewisser Diskrepanzen war nicht in der betrieblichen Organisation von Produktionsprozessen zu finden, sondern in der gesellschaftlichen Gestaltung des Bildungssystems bzw. in der Anpassungsfähigkeit oder aktiven Veränderung der arbeitenden Personen und ihrer Qualifikationen. Dazu sei ein Paradigmenwechsel in der Berufsausbildung nötig. Während sich Berufsausbildung an Gesichtspunkten des wirtschaftlichen Bedarfs orientierte und der Einzelne an den Bedarf anzupassen war, sollte sich laut BRATER (1990) nun der Blick primär auf die Person des Lernenden richten. Subjektorientierte Berufsausbildung bedeute, dass ein Lernen in realen Handlungssituationen fachliche, personale und soziale Kompetenzen verbinde und personennahe Schlüsselqualifikationen wie z.B. Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität im Alltagslernen bewältigt werden müssten. Es gelte danach zu fragen, welche Fähigkeiten die Person benötigt, um den betrieblichen Anforderungen des Berufslebenslaufes gerecht zu werden, was eine Forderung nach sich zog, die Berufsausbildung methodisch anders zu gestalten – z.B. durch die Projektmethode sowie Formen des entdeckenden, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens (vgl. OTT, 2011: 30 ff.).

4 Rahmenbedingungen betrieblicher Berufsausbildung

4.1 Das duale System der Berufsausbildung

Die duale Ausbildung bezeichnet eine Berufsausbildung, bei der Ausbildungsinhalte zum einen theoretisch in der Schule und zum anderen praktisch im ausbildenden Unternehmen vermittelt werden. Zu Beginn der Ausbildung schließen die Auszubildenden mit einem anerkannten Ausbildungsunternehmen einen Berufsausbildungsvertrag, der durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) grundsätzlich als „Arbeitsverhältnis“ definiert wird und für das spezifische ausbildungsrechtliche Regelungen gelten. Der Besuch einer Berufsschule im Rahmen der dualen Ausbildung ist Pflicht. Zur Ergänzung und Unterstützung der betrieblichen Ausbildung absolvieren Auszubildende in manchen Berufen sogenannte überbetriebliche Lehrgänge, welche auch verpflichtend sein können. Diese Lehrgänge sollen eventuelle Defizite in der Ausbildung ausgleichen, welche durch die Spezialisierung vieler Unternehmen entstanden sind. Grundlage für die betriebliche Ausbildung ist die Ausbildungsordnung, dessen Schwerpunkte in §1 (Ziele und Begriffe der Berufsbildung) und §14 (Berufsausbildung) des BBiG geregelt sind:

- Vermittlung von fachlichen Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten
- Erwerb erforderlicher Berufserfahrung
- Charakterliche Förderung (vgl. BerBiRefG vom 23.05. 2005, BGBl. I, Nr. 20: 933 ff.).

Die Dauer der Berufsausbildung ist in den jeweiligen Berufen unterschiedlich und wird in der Ausbildungsordnung für das jeweilige Berufsbild geregelt. Die Berufsausbildung wird abgeschlossen mit einer zentralen Prüfung vor der für den jeweiligen Beruf zuständigen Kammer. Folgt man SCHELTEN (2010), lassen sich wesentliche Merkmale des dualen Systems der Berufsausbildung so zusammenfassen:

- Es gibt ein pädagogisches Zusammenwirken der zwei Lernorte Betrieb und Berufsschule. Im Betrieb erfolgt die praktische Qualifizierung am Arbeitsplatz und in der Lehrwerkstatt. Die Berufsschule übernimmt im Unterricht die theoretischen und allgemein bildenden Aspekte. Je nach Ausbildungsrichtung können noch innerbetrieblicher Unterricht am Arbeitsplatz oder schulisches Lernen in Labors, Berufsschulwerkstätten und Demonstrationsräumen hinzukommen.

- Berufspraktische und berufstheoretische Ausbildung überlappen sich aufgrund der Vernetzung von Theorie und Praxis, zu erlernender Inhalte, sowie zunehmender Komplexität der Ausbildungsberufe.
- Die Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufes wird vom Bund einheitlich für alle Bundesländer festgelegt. Demgegenüber steht ein landeshoheitlicher Lehrplan für den Unterricht in der Berufsschule. Die vom Bund vorgegebenen Rahmenlehrpläne haben nur Empfehlungscharakter für die Entwicklung eines eigenen Lehrplans auf Länderebene. Das gibt den Bundesländern mehr Freiraum, erschwert jedoch die Abstimmung zwischen ihnen.
- Die Rechtsaufsicht für die Berufsausbildung im Betrieb obliegt dem Staat und somit den entsprechend nach dem Berufsbildungsgesetz zuständigen Organisationen (z.B. IHK oder HWK). Für die Berufsschule sind die Bundesländer und damit beispielsweise die Kultusministerien und deren nachgeordnete Dienststellen verantwortlich.
- Die Abschlussprüfungen zur Berufsausbildung werden nach dem BBiG durchgeführt. Damit liegt die Verantwortung nach Inhalt und Durchführung auf Seite der Betriebe, bzw. bei den zuständigen Stellen für die Ausbildung (z.B. den Kammern). Die Berufsschule ist inhaltlich und organisatorisch an den Prüfungen beteiligt. Formal bestehen die Prüfungskommissionen zu zwei Dritteln aus Vertretern der zuständigen Kammern und zu einem Drittel aus Vertretern der Berufsschule (vgl. SCHELLEN, 2010: 64 ff.).

Das Duale System der Berufsausbildung berührt somit zwei rechtliche Sphären: Grundlage für die Berufsschulpflicht sind die Gesetze der Bundesländer und der Besuch der Berufsschule unterliegt öffentlich-rechtlichen Regelungen. Bei der praktischen Ausbildung in Unternehmen, die überwiegend in privater Trägerschaft sind, gelten privatrechtliche Regelungen. Deren Grenzen sind in der Rahmengesetzgebung des Bundes – vor allem durch das BBiG – gesetzt. Eine Verbindung der beiden Rechtssysteme kommt über den jeweils ausgehandelten Ausbildungsvertrag zustande, wobei BANK und JONGEBLOED (2007) bemerken, dass somit nicht das BBiG die relevante rechtliche Schnittstelle bei der Berufsausbildung darstelle, sondern diese auf einer konkreteren Ebene liegt: im Vertragsabschluss zwischen Auszubildendem und Ausbildendem. Die Koordination der Lernvorgänge würde somit eigentlich dem Auszubildenden obliegen. Damit diese Aufgabe praktikabel und lösbar bliebe, würde auf höherer Ebene eine Koordination durch Pläne erfolgen (vgl. BANK/JONGEBLOED, 2007: 3). Kernstück dieser Ordnungsmittel für die Berufsausbildung sind

die Ausbildungsordnungen. Sie basieren direkt auf dem BBiG (§ 25) und umfassen folgende Mindestinhalte:

- Bezeichnung des Ausbildungsberufes,
- Ausbildungsdauer,
- Ausbildungsberufsbild (Fertigkeiten und Kenntnisse),
- Ausbildungsrahmenplan (sachliche und zeitliche Gliederung der Lerninhalte),
- Prüfungsanforderungen (vgl. OTT, 2011: 199).

Im einzelnen Unternehmen bestimmt weiterhin auch der innerbetriebliche Ausbildungsplan das Lernen der Auszubildenden. Die Ordnungsinstrumente auf Seite des schulischen Lernens sind auf Bundesebene die Rahmenlehrpläne, auf Landesebene die Lehrpläne und auf schulischer Ebene die Stoffverteilungspläne. Die Schulpläne versuchen sich didaktisch stark nach der betrieblichen Praxis zu richten, was politisch gewollt ist, denn die Lernenden sollen über die engen Grenzen des einzelnen Unternehmens oder einer spezialisierten Arbeit hinaus ausgebildet werden. Vor dem Hintergrund zwei unterschiedlich strukturierter Lernorte (Unternehmen und Berufsschule) verweisen BANK und JONGEBLOED (2007) auf die Besonderheit des Lernens beim Blick auf die rechtliche und didaktische Dualität:

„Wenn also festgestellt wird, daß in der genauen rechtlichen Analyse die Koordination des zu Lernenden den Auszubildenden selbst obliegt, dann ist das bereits eine didaktische Feststellung: Die Schnittstelle zwischen Betrieb und Schule liegt sozusagen im Kopf des Auszubildenden. Ebenso wie es in der rechtlichen Konstruktion des ‚dualen Systems‘ deutlich wird, liegt auch lernpsychologisch im Auszubildenden das einigende Moment. Die Einheit des ganzheitlich im betrieblichen Zusammenhang und des wohlgeordnet in der Schule Gelernten ereignet sich im Kopf des Lernenden, dort und nur dort. Man kann diese Verschmelzung allenfalls durch didaktische Wahl begünstigen aber nicht bewirken“ (BANK/JONGEBLOED, 2007: 3).

4.2 Die Entwicklung des dualen Systems in Deutschland

Um das duale System als eine der „größten beruflichen Qualifikationsmaschine[n] des deutschen Bildungswesens“ (GREINERT, 2006: 499) im Spannungsfeld zwischen sozialpolitischer Instrumentalisierung, organisationaler Spezifik und pädagogisch-didaktischer Konzepte fassbar zu machen, scheint es angebracht, sich mit der Geschichte der beruflichen Bildung in Deutschland zu befassen.

Mit Blick auf das duale System der Berufsausbildung lassen sich laut GREINERT (2006) unter strukturell-funktionalen Gesichtspunkten drei Entwicklungsphasen voneinander abgrenzen: die Gründungs- bzw. Protophase (1870–1920), eine Konsolidierungsphase (1920–1970) und die Ausbauphase (ab etwa 1970) (vgl. GREINERT, 2006: 499).

4.2.1 Gründungsphase bzw. Protophase – Erste gewerbliche Fortbildungsschulen

Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts blieb die Ausbildung eine rein handwerkliche Domäne. Mit der Gewerbeordnungsnovelle von 1897 begann sich das duale Prinzip der Berufsausbildung (praktische Ausbildung im Betrieb, theoretischer Unterricht in der Berufsschule) langsam zu etablieren. Diese Gesetzgebung von 1897 regelte das Lehrlingswesen grundlegend neu, denn es beförderte die Organisation eines Netzes von Handwerkskammern mit Zwangsmitgliedschaft, etablierte im System dualer Berufsausbildung auch die sogenannten Fortbildungsschulen, schuf aber vorerst nur einen Rahmen für die Ausbildung im Handwerkssektor. Die Handwerkskammern hatten nun (fast staatliche) Vollmachten zur Regulierung der Inhalte und der Qualität der Lehrlingsausbildung. Die Organisation des Ausbildungssystems hatte aber spürbare Auswirkungen über den Handwerkssektor hinaus – sie beeinflusste die Struktur und die Strategien sowohl der organisierten Arbeit als auch der Industrie. Die Industrie war gezwungen, sich ein paralleles Ausbildungssystem aufzubauen, welches sich jedoch am Handwerk orientieren musste. Die Spannungen zwischen beiden Systemen, brachte Merkmale bei den Ausbildungsverfahren hervor, wie wir sie heute kennen: Die „Willkürlichkeit“ des handwerklich-ständischen Ausbildungsmodells früherer Zeiten mit seinem dezentralisierten und ziemlich unsystematischen System wich zugunsten eines viel höheren Grades an Zentralisierung, Normierung und Einheitlichkeit bei der Berufsausbildung (vgl. THELEN, 2006: 402 ff.).

Von der Konsolidierung des Ausbildungssystems des Handwerks hatte die verarbeitende Industrie zunächst Vorteile. Sie rekrutierte geprüfte Arbeiter_innen aus dem Handwerk. Einen neuen Weg gingen dann große Unternehmen in den modernen und ausbildungsinintensiven Branchen der auf Massenproduktion ausgerichteten Industrie: Als die im Handwerk ausgebildeten Fachkräfte in qualitativer wie in quantitativer Hinsicht nicht mehr genügten, begannen sie die Ausbildung innerhalb des Unternehmens selbst zu integrieren und die Berufsbildung zu einem Element der betrieblichen Sozialpolitik zu machen. Sie bildeten die Lehrlinge, zumindest anfangs, außerhalb des Produktionsprozesses in etwas größeren Gruppen aus und versuchten die dann ausgebildeten Fachkräfte an den Betrieb zu binden (vgl. THELEN, 2006: 407).

Die großen Unternehmen konnten aufgrund ihrer wirtschaftlichen Macht den eigenen Arbeitern gewisse Privilegien und Vorteile bieten, aber sie waren noch nicht in der Lage ihren Lehrlingen nach der Ausbildung mit einer Abschlussprüfung den Status und die Rechte anerkannter Fachkräfte zu gewähren – eine offizielle Prüfung als „Gelernte“ konnten die Arbeiter_innen nur bei den HWK ablegen. Die Unternehmen schlossen sich zusammen und verlangten eine Förderung und Anerkennung der industriellen Ausbildung unter der Kontrolle der IHK, denen ähnliche Befugnisse wie den HWK erteilt werden sollten (vgl. THELEN, 2006: 408).

4.2.2 Konsolidierungsphase – Regelungen durch Ordnungsmittel

Ab den 1920er Jahren begann, folgt man den Ausführungen GREINERTS (2006), mit der zweiten Entwicklungsphase der dualen Berufsausbildung eine sogenannte Konsolidierungsphase. Von FREDERICK W. TAYLORS Formen der Arbeitsorganisation beeinflusst, nahm die industrietypische Lehrlingsausbildung Gestalt an und es begann ein strukturierteres Nebeneinander von betrieblicher und schulischer Qualifikation. Das Ausbildungsmodell der Großbetriebe orientierte sich an psychologischen Auswahlverfahren, einer institutionellen Ausbildung mit Lehrwerkstatt und Werkschule, an standardisierten Lehrgängen und Lehrmitteln, sowie an Ausbildungsplänen und Prüfungsanforderungen. Um einen Rahmen für eine normierte, einheitliche Ausbildung in der Industrie zu entwickeln, wurden spezielle Institutionen gegründet. Mit den „Facharbeiter_innen“ war ein neuer Qualifikations-, ja Sozialtyp entstanden, der dann ab den 1930er Jahren als Leitfigur im dualen System angesehen werden kann. Betont muss aber werden, dass die Industrie noch kein eigenständiges Ausbildungsmodell durchsetzen konnte – im Zuge der Weltwirtschaftskrise kam es aber zur Anerkennung der öffentlichen Berufsschule als allgemein geachteten Lernort und damit zur Eingliederung der Facharbeiter_innenausbildung in den Organisationsrahmen einer dualen Berufsausbildung (vgl. GREINERT, 2006: 502 f.).

Während der Herrschaft der Nationalsozialisten vollzog sich eine Ausweitung, Normierung und Vereinheitlichung der Berufsausbildung – hin zum standardisierten landesweiten Ausbildungssystem. Diese Expansion der Ausbildung und die zentralistische Politik führten dazu, dass immer mehr Jugendliche eine Berufsausbildung absolvierten und Prüfung als Industriefacharbeiter_innen ablegten (vgl. THELEN, 2006: 411). Die Hegemonie des Handwerks im Bereich der Berufsausbildung war mit der Aufhebung seines faktischen Prüfungsmonopols im Jahre 1936 weitgehend beseitigt – die IHK konnten Prüfungen von Industriefacharbeiter_innen abnehmen, wobei diese Facharbeiter_innenprüfung der

Gesellenprüfung im Handwerk gleichgestellt wurde und Facharbeiter_innen auch zu Meisterprüfungen zugelassen werden konnten. Die Nationalsozialisten führten 1937 die einheitlichen Bezeichnungen für berufliche Schulen und ab 1938 die reichseinheitliche Berufsschulpflicht ein. Die betriebliche Ausbildung und der Berufsschulunterricht sollten sich durch die Schaffung gemeinsamer und einheitlicher Lehrpläne, der sogenannten *Reichslehrpläne*, stärker aufeinander beziehen und die Fragen der Trägerschaft der Berufsschule bzw. ihre Finanzierung wurden rechtlich vereinheitlicht (vgl. GREINERT, 2006: 503; vgl. THELEN, 2006: 411 f.). Damit war laut GREINERT (2006) die Form der klassischen Pflichtberufsschule juristisch fixiert (vgl. GREINERT, 2006: 503).

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg brachte keine grundlegenden institutionellen Innovationen mit sich: das Berufsschulrecht wurde weitgehend beibehalten (Berufsschulpflicht, Berufsschullehrer als Landesbeamte, Landkreise bzw. Städte als Schulträger u.a.). Die Handwerks- und Industrieverbände übernahmen wieder ihre traditionellen Rollen und betonten im Einklang mit den Arbeitgeber_innen, wie freies Unternehmertum und die Selbstverwaltung die Macht des Staates begrenzen und ihr Tun den Werten der Besatzungsmächte nahe stehen kann (vgl. THELEN, 2006: 413). In der DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK (DDR) wurden stärkere Strukturveränderungen im Bildungssektor vorgenommen, die aber hier nicht näher betrachtet werden. Die Hauptdebatten über die betriebliche Ausbildung in der BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (BRD) der 1950er und 1960er Jahre fokussierten immer wieder auf das Thema der Selbstverwaltung der Wirtschaft. Sich wandelnde wirtschaftliche und technische Bedingungen wurden seitens der Wirtschaftsverbände und Arbeitgeber_innen immer wieder beschrieben, um ihren autonomen Status zu verteidigen. Sie lehnten die Berufsausbildung als „Staatsaufgabe“ ab. Die Gewerkschaften und ihre politisch Verbündeten wollten die Berufsausbildung mehr als eine „öffentliche Aufgabe“ definieren, um sie einer demokratischeren Kontrolle und größeren Mitbestimmungsrechten für die Arbeitnehmer_innenvertretungen zu unterwerfen (vgl. THELEN, 2006: 413 f.).

4.2.3 Ausbauphase – Erhöhter staatlicher Einfluss

Der Begriff *duales System* der Berufsausbildung wurde erst Ende der 1960er Jahre geprägt. Entscheidende Impulse wurden mit der Verabschiedung des BBiG im August 1969 gesetzt. In der gemeinsamen Gesetzesinitiative einigten sich die Regierungsparteien darauf, die Interessen des Staates, der Arbeitgeber_innen und der Arbeitnehmer_innen zu berücksichtigen. Das Gesetz fasste das zersplitterte Ausbildungsrecht für verschiedene

Berufe zusammen, beseitigte Unklarheiten in den Ausbildungsrechten und sicherte den Einfluss des Staates auf die Ausbildung. Kurzum: Die berufliche Ausbildung war jetzt in den unterschiedlichen Bereichen (Handwerk, Industrie, Handel usw.) einheitlich geregelt und die Fragen zu Zuständigkeiten, Zugangs- und Vertragsbestimmungen, Prüfungsrichtlinien und Verantwortlichkeiten von Betrieben und Berufsschulen konnten klar beantwortet werden (vgl. GREINERT, 2006: 504 f.).

Seit 1973 ist das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBF) federführend für den Bereich beruflicher Bildung, womit der Einfluss der Arbeitgeber_innen auf die Ausbildung begrenzt wurde. Das BMBF ist die vorgesetzte Behörde für das BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB). Mit Gründung des BIBB im Jahre 1970 wurde das politische Interesse deutlich, eine stark an Beschäftigung und Wirtschaftswachstum orientierte Planung des Bildungswesens empirisch zu untermauern und abzusichern. Der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zielte auf die Förderung der Wirtschaftsentwicklung. Gleichzeitig sollten die ökonomischen Analysen und Prognosen einen Blick auf die Bedingungsfaktoren gesteigerter Nachfrage nach höherer Bildung in Betrieben, Schulen und Hochschulen werfen. SCHMIDT (2011) spricht von der „Geburtsstunde der Bildungsökonomie in Deutschland“ (SCHMIDT, 2011: 60). Denn mit den Fragen nach den Bedingungen für ein stetiges Wirtschaftswachstum erlebte die Berufsbildungs- und Bildungsökonomieforschung einen Aufschwung. Infolge der an die Forschung gekoppelten Planung des Bildungswesens nahm man auch die Anpassungsprozesse zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in den Blick. Im stetigen Austausch zwischen Theorie und Praxis wurden der Betrieb, die Verwertung der Arbeitskraft und die Ermittlung des Arbeitskräftebedarfs interessant. Zunehmend betrachtete man auch die betriebliche Personalpolitik und die Arbeitsorganisation. Auch Themen wie Kosten und Erträge der (Aus-)Bildung wurden dabei diskutiert (vgl. SCHMIDT, 2011: 60).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Entwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung unter verschiedenen politischen Rahmenbedingungen bis Ende der 1980er Jahre relativ kontinuierlich verlief. KUTSCHA (1997) verweist auf ein Entwicklungsprinzip, das den Schwerpunkt im Systemfindungsprozess des dualen Systems seiner Meinung nach ausmacht: „[...] die Standardisierung von Arbeitskraft im Medium des Berufs“ (KUTSCHA, 1997: 140). Schon an der Wende zum 20. Jahrhundert mussten Unternehmen in Branchen, die einer besonderen technologischen Dynamik ausgesetzt waren, Stammebelegschaften heranbilden, um genügend Fachkräfte verfügbar zu haben. In der Industrie dominierte aber noch lange ein gewisses „ausbildungssystematische[s] Desinteresse“ (BLANKERTZ,

1996: 123; zit. nach KUTSCHA, 1997: 140). Das Prinzip der Fachlichkeit setzte sich mit der Zeit durch, was später auch (unter staatlicher Einflussnahme) zu weitreichenden sozialen Veränderungen in Verbindung mit der Qualifikationsbeschaffung und den daran geknüpften Karrierechancen führte. Die spezifische Ausgestaltung dieses Fachprinzips folgte einer Denkweise, die noch von einer mittelständischen Handwerkslehre und der fortwährenden Belegung, Erhaltung und teilweisen Regulierung wesentlicher Grundstrukturen geprägt war: „Modernisierung fand in diesen Strukturen statt, nicht gegen sie“ (KUTSCHA, 1997: 140).

4.3 Politik und Reform der beruflichen Bildung

Durch die Anbindung der betrieblichen Bildung an das öffentlich-rechtliche Ausbildungssystem muss eine beruflich orientierte Ausbildung schneller reformierbar sein, als man das von einem allgemeinen Bildungssystem erwarten würde, denn Inhalte spezifischer Berufsfelder entwickeln sich aufgrund neuer Technologien oder sich wandelnder Arbeits- und Organisationskonzepte ständig weiter. Die theoretischen, empirischen und konzeptionellen Entwürfe der Pädagogik bei der Gestaltung von Lern- und Weiterbildungsprozessen versuchen mit der Realität im Unternehmen Schritt zu halten. Lernen und Arbeiten werden heute systematisch verbunden und Anforderungen an die Auszubildenden in Kompetenzen gefasst (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Individualkompetenz). Damit diese Kompetenzen weiter entwickelt werden und Auszubildende die Veränderungen in ihrem Berufsfeld verstehen, bedarf es einer beruflichen Grundausbildung, in der das nötige Basiswissen sowie die Fertigkeiten und Methoden vermittelt werden. Berufe können zukünftige Anforderungen besser erfüllen, wenn die berufliche Grundausbildung verbreitert wird (vgl. BOSCH, 2010: 45).

Anfang der 1970er Jahre wurden Jugendliche nach Ausbildungsordnungen ausgebildet, die weitgehend überholt waren. Das BBiG von 1969 orientierte sich noch am Leitbild der Facharbeiter_innen, die nach erfolgter Anweisung auf dauernd wiederholende Teilarbeit spezialisiert waren. Auszubildende sollten in den Ausbildungsbetrieben Weisungen befolgen und aufgetragene Arbeiten ausführen, was aber zunehmend im Widerspruch zu komplexer werdenden Zielen von beruflicher Handlungsfähigkeit und entsprechenden handlungsorientierten Ausbildungsformen stand. Die Debatten über berufliche Bildung standen dann in den 1970er und 1980er Jahre unter dem Einfluss mehrerer Modellversuche, unter anderem im Auftrag des BIBB. Durch den Strukturplan für das Bildungswesen forderte die BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATES im Jahre 1970 eine breitere

theoretische Grundbildung und setzte einen besonderen Reformimpuls für die berufliche Bildung im dualen System. Die initiierten Modellversuche (z.B. zum *Berufsgrundbildungsjahr Metall* im Ausbildungs- und Schuljahr 1971/72) waren bildungstheoretisch motiviert und veränderten die innerbetriebliche und berufsschulische Bildungsarbeit. Industrielle Großbetriebe förderten das selbstgesteuerte Lernen durch und in Projekten (vgl. Czycholl/Ebner, 2006: 49).

Viele Berufe waren zu dieser Zeit noch hochspezialisiert und bereiteten nur auf einen eng begrenzten Tätigkeitsbereich vor. Gewisse Arbeiten fielen im Zuge der Reorganisation von Unternehmen weg oder wurden mit anderen zusammengefasst. In einer ersten Reformwelle wurden bis in die 1990er Jahre typische fachliche Spezialisierungen aufgehoben und verwandte Berufe zusammengefasst und auf eine breitere Grundlage gestellt. Die Zahl der Berufe verringerte sich zwischen 1950 und 2008 von 901 auf 349 Berufe. Besonders in den 1990er Jahren wurden neue Strukturmodelle in der Berufsausbildung geschaffen und so wurde z.B. für die Metall- oder Bauberufe eine gemeinsame Grundausbildung für verwandte Berufsgruppen eingeführt, auf der dann die Spezialisierungen aufbauten. Themen wie Teamarbeit, neue Technologien, neue Lernmethoden sowie selbstständiges Handeln waren Maßstab für die Reform der Berufe. Jedoch wich die hoch spezialisierte zugunsten einer auf breite Berufsfelder ausgerichteten Berufsausbildung. Aufgrund der Erfahrungen aus den langwierigen Reformbestrebungen der 1980er und 1990er Jahre einigten sich die Sozialpartner (Arbeitnehmer_innen-, Arbeitgeber_innenvertretungen und Regierung) 1995 auf eine Beschleunigung der Neuordnungsverfahren, um das Tempo eventuell neuer Reformvorhaben deutlich zu erhöhen: In den Jahren 1998 bis 2006 wurden 62 neue Berufe geschaffen und 162 bestehende grundlegend modernisiert (vgl. BOSCH, 2010: 45).

Gerade auch im Hinblick auf den starken Strukturwandel nach 1990 auf dem Gebiet der ostdeutschen Bundesländer wurden Lehrgangsformen in die berufliche Bildung integriert und es kam aufgrund fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze zu einem massiven Ausbau sogenannter überbetrieblicher Bildungsstätten, um eine berufliche Grundbildung sicher zu stellen. BANK und JONGBLOED (2007) mahnen dabei an, eine sorgfältige Unterscheidung zwischen überbetrieblicher Ausbildung (Ergänzung der betrieblichen Praxis) und außerbetrieblicher Ausbildung (Ersatz der betrieblichen Praxis) zu treffen, die besonders im Osten Deutschlands zur wesentlichen Aufgabe der überbetrieblichen Bildungsstätten geworden war (vgl. BANK/JONGBLOED, 2007: 4). Das Zurückdrängen des Lernens am Arbeitsplatz veränderte Inhalte und Formen der beruflichen Bildung und entfernte die

Ausbildung von den betrieblichen Arbeitsplatzanforderungen. Im Zuge wirtschaftlicher Entwicklungen wurde ab den 1990er Jahren die betriebliche Berufsausbildung zunehmend mit der Personal- und Organisationsentwicklung verbunden und das Lernen am Arbeitsplatz bekam wieder mehr Bedeutung. Vom Grundsatz der Erhöhung von Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit ausgehend, sahen die Unternehmenskonzepte vor, ganzheitliche Arbeitsstrukturen und kooperative Organisationsformen zu schaffen. Es vollzog sich ein Trend von einer funktionsorientierten hin zu einer prozess- und lernorientierten Arbeitsorganisation, die ein Verständnis für betriebliche Arbeitsabläufe befördern sollte (vgl. SCHAPER, 2004: 198).

Aufgrund der Einführung teilautonomer und selbstorganisierter Arbeitsprozesse wurden Schlüsselqualifikationen definiert, die sich an breiter angelegten Berufsbildern orientierten und Tätigkeiten über das jeweilige Arbeitsgebiet hinaus berücksichtigten. Die Kompetenzkonzepte (Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz) erfuhren durch eine Art Rückbesinnung auf ganzheitliche Aus- und Weiterbildung große Aufmerksamkeit und wurden in die Diskussion um den Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz eingebracht. Nicht nur die Bildungsinhalte, sondern ihr Nutzen für den Lernenden stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Unterschied zum früheren Diskurs: Das Modell von Schlüsselqualifikationen (der Begriff wird oft synonym zum Begriff *Kompetenz* verwendet) baut auf persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen auf, leitet sich aber wieder verstärkt aus den Anforderungen des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems ab. Lernen im Arbeitsprozess wurde plötzlich wieder populär und LINDEMANN (2007) bemerkt, dass diese ganzheitliche Facharbeit schon immer prägend für das Handwerk war. Jedoch verweist er auch darauf, dass die Wirtschaft ein zunehmend höheres Qualifikationsniveau fordert und verstärkt Arbeitsplätze für gering Qualifizierte wegfallen. Die Anforderungen an die Fachkräfte steigen (vgl. LINDEMANN, 2007: 18 ff.).

Festzuhalten bleibt, dass die berufliche Bildung als ein prinzipiell gestaltbares Handlungsfeld durch gesellschaftliche, historische und politische Faktoren beeinflusst ist. Pädagogisch bedeutsames Handeln im Kontext beruflicher Bildung kann durch diese Situationspezifisch geprägt, aber niemals ganz genau bestimmt werden. Es bedarf auch einer Fokussierung auf die Prozesshaftigkeit und Subjekthaftigkeit beruflicher Bildung im Kontext unternehmerischer Aktivitäten, denn es kann davon ausgegangen werden, dass die Handelnden – somit auch die Lehrenden und Lernenden – die Berufsbildung mitgestalten und entwickeln (vgl. ARNOLD/MÜNCK, 2006: 13).

5 Lernen und Arbeiten – Grundlagen der Berufspädagogik

Wie im historiografischen Abriss zum System der Berufsbildung bereits beschrieben, schien es auch von Bedeutung zu sein, nach lernförderlichen Orten zu suchen. Die Frage nach den Orten Lernens und Lehrens kann im Diskurs aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden und ist mittlerweile wissenschaftlich auch sehr differenziert dargestellt. Einigkeit scheint im Kontext gesellschaftlicher Strukturen und Funktionen über die Vielfalt der Orte zu herrschen. Es gibt aber keine allgemein gültige Definition für den Begriff *Lernort*. Mit unterschiedlichen Auslegungen erfahren Lernorte ständig neue Beachtung: Die Verwendung von Begriffen wie z.B. *lebenslanges Lernen*, *lernende Organisation* oder *lernende Region* weisen heute darauf hin, dass immer und überall gelernt wird und immer neue Orte in verschiedenen Sinnzusammenhängen als Lernorte verstanden werden. Diverse räumliche Einordnungen, Debatten um lebenslanges Lernen und bildungspolitisch motivierte Kompetenz-Definitionen führten zu einer ständigen Weiterentwicklung des Konzepts „Lernort“. Heute werden Lernorte als vom Menschen hergestellte Orte verstanden. Sie sind nicht statisch, sondern entstehen erst in der Wahrnehmung und durch das Agieren der Menschen: Sie sind das Ergebnis von sozialem Handeln oder dem Wirken von Organisationen – abhängig von Atmosphären, von Macht, von Besitzverhältnissen und vom Habitus der Handelnden (vgl. SIEBERT, 2006b: 20 ff.; vgl. auch HAMMER, 2006: 36). An welchen zugrunde liegenden Begriffen sich das Lehren und das Gestalten von Lernumgebungen orientieren können, fasst OTT (2011) folgendermaßen zusammen:

- *Lerninhalte* beziehen sich auf Bereiche des eigenen Handelns, die soziale Umwelt, politische Tatbestände, fachwissenschaftliche Verfahren usw., d.h. auf die Frage: *Was lerne ich?*
- *Lernsituationen* beziehen sich z.B. auf Alltagssituationen, berufliche Situationen, Selbststudium, Bildungsveranstaltungen usw., d.h. auf die Frage: *Wann lerne ich?*
- *Lernarten* beziehen sich auf die unterschiedlichen Bereiche der menschlichen Erfahrung und des menschlichen Empfindens (kognitiv, affektiv, psychomotorisch u.a.), d.h. auf die Frage: *Wodurch lerne ich?*
- *Lernmethoden* beziehen sich auf das Lernen durch Lesen, durch Beobachtung, durch Zuhören, durch praktisches Tun usw., d.h. auf die Frage: *Wie lerne ich?*
- *Lernbedingungen* beziehen sich auf den Lernkontext, z.B. Lernen in angstfreier, gewohnter Umgebung, unter Prüfungsdruck, extrinsisch und intrinsisch motiviertes Lernen usw., d.h. *Wo lerne ich* (OTT, 2011: 39)?

5.1 Die Lernorte – berufspädagogische Aspekte

Infolge verschiedener Akzentuierungen in unterschiedlichen Zusammenhängen und wenig konkretisierter Definitionen bedarf es einer Begriffsbestimmung und deutlichen Positionierung bei der Verwendung des Lernortbegriffes. Die Fachliteratur verweist auf stark differenzierende Beschreibungen. In diesem Kapitel steht der traditionelle Begriff im Vordergrund, bei dem der Lernort im engeren Sinne als Bildungseinrichtung zu verstehen ist, in der Lernangebote organisiert werden – ein Ort innerhalb des Bezugsrahmens von Schule und Berufsausbildung. Weiter gefasst, sind Lernorte alle räumlichen Einheiten, die Lernende pädagogisch anregen. Das gilt für formal-organisierte Einrichtungen wie auch für den Rahmen, in dem informelle Lernprozesse stattfinden. Somit können Lernorte im klassischen Sinne als Umgebungen begriffen werden, die Menschen zum Zweck des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen (vgl. PÄTZOLD/GOERKE, 2006: 26; vgl. auch TIPPELT/REICH-CLAASSEN, 2010: 11).

Die theoretische Schwerpunktsetzung bezieht sich als erstes wieder auf die Entstehungsgeschichte, um die Struktur von Lernorten in der beruflichen Bildung nachzuvollziehen und interpretieren zu können. Historisch gesehen, entwickelte man neue Lernorte in der beruflichen Bildung immer dann, wenn die Qualifizierung von Fachkräften für die ökonomischen, gesellschaftlichen und beruflichen Belange nicht mehr ausreichend erschien. Ausgangspunkt der Lernort-Diskurse war die räumliche Verortung von Lernhandlungen. Den Begriff *Lernort* in seiner klassischen Definition führte die BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATS zu Beginn der 1970er Jahre in die damalige Bildungsreformdiskussion ein und beschrieb ihn hinsichtlich der Neuordnung der Sekundarstufe II wie folgt:

„Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck ‚Ort‘ besagt zunächst, daß das Lernen nicht nur zeitlich ..., sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974: 69; zit. nach DEHNBOSTEL, 2015: 55).

Unter dem Konzept „Pluralität der Lernorte“ sollte sich berufliche Ausbildung im dualen System fortan in unterschiedlichen Bildungsstätten vollziehen, die miteinander in Beziehung standen und berufliche und allgemeine Bildung zusammen führten. Im Sinne unterschiedlicher pädagogischer Funktionen im Lernprozess betonte der BILDUNGSRAT 1974 aber die „pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit“ eines jeden Lernortes und verwies auf

„seine Eigenart, ... die aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozeß“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974: 69; zit. nach DEHNBOSTEL, 2015: 55) entstehen würde. Die im Rahmen der Lernortdefinition genannten Beispiele (Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt, Studio) erfüllen, diesen Beschreibungen entsprechend, mehrere pädagogische Funktionen, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß:

- Der *Lernort Schule* ist für eine wissenschaftsorientierte Einführung in grundlegende Sachverhalte verantwortlich und soll der theoretischen Ausbildung oder Vorbildung der Jugendlichen dienen. Den Lernenden wird durch die Vermittlung von Fachinhalten eine allgemeine und berufliche Grundbildung ermöglicht. Auch soll die Schule die Jugendlichen sozialisieren und in die Gesellschaft einführen, in dem sie Werte und moralische Vorstellungen vermittelt und ihnen die Kommunikationskultur einer Gesellschaft eröffnet.
- Im *Lernort Betrieb* sollen, die in der Schule erworbenen theoretischen Kenntnisse praktisch umgesetzt und in der praktischen Ausübung Fähigkeiten erlernt werden. Da wo praxisnahe Einübung und Erfahrung besser als lehrgangsmäßige Unterweisungen sind, übernimmt der Betrieb eine ergänzende Lernortfunktion zur Schule.
- Unter dem Begriff *Lehrwerkstatt* fasst der DEUTSCHE BILDUNGSRAT schulische, betriebliche und überbetriebliche Ausbildungsstätten, Laboratorien, Simulationseinrichtungen, Ausbildungs- und Übungsbüros und vergleichbare Einrichtungen zusammen. Wenn das Lernen mit schulischen Arbeitsmitteln unzureichend ist, der Erwerb von Fähigkeiten eine didaktische Anleitung praktischer Arbeit aber notwendig macht, kann die Lehrwerkstatt geeigneter Lernort sein.
- Im *Lernort Studio* sollen die Lernprozesse ihren Schwerpunkt im kreativen, ästhetischen und sozialen Lernen haben. Beim Lernen ohne verbindliche inhaltliche Vorgaben könne die Struktur der Lernprozesse von der Lerngruppe selbst vorgegeben werden. Der Lernerfolg im Studio definiert sich nicht über nachprüfbare Leistungen (vgl. PÄTZOLD/GOERKE, 2006: 27; vgl. auch DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974: 72 ff.).

Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten bestanden deutliche Zweifel an der Tragfähigkeit dieses Lernortkonzepts. Zum einen verwies die Kritik der Fachöffentlichkeit beim Lernortbegriff und einer damit verbundenen *Theorie der Lernorte* auf ein rein instrumentelles und funktionalistisches Bildungsverständnis, das mit grundlegenden bildungstheoretischen Zielen und Inhalten nicht zusammenpassen würde (vgl. DEHNBOSTEL, 2015: 55 f.). Die Kritiker verwiesen darauf, dass die Adressaten der Berufsausbildung im Lernortkonzept kaum eine Rolle spielten. Außerdem wären die Vielzahl potenzieller Lernorte und

ihre essentiell beanspruchten bildungsorganisatorischen Autonomieansprüche hinderlich für ein zusammenhängendes didaktisch-curriculares Lernortkonzept (vgl. DEHNBOSTEL, 2002: 359). Zum anderen warf das Lernortkonzept aber organisatorische, curriculare, bildungspolitische, rechtliche sowie ökonomische Fragen auf, die einen breiteren Diskurs ermöglichten. Die Begriffe des Lernorts und der Lernumgebung als Konstrukte trugen zur differenzierteren Charakterisierung von Merkmalen der Lehr-/Lernsituation bei. Die Kennzeichnung der Berufsbildungsstätten als Lernorte stellte diese auf die gleiche Stufe pädagogischer Reflexion und Verantwortung wie die allgemein bildende Schule (vgl. PÄTZOLD/GOERKE, 2006: 27).

5.1.1 Lernorte und Lernformen

Auch wenn der Fokus noch sehr auf den Institutionen des Lernens lag, die Adressat_innenorientierung nur zögerlich in das Zentrum didaktischer Überlegungen gerückt war und keine Verbunds- und Kooperationskonzepte vorlagen: Durch die thematische Hinwendung der Sozial-, Erziehungs- und Kulturwissenschaften und eine geänderte bildungspolitische Perspektive entwickelte sich die tradierte Vorstellung vom Lernen und seiner institutionellen Rahmung immer weiter zu einem subjektorientierten Lernverständnis. Zur gleichen Zeit wie die Einführung des Lernortbegriffs durch den DEUTSCHEN BILDUNGSRAT erfuhr der UNESCO-Report „Wie wir leben lernen“ größere Beachtung. Informelles Lernen als Ausdruck oder Bestandteil lebensbegleitenden Lernens bekam in der theoretischen Auseinandersetzung ein stärkeres Gewicht. Auch heute werden die Begriffe des formalen und nicht-formalen bzw. informellen Lernens bemüht, wenn es um die Herausforderungen an die formale Bildung sowie die Beschreibung und den Umgang mit Lernorten geht (vgl. ROHS, 2010: 34 ff.). Die Unterscheidung zwischen diesen Lernformen wurde im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der EUROPÄISCHEN UNION (EU) zum großen Teil anhand institutionell verankerter Lernorte vorgenommen:

- *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet

wurden, können als Ort nichtformalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).

- *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2000: 9 f.).

Das Lernortverständnis orientiert sich in dieser Definition nicht nur an räumlichen Gegebenheiten, sondern wird als ein wesentliches Kriterium zur Unterscheidung des formellen und informellen Lernens genutzt. In der beruflichen Bildung würde eine Beschreibung der Lernformen über die Lernorte die nötige Trennschärfe vermissen lassen, denn die Lernorte Berufsschule, Unternehmen, Lehrwerkstatt müssten laut dieser Definition dem formalen Lernen zugeordnet werden, obwohl das Lernen an diesen Lernorten auch Aspekte nicht-formalen und informellen Lernens aufweist (vgl. ROHS, 2010: 37). Folgt man der Erklärung und Abgrenzung der Lernbegriffe durch das Memorandum der EU, würden sich die Kriterien zur Unterscheidung der Lernformen ähnlich der folgenden Tabelle ergeben.

Tabelle 4: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formellen, nicht-formellen und informellen Lernens

Kriterium	formales Lernen	nicht-formales Lernen	informelles Lernen
Lernort	Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung	nicht an Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung	außerhalb von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen
Abschluss	führt zur Zertifizierung	führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung	führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung
Steuerung (Ziel, Inhalt, Zeit)	Fremdsteuerung (strukturierte Lernziele und Lernzeiten)	Fremdsteuerung (strukturierte Lernziele und Lernzeiten)	Selbststeuerung (nicht strukturiert, nicht zielgerichtet)
Lernunterstützung	organisiertes Angebot	organisiertes Angebot	nicht organisiert
Intention	Lernintention	Lernintention	Problemlösung/ohne Intention
Lernergebnis	Theoriewissen	Theoriewissen/ Erfahrungswissen	Erfahrungswissen

(vgl. ROHS, 2010: 38)

5.1.2 Formelle und informelle Lernorte

Mit Blick auf die betriebliche Berufsausbildung erfolgt die Annäherung an formelles und informelles Lernen über den jeweiligen Gegenstand der Arbeit. Das Lernen am Arbeitsplatz unterliegt unterschiedlichen Verständnissen und vielfältigen Erscheinungsformen. Unterschieden kann dabei werden, ob das Lernen in organisierter Form erfolgt oder in informellen Lernkontexten während der Arbeit jenseits jeglicher Lernorganisation. Durch die Begleitung der Auszubildenden durch geeignete Fachkräfte und mit der lernförderlichen Gestaltung der Arbeit selbst wird der Lernort Arbeitsplatz unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten gestaltet oder zumindest gerahmt. ROHS (2010) bemerkt dazu, dass die didaktische Qualität bei der Organisation der Berufsausbildung im Unternehmen ähnlich der Kriterien in der vorangegangenen Tabelle beurteilt werden könnte: in der Lernunterstützung und Steuerung (vgl. ROHS, 2010: 38 f.).

Der Begriff *informelles Lernen* beschreibt ein Lernen, das nicht im unmittelbaren Lehr-Lern-Kontext stattfindet, sondern auch in anderen Zusammenhängen oder in Verbindung mit anderen Handlungen Ausdruck findet. Geschlussfolgert kann daraus werden: Je weniger das pädagogische Setting und die Umgebung auf ein bestimmtes Lernziel ausgerichtet oder strukturiert sind, desto informeller ist der Lernort. Die Beschreibung von Lernorten lässt sich laut ROHS (2010), bezogen auf die Formalität dieser Orte, anhand beispielhafter Kriterien stilisieren:

Tabelle 5: Auswahl von Kriterien zur Unterscheidung formeller und informeller Lernorte

Dimension	formelle Lernorte	informelle Lernorte
institutionelle Verankerung	institutionell verankert	nicht institutionell verankert
Intentionalität der Lernortgestaltung	intentional	nicht intentional
Lernortintentionalität	in erster Linie Lernort	nicht in erster Linie Lernort
Lernziele	Theoriewissen	Erfahrungswissen
Lernunterstützung (personell, medial)	stark ausgeprägt	gering ausgeprägt/nicht vorhanden

(vgl. ROHS, 2010: 40)

ROHS (2010) verweist darauf, dass es eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten und Kombinationen von Lernorten gibt und sich unterschiedliche Motivationen ausmachen lassen. Eine reine Gegenüberstellung formeller und informeller Lernorte oder eine Defini-

tion mit eventuellen Zwischenstufen erscheine somit nicht sinnvoll. Lernorte weisen in Bezug auf die in der Tabelle genannten Kriterien unterschiedliche Anteile von Formalität bzw. Informalität auf und sind unter Rücksichtnahme von diversen Zusammenhängen zu verorten (vgl. ROHS, 2010: 40). Mit einem erweiterten Lernortverständnis ergibt sich laut DEHNBOSTEL (2015) folgende Definition des Lernorts:

„Lernorte sind örtlich und räumlich zusammenhängende Einheiten, in denen in formalen, nichtformalen oder informellen Lernprozessen gelernt wird. Zu unterscheiden sind Lernorte nach ihren örtlichen und organisatorischen Gegebenheiten sowie nach ihren pädagogischen und qualifizierenden Funktionen“ (DEHNBOSTEL, 2015: 57).

5.2 Betriebliche Lernorte

Wie bereits beschrieben, ist die räumlich-organisatorische Rahmung ein Kriterium von vielen, um pädagogische Prozesse zu beschreiben. Das Unternehmen als Lernort kann dabei sehr viele unterschiedliche Lernorte umfassen, von denen der Arbeitsplatz einer ist. Ein Unternehmen, das in Deutschland einen Ausbildungsplatz anbietet, muss die gesetzlichen Voraussetzungen zur Berufsausbildung nach dem BBiG sowie die Voraussetzungen der Handwerksordnung (HwO) erfüllen. Die Ausbildungsstätte muss für die Berufsausbildung geeignet sein. Die Zahl der Auszubildenden muss in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze oder zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte stehen. Eine weitere Voraussetzung ist die Eignung der Arbeitgeber_innen bzw. Ausbilder_innen – auch wenn die Ausbildung im Verbund mit anderen Unternehmen erfolgt (Verbundausbildung).

5.2.1 Produktionsgebundene Lernorte

Der traditionelle Ort des Lernens im Unternehmen ist der Arbeitsplatz. Dieser ist in der Regel an die alltägliche betriebliche Praxis gebunden und dient seinem eigentlichen Zweck nach nicht pädagogischen, sondern ökonomischen Zielen. In größeren Unternehmen ist der eigene Arbeitsplatz oft nicht geografisch fixiert, unterschiedliche Abteilungen oder Betriebsteile können somit zu Lernorten werden. Fachliches Lernen erfolgt unter realen Arbeitsbedingungen, wenn der Arbeitsplatz dafür geeignet, sicher und didaktisch aufbereitet ist. Durch die Praxisnähe und –gebundenheit des Lernortes erkennen die Lernenden die Relevanz von Arbeitsschritten, machen Erfahrungen im Umgang mit Kolleg_innen, erfahren Abweichungen von der Lehrbuchnorm, müssen in unvorhergesehenen Situationen improvisieren und erfahren Lernen somit als Bewältigung von Herausfor-

derungen. Damit der Arbeitsplatz zu einem Erfahrungsraum für die Lernenden wird, in dem sie neues Wissen sowie neue Fertigkeiten und Fähigkeiten in fachlicher und sozialer Hinsicht erwerben können, müssen die Tätigkeiten in einen berufstheoretischen Gesamtzusammenhang eingeordnet werden: Informelle Lernphasen müssen durch formelle vorbereitet und pädagogisch begleitet werden und die Auszubildenden müssen gewisse Handlungsspielräume haben (vgl. STENDER, 2006: 112; vgl. GÖHLICH/ZIRFAS, 2007: 158).

5.2.2 Produktionsunabhängige Lernorte

Gelernt wird im Unternehmen nicht nur am Arbeitsplatz, sondern auch in der Lehrwerkstatt – ein Ort für den ein Lehrplan existiert, den Ausbilder_innen und Auszubildende systematisch abarbeiten. In industriellen Großbetrieben gibt es betriebsinterne Lehrwerkstätten, in denen Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse für ein breit angelegtes Berufsfeld vermittelt werden können. Dementsprechend unterscheidet sich auch das Lehrpersonal in der Lehrwerkstatt von dem am Arbeitsplatz. Meist hauptamtliche Ausbilder_innen erklären den Lernenden Schritt für Schritt komplexe Tätigkeiten, ohne dass spezielle Anforderungen aus der Produktion den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen. Lehrwerkstätten in der Industrie gibt es aber nicht nur in einem einzelnen Betrieb, auch überbetriebliche Lehrwerkstätten haben sich etabliert. KMU, die keine betriebseigene Lehrwerkstatt unterhalten können, greifen auf überbetriebliche Lehrwerkstätten (z.B. der IHK oder HWK) zurück. Den Auszubildenden werden dort Berufsinhalte gelehrt, die im Betrieb oftmals nur eingeschränkt vermittelt werden können. Bedingt durch eine geringe Betriebsgröße und stark spezialisierte Angebotsstrukturen entscheiden sich Unternehmen verstärkt auch im Handwerk für eine Vermittlung von Ausbildungsinhalten in überbetrieblichen Lehrwerkstätten. Außerdem befindet sich der Arbeitsplatz oft außerhalb des Betriebes (beim Kunden oder auf Montage) oder es fehlt die technische Ausrüstung, so dass bestimmte Ausbildungsaufgaben von den Betrieben nicht geleistet werden können. Heute existieren betriebs- und branchenabhängig unterschiedliche Varianten produktionsunabhängiger Lernorte, neben der Lehrwerkstatt z.B. auch die Lehrecke, die Lehrinsel, die Lehrstation, das Übungsbüro oder das Übungslabor (vgl. STENDER, 2006: 112 ff.; vgl. GÖHLICH/ZIRFAS, 2007: 157).

5.3 Das Verhältnis der Lernorte zueinander

Die Konferenz der Kultusminister sprach zu Beginn der 1990er Jahre vom gemeinsamen Bildungsauftrag der Berufsschule und des Ausbildungsbetriebs. Im BBiG ist seit 2005

beschrieben, dass die unterschiedlichen Lernorte nicht nur nebeneinander existieren, sondern kooperativ zueinander in Beziehung stehen sollen (vgl. BerBiRefG vom 23.05.2005, BGBl. I, Nr. 20: 933). Die Diskussion über das Verhältnis, die Wechselbeziehungen und das systematische Zusammenwirken der Lernorte wird seit dem unter den Begriff *Lernortkooperation* geführt und zeigt auch die spezifische pädagogische Struktur des dualen Systems der Berufsausbildung auf. Trotz dass jeder Lernort aufgrund seiner Charakteristika eigene Ausbildungsschwerpunkte setzt, gibt es vielfältige Annäherungen: Lerninhalte überschneiden sich zunehmend und es werden gleiche Methoden bei der Vermittlung dieser verwendet. Der fachtheoretische Unterricht in der zuständigen Berufsschule wird durch praktische Arbeiten in Werkstätten, Labors, Lernbüros usw. ergänzt. Im Unternehmen lernen Auszubildende nicht nur am Arbeitsplatz, sondern auch in eigens dafür geschaffenen Räumen (vgl. STENDER, 2006: 19 f.). Die strikte Trennung von Theorie (Schule) und Praxis (Unternehmen) wirkt überholt. Die Abstimmung zwischen den Lernorten scheint laut STENDER (2006) immer relevanter zu werden:

„Hierbei geht es auf der Makroebene vor allem um den curricularen Abgleich zwischen den Ausbildungsrahmenplänen der Betriebe und den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen. Auf der Mikroebene hingegen ist die konkrete Kooperation zwischen den beteiligten Personen von zentraler Bedeutung“ (STENDER, 2006: 120).

Die Ausbildung im dualen System ist immer an das Zusammenwirken verschiedener formaler und informeller Lernorte gebunden, die beim Erreichen von Ausbildungszielen besondere Möglichkeiten, aber auch Grenzen besitzen. GOERKE und PÄTZOLD (2006) verweisen darauf, die Pluralität der Lernorte nicht nur als „(chaotische) Realität“ wahr zu nehmen, sondern in ihr eine gute und wesentliche Voraussetzung für berufliches Lernen zu sehen (vgl. GOERKE/PÄTZOLD, 2006: 26). Festzuhalten bleibt für die berufliche Bildung innerhalb des dualen Systems, dass die Auszubildenden den Hauptteil (drei Viertel) ihrer Ausbildungszeit im Unternehmen verbringen (vgl. STENDER, 2006: 112). HEID und HARTEIS (2010) meinen, dass die Behauptung, das duale System der Berufsbildung habe sich bewährt und besitze internationalen Vorbildcharakter, darauf beruht, den Vorrang des betrieblichen Ausbildungsanteils zu rechtfertigen. Gegenstand kritischer Kontroversen sei daraufhin die Koordination betrieblicher und schulischer Ausbildungszuständigkeiten und -leistungen. Keine Einigkeit herrsche über Kooperationsgesichtspunkte und die Kriterien zur Beurteilung des Kooperationserfolgs (vgl. HEID/HARTEIS, 2010: 469).

5.4 Lernorte und Lernwelten

Bei der Frage, wo Lernprozesse stattfinden, können zusätzlich zu Kriterien wie der Rahmung (z.B. Planung, Steuerung), der Ergebnisse (Wissensart, Abschlüsse) usw. auch subjektive Sichtweisen stärker in den Mittelpunkt gerückt werden. Unter konstruktivistischen Aspekten steht bei der Lernortdiskussion einer Außendefinition von Lernräumen eine Art Innenperspektive gegenüber, bei der die Sichtweise der Lernenden hinterfragt wird und wie diese die Lernorte und Lerngelegenheiten wahrnehmen und nutzen. Die Ausdehnung der pädagogischen Diskussion lässt den Begriff *Lernort* noch facettenreicher erscheinen. Die (jetzt nicht mehr im engeren Sinne zu verstehende) geografische Verortung erfährt eine neue Dimension, denn Lernen findet anhand dieser Überlegungen ausschließlich im Lernenden selbst statt (vgl. NEIDHARDT, 2006: 39).

Die vordergründige Frage nach der räumlich-organisatorischen Rahmung diente schon von Anfang an als Grundsatzkritik an der Lernorttheorie, denn Lernen war unter konstruktivistischen Aspekten in seiner räumlichen Verortung an den menschlichen Körper gebunden – der Lernortbegriff für die berufspädagogische Theoriebildung somit nur bedingt verwendbar. Die Kritik schien berechtigt, doch konnte diese lernorttheoretische Perspektive die Sicht auf veränderte Produktions- und Arbeitsbedingungen frei machen und betriebliche Lernorte konzeptionell weiter entwickeln. Aus dem *Lernort* wird, betrachtet man die Umgebung des Lernenden, ein *Lehrrort*. Bei der räumlichen und didaktischen Gestaltung von Lernangeboten spielt somit auch eine Rolle, was Lernende von ihrer Umwelt wahrnehmen, wie sie es wahrnehmen und verarbeiten – jeder Lernende konstruiert seine Wirklichkeit selbst (vgl. NEIDHARDT, 2006: 39).

Der Lernort in diesem Sinne ist also etwas zwischen den von vielen Kontextfaktoren bestimmten Lernprozessen: d.h., fokussiert wird der Blick auf die Auseinandersetzung des Lernenden mit den Inhalten, mit der Organisation und mit sich selbst. Was gelernt wird, hängt somit von komplexen Wechselwirkungen zwischen äußeren Faktoren und individueller kognitiver Struktur ab. Dabei beziehen sich die äußeren Reize nicht nur auf Inhalte, die Lehrende bewusst zur Verfügung stellen, sondern auch auf andere Variablen wie etwa Raumsituation, Atmosphäre und Kommunikationsstil. Das macht die Umgebung des Lernenden zu einer mehr oder weniger lernförderlichen Landschaft. Aus den *Lehrorten* werden laut NEIDHARDT (2006) *Orte der Lernermöglichkeit* (vgl. NEIDHARDT, 2006: 39). Mitentscheidend für den Lernerfolg sind nicht nur der Grad des Vorwissens, die Aufmerksamkeit und das Interesse des Lernenden, sondern auch wer Lerninhalte vermittelt (Quel-

lengedächtnis) und wann und wo das Lernen (Zeit- und Ortsgedächtnis) stattfindet. Zur Lernortgestaltung und der damit verbundenen Lernorganisation bemerkt ROTH (2003):

„Entsprechend kann schon der Lernkontext (Person, Zeit, Ort) förderlich oder hinderlich für das Abrufen eines Wissensinhaltes sein. Lerninhalte, die in schäbigen Klassenzimmern, in einer konflikträchtigen und Furcht einflößenden Umgebung von lustlosen Lehrern vermittelt werden, haben deshalb eine geringe Chance, dauerhaft im Gedächtnis verankert zu werden“ (ROTH, 2003: 27).

Die „klassische“ Lernorttheorie und die Verwendung des Begriffs *Lernort* als institutionell organisierter Raum waren zu Recht kritisiert worden, weil anfangs die Kriterien und Analysen zur Qualität, Lernergiebigkeit und Güte von Lernorten zu wenig entwickelt und begründet waren. Mit fortschreitender Zeit konnte die begriffliche Bestimmung des Lernorts unter pädagogischen Merkmalen und didaktischen Funktionen weiter systematisiert werden. Eine weiter entwickelte Theorie betrieblichen Lernens und ein erweitertes Lernortverständnis berücksichtigen heute veränderte Produktions- und Arbeitsbedingungen und schaffen es, sogenannte Lernorte konzeptionell neu zu erschließen. (vgl. DEHNBOSTEL, 2002: 361). Indem sich der Begriff *Lernort* (nicht statisch verstanden) heute gut von einer alleinig räumlich-organisational und institutionell verstandenen Rahmung abgrenzen lässt, können sowohl strukturell-organisatorische wie auch didaktisch-methodische Aspekte bei der Begriffsverwendung mit einfließen und eine eventuell eingrenzende Beschneidung des Themas durch die Verwendung des Begriffs verhindert werden.

Somit soll in dieser Arbeit der *Lernort* weiter als eine örtlich und räumlich zusammenhängende Einheit innerhalb des beruflichen Bildungswesens verstanden werden können, der durch das menschliche Agieren an Kontur gewinnt. Mit dem *Lernort Unternehmen* wird ein fester Punkt lokalisiert, der mit bestimmten Funktionen ausgestattet, das Ergebnis sozialen Handelns und des Wirkens von Organisationen ist. In heutigen Betrachtungen werden z.B. organisationsbezogene Themen wie Netzwerkbildung, Kombination und Kooperation in die Lernortdebatte aufgenommen, sowie lebenswelt- und milieubezogene Perspektiven diskutiert (vgl. TIPPELT/REICH-CLAASSEN, 2010: 11). Folgt man den erwähnten konstruktivistischen Ansätzen, könnten die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen folgende Prinzipien umfassen: Eigenaktivität der Lernenden, Mitgestaltung und Partizipation, Interdisziplinarität, Kooperation und Lernen im sozialen Kontext. Aus erwachsenenpädagogischer Sicht kommt SIEBERT (2006) zur Formulierung folgender These:

„Die klassischen didaktischen Faktoren – Lernzielformulierung, Planung der Inhalte und Methoden – verlieren ihre Bedeutung gegenüber Kontextfaktoren (Ambiente, Atmosphäre, Situationen) und einem ‚heimlichen Lehrplan‘“ (Siebert, 2006a: 14).

Mit dem Begriff *Lernort Unternehmen* wird ausgedrückt, dass hier die räumliche Dimensionierung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen in einer sozialpädagogischen Perspektive thematisiert wird. Organisierte soziale Zusammenhänge sollen im Sinne eines pädagogischen Raums skizziert werden, wobei danach gefragt wird, wie Bildungsprozesse durch Freiräume ermöglicht und wie diese hergestellt und ausgestaltet werden (vgl. DIRKS/KESSL, 2012: 511). Dabei sollen zwei Bezugspunkte in den Blick genommen werden: das Subjekt und der Ort. WINKLER (1988) nennt in seinem *Konzept des pädagogischen Ortes* drei Bedingungen für einen pädagogischen Ort:

- Raum der Sicherung: der Raum ist existentielle Basis für die von den Nutzer_innen gewählte Lebensführung,
- Raum der Ermöglichung subjektiver Lebensführung durch eine entsprechende Existenzsicherung: Nutzer_innen können die erstrebenswert erscheinende Lebensführung realisieren,
- Raum der pädagogischen Anregung dieser subjektiven Lebensführung: die pädagogische Ausgestaltung des Ortes legt Muster subjektiver Lebensführung nicht fest, sondern regt dessen Wahl- und Realisierung durch die Nutzer_innen nur an (vgl. DIRKS/KESSL, 2012: 510 f.).

DIRKS und KESSL (2012) betonen, dass WINKLERS *Konzept des pädagogischen Ortes* auch herrschaftskritische Hinweise auf institutionelle Einschränkung und Begrenzung erkennen lasse und die Perspektive der Nutzer_innen pädagogischer Angebote mit einschließe (vgl. DIRKS/KESSL, 2012: 511). Die Herausforderungen scheinen heute darin zu bestehen, Lernorte und Lernwelten nicht mehr nur angebotsorientiert sondern auch nachfrageorientiert auszurichten und die Lern- und Lebenswelten für Auszubildende milieu- und altersadäquat zu gestalten. Die Zuschreibung als Lernort erfolgt nicht allein aufgrund geografischer Aspekte, sondern aufgrund einer Definition, bei der Lernende (und Lehrende) durch Interaktion und Kommunikation einen Raum für sich erschaffen. Lernprozesse werden dort möglich, wo Menschen mit einer gemeinsamen Absicht zusammenkommen und aktiv werden. Hier findet Interaktion im sozialen Kontext statt und Praxis wird als sinnhaft erfahren (vgl. NIEMEYER, 2003: 68 f.). NIEMEYER (2003) beschreibt die Kernaussagen des Ansatzes des *situated learning* einschließlich der Theorie der *communities of practice* so:

- Lernen geschieht nur im sozialen Kontext und setzt die Zugehörigkeit zu einem solchen zwingend voraus. Lernen vollzieht sich durch die legitime Teilhabe an der kulturellen Praxis eines sozialen Zusammenhangs.
- Die Menschen, die diesen sozialen Kontext bilden, werden *community of practice* genannt.
- Lernen vollzieht sich durch praktisches Handeln. Indem *newcomer* sich an der Praxis der sozialen Gemeinschaft beteiligen, erwerben sie Kompetenz.
- Lernen ist die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und der Bedeutung des eigenen Tuns im Kontext der Gruppe.
- Lernen ist Identitätsbildung (NIEMEYER, 2003: 68).

Pädagogisches Handeln in WINKLERS Sinn von Subjekt und Ort unterstützt Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse. Dieses Handeln kann sich darin ausdrücken, wie sich das Subjekt in einem komplexen Gefüge von Bedingungen und Praktiken zu Recht findet und wie es befähigt werden kann, seine Ansprüche geltend zu machen. Das Subjekt entwickelt sich dadurch, dass es sich einen Ort zu eigen macht (mit seinen Bedingungen und seiner sozialen Struktur) und die Kontrolle darüber hat, wie es sich innerhalb und außerhalb dieses definierten Raumes bewegt. Die Beschreibung des Handelns an einem Ort zieht gewisse Grenzen und schafft eine Art Rahmung für die pädagogische Praxis. Diese Rahmung erlaubt es, zu überlegen, wie der Ort beschaffen sein muss, um eine Entwicklung des Subjekts zu ermöglichen (vgl. WINKLER, 2006: 163 ff.).

6 Darstellung der Ergebnisse aus der Unternehmensbefragung

Unternehmen sind wirtschaftliche und organisatorische Einheiten, die Güter produzieren, Dienstleistungen erbringen und junge Erwachsene aus- und weiterbilden. Das Unternehmen als Lernortträger kann unterschiedliche Lernorte umfassen, von denen lediglich einer der Arbeitsplatz ist. Diese Vorstellung vom *Lernort Unternehmen* soll nun in der Praxis einer Prüfung unterzogen werden. Durch die Erfassung unterschiedlicher Perspektiven der Unternehmer_innen trägt die Konzeption der Arbeit den Aussagen in der Fachliteratur Rechnung, die eine diskursive Verständigung über die Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung für erforderlich halten (siehe z.B.: KRUSE, 2010: 75; GÖHLICH/ZIRFAS, 2007: 160; PÄTZOLD, 1997: 251).

Erwähnenswert ist, dass Beschreibungen zur Qualität betrieblicher Berufsausbildung in der Fachliteratur relativ diffus wirken, wenn es um die Umsetzung in der Praxis geht. Mit Bezugnahme auf einzelne Bedingungen der Ausbildungsumgebung in den Unternehmen sollen Merkmale betrieblicher Ausbildung aus Sicht der handelnden Personen definiert und nach deren Wissen, Einstellungen usw. gefragt werden. Auch wenn diese Konstruktionen, abhängig von den Personen und ihren Erfahrungen, sehr unterschiedlich und individuell geprägt sein können, sollen die Antworten der Expert_innen ein Bild ökonomischen, pädagogischen und umweltbezogenen Handelns im Unternehmen erschließen. Pädagogisches Handeln dient der Lernunterstützung und ist im Hinblick auf deren theoretische Reflexion und praktische Anwendung an pädagogische Professionalität gebunden. In der betrieblichen Berufsausbildung stellt sich jedoch die Frage nach der ökonomischen Rationalität, die das Handeln (nicht nur) pädagogischer Akteure beeinflusst (vgl. BEHRMANN, 2010: 257).

Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen ist die Rekonstruktion von Expert_inneninterviews, in denen Geschäftsführer_innen, Inhaber_innen, Personalverantwortliche und für die Ausbildung zuständige Personen in mittelsächsischen KMU ihr Handeln beschreiben. Diese Akteure gestalten und vereinbaren vornehmlich die Rahmenbedingungen der betrieblichen Berufsausbildung in den Unternehmen, ohne notwendigerweise selbst an den unmittelbaren Ausbildungsprozessen teilzunehmen. Mit der Befragung dieser Akteure bestand auch die Absicht, Orientierungsmerkmale in Bezug auf Organisation und Profession identifizieren zu können und diese in einen Zusammenhang zu stellen. Es erfolgte eine inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials, bei der bestimmte Inhaltsbereiche mit Hilfe von induktiven Kategorienbildungsschritten extra-

hiert und zusammengefasst wurden. Das Textmaterial wurde somit inhaltlich-
strukturierend erschlossen und in folgenden Kategorien klassifiziert:

- Allgemeine Aussagen zum Ausbildungssystem
- Aussagen zu wirtschaftlichen Strategien des Unternehmens
- Aussagen zur Personalrekrutierung
- Aussagen zu Instrumenten der Personalbindung
- Aussagen zur Attraktivität des Ausbildungs-/Arbeitsplatzes
- Aussagen zur betriebliche Aus- und Weiterbildung
- Aussagen zu Ansprüchen von Auszubildenden/Arbeitnehmern
- Aussagen zu Kompetenzen der Auszubildenden

Betriebliche Berufsausbildung in den KMU soll als ein Prozess verstanden werden, dessen inhaltliche, organisatorische und methodische Gestaltung es zu hinterfragen gilt. Die Bedingungen, unter denen betriebliche Berufsausbildung stattfindet, werden sowohl von den fachlichen Qualifikationen der am Ausbildungsprozess Beteiligten bestimmt wie auch von den Interessen der ausbildenden Unternehmen, Ausbilder_innen, der Unternehmensbelegschaft und Auszubildenden. Die anfangs aus den unterschiedlichen Fällen gewonnenen Kategorien werden in der anschließenden Beschreibung entlang von Teil-Themen organisiert. Folgende Einflussfaktoren können die betriebliche Berufsausbildung bestimmen, werden (anhand der Auswertung der Interviews) den Beschreibungen in diesem Kapitel als belastbare Kriterien zugrunde gelegt und als Teil-Themen (Dimensionen) in den Beschreibungen aufgeführt:

1. Lehr-/Lernorganisation und inhaltliche Konzeption der Berufsausbildung im befragten Unternehmen
2. Personelle und materielle Ausstattung der Lernorte im betrieblichen Ausbildungsprozess
3. Qualifikation des an der Ausbildung beteiligten Personals im Unternehmen
4. Erwartungen von Unternehmer_innen und Auszubildenden
5. Unternehmerisches Interesse an den vermittelten und angestrebten Kompetenzen und Qualifikationen
6. Verhältnis von öffentlichen und unternehmerischen Standpunkten im Bereich der dualen Berufsausbildung

6.1 Lehr-/Lernorganisation und inhaltliche Konzeptionen

Das Lernen bezieht sich bei vielen Aussagen in den Interviews auf die Arbeitsprozesse, wobei Lernort und Arbeitsplatz dabei nicht immer identisch sind. Mit dem *Lernort Arbeitsplatz* und dem *Lernort Lehrwerkstatt* werden zwei Lernorte gegenübergestellt, die unterschiedliche Umgebungen zum Lernen beinhalten. Die Lehrwerkstatt als Lernort befindet sich im Unternehmen und der Arbeitsplatz wird dabei temporär zum Lernort. In der Lehrwerkstatt werden Lerninhalte ausführlich und differenziert dargestellt, während am Arbeitsplatz Lernen oft indirekt stattfindet. Das unmittelbare berufliche Handeln der Lernenden vollzieht sich oft im Kontext einer Kooperation mit sogenannten Vorgesetzten – ist in diesem Sinne hierarchisch organisiert. Die Zusammenarbeit mit Kolleg_innen bezieht sich auf die Zuweisung und kurze Erläuterung von Tätigkeiten und die Kontrolle der Ergebnisse. Die Grundauffassung der Unternehmer_innen, wie integrierte Arbeits- und Lernprozesse gelingend stattfinden, deckte sich dabei insofern, dass viele auf die Relevanz theoretischer Zusammenhänge während der praktischen Ausbildungsphasen hinwiesen.

„Ja gut, der Lehrling wird dem erfahrenen Facharbeiter zur Seite gestellt, also mitgegeben. Der wechselt die Baustellen, dass er verschiedenes kennenlernt. Der hat die Gefahr, dass er von nicht allen Facharbeitern die Zeit erhält, dass der Facharbeiter den auch ausbildet, wie der Name Auszubildender schon sagt. Das ist ein Manko. Das erkennen wir immer wieder. Auch der Inhaber oder eine von ihm delegierte Person muss dann die Zeit finden, um auch mal diesen Tag mit dem Lehrling zu verbringen, und ihm bestimmte Techniken zu zeigen. Und dass man sich nicht nur auf die große Ausbildung in der Berufsschule verlässt, sondern dass man auch selber die Zeit findet.“ (U.11, Z. 254-262)

Viele Interviews geben keine Auskunft darüber, ob Kolleg_innen am Arbeitsplatz den Lernenden ausschließlich Fertigkeiten vermitteln oder auch auf die Verbindung zur Fachtheorie eingehen. Vom Berufsschulunterricht wird das angenommen. Offen bleibt, von wem der Austausch zwischen Theorie und Praxis bei der Organisation der innerbetrieblichen Ausbildung erwartet wird. Anhand dieser in der Aussage geschilderten Lernsituation kann angenommen werden, dass entweder pädagogisch vermittelt wird, ohne professionell pädagogisch zu begleiten, oder dass Wissen und Informationen einfach im Rahmen der alltäglichen Kommunikation am Arbeitsplatz weiter gegeben werden. Pädagogische kann von einfacher Wissensvermittlung dadurch unterschieden werden, „[...] dass ,man sich auf der Seite der Wissensvermittlung für die Aneignung interessiert, diese in jene

reflektiert ist' [...]“ (KADE/SEITTER, 2003: 609; zit. nach ELSHOLZ/MOLZBERGER, 2005: 3). Kommunikation im Sinne pädagogischer Richtlinien hat zur Folge, dass es eine Absicht gibt, Wissen vermittelt und angeeignet wird und dieses Wissen dann überprüft werden kann (vgl. ELSHOLZ/MOLZBERGER, 2005: 3).

Die verschiedenen Lernformen werden arbeitsnah eingesetzt und wirken in verschiedenen Aussagen unterschiedlich formalisiert. Die Orte, an denen Lernen dann stattfindet, sind auch jenseits des eigenen Arbeitsplatzes in anderen Bereichen oder Abteilungen im Unternehmen auszumachen. Im Gegensatz zum Lernen während des Arbeitsprozesses, bei dem oft nicht gezielt gelernt wird, steht in verschiedenen Bereichen des Unternehmens ausdrücklich Lernzeit zur Verfügung, wobei dafür nicht extra ein entsprechender pädagogischer Raum geschaffen wird. Das systematische und gezielte Anleiten bedarf eines gewissen Grades der Strukturierung, ohne dass diese strukturierte Lernumgebung kontinuierlich und dauerhaft zur Verfügung steht.

„Und ansonsten, wenn wir Rückinfo kriegen ‚Ah, dort sind Defizite bei der Ausbildung.‘ oder ‚das funktionier bei ihm nicht so‘, dann nimmt man sich die Leute auch nochmal her und auf dem Lagerplatz, da wird dann einfach mal ein *Produkt 1* aufgebaut oder da wird dann individuell nochmal nachgeschult. Wenn es da Probleme mit gibt.“ (U.1, Z. 328-332)

Eine zeitnahe Rückmeldung und die Interaktion mit Kolleg_innen und Vorgesetzten scheinen sich auf die Qualität der ausgeführten Tätigkeiten und das Lernen am Arbeitsplatz positiv auszuwirken. Nach dieser Auffassung ist der Arbeitsplatz nicht immer gleichzeitig auch Lernumgebung. Der Arbeitsplatz ist aber gestaltbar, mit dem bewussten Ziel Lern- und Entwicklungsprozesse zu bewirken. Ein wichtiges Kriterium scheint dabei die emotionale Befindlichkeit der Auszubildenden zu sein. Sie kann auch, als eine Reaktion auf das Lehrverhalten und die Persönlichkeit der Lehrenden, wichtig für die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre sein.

„Also wir sind vom Unternehmen her bisschen so familiär ausgerichtet. Wir wollen, dass es jedem Mitarbeiter gut geht. Bei uns ist es immer so ein Geben und Nehmen. Und (..) man will gute Leute halt im Unternehmen BEHALTEN. Demzufolge versucht man auch auf irgendwelche Defizite mit einzugehen, indem man halt mit den Mitarbeitern spricht. Zum, zum Teil auch, wenn sie noch minderjährig sind, auch die Eltern mit ins Boot holt und sagt: ‚Hier gibt es irgendwelche Probleme.‘ Also unsere Chefs, die haben eigentlich immer ein offenes Ohr [...] Und wenn halt jemand unselbstständig ist, wo man sagt: „Ach, dann geben wir den mit DER Kolonne mit. Der Kolonnen-

führer ist selber Vater.' (..) und nimmt dann halt väterlich irgendwo die Jungs mit an die Hand [...].“ (U.1, Z. 186-195)

Wie gelernt wird, ist in betrieblichen Zusammenhängen immer mit der sogenannten Arbeits- und Unternehmenskultur verbunden und wirkt sich als wesentlicher Teil der jeweils vorherrschenden Arbeits- und Lernbedingungen entscheidend auf das berufliche Handeln aus. Die Lernkultur im Unternehmen ist nicht nur auf Schulungen/Seminare begrenzt, sondern wird auch während der Arbeit als Erfahrungslernen in informellen Lernumgebungen gestaltet. Dieses, wie DEHNBOSTEL (2008) formuliert, „entgrenzte Lernen“ ist nicht an bestimmte Lernorte, Methoden und Instrumente gebunden und abhängig von den jeweiligen Arbeitskontexten der Beschäftigten (vgl. DEHNBOSTEL, 2008: 54). In der Fachliteratur wird beschrieben, dass die Lernaktivitäten am Ort der Leistungserstellung – wie dem Arbeitsplatz – die Passung von Lerninhalten und Arbeitsanforderungen verbessern und somit Hemmnisse beim Lerntransfer abbauen sollen. Das führe zu realen Aufgabenstellungen in Ernstsituationen und der Möglichkeit, Fehler zu machen und aus diesen zu lernen. Herausforderungen, die gerade noch von Lernenden bewältigt werden können, tragen zu deren Kompetenzerleben bei. Ein erweiterter Spielraum bei der Ausübung von Tätigkeiten und ein abwechslungsreiches Aufgabenspektrum wirken sich positiv auf die Lernpotenziale am Arbeitsplatz aus (vgl. BAUMGARTNER, 2015: 32 f.). Angesichts dieser von BAUMGARTNER (2015) beschriebenen „Ernstsituation“ sehen Interviewpartner_innen bei fehlerhaftem Handeln von Auszubildenden aber auch Unternehmensziele gefährdet.

„ [...] wo der Kunde aber auch gesagt hat: ‚Na gut, okay. Es sind Lehrlinge, wir haben auch mal klein angefangen. Es ist in Ordnung.‘ Die Kunden hab ich nicht mehr. [...] So, jetzt hab ich die Möglichkeit, jetzt sag ich: ‚Na gut, Lehrling alleine hinschaffen‘, geht GAR nicht. Funktioniert die Zeit nicht. Jetzt könnt ich sagen: ‚Na gut, zwei Monteure hin.‘ Funktioniert wunderbar. (..) Ja, was mach ich denn mit dem Lehrling? Schick ich den Lehrling mit? Schick ich einen Monteur und einen Lehrling? Könnte klappen, könnte nicht klappen. [...] So, was sagt der Monteur? ‚Jetzt muss ich mich aber sputen, dass ich hier ran komm.‘ Sagt zu dem Lehrling: ‚Zack, los ins Auto, hol das Zeug ran! Ich mach der Weile das und das.‘ Dann sagt der: ‚Naja, lässt den Lehrling das jetzt machen? Nein, das hat der das letzte Mal versaut, wenn der das jetzt versaut, läuft dir wieder eine Stunde weg. (..) Räum der Weile mal mein Werkzeug auf, ich mach das jetzt schnell. Zack, zack, zack, zack.‘ Zum Schluss hat der Lehrling, ist der zwar mit gewesen, aber (..) der Monteur hat, sagen wir mal, aus dem Zeitdruck heraus, hat der seine Verantwortung gar nicht abgegeben an den Lehrling. Und hat fast alles selber gemacht. So, und Lernerfolg null.“ (U.14, Z. 247-267)

Die Aussagen charakterisieren ein Aufgabenspektrum des Auszubildenden, welches wenig Handlungsspielraum zulässt. Als ungünstige Faktoren beim Lernen am Arbeitsplatz erweisen sich, neben dem Zeitdruck und dem üblich veranschlagten Arbeitstempo, fehlende Prozessübersicht und ungenaue Ortskenntnisse. Auch die Sensibilität des Handlungsfeldes kann als Einschränkung bezüglich des Lernpotentials am Arbeitsplatz gelten. Der Druck, Fehler zu vermeiden, steht dem eher konstruktivistischen Lernverständnis entgegen, bei dem Fehler für das Erlernen von Handlungen in komplexen Situationen von Nutzen sein können. Dementsprechend sinnvoll scheint es auch für Unternehmer_innen über alternative Formen der Organisation beruflicher Bildung nachzudenken. In der folgenden Aussage ist dazu eine konkret formulierte Ausweichhaltung zu erkennen, die ein Bildungskonzept in den Fokus rückt, welches schulische und berufliche Bildung in Theorie und Praxis miteinander verbinden könnte.

„Aber (..) die sogenannte ÜBERBETRIEBLICHE Ausbildung (..) oder, oder dieses, ja ich sag mal, reine Ausbildung. Und die möglichst praxisnah, wenn, ob das eine Möglichkeit wäre, dass so was, sag ich mal, staatlich gefördert oder bezahlt, also überhaupt finanziert wird. Also dass die Berufsausbildung ähnlich wie die Schulbildung. Ein Teil oder eine Fortfolge der Schulbildung ist. Und dann, ich sag mal, ((Klopfen)) der Vollwertige oder der Ausgebildete dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. [...] Gar kein duales System mehr. Dann steht der, sag ich mal, sofort dem Arbeitsmarkt zur Verfügung. Dann kann der sich bewerben, irgendwo.“ (U.14, Z. 608-623)

Kritisch anzumerken ist, dass bei dieser Aussage die außerbetriebliche Berufsausbildung eher ökonomischen Zielvorstellungen unterworfen bleibt. Das ist nicht nur in diesem Interview so. Diese Art der Ausbildungsorganisation außerhalb der Unternehmen erhält bei anderen Aussagen die Funktion einer Verlegenheitslösung mit eingeschränktem Wert.

„Es ist ja so, dass die, dass von staatlicher Seite über viele Jahre überbetriebliche Möglichkeiten geschaffen worden sind, um junge Leute auszubilden. Und da muss ich sagen, sind die Handwerksbetriebe natürlich mit auf den Zug aufgesprungen und haben diese günstige Arbeitskraft genutzt und mussten nicht selber ausbilden. Aber der Bumerang ist eigentlich jetzt schon da, dass, dass selbst ausgebildete, gute, brauchbare Leute fehlen.“ (U.11, Z. 83-88)²

² BANK und JONGBLOED (2007) folgend, ist darauf hinzuweisen, dass die Formulierung „überbetriebliche Ausbildung“ (Ergänzung der betrieblichen Praxis) irreführend ist, da die Ausführungen offensichtlich auf eine außerbetriebliche Ausbildung (Ersatz der betrieblichen Praxis) hinweisen.

Was als ökonomisch und pädagogisch beschrieben wird, lässt sich laut HEID und HARTEIS (2004) nicht aus beobachtbaren Sachverhalten herleiten. Die *Ökonomie* und die *Pädagogik* sind keine beobachtbaren Objekte, sondern das Resultat von uneinheitlichen und immerwährenden Entscheidungsprozessen (vgl. HEID/HARTEIS, 2004: 224). Zu beachten bei den Aussagen in einem Interview ist, dass die betriebliche Ausbildung hochwertig eingeschätzt wird. Die Unternehmen bedienen sich aber scheinbar über lange Zeit aus Kostengründen aus einem Pool außerbetrieblich ausgebildeter Fachkräfte. Ein Überzeugungskonflikt ist nicht auszumachen. Die den Jugendlichen zugeschriebene geringere Leistungsfähigkeit in den außerbetrieblichen Ausbildungsstätten dient nun Unternehmen wieder als Motivation, die eigenen Anstrengungen in Berufsausbildung zu forcieren.

„Die betriebliche Ausbildung ist im eigentlichsten Sinne schon (...) wesentlich besser. Weil das Leistungsspektrum, oder die Fähigkeit, im überbetrieblichen, also es sind sehr viele, die, die ja von den Ansprüchen her oder von der Leistungsfähigkeit es schon eigentlich schwerer hätten, sind in den überbetrieblichen dann aufgefangen worden. Das ist wieder die positive Seite. Aber hier sind unsere Betriebe jetzt gefragt, die sich wieder dran gewöhnen müssen, eigene Leute auszubilden. [...] Also ich denk schon, dass die Betriebe zum Großteil auch ein bisschen mit schuld sind, weil in den Jahren jetzt nach der Wende zum Beispiel hat man ja alle möglichen Sorgen im Kopf gehabt, und da hat man die Lehrausbildung, ich vermute mal, schon etwas vernachlässigt.“ (U.11, Z. 99-108)

Individuelle Zuschreibungen von Erfolg oder Misserfolg bei der beruflichen Ausbildung können schnell zum Interpretations- und Orientierungsmuster werden. Gerade die strukturellen Veränderungen in den 1990er Jahren scheinen ihre Wirkungen in der subjektiven Wertung noch nicht verloren zu haben. Außerdem kann diese Aussage zu den verschiedenen Formen der Berufsausbildung – im Sinne einer hierarchischen Gliederung – organisationale Machtverhältnisse darstellen. Bei entsprechender pädagogischer Ausgestaltung ergeben sich für die außerbetriebliche Berufsausbildung aber auch weitere Potentiale, wie die folgende Aussage belegt.

„Und im Ausbildungsbereich (..) wird zwar immer danach geschrien, direkt in den Betrieben auszubilden und dass alles näher in die Betriebe zu bringen, und die überbetrieblichen Ausbildungen sind da immer ein bisschen negativ dargestellt, das finde ich eigentlich gar nicht so. Ich finde auch in den Betrieben lassen, (..) gibt, gibt es Nachteile, ne, weil das Unternehmen ja oftmals einfach auch nur arbeiten muss, na. Und sage ich mal diese reine Ausbildung, wo jetzt ein überbetriebliches Unternehmen speziell darauf auf, ausgerichtet ist, auszubilden, na, und ANZULERNEN. Im Betrieb

muss der einfach mitlaufen, na, dann geht der schon mit auf die Baustelle und dann werden zwar fachliche Dinge werden schon rübergebracht, aber dieses reine ausbilden finde ich in der überbetrieblichen Ausbildung gar nicht so schlecht. Also das ist zu Unrecht so negativ abgebildet.“ (U.3, Z. 251-261)

Viele Unternehmen organisieren die Berufsausbildung z.B. durch Kooperationen mit Bildungsdienstleistern oder durch die Nutzung von Verbänden und Netzwerken. Außer- oder überbetriebliche Berufsausbildung dient den Unternehmen teilweise dazu, unabhängig vom Arbeitsmarkt bei der Rekrutierung von Fachkräften zu sein und zielt auch oft auf eine Rationalisierung der Berufsausbildung ab. Die folgende Aussage zeigt eine inhaltliche Steuerung überbetrieblicher Ausbildung über ein größeres Unternehmen. Besonderes Augenmerk ist dabei auf die Aufgabenstellungen der Unternehmen gerichtet, die sich zu Dienstleistungen für andere verpflichten. Im Rahmen dieser Aussage wird ein Teil der Berufsausbildung in der Region mit anderen Unternehmen koordiniert, wobei dann die organisatorischen Regelungen von jeweils zwei Ausbildungsträgern für die betriebliche Berufsbildung eines jungen Erwachsenen entscheidend sind. Die arbeitsteilige Berufsausbildung scheint aufgrund betriebsspezifischer Spezialisierungen organisiert zu sein.

„Wenn wir gerade noch mal eben bei der Ausbildung [...] sagen und dem von mir vorhin genannten Nachteil vielleicht auch der, der Spezialisierung in der Ausbildung, [...] dann haben wir hier eine schon sehr offene Zusammenarbeit mit, mit anderen Werkstätten, PKW-Werkstätten solche, dass wir uns einfach auch mal solche Schlosserlehrlinge AUSTAUSCHEN zum Beispiel und sagen: "Du schickst mir jemanden her weil er keine, oder weil er zu wenig Ausbildung hatte bisher [...]." (U.2, Z. 480-486)

Trotz differenzierender Äußerungen und der ganz unterschiedlichen Einbindung von Unternehmen in Wirtschaftsverbände usw. ist festzustellen, dass die Expert_innen oft einen Bezug zum Organisieren der Ausbildung innerhalb von Netzwerken und Kooperationsverbänden herstellen. Die Absprache dieser Arbeitsteilung zwischen den Unternehmen beeinflusst maßgeblich die Kontinuität der Ausbildung und curriculare und didaktische Konzeptionen.

6.2 Personelle und materielle Ausstattung der Lernorte

Die Veränderung von Arbeitsaufgaben, Arbeitsbedingungen und Arbeitsprozessen kann durch lern- und kompetenzförderliche Arbeit gestaltet werden. Bedingungen hierfür sind auch maßgeblich an der Unternehmensgröße und der Branche auszumachen (vgl. DEHN-

BOSTEL, 2008: 43). Eigens dafür bestimmte Lernorte und festgelegte Lernzeiten für betriebliche Bildung finden sich eher in größeren Unternehmen, wobei die zunehmende Arbeitsverdichtung und der stetige Blick auf die Kosten der Ausbildung auch da eine Verringerung dieser Lernarrangements zur Folge haben kann (vgl. DIETRICH/VONKEN, 2011: 8). Wie Unternehmen die Ausgaben für die Organisation der innerbetrieblichen Berufsausbildung ermitteln, bleibt in vielen Interviews vage. Interessant scheint aber, dass in der folgenden Aussage die wirtschaftliche Lage eine Entscheidung des Unternehmens für ein Ausbildungsengagement nicht zentral zu beeinflussen scheint.

„Die Lehrwerkstatt haben wir schon immer, na. Also das ist eher sogar eine Besonderheit, dass wir uns egal wie gut oder schlecht es uns geht, na, leisten wir uns die betriebliche Ausbildung hier mit ner Lehrwerkstatt im Hause.“ (U.6, Z. 180-182)

Im späteren Verlauf des Interviews wird der wirtschaftliche Aspekt aber bedeutender. Im Zusammenhang dieser beiden Aussagen kann angenommen werden, dass die Entscheidung des Unternehmens für die Organisation der Berufsausbildung nicht ausschließlich auf rationalen ökonomischen Überlegungen beruht. Wichtig scheint, wie Unternehmen die Kosten für die Berufsausbildung subjektiv bewerten. Dabei kann auch die soziale, institutionelle und organisatorische Umwelt des Unternehmens eine Rolle spielen.

„Wirtschaftlich gesehen, [...] müsste man eigentlich sagen: ‚Naja, einer der früher alleine 25 Mann ausgebildet hat und jetzt nur noch 15 ausbildet, leistet man sich das noch?‘, na. Da sind wir bei dem, was viele Unternehmen machen: outsourcen, na. Nun kann man sagen, man leistet sich den Luxus, weil man weiß, es ist nötig. Mit Wirtschaftlichkeit hat das eigentlich nichts mehr zu tun. Die Ausbildung verteuert sich eigentlich [...].“ (U.6, Z. 495-500)

Das betriebswirtschaftliche Kalkül der Unternehmen, Berufsausbildung einzuschränken, scheint noch allgegenwärtig. Auf lange Sicht wird dieses Verhalten schwer vermittelbar sein, wenn die duale Berufsausbildung noch als der optimale Weg im öffentlichen Diskurs gelten soll.

Unternehmen sind zur Deckung ihres Fachkräftebedarfs angehalten, die Attraktivität ihrer Berufsausbildung zu steigern und/oder auch Jugendliche mit schwächeren Eingangsvoraussetzungen auszubilden (vgl. Kupfer, 2015: 205). Motivierend sollen schon Ausbildungsverträge wirken, die bereits früh auf Qualifikationsmaßnahmen während der Aus-

bildung, einen Ermessensspielraum bei der Vergütung oder hochwertige Werkzeuge verweisen.

„Naja, wir machen ja fast alle schon Ausbildungsverträge, wo die Ausbildungsvergütung höher ist, als vorgeschrieben. Und dann kannst du natürlich auch, sag ich mal, über Bausteine, dass du einfach sagst, zusätzliche Qualifikationsmaßnahmen noch für den Azubi, dass du irgendwo so einen gewissen Anreiz bietest. [...] auch über hochwertige Werkzeuge.“ (U.9, Z. 231-241)

Wie bereits beschrieben, beziehen sich berufspädagogische Konzepte heute oft wieder auf das Lernen im Prozess der Arbeit.³ Das Lernen am Arbeitsplatz erfährt unter anderem eine Renaissance, weil es mit der Aufspaltung der Lernorte durch die BILDUNGSKOMMISSION zu Beginn der 1970er Jahre zu einer strikteren Trennung von Arbeit und Lernen kam und somit (laut Fachliteratur) immer mehr Wissen vermittelt wurde, was in der Praxis nicht angewendet werden konnte. Informelles Lernen außerhalb institutionalisierter Kontexte – hier verstanden als die Reintegration von Lern- und Arbeitsprozessen – bietet Alternativen, was der Schulmüdigkeit lernschwacher Jugendlicher entgegenzutreten kann und neue Perspektiven für positive Lernerfahrungen eröffnen soll. Auch DIETRICH und VONKEN (2011) verweisen auf einen möglichen positiven Nebeneffekt, den das Lernen in Arbeitsprozessen mit sich bringen könnte: Emanzipation und Chancengerechtigkeit (vgl. DIETRICH/VONKEN, 2011: 7).

„Wir haben festgestellt, die schulischen Leistungen, wir können es daran nicht mehr festmachen. Manche waren wirklich in der Schule, schlechte Zensuren, weil sie dort einfach keinen Bock hatten. Aber [...], wenn denen das Spaß macht, die Tätigkeit, dann machen die auch ihre Lehre gut.“ (U.1, Z. 162-165)

Konzepte, die anhand verschiedener Aussagen in den Interviews ausgemacht werden können, verfolgen die Absicht der gleichzeitigen beruflichen und sozialen Integration, was besondere pädagogische Anstrengungen erfordert – auch in Hinsicht der personellen Ausstattung der Lernorte.

„Also wenn man mal rechnet, Output pro, pro, also pro Kopf, na. Früher habe ich mit derselben Personalkapazität na, ich sag mal ein Drittel mehr ausgebildet [...] Da spielt nicht nur eine Rolle das Vermitteln der Fertigkeiten. Auch die Sozialisation im Betrieb, also mit Kollegen, mit Erwachsenen.“ (U.6, Z. 500-513)

³ Die im Kapitel 4 beschriebenen Defizite des Lernens im Prozess der Arbeit, die zu einer Ausgliederung von Lernprozessen aus der Arbeit führten, bleiben in einigen Konzepten unterbelichtet.

Betriebliche Bildung ist immer eine geteilte Verantwortung: Abteilungsleiter_innen, Ausbilder_innen, Vorgesetzte und Mitarbeiter_innen sind für erfolgreiches Lernen mitverantwortlich. Die Besonderheit beim Lernen im Unternehmen ist die Zusammenarbeit zwischen Bildungsverantwortlichen, Fachexpert_innen und Personalabteilungen. DIETRICH und VONKEN (2011) betonen, dass in den letzten 20 Jahren eine zunehmende Ökonomisierung betrieblichen Lernens festzustellen sei und entlang der Begrifflichkeiten wie *Bildungs- oder Qualitätsmanagement* das Verhältnis zwischen pädagogischer Arbeit und ökonomischer Zielsetzungen neu definiert werde. Die vermehrte konzeptuelle Hinwendung zum Lernen in Arbeitsprozessen oder die Betonung des Kompetenzerwerbs durch informelles Lernen könnten dafür sprechen, aufwendige betriebliche Lernsettings seitens der Unternehmen zu vermeiden und das Lernen im Unternehmen verstärkt in den Verantwortungsbereich einzelner Beschäftigter zu verschieben, was eine Kostenersparnis bedeute (vgl. DIETRICH/VONKEN, 2011: 6 f.). Interessant scheint dabei folgende Aussage vor dem Hintergrund festgestellter Kompetenzen von Jugendlichen und deren Deutung.

„[...] die Anstrengungen, die, die Fürsorge (..) muss größer, muss intensiver sein, als es, als in den vorhergehenden Jahren da war, gerade in der betrieblichen Ausbildung. Die kommen ja auch recht früh in Abteilungen, dann mit Arbeitskollegen zusammen. Und den Kollegen wird sicher mehr abverlangt, da Verständnis aufzubringen auch für das Verhalten, jetzt keine disziplinarischen Schwierigkeiten, aber vom ganzen Rangehen. [...] Und da staunen halt die Kollegen drüber und müssen immer wieder darauf hingewiesen werden: ‚Die sind jetzt anders, die, aber das wird dann schon‘.“ (U.6, Z. 144-153)

Die Anforderungen, die an Mitarbeiter_innen und Auszubildende in verschiedenen Unternehmen gestellt werden, können beträchtlich variieren – vor allem auch im Dienstleistungssektor, wo zudem uneinheitliche Kundenbedürfnisse befriedigt werden sollen. Infolgedessen können wesentliche Details erfolgreicher beruflicher Tätigkeit nicht immer in einer formellen Rahmung beruflicher Ausbildung, sondern informell in sozialen Aushandlungsprozessen an Arbeitsplätzen entwickelt werden (vgl. HEID/HARTEIS, 2010: 477). Nicht nur die eigene Person des Auszubildenden bestimmt den Einfluss auf den Lehr-Lern-Prozess als Faktor, sondern auch die Beschaffenheit des Arbeitsplatzes und die individuellen Besonderheiten von Vorgesetzten und Kolleg_innen.

6.3 Qualifikation des Ausbildungspersonals

Zum ausbildenden Personal gehören die durch die Unternehmen benannten und bei den Kammern registrierten verantwortlichen Ausbilder_innen, die nach § 28 BBiG persönlich und fachlich geeignet sein müssen. Geeignet sind im Regelfall diejenigen Personen, die eine Prüfung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) oder eine Meisterprüfung erfolgreich abgelegt haben (vgl. KUPFER, 2015: 205). Im Verständnis der Expert_innen, besteht eine wesentliche Funktion der handelnden Personen darin, geeignete Rahmenbedingungen für die Ausbildung im Unternehmen zu schaffen, Bildung für die Arbeit im Unternehmen und für das Unternehmen selbst nutzbar zu machen und das Handeln aller am Ausbildungsprozess beteiligten Akteur_innen zu ermöglichen. Von der Funktion her sind viele hauptberufliche Ausbilder_innen auch Ausbildungskordinator_innen.

„Ich bin im Unternehmen rein als Ausbilder tätig, bilde selbst aus und organisiere die Ausbildung, da sie ja im gesamten Unternehmen stattfindet. Da ist dann die Organisation, Koordination, Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern meine Hauptaufgabe.“
(U.6, Z. 18-20)

Hinsichtlich organisationaler und professioneller Handlungsprämissen und Bezüge wird das Gefüge innerbetrieblicher Ausbildung in den Interviews ganz unterschiedlich verortet. Viele mit der Berufsausbildung in den Unternehmen Beschäftigte realisieren die pädagogischen Aufgaben obendrein zu ihrer eigentlichen Beschäftigung und haben bei Anwesenheit der Lernenden mit der Ausbildung einen zusätzlichen Arbeitsauftrag.

„[...] unser Meister, der die Ausbildung ja mitbetreut, ist ja nicht nur für die Lehrlinge zuständig. Der verantwortet ja einen ganzen Bereich, und diese Lehrausbildung gehört da einfach mit dazu. So groß sind wir einfach nicht, dass wir sagen, wir haben jetzt hier einen Lehrausbilder, der kümmert sich einfach nur um die Azubis.“ (U.8, Z. 376-379)

Damit die Ausbildung der Jugendlichen den Verwendungskriterien des Unternehmens entspricht, scheint die Rekrutierung des Ausbildungspersonals aus den eigenen Reihen der im Unternehmen arbeitenden Fachkräfte als probates Mittel. Diese Personen besitzen betriebsspezifische Kenntnisse. Hinsichtlich der fachlichen Qualifikation geht es beim betrieblichen Ausbildungspersonal um eine sehr heterogene Gruppe. In Bezug auf die pädagogischen Fähigkeiten versuchen die Unternehmen das Setting dahingehend zu

beeinflussen, indem viele nebenberuflich an der Ausbildung beteiligten Akteur_innen den Anforderungen der AEVO genügen.

„Fast alle Kolonnenführer die haben ihren Ausbildungsschein gemacht. Die haben wir direkt (...) mit zum Seminar geschickt, dass die da auch befähigt sind.“ (U.1, Z. 327-328)

„Wir haben, unsere Ausbilder haben alle diesen Ausbilderschein gemacht und vorher den Lehrgang.“ (U.8, Z. 402-403)

Die Berufserfahrung und die Kenntnisse über Produktionszusammenhänge prägen häufig das Verhalten des Ausbildungspersonals. Lehrende als (im klassischen Sinne) Vorgesetzte erwarten von Lernenden ein gewisses Maß an weisungsgebundenen Verhalten. Verstanden werden kann das als Training fachlicher und sozialer Qualifikationen, die später im Unternehmen von den jungen Fachkräften erwartet werden. Die verstärkte Orientierung betrieblicher Berufsausbildung an der Personal- und Organisationsentwicklung ab den 1990er Jahren konfrontiert die ausbildenden Akteur_innen heute mit komplizierten und komplexen Sachverhalten. Sie bewegen sich im Spannungsfeld von unternehmerischen Interessen, eigenen Intentionen und den Qualifizierungsbedürfnissen der Auszubildenden. PÄTZOLD (1997) spricht hier von einer „Art Kulturbruch“. Die Lehrenden sollen die Lernenden zu Selbstständigkeit, Mündigkeit, Teamfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit usw. führen, während sie selbst (innerhalb traditionell hierarchischer Strukturen) nicht selten gelernt haben, als autoritäre Persönlichkeit zu überleben. Professionell zu handeln, bedeutet für das Ausbildungspersonal nicht mehr nur – im Sinne der fachlichen Befähigung – Wissensinhalte an die Lernenden weiterzugeben, Tätigkeiten vorzumachen und diese durch das Wiederholen üben zu lassen. Professionelles pädagogisches Handeln bedeutet auch, sich auf Lernende als Interaktionspartner einzulassen (vgl. Pätzold, 1997: 255 ff.).

„Also dieses klassische Meister-Azubi-Bild, das hat sich mit Sicherheit ein Stück weit geändert. Es wurde, es wurde im klassischen Bild angewiesen: ‚Du hast zu parieren, du hast zu gehorchen und das was ich dir jetzt sage, auch wenn es eine vielleicht unangenehme Tätigkeit ist, machen wir‘, [...] Ich denke, da gibt es schon ein Umdenken bei uns [...] Dass man eben sagt: ‚Ja, die Menschen haben sich verändert, daraus folgend ergibt sich auch eine andere Mitarbeiterführung ein Stück weit‘. [...] Man muss, wenn man einen Auftrag erteilt, auch vielleicht mal einen Satz dazu sagen, warum erteile ich jetzt den Auftrag, oder warum ist die Aufgabe gerade wenn sie dir auch im ersten Moment nicht logisch erscheint, wichtig jetzt an dieser Stelle. Und dass sind so Dinge wo wir uns auch als Vorgesetzte, wenn ich jetzt mal den Begriff so verwende,

auch umstellen müssen, dass wir die Leute einfach mehr einbinden, dass auch wir mehr kommunizieren.“ (U.2, Z. 390-414)

Die hier eingenommene Perspektive von Aneignungsprozessen geht über die Idee einer bloßen Aufnahme von Wissen hinaus. Innerhalb eines so verstandenen Lehr-Lern-Settings steht das Individuum als auch die organisationale Struktur zur Diskussion. Auf den Arbeitsplatz bezogene Kommunikations- und Interaktionsprozesse werden in vielen Interviews herausgestellt. Einem eher konstruktivistischen Leitbild folgend, könnten diese Aussagen auch als Indiz dafür gesehen werden, dass die Arbeit im Unternehmen nicht nur zweckdienlich als Leistungserstellung begriffen wird, sondern auch als Gelegenheit individueller Kompetenzentwicklung und beruflichen Lernens. Hier zeigt sich, dass es auch die soziale Dimension des Lernens zu ergründen gilt, wie sie in der Theorie der *communities of practice* beschrieben wurde. Sich mit einem sinnvollen Beitrag in die gemeinsame Tätigkeit der Gruppe einzubringen, innerlich an der Arbeit beteiligt zu sein, wird als Bestätigung der eigenen Kompetenz erlebt. Die gemeinsame Praxis eröffnet Lernenden den Fundus der Gruppe an Geschichten und Problemlösepraktiken und sie können Kompetenz erwerben, indem sie ihren eigenen Beitrag zur kulturellen Praxis der Gruppe leisten (vgl. NIEMEYER, 2003: 69).

Beim Blick auf das ausbildende Personal als Planer, Helfer und Förderer von Lernprozessen, ist das Prinzip der strikten Fachlichkeit längst aufgehoben. Im Zuge veränderter betrieblicher Organisations- und Produktionsprozesse sollen die ausbildenden Akteur_innen eine Rolle als Lernprozessbegleiter_innen einnehmen. Das kann sich gleichzeitig, hinsichtlich innerbetrieblicher Organisation und nicht immer klar strukturierter Ausbildungsaufgaben, in einer gewissen Rollenvielfalt der handelnden Akteur_innen niederschlagen (vgl. KUPFER, 2015: 206). Der verstärkte Ruf nach einer Professionalisierung des Ausbildungspersonals im öffentlichen Diskurs zieht (von den Unternehmen gewollt oder nicht) verstärkt Kooperationen nach sich. Grundsätzlich bedienen sich die Unternehmen auch des Wissens von Externen, was in Bezug auf die Ausbildung bedeuten könnte, dass den Expert_innen darstellbares pädagogisches Wissen durchaus förderlich für die Erreichung der Ausbildungsziele erscheint.

„Zum Teil holen wir uns auch externe Fachleute mit rein, die unseren Leuten das erklären.“ (U.1, Z. 113-114)

„Also es ist, man sollte ja eingestehen, dass man nicht in jedem Bereich gut ist, na. [...] Dort haben wir es als Innung halt auch schon so organisiert, dass ein Seminar gemacht wird, und die Auszubildenden dort eingeladen werden [...].“ (U.9, Z. 252-255)

Ein Standpunkt, der aber bei der Diskussion über die unterschiedlichen Lernformen – aus pädagogischer Perspektive – trotzdem als Möglichkeit akzeptiert wird und Konsequenzen für die betriebliche Berufsausbildung hat, ist, dass gerade im Bereich der produktionsgebundenen Lernorte, an die das *informelle Lernen* geknüpft ist, keine professionellen Pädagog_innen als Ausbilder_innen agieren. Es gibt zwar in vielen Fällen für die Fachkräfte in den Unternehmen zugeschriebene Rollen als ausbildendes Personal – diese müssen aber nicht unbedingt Pädagogen sein.

„Aber ich denke entscheidend ist auch, dass der, wenn ich den Lehrling einbinden will, einbinden willst, dann musst du die Monteure dafür sensibilisieren, dass der von Anfang an mit rein genommen wird, für voll genommen wird. Das musst du auch immer wieder machen. Und dann funktioniert das auch, [...] Dann muss ich halt gucken: Wem kann ich den mitgeben? Bei wem passt das nicht so? Die müssen miteinander klar kommen [...]. Aber man kann es nicht einfach laufen lassen, man muss schon denen auch sagen: ‚Ihr habt eine Stunde mehr oder eine halbe, damit der auch was richtiges macht und was lernt dabei.‘ [...]Man hat ein Gefühl dafür und man muss es auch ein bisschen probieren. Es ist ja, ich sag mal, auch Leute, die geeignet sind dafür, kann es trotzdem sein, dass die Chemie nicht stimmt. Also dass die vom Charakter her nicht zusammenpassen. Obwohl das der geborene Lehrausbilder in Anführungsstrichen ist. Oder der geborene Mensch dafür einen Lehrling anzuleiten. Aber der kommt mit der Person nicht zurecht.“ (U.14, Z. 698-717)

Das Handeln des Ausbildungspersonals ist in vielen Unternehmen an verbindlichen und informell vorgegebenen Zielen ausgerichtet, oft aber nicht anhand konkreter Aussagen darstellbar. Welche Personen explizit zum Ausbildungspersonal im Unternehmen zu zählen sind und welchen Regularien ihr Handeln unterliegt, ist gerade in kleineren Unternehmen schwer zu deuten. Alle Mitarbeiter_innen des Unternehmens sollen darauf hinwirken, dass Auszubildende ihre Abschlussprüfung bestehen. Welche weiteren Ausbildungsziele umgesetzt werden und was einen optimalen Ausbildungserfolg ausmacht, bleibt oft durch sehr allgemeine Bestimmungen stark interpretierbar.

„Ansonsten ist eigentlich meine Zielstellung, erst mal durch die Prüfung bringen, beim ersten Mal. Durch die Prüfung bringen und dann je nachdem wie, wie es ist.“

Weil meistens, meistens ist es so, dass der, der Lehrling oder der Prüfling dann das gleiche ungefähr, das gleiche Niveau hat, [...] die gleiche Zielstellung: ‚Ich will die Prüfung schaffen.‘ Wie ist erst mal nicht ganz so, so dramatisch. Und dann merkt man ja, ob einer gut ist oder ob er eben, ob man mit dem dahingehend trainieren muss, dass er es überhaupt schafft.“ (U.12, Z. 172-178)

Richtlinie für das berufspädagogische Handeln ist die betriebliche Realität, die durch das Ausbildungspersonal unterschiedlich wahrgenommen und ausgelegt werden kann. Dieses Ausbildungspersonal bewerkstelligt oft die eigentliche konzeptionelle Arbeit. Unter Einfluss der eigenen Einstellungen, Haltungen und Orientierungen entwickelt es Kriterien, die dem Kontakt mit den Auszubildenden zu Grunde liegen (vgl. PÄTZOLD, 1997: 261).

6.4 Erwartungen von Unternehmer_innen und Auszubildenden

Die einzelnen Unternehmen sind durch die Organisation ihrer betrieblichen Arbeit und der damit verbundenen Berufsausbildung entscheidend daran beteiligt, wie individuelle Bildung oder Kompetenzen und Qualifikationen definiert werden. In den Debatten darüber, was das Beschäftigungssystem – und ganz konkret die Unternehmen – fordern oder erwarten, werden immer wieder Begriffe wie *(Schlüssel-)Qualifikationen*, *soziale Kompetenz* und *(ganzheitliche) Berufsbildung* beschrieben (vgl. HEID/HARTEIS, 2010: 469). Wissenschaftlich definiert und gedeutet werden diese Leitbegriffe sehr unterschiedlich. Den Ausführungen von OTT (2011) folgend, die auch schon im dritten Kapitel ausführlich dargestellt wurden, sind konkrete Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Ausübung einer Arbeitstätigkeit erforderlich sind, als Qualifikationen benannt. Kompetenzen zielen auf den Lernenden als Subjekt und meinen seine Befähigung bzw. Disposition, sich Qualifikationen anzueignen und mit ihnen eigenverantwortlich handelnd umzugehen (vgl. OTT, 2011: 200). Betrachtet man die Aussagen aus den Interviews, rückt nicht in erster Linie der Erwerb von Fachqualifikationen in das Zentrum des Interesses. Oft geht es um die Vermittlung interkultureller sozialer Kompetenzen, weil seitens der Unternehmen dort Defizite ausgemacht werden. Die Aussagen interpretierend, wird Kompetenz häufig mit der Persönlichkeit in Verbindung gebracht.

„Vom ganzen Pflichtgefühl, Pflichtbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein. Das ist so meine Wahrnehmung, da in der Richtung, da (..) sind sie halt zurück in der Entwicklung. Es ist weder, dass es da mit Disziplin Probleme gibt oder mit der Auffassungsgabe oder ähnliche Sachen.“ (U.6, Z. 428-432)

In Folge veränderter Qualifikationsanforderungen, bedingt durch sich wandelnde betriebliche Organisations- und Produktionsprozesse und pädagogische Leitbilder, finden sich Hinweise für eine Aufhebung der Dominanz des Fachprinzips. Bei der Forderung nach ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz, die durch eine Symbiose von Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz nicht mehr vom Fachwissen dominiert ist, gewinnen eher allgemeine Qualifikationen an Bedeutung. Stand lange Zeit die Berufsfachlichkeit im Zentrum der Berufsausbildung ist seit Ende der 1990er Jahre eine Tendenz zur Differenzierung und Individualisierung erkennbar (vgl. PÄTZOLD, 1997: 253). HEID und HARTEIS (2010) betonen den Wert einer wissensbasierten Grundqualifizierung und warnen vor unscharfen Aussagen zu Qualifizierungsverfahren im Kontext des lebenslangen Lernens. Denn Qualifikationen oder Kompetenzen sind Ergebnisse von Ausbildungsprozessen und, aus betriebswirtschaftlicher Sicht, Güter, die auf Arbeitsmärkten angeboten und verwertet werden können. Mehr oder weniger planen junge Menschen ihre Bildungskarriere auch anhand verschiedener Verwendungs- und Verwertungskriterien (vgl. HEID/HARTEIS, 2010: 469). Die betriebliche Ausbildung ist ein Erfahrungsprozess, in dem sie lernen, die Formung ihres Arbeitsvermögens und die Einsatzbedingungen mit ihrem Berufsbewusstsein gleichzusetzen. Die Entwicklungsbedingungen und Zukunftsperspektiven im einzelnen Unternehmen tragen maßgeblich zur Wahrnehmung von Beruflichkeit bei (vgl. ONNA, 1983: 33).

„Also ich sage mal die, die, die Metallberufe, habe ich manchmal den Eindruck, sind offensichtlich heutzutage nicht mehr attraktiv genug, dass sich jemand vorstellen kann, wenn er diese Ausbildung hat, dann auch relevant dort beschäftigt zu sein. Also sprich eben auch Facharbeiteraufgaben in der Produktion wahrzunehmen.“ (U.6, Z. 226-230)

Wie im Kapitel 3 unter dem Aspekt der Bildungstheorie beschrieben, sind Berufe ein soziales Konstrukt. Während bei dieser Interviewaussage die Erfahrung mit der Arbeit im Unternehmen wesentlichen Einfluss auf die Lebensgestaltung und persönliche Entwicklung der Lernenden zu haben scheint, geben Expert_innen (vor allem in der Branche Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung) an, dass schon vor dem eigentlichen Ausbildungsprozess in der Urteilsbildung der Jugendlichen gewisse Berufe einen scheinbar geringeren Stellenwert besitzen und tradierte Berufsbilder entstanden sind. Gründe für den Mangel an Stellenbewerber_innen, die angegeben werden, sind: geringer Lohn, ungünstige Arbeitszeiten.

Wurde in den Interviews didaktischen Grundlagen, Funktionen und der Organisation von Lernprozessen Aufmerksamkeit geschenkt, blieben die Auszubildenden als Subjekte des Lernprozesses, die sich durch Erfahrungen während der Ausbildungszeit entwickeln und verändern, vor allem im Zuge der innerbetrieblichen Verwertungskriterien interessant.

„Eher ist dann wirklich die Gefahr, bleiben die dabei, na. Ist das wirklich richtig orientiert, na. [...] Also es müssen dann trotzdem auch einige dabei bleiben, wollen wir es mal so formulieren. Also die Ausbildung darf nicht, ich sag mal das Trittbrett für weitere Ausbildungen sein aus meiner Sicht [...].“ (U.6, Z. 719-729)

Die Aussagen bilden den Moment ab, bei dem eine Differenz erkannt wird, die einen unmittelbaren Denkprozess auslöst. Im Gegensatz zu vorangegangenen Zeiten bleiben Jugendliche dem Unternehmen nach der Berufsausbildung nicht mehr als Facharbeiter_innen erhalten. Die interviewte Person, welche diese Differenz zum bisherig gewohnheitsmäßig Erlebten wahrnimmt, wird aufgrund dieser Erkenntnis angehalten, sich über das Handeln der Jugendlichen Gedanken zu machen und nach Erklärungen zu suchen. Die Aussagen zusammenfassend, bewertet die interviewte Person aus Unternehmen 6 die Sachlage – abhängig von der eigenen emotionalen Einbettung – so: Aufgrund vielfältiger Möglichkeiten der Weiterqualifizierung verlassen die Ausgebildeten den Betrieb, was einerseits mit der geringen Attraktivität der Branche zusammenhängt und zum anderen der hohen Durchlässigkeit des Bildungssystems geschuldet ist. Die unmittelbare Betroffenheit der interviewten Person lässt die Erklärung dieser Begründungen nicht ausreichend erscheinen.

Was mit den Debatten um veränderte Qualifikationsanforderungen in den 1980er Jahre begann, scheint sich im Hinblick auf Subjektivität und Persönlichkeitsentwicklung stringent fortzusetzen. Die Jugendlichen stellen heute ihre Interessen und Ziele dem entgegen, was sie sonst gebunden oder beschränkt hätte (vgl. PÄTZOLD, 1997: 253). Es scheint anhand der ausschnitthaften Zusammenstellung von Äußerungen deutlich, dass gut ausgebildete Jugendliche oft nicht bereit sind, sich den jeweiligen Bedingungen der Unternehmen bei der Qualifikationsverwertung kritiklos zu unterwerfen.

„Gute Realschüler als Auszubildende möchte man haben, aber in der Regel ist es so, umso besser die schulischen Leistungen waren, umso eher wollen sie dann weiter. Und die da halt nicht so, denen das Lernen nicht so leicht gefallen ist, die bleiben doch eher in den, in den gewerblichen Bereichen, ohne da irgendwas anderes zu wollen. Ist halt ein Spagat.“ (U.6, Z. 735-739)

Im Vergleich zu früheren Zeiten wird offensichtlich ein Wandel subjektorientierter Ansprüche und Orientierungen seitens der jungen Erwachsenen angenommen.

„Allerdings ist eben auch ein neuer Trend, [...] das früher haben wir immer gepredigt, na, wo wir die starken Jahrgänge hatten und haben gesagt: ‚Mensch nun klebt doch nun nicht alle hier an eurer Werkbank, sondern irgendeiner muss sich auch mal weiterqualifizieren‘. Jetzt haben wir eher die Tendenz, wo wir weniger Auszubildende haben und wo wir gerne jeden einstellen würden, na. So wollen die mal noch ein halbes Jahr beschäftigt sein nach der Ausbildung, die endet ja meistens im Februar, und dann noch bis irgendeine weiterführende Ausbildung beginnen.“ (U.6, Z. 212-219)

Im Bereich der Personalbindung verweisen viele Aussagen untersuchter Unternehmen auffallend darauf, dass junge Menschen selbstbewusster sind und Ansprüche an den Beruf und an die Verdienstmöglichkeiten stellen. Außerdem sind Ihnen die Möglichkeiten einer beruflichen Weiterentwicklung wichtig.

„Ich umschreibe es immer ganz gerne so, dass die jungen Menschen selbstbewusster geworden sind und neben dem einfachen Wunsch, ich will einen Beruf erlernen, auch ANSPRÜCHE an diesen Beruf für sich stellen sozusagen. [...] Heute ist das mit einer durchaus schon relativ zügigen Frage, ‚Was kann ich eigentlich mal bei euch verdienen?‘ Aber auch ‚Wie kann ich mich gegeben falls bei euch weiterentwickeln?‘“ (U.2, Z. 119-127)

Bei den Einstellungskriterien dominieren formal korrekte Bewerbungsunterlagen, Zeugnisnoten, persönliche und äußerliche Eigenschaften, teilweise auch der familiäre Kontext. Auch scheinen praktische Erfahrungen und das Erleben des angehenden Auszubildenden während vorausgehender Praktika relevant für eine Einstellung zu sein.

„Fakt ist aber auch, dass eine VORAUSWAHL immer anhand von Zeugnissen natürlich gemacht wird. Das muss man auch immer wieder jungen Menschen sagen: ‚Dein Zeugnis ist eigentlich erst mal der Eintritt für eine Ausbildung‘, auf Deutsch gesagt. Will aber auch gerne sagen an der Stelle, dass wir oftmals keine guten Schulzeugnisse haben und wenn wir uns entschieden haben, die Mitarbeiter oder die dann vielleicht künftigen Mitarbeiter dann hier bei uns einzustellen, dass dann auch oftmals der Knoten platzt.“ (U.2, Z. 147-152)

Veränderungen bei der Rekrutierung des Fachkräftenachwuchses sind in den Interviews teilweise auszumachen. Vor allem setzen KMU aber stark auf die Entwicklung und Bindung der eigenen Belegschaften – mit ganz unterschiedlichem Erfolg.

„[...] ein mittelständisches Unternehmen lebt im Prinzip eigentlich dafür, davon, dass man sagt: ‚Wir, wir arbeiten hier, das ist hier ein Teil unseres Lebens, wir bringen uns hier ein.‘ Das funktioniert einfach nicht anders, na. Und das ist, das ist grad so ein Punkt wo wir merken, das ist schwierig und das ist auch grade den jüngeren Mitarbeitern auch schwierig zu vermitteln.“ (U.8, Z. 170-175)

Die Veränderungen der Lebens- und Lernumwelten junger Menschen beeinflussen das kommunikative Beziehungsgeflecht im Unternehmen und somit auch das subjektive Verhalten und die Wertorientierungen aller an der Ausbildung Beteiligten, was durchaus zu Orientierungsschwierigkeiten bei den Akteur_innen sowie den Lernenden führen kann (vgl. PÄTZOLD, 1997: 253).

„Na ist ja teilweise bei den Berufen so, ne. Diese vielen Metallberufe die es jetzt gibt, Neuordnungen der Metallberufe, na. Zweijährig und dann kucken wir mal. [...] Jeder kann erst mal ein bisschen vor sich dahin dümpeln und kucken wir mal, wenn du doch mehr Lust hast oder oder wenn du doch kannst, na, dann vielleicht mal geht es mal weiter. Also das hat bei mir nichts mit stringent, grad Bildung ist für mich ein stringentes Thema, nichts wo man hier mal kucken wie man, wo wir am Ende rauskommen. Also das ist, muss klar sein, sag ich. Und das war auch eigentlich immer klar und das war kein Schaden.“ (U.6, Z. 563-571)

Gerade im subjektiven Verhältnis zur Ausbildung und Erwerbsarbeit scheint es Differenzen zwischen Akteur_innen und Lernenden zu geben. Der starke Bezug auf Emotionalität, Persönlichkeitsentfaltung und die offene Selbstdarstellung in der Arbeit scheinen die Ausbildung im Unternehmen vor neue Aufgaben zu stellen. Gesellschaftlich legitimierte und qualitativ neue Ansprüche der Lernenden an Arbeitsbedingungen und den Aufstieg durch weiterführende Qualifizierungsmöglichkeiten im Bildungssystem entsprechen nicht immer den unternehmerischen Einzelinteressen. Nehmen Expert_innen ein Verhalten von Mitarbeiter_innen wahr, das ihnen bisher unbekannt schien, versuchen sie passende Erklärungen dafür zu finden. Hier erfolgen Zuschreibungen auf die Organisation des Bildungssystems und die Person der Auszubildenden.

„Ich denke es ist auch eine große Verunsicherung bei den Jugendlichen. Wenn immer und an jeder Stelle gesagt wird: ‚Ihr könnt ja immer noch, und wenn das nicht geht, dann könnt ihr das‘, das ist ja durch das offene Bildungssystem. Und die bilden sich dann halt auch ein, das ist so, unabhängig von Begabungen und was da alles Voraussetzungen wären, das wissen die ja noch nicht.“ (U.6, Z. 557-561)

Die Festsetzung von gewissen Qualifikationsmaßstäben im betrieblichen wie auch außerbetrieblichen Handlungsrahmen berührt die Lernenden. Prägen Begriffe wie *Kompetenzentwicklung*, *Selbstlernfähigkeit* usw. den Diskurs und ist von *Lernberater_innen* und *Moderator_innen von Lernprozessen* die Rede, zeichnet sich laut NIEMEYER (2003) mitunter eine Tendenz ab, soziale und erzieherische Verantwortung von den gesellschaftlich zuständigen Institutionen weg auf die Lernenden selbst zu verschieben. Im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche scheint das zweideutig: Auf der einen Seite bedienen sich pädagogische Konzepte nicht an Marginalisierungsstrategien, die allein auf Defizite ausgerichtet sind. Andererseits können Gründe für Ausgrenzung systematisch negiert und die Verantwortung allein dem Individuum zugeschrieben werden (vgl. NIEMEYER, 2003: 70 f.).

Gerade im Sinne einer gewissen Bildungshierarchie entsteht das Problem, dass Abgänger_innen aus der allgemein bildenden Schule aufgrund als ungenügend eingeschätzter Zugangsvoraussetzungen entweder in das sogenannte Übergangssystem (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr usw.) einmünden oder durch außerbetriebliche Ausbildung Abschlüsse erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt nicht anerkannt sind. Angesichts der Standards für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen haben junge Erwachsene ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss verminderte Chancen einen Ausbildungsvertrag in Unternehmen zu erhalten oder die Schwelle von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit zu meistern.

„Und die überbetrieblich Ausgebildeten, die werden es schwer haben. Die wandern entweder zum Amt oder in andere Berufe ab. Oder haben es schwer, Arbeit zu finden.“ (U.11, Z. 88-90)

Die Expert_innen sind in ihren Ausführungen, die Lernfähigkeit und die Qualifikationen von Jugendlichen betreffend, keineswegs zurückhaltend. Nur selten erfolgen Aussagen, die das Qualifikationsniveau der Jugendlichen akzeptieren. Die Berufsausbildung dahingehend zu formen und Problemlösungsstrategien zu entwickeln, wird eher den Schulen und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten zugeschrieben. Ein bildungspolitischer Zwierspalt: Wird doch die betriebliche Berufsausbildung immer noch als der optimale Weg zur

Qualifizierung der Jugendlichen innerhalb des Berufsbildungssystems angesehen. Die Erwartungen der Unternehmen an das Qualifikationsniveau erschweren aber scheinbar den Übergang der jungen Erwachsenen in eine Berufsausbildung oder in die spätere Erwerbsarbeit zunehmend. Die Aussagen zeigen, dass Institutionen/Organisationen partiell die Möglichkeit besitzen, ein auf Einzelaspekte zielendes Menschenbild durchzusetzen, auch wenn von einer – oft beschriebenen – ganzheitlichen Entwicklung oder Formung der Persönlichkeit gesprochen wird. Hierbei fragt PÄTZOLD (1997), ob es in einer normativ pluralistischen Gesellschaft als legitim angesehen werden kann, die Persönlichkeit der Auszubildenden als Ganzes steuern zu wollen, da das notwendigerweise ein bestimmtes Menschenbild voraussetzt (vgl. PÄTZOLD, 1997: 253).

6.5 Unternehmerische Interessen an den vermittelten Kompetenzen und Qualifikationen

Bei der Berufsausbildung sind ökonomische Aspekte Bestandteil im pädagogischen Denken und Handeln. Die Lernfähigkeit als Ausgangspunkt jeder pädagogischen Praxis, ist auszumachen im Hinblick auf die Frage, wozu gewisse Fähigkeiten eine wichtige Rolle spielen. Diese Fähigkeiten werden in Abhängigkeit von Inhalt und Niveau eines festgelegten Anspruchs bzw. Bedarfs definiert und ermittelt. Diesen definiert auch das Beschäftigungssystem (HEID/HARTEIS, 2010: 470). Laut ARNOLD und MÜNK (2006) können subjektorientierte Berufsausbildung und das Konzept der Schlüsselqualifizierung – richtig umgesetzt – Allgemeinbildung und Berufsbildung didaktisch zusammenführen. Die Autoren bemerken im Zuge moderner betrieblicher Rationalisierungs- und Optimierungsstrategien bei den Fragen zur Persönlichkeitsentwicklung und Bildung „eine Annäherung des ökonomisch Möglichen an das pädagogisch Nötige“ (ARNOLD/MÜNK, 2006: 15 f.). Eine Frage für Unternehmen ist, wie lange der Auszubildende als lernfähig gilt, bis zu welchem Punkt es als vertretbar angesehen wird, durch finanzielle Mittel, Zeit und Anstrengungen bei Lehraktivitäten weitere Lernerfolge zu ermöglichen und wie viel den jeweiligen Entscheidungsträgern zusätzliche Investitionen wert sind (vgl. HEID/HARTEIS, 2010: 470).

„[...] wie den letzten Lehrling, den haben wir übernommen. Wie gesagt, der war sehr gut [...]. Das war am Anfang auch nicht so, da hat er es ega verschlafen und, und so. Aber dann hat er natürlich auch immer ein bisschen gesehen, dass wir eben auch Früh als Erste da sind, und wenn er nach Hause gegangen ist, waren wir noch da.

Und, und so was, irgendwann kommt das schon mal dort oben an im Gehirn. Und von der Seite her ist das, ist das ein richtiger guter Mann geworden.“ (U.12, Z. 233-240)⁴

Im Interview wird die Vorstellung beschrieben, dass Unternehmer_innen auch offen und bereit sein können, trotz anfänglicher Schwierigkeiten, neue Erfahrungen zu sammeln. Damit wird zum einen ein mögliches Persönlichkeitsmerkmal (Offenheit) angesprochen, andererseits geht es um die Lernfähigkeit einer Personen. In jedweder Hinsicht ein Indiz auf die Thematik des lebenslangen Lernens und die damit verbundene Bereitschaft, neue Erfahrungen zu zulassen. Interpretiert könnte schlussendlich werden, dass die innere Einstellung der Lehrenden die berufliche Weiterentwicklung der jungen Erwachsenen grundlegend beeinflusst. Lernfähigkeit als Voraussetzung für berufliche Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (wie sie im Kapitel 3 beschrieben ist) wird als wichtiges Ausbildungsziel von den Unternehmen akzeptiert, obwohl die Aussagen oft auf eine gering entwickelte Lernfähigkeit der Jugendlichen und auf fehlende oder nicht dauerhafte Motivation verweisen. Allerdings sind es die Unternehmen selbst, die diese Fähigkeiten während der Ausbildung im Sinne einer ganzheitlichen Berufsausbildung vermitteln sollen.

Die Auswertung von Aussagen der Interviewten vermittelt den Eindruck, dass klassische Arbeitstugenden, die Disziplinierung der Auszubildenden und die Integration in das Unternehmen als Ausbildungsziele wichtig erscheinen. Besonderes Augenmerk scheint darauf gerichtet zu sein, fachliche, personale und soziale Kompetenzen miteinander zu verbinden. Lernende können sich somit im Zuge veränderter Anforderungen während der Arbeitsprozesse und auf dem Fundament einer relativ breit angelegten Grundausbildung schneller anpassen. Eine Zuschreibung auf Bildung erfolgt in dem Sinne, dass der Erfolg der betrieblichen Berufsausbildung stark auf Unternehmensziele fokussiert. Allen Unternehmen, die junge Erwachsene ausbilden, scheint gemein, dass sie den eigenen Fachkräftebedarf vordergründig durch ihre selbst ausgebildeten Facharbeiter_innen decken wollen. Deswegen sind die Unternehmen interessiert, den Lernenden fachliche Qualifikationen zu vermitteln, die direkt auf den Bedarf des Unternehmens abgestimmt sind. Mit direkt vom Unternehmen angebotenen Ausbildungsmöglichkeiten kommt es gezielt zu einer unmittelbaren Verknüpfung von Qualifizierungs- und Arbeitsprozessen.

„Und wir haben dann auch aufgrund der höheren Anforderungen [...] haben wir wieder auf die Ausbildung eigener *[Beruf 4]* umgestellt.“ (U.6, Z. 28-31)

⁴ Das Wort „ega“ im obersächsischen Dialekt ist hier im Sinne von „immerzu/fortwährend“ zu verstehen.

Dieser Bedarf nach passgenauem Nachwuchs durch gezielte eigene betriebliche Ausbildung wird in den Unternehmen relativ unterschiedlich in seiner Spezifik definiert. Zu beachten ist, dass mit der Ausbildung möglicherweise auch andere Ziele als die der Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen verbunden sind, etwa das Ziel der verstärkten Identifikation mit Unternehmenszielen. Wichtig erscheint dabei, Freiräume für Phantasie und Kreativität für die Lernenden oder Mitarbeiter_innen zu lassen, damit diese ihre Gedanken ausarbeiten, überprüfen, verwerfen und – überhaupt erst einmal – äußern können.

„Wir zahlen auch Prämien für gute Vorschläge, wie man was anders machen kann. Wir versuchen unsere Mitarbeiter in die ganzen Arbeitsprozesse mit ein zu beziehen. Die können ihre Meinung sagen, Kritik, Lob, neue Vorschläge, dass wir uns weiterentwickeln. Das dürfen sie im Gespräch machen. Sie dürfen es auch anonym machen.“ (U.1, Z. 267-271)

Beim Einsatz gewisser Reflexions- und Feedbackstrategien zeigt sich den Unternehmer_innen, wozu Fachkräfte in der Lage sind und in welcher Richtung sie bereit wären, unternehmerische Zielvorstellungen mit zu verfolgen. Gerade in einem ständig unter Handlungsdruck stehenden Unternehmen scheinen Haltungsfragen eine wichtige Rolle zu spielen. Die Bedeutung dieser inneren Einstellung bezieht sich im Organisations- und Arbeitskontext gleichermaßen auf das Individuum und das System der Organisation. Druck auf dieses System kann von innen und außen entstehen. Von außen entsteht der Druck aufgrund des wirtschaftlichen Wettbewerbes und überträgt sich auf das Unternehmen. Führungskräfte müssen wahrscheinlich mit diesem Druck von außen viel direkter umgehen und geben diesen an die Belegschaft weiter. Wie sie das tun, kann sich als gewisse Deutung von Wertorientierungen niederschlagen.

„Und Ziel der Geschäftsleitung ist es (..) die C-Mitarbeiter (..) also die jetzt wirklich nicht so (..) mitziehen, die hier her kommen, nur weil sie halt Geld kriegen, sondern wir wollen nur Mitarbeitern haben, die sich wirklich für die Firma interessieren und mit der Firma nach vorn kämpfen. [...] Und dann halt (..) wirklich die C-Mitarbeiter, entweder zu eliminieren oder so zu pushen, dass die B-Mitarbeiter werden oder A-Mitarbeiter.“ (U.1, Z. 362-368)

In der Debatte um die sogenannten Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen Auszubildender stehen auch die Inhalte der Wertorientierung zur Diskussion. Während der Erkenntnisgewinn und die Erweiterung von Fähigkeiten als formale Qualifikationen als

selbstverständlich gelten, sollen ebenso Handlungsnormen und Werthaltungen vermittelt werden. HEID (2006) nennt hier z.B. Handlungswille, Lebensoptimismus, Zukunftsbejahung und Fortschrittshoffnung. Diese bestimmten Werthaltungen und (abstrakten) Bereitschaften zum Handeln sind im Interesse privatwirtschaftlicher Unternehmen Mittel zum Zweck: um die Produktivität des Faktors Arbeit zu steigern, konkurrenzfähig zu bleiben und die Kostenstruktur zu verbessern. Ohne diese Feststellung von vornherein negativ zu bewerten, konstatiert HEID (2006), dass in der betrieblichen Berufsausbildung problematisch bleibt, wie Bildung von Unternehmen bewertet wird, wenn diese nicht in produktive Arbeit umgesetzt werden kann (vgl. HEID, 2006: 40).

„Also aus meiner Sicht ist es notwendig geworden, viel intensiver auszubilden. Man könnte grob so gefühlsmäßig schätzen, wo vor einigen Jahren [...] innerhalb, sag ich mal zwei Monaten, Vierteljahr, da Interesse geweckt wurde, der Ehrgeiz geweckt wurde, das ist mein Beruf, ich muss mal Geld verdienen. Und das Bewusstsein zu wecken ist jetzt (...), also ein Jahr geht sicher ins Land, ehe die Jugendlichen dann so weit sind, den, den die Motivation aufzubauen. Da, dass dort mehr dahinter steht, als die Zeit runterzureißen.“ (U.6, Z. 125-131)

Die Interviewaussage spricht das implizite Wissen an, das von jungen Erwachsenen im Laufe des beruflichen Entwicklungsprozesses übernommen werden kann. Die Meinung, dass sich aufgrund von gemachten Erfahrungen in bestimmten Situationen die Einstellungen der Auszubildenden während der Berufsausbildung entwickeln können, lässt darauf schließen, dass sich Persönlichkeitseigenschaften, geprägt durch das berufliche Umfeld und das organisationale System des Unternehmens, ausprägen und beeinflussen lassen.

Das Aneignen von abstrakten Werten verläuft parallel zu Lernprozessen, die bestimmte Wirkungen fördern: Zum einen geht es laut HEID (2006) um die (habitualisierte) Bereitschaft, sich den Bedingungen und Kriterien der Verwertung und Bewertung von Qualifikationen unterzuordnen. Diese Bedingungen und Kriterien enthalten gewisse Inhaltsbestimmungen darüber, was im jeweiligen Unternehmen gemacht werden soll. Anhand der sogenannten Organisationskultur, wie auch der Arbeitsorganisation einzelner Unternehmen lässt sich darauf schließen. Zum anderen leiste das zu Eigen machen abstrakter Werte einen Vorschub beim Erlernen einer gewissen Gleichgültigkeit gegenüber der Qualität konkreter Zwecke, Inhalte und Konsequenzen, wenn es darum geht, das was gemacht werden soll, auch zu realisieren. Die Auszubildenden und Facharbeiter_innen sind während dieses beruflichen Erziehungsprozesses auch aktiv. Sie erfassen, wer entscheidet, für welche Inhalte und Zwecke sie sich arbeitend im Unternehmen zu engagie-

ren haben. Und wer das Recht hat, innerhalb der Organisation darüber zu befinden, wie über dieses Engagement verfügt und dessen Erfolg bewertet wird (vgl. HEID, 2006: 41).

Wie schon im vorhergehenden Kapitel beschrieben, wird der Identifikation mit dem Unternehmen einer hoher Stellenwert durch die Expert_innen eingeräumt, unabhängig von konkreten Zielen der Unternehmen, den Produktionsbedingungen, den Inhalten und Effekten der jeweiligen Erzeugung von Gütern. Auf Basis dieser Identifikation sind Kreativität und Kritik erwünscht, die als wichtige Bestandteile moderner Wertorientierung gesehen werden können. Verantwortungsbereitschaft (als eine der sogenannten Schlüsselqualifikationen) wird gefordert und soll gefördert werden. Wenn Mitarbeiter_innen nun auch selbstbestimmt wollen, was vom Standpunkt der unternehmerischen Seite aus gemacht werden soll, sind sie eigens zuständig für ihre arbeitsorganisatorisch festgelegte Mitwirkung bei der Optimierung des Unternehmenserfolgs und somit auch haftbar (vgl. HEID, 2006: 41).

6.6 Verhältnis öffentlicher und unternehmerischer Standpunkte

Die Rekrutierung zukünftiger Facharbeiter_innen in der bisher üblichen Form wird nach Aussagen aller Unternehmen schwieriger. Zum einen führen vielfältige Angebote zur weiteren Qualifizierung im öffentlichen Bildungssystem dazu, dass die betriebliche Berufsausbildung für viele junge Erwachsene als Durchgangsstation auf dem Weg zu höheren Qualifikationen dient. Andererseits verlassen viele Jugendliche ihre Schule ohne Abschluss, der Zugangsvoraussetzung für eine Berufsausbildung ist. Die Unternehmen sind unterschiedlich bereit und in der Lage, auch diese Jugendlichen auf eine Berufsausbildung vorzubereiten und diese dann durchzuführen.

„[...] dass wir eine ganz hervorragende Zusammenarbeit ja pflegen mit den Arbeitsagenturen, mit den Kammern, das hatte ich vorhin schon gesagt. Hier werden auch Modelle angeboten, sag ich mal, auch im Interesse des Unternehmens, wo also es zum Beispiel für Quereinsteiger Ausbildungsmöglichkeiten gibt, wo die Arbeitsagentur Kosten übernimmt, um jemandem eine neue Chance zu geben. [...] Es gibt jetzt so eine Aktion, dass also Ungelernte eine zweite Chance kriegen. Ich glaube das gilt, geht bis 27 Jahre, wenn ich das richtig im Kopf habe, man will das wohl sogar erweitern was ich bisher gehört habe, [...]. Und hier sind wir, das würde ich schon für uns in Anspruch nehmen, ein Unternehmen, das dort auf jeden Fall unvoreingenommen heran geht an solche Sachen und auch sagt: ‚Ja, wir sind als Partner hier auch bereit.‘“ (U.2, Z. 500-513)

In der betrieblichen Berufsausbildung scheint die Passung von unternehmerischen Anspruchsniveau und den Eingangsqualifikationen der Jugendlichen die vordergründige Frage zu sein. Die Unternehmen werden zukünftig vielleicht noch mehr bedenken müssen, eine Balance von Theorie- und Praxisanteilen herzustellen und allgemein bildende Elemente in ihre Qualifizierungsmaßnahmen aufzunehmen. Größere Unternehmen scheinen der Einschränkung ihres bisherigen Handlungsspielraumes bei der Bewerber_innenauswahl durch die Entwicklung geeigneter Strategien besser begegnen zu können. Die unternehmerische Einsatzpolitik sowie die Gestaltung der technischen und organisatorischen Bedingungen der Arbeit sind augenscheinlich wirkungsvolle Möglichkeiten, um dem Mangel an Fachkräften als auch deren Forderungen zu begegnen.

„Das heißt also, wenn es eine Möglichkeit gibt, jemanden in der Nähe eines für ihn günstig gelegenen Standortes auszubilden und dann auch arbeiten zu lassen, dann wird das erstmal grundsätzlich bei uns funktionieren.“ (U.2, Z. 476-479)

„[...] kann ich einen Mitarbeiter ganz anders motivieren, wenn ich mich auf sein Arbeitszeitmodell einlasse. [...] Sicherlich, es gibt auch einzelne Personen, da zählt NUR das, was zwischen Daumen und Zeigefinger ist. Aber im Großen und Ganzen ist es so, dass ich da eben mit solchen Faktoren bedeutend mehr motivieren kann, als, als mit allein Geld.“ (U.14, Z. 50-57)

Die meisten Unternehmen engagieren sich in der Berufsausbildung, um ihren Bedarf an Facharbeiter_innen decken zu können. Das Interesse bezieht sich dementsprechend auf eine betriebsspezifische Qualifizierung. Das in Ausbildungsordnungen definierte Qualifikationsprofil, das durch den Gesetzgeber entlang der Kriterien einer ausreichenden Grundausbildung und einer hinlänglichen beruflichen Mobilität festgemacht wird, findet in vielen Unternehmen Berücksichtigung aufgrund vielfältiger Einsatzmöglichkeiten.

„Das zweite ist, dass ich sage, dass man bei uns vielleicht eine umfänglichere Ausbildung genießen kann als vielleicht an einem Band bei [Firma 1]. Das will ich jetzt gar nicht negativ sagen, die Berufsausbildung ist sicher sehr hochwertig, aber die Perspektive, mal verschiedene Dinge zu tun, ist sicher bei uns da eine größere, dass wird man schon so sagen.“ (U.2, Z. 188-192)

Die öffentliche Hand schafft entsprechende Voraussetzungen für das duale System der Berufsausbildung und stellt dementsprechend Ressourcen bereit. In den Äußerungen der Expert_innen sind kritische Standpunkte zu vernehmen, was die organisatorischen Belange im Berufsbildungssystem betrifft – und das im Hinblick darauf, dass sich die Organisa-

tion des Bildungswesens auch auf die gleichen Bedingungen einzustellen hat, wie die Unternehmen selbst: Umgang mit Knappheit und Flexibilität.

„Das Ausbildungssystem als solches. J a. Gibt es insofern Veränderungen, [...] Dass dort ja auch irgendwo wieder strukturiert wird und versucht wird zu vereinheitlichen und zu vereinfachen. Dass dort, ich meine der Rahmenausbildungsplan muss schon gleich bleiben, [...] auf die Lehrlinge oder auf das Umfeld der Auszubildenden wird gar nicht mehr eingegangen oder wird gar keine Rücksicht mehr genommen. Ob das territoriale Einflüsse sind, ob das Einflüsse sind von der Verkehrsanbindung, von der Mobilität her und, und, und. Da werden eben irgendwo, ich sag mal Ausbildungszentren festgelegt, wo man sagt: ‚Gut, ähnlich wie es mit den Schulen ist. Hier lohnt sich das nicht mehr. Wir müssen jetzt zentralisieren.‘ [...] Aber wie der Auszubildende dort HINkommt. Was der für eine MÖGLICHKEIT hat. Sicherlich wird das irgendwo abgecheckt und wird gesagt: ‚mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar‘. Aber wie viele Stunden der zum Schluss unterwegs ist und dass das irgendwo trotzdem an der Qualität der Ausbildung verloren geht, das beachtet meiner Meinung nach niemand oder wird viel zu wenig beachtet.“ (U.14, Z. 74-89)

Viele Interviews thematisieren das Verhältnis von unternehmerischer Handlungslogik und schulischem Bildungsauftrag. Der duale Partner der ausbildenden Unternehmen, die Berufsschule, wird in den Interviews teilweise kritisiert. Das Niveau der Ausbildungsinhalte im Berufsschulunterricht als nicht immer sachgerecht beschrieben. Mit der Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Berufsschule sind die Interviewpartner_innen größtenteils zufrieden. Zum einen stellt sich unter qualitativen wie auch quantitativen Gesichtspunkten die Frage nach der Anzahl, Auswahl und Qualifikation der Lehrkräfte.

„[...] dass eben auch versucht wird, auch LEHRER austauschbar machen, dem kann ich eben sofort sagen, oder das ist meiner Meinung nach das Ziel, was verfolgt wird vom Kultus. Die sagen eben: ‚Na gut, wir haben durchgehend einen gleichen (..) Blockunterrichtsplan, dadurch ist das in allen Schulen alles gleich. Und wenn mir heute der Lehrer X da ausfällt in dem Berufsschulzentrum, nehme ich Lehrer Y und stecke den dahin.‘ Funktioniert das. [...] Also sind vielleicht schon verständliche Gründe dabei, aber auf keinen Fall gut oder vorteilhaft für die, für die Lehrausbildung. Ich sag mal nachteilhaft. Und zum Nachteil der Auszubildenden.“ (U.14, Z. 120-128)

Zum anderen machen Unternehmer_innen, neben veränderten organisationalen Kriterien, auf bestimmte curriculare Anforderungen aufmerksam bei der Organisation des

Berufsschulunterrichts und des Prüfungswesens. Vermittelte Qualifikationen des öffentlichen Bildungswesens sollen für die unmittelbaren Arbeitsprozesse nutzbar sein. Expert_innen verweisen auf eine notwendige Abstimmung von Theorie und Praxis. Ein_e Unternehmer_in stellt die Grundproblematik der Vermittlung von Fachinhalten pointiert wie folgt dar.

„Dort haben wir einen kleinen Nachteil [...], weil wir hier sozusagen *[Beruf 8]* ausbilden und die Ausbildung in der Theorie unseres Erachtens nach mit den Lehrplänen eher lastig ist für die größere Gruppe der *[Beruf 7]*, die im PKW-Bereich tätig sind. [...] Hier sind wir mit den Handwerkskammern aber in einem intensiven Dialog. Das ist natürlich nicht ganz einfach, Sie wissen, Schul- und Lehrpläne sind nun mal auch relativ festgefahren [...] aber ich will trotzdem sagen, die Zusammenarbeit ist gut mit denen. Aber hier haben wir, glaub ich, ein Defizit für unsere *[Beruf 7]*, das unter Umständen dann auch mal mit einem Tick einer schlechteren Note abgeschossen wird, weil sie den Schwerpunkt ein Stück weit wo anders gelegt haben in der praktischen Tätigkeit als vielleicht der Mitschüler [...].“ (U.2, Z. 289-306)

Die Herausforderung für das Unternehmen ist es, das eigene Ausbildungskonzept mit dem der Berufsschule bestmöglich abzustimmen, um die Hauptlast im Qualifizierungsprozess der eigenen Fachkraft nicht ausschließlich selbst zu tragen. Konkrete Abstimmungsversuche sind nicht immer erfolgreich. Festzustellen ist aber, dass Ausbildungsordnungen flexibler interpretiert werden können und unverbindlicher umgesetzt werden, als das bei den schulischen Rahmenlehrplänen der Fall ist. Hier scheinen die Unternehmen einen erheblich größeren Spielraum zu haben. Oft steht die Frage im Vordergrund, ob tatsächlich gelehrt und gelernt wird, was gelernt werden soll. Die Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen wird von den Unternehmen in Bezug auf institutionelle Kapazitäten (Ausfallzeiten, Anzahl von Ausbildern im Verhältnis zu den Auszubildenden etc.) betrachtet, wie auch in Bezug auf entwickelte Lernstände und Lernfortschritte der Auszubildenden. Gerade bei letzterem werden Forderungen vermehrt lernergebnisorientiert formuliert. Die Kontrolle von Lernerfolgen, die auch im öffentlichen Interesse liegt, und die Steuerung schulischer sowie betrieblicher Bildungsarbeit geschehen aus dieser Wahrnehmung heraus oft am Nutzen orientiert.

Die Koordination und Abstimmung von schulischer und betrieblicher Berufsbildung steht mindestens seit Einführung des BBiG im Jahre 1969 immer wieder und mit mehr oder weniger Nachdruck auf der Agenda. Auf gesetzlicher Grundlage hat das BBiG keine Lösung gebracht. Die bildungspolitischen Maßnahmen der Bundesregierungen brachten keine

sichtbaren Fortschritte. Das Wechselspiel zwischen öffentlichen und privaten Interessen offenbart immer wieder Fragen nach der dementsprechenden Verfügungsgewalt – und damit sind in diesem sehr komplexen System beruflicher Bildung alle Akteure angesprochen. Zusammenfassend vermittelt die Auswertung der Interviews ein Bild über den Status der Zusammenarbeit der im dualen System der Berufsausbildung beteiligten Akteure. Die Berufsschulen, Unternehmen, die Agentur für Arbeit und die Kammern sind eingefügt in einem ihnen entsprechenden aufgabenrechtlichen System. Rechtszusammenhänge sind jeweils anders begründet. Die Frage steht im Raum, wie diese Akteure zu einer vernünftigen Form der freiwilligen Zusammenarbeit gelangen. Besonderes Interesse scheinen die Interviewpartner_innen an der Kooperation mit den zuständigen Kammern zu haben. Wahrscheinlich auch deswegen, weil diese (historisch begründet) die gesetzlich bestimmte Kontroll- und Qualitätsfunktion in der Berufsausbildung übertragen bekommen haben. In Bezug auf die Steigerung der Attraktivität der Berufsausbildung und die Anwerbung junger Menschen findet eine interviewte Person deutliche Worte zum Kooperationsgedanken.

„[...] wir sagen immer wieder, es müssen die, die das Thema angeht, miteinander reden, das ist ganz wichtig. Also ich sag mal IHK, Bundesagentur, Schulamt, was auch immer. Die müssen miteinander. Und das ist auch, das kritisieren wir auch gelegentlich hier in Ausschüssen bei der IHK, wo wir sagen: "Nicht jeder braucht jetzt plötzlich was zu dem Thema zu machen. Wichtig ist, dass es zusammengeführt ist.", na. Und nicht dass man sich vielleicht noch Konkurrenz macht mit den Themen. Weil es werden nicht mehr Bewerber, und indem dass nachher ne Überschrift drüber steht, dadurch wird das Thema auch nicht besser, na. Also das ist eher wichtig, dass die, dass die Zuständigkeiten und Kompetenzen klar gegliedert sind, na. Und nicht dass einer sagt: ‚Ach jetzt machen wir mal was zum Thema Ausbildung, das ist grad hip, und Probleme haben wir dort auch.‘, na, so ungefähr. Und will sich profilieren, das ist, macht keinen Sinn aus meiner Sicht.“ (U.6, Z. 787-798)

Die bildungspolitische Regulierung der betrieblichen Berufsausbildung ist nicht einfach. So stoßen Regulierungsbestrebungen angesichts gewisser Steuerungsprinzipien an Grenzen. Dualität heißt nicht, dass Organisationen/Institutionen, wie z.B. das Unternehmen, die Berufsschule und Prüfungsausschüsse, nebeneinander stehen und praktisch nur formal miteinander verbunden sind. Dualität heißt, dass es ein pädagogisches Verhältnis gibt.

7 Interpretation der Ergebnisse auf der Fallebene

Die aus den Fällen gewonnenen Kategorien und Teil-Themen (Dimensionen) werden jetzt wieder an den einzelnen Fall herangetragen. Durch die Kontrastierung bzw. den Vergleich der Fälle werden Kategorien noch einmal neu überprüft, verworfen oder geändert. Infolge bestimmter Kombinationen von Kategorien und Merkmalen sollen anhand relevanter Vergleichsdimensionen sowie rekonstruierter inhaltlicher Sinnzusammenhänge später Muster oder Typen ermittelbar sein, die zu einem besseren Verständnis eventueller Entwicklungslinien/ Spannungsfelder der betrieblichen Berufsausbildung beitragen können. Jedoch kommt es in dieser Arbeit noch nicht zu einer Rekonstruktion im Sinne einer Gesamt-Typologie. In diesem Rahmen wird exemplarisch ein Interview verarbeitet, dessen Auswertungsergebnisse in Bezug auf die Frage verwendet werden, unter welchen Gesichtspunkten Unternehmen die Berufsausbildung organisieren. Die Auswahl dieses Interviews erfolgte aufgrund der hohen Informationsdichte. Bei dem vorgestellten Fall handelt es sich um ein eigentümergeführtes Unternehmen aus der Branche *Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik*. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten 50 Beschäftigte im Unternehmen, davon waren acht Auszubildende.

Inhaltliche Aspekte werden nun anhand strategischer Gesichtspunkte verortet und noch einmal zusammengefasst. Die Ausgestaltung der Berufsausbildung kann bei der Befragung von Geschäftsführer_innen, Inhaber_innen und für das Personalwesen zuständigen Personen als ein Resultat von strategischen Entscheidungen gesehen werden, die die pädagogische Praxis im Unternehmen mitbestimmen. In den folgenden Themenbereichen soll die Interpretation erfolgen:

1. Innerbetriebliche Personalpolitik
2. Planung und Steuerung der Berufsausbildung
3. Zuschnitt des Kompetenz- und Qualifikationspotentials

7.1 Innerbetriebliche Personalpolitik

Die Rekrutierung der Auszubildenden wird in diesem Unternehmen gezielt geplant, denn es herrscht ein innerbetriebliches Bedürfnis nach vielen Auszubildenden (vgl. U.1, Z. 44-45). Durch systematische Personalentwicklung sichert sich das Unternehmen seinen qualifizierten Nachwuchs und beugt somit einem Engpass bei Fachkräften vor. Es gilt ausgewählte Altersgruppen anzuwerben (vgl. U.1, Z. 142-143, 207-209), da mit speziali-

sierten Dienstleistungen überregionale Märkte bedient werden, was eine hohe zeitliche Flexibilität und Mobilität bei den Auszubildenden und den Facharbeiter_innen voraussetzt (vgl. U.1, Z. 35-36, 47). Die angedeutete Auswahlpraxis zeigt deutlich, dass nicht immer Bewerber_innen mit den besseren Schulzeugnissen eingestellt werden. Praktika für Schüler_innen dienen dem Unternehmen zur Information über die zukünftigen Auszubildenden und zur Motivation dieser, bestimmte Ausbildungsberufe zu erlernen. Gespräche mit Eltern und Jugendlichen dienen der gezielten Auswahl der Auszubildenden. Durch Tests und Beurteilungen werden vor der Einstellung und während der Probezeit die Jugendlichen bewertet (vgl. U.1, Z. 159-172, 189-190).

7.2 Planung und Steuerung der Berufsausbildung

Planung und Steuerung der Berufsausbildung haben im Unternehmen die Funktion, einen Ausbildungserfolg herbeizuführen (vgl. U.1, Z. 306-307), der durch präzise formulierte fachliche Leistungsfähigkeit und soziale Integration der Ausgebildeten definiert ist. Immer wieder wird der hohe Stellenwert von Effektivität und Effizienz im Ausbildungsprozess und in der alltäglichen beruflichen Praxis benannt. Quantität und Qualität der zu vermittelnden Qualifikationen werden unter Berücksichtigung der aktuellen Anforderungen des Unternehmens bestimmt (vgl. U.1, Z. 436-439). Individuelle Qualifikationsniveaus der Auszubildenden, die durch unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten zustande kommen, werden durch individuelle Nachsteuerung und Förderung dem gesetzten Ausbildungssoll angeglichen (vgl. U.1, Z. 328-332).

Durch die stärkere Orientierung an überregionalen Märkten kommen große räumliche Entfernungen zwischen Unternehmensleitung/Personalabteilung und den Ausbilder_innen/Facharbeiter_innen/Auszubildenden zustande. Die interviewte Person schätzt die Möglichkeiten zur Steuerung der beruflichen Bildung hoch ein. Dafür sorgt eine in die Unternehmenssteuerung integrierte ständige wirtschaftliche Kontrolle auf allen Ebenen und der Einsatz moderner technologischer Hilfsmittel (vgl. U.1, Z. 339-345). Die zentrale Erfassung von Prozessabläufen ermöglicht eine gewisse Transparenz. Die ständigen Kontakte mit den Arbeitsbereichen der Facharbeiter_innen und den dort installierten Ausbildungsplätzen dienen der unmittelbaren Rückkopplung.

In der Praxis setzt sich die betriebliche Ausbildung aus verschiedenen Lernformen zusammen. Zu den klassischen internen und externen Lehrveranstaltungen kommen auch andere Formen des Lernens. Trotzdem zeigt sich in der alltäglichen Praxis, dass traditio-

nelle Lehr- und Lernformen Priorität haben. Die Einarbeitung und Unterweisung am Arbeitsplatz durch betriebliches Ausbildungspersonal sowie durch Lehrgänge oder Seminare erfolgen betriebsintern. Für diese Lehrgänge und Seminare nutzt das Unternehmen auch spezielle Qualifizierungsangebote von externen Bildungsträgern (vgl. U.1, Z. 109-114). Die lernzielorientierten Arbeiten der Auszubildenden erfolgen aber auch extern, da das Unternehmen spezielle Qualifikationen in der Regel nicht durch interne Ausbildung gewährleisten kann (vgl. U.1, Z. 307-309). Die Gestaltung einer bedarfsgerechten Infrastruktur durch eine effiziente Vernetzung mit Externen ist dafür essentiell. Tätigkeiten in der Berufsschule, am Arbeitsplatz und bei Lehrgängen scheinen genau koordiniert. Bildungsrelevante Netzwerkstrukturen hat das Unternehmen aus Gründen von guter Erfahrung außerhalb der Region des Unternehmensstammsitzes aufgebaut (vgl. U.1, Z. 301-310).

Die Unternehmensführung hält ständigen Kontakt zu branchennahen Interessensverbänden (vgl. U.1, Z. 304-305, 396-399), die laut Wahrnehmung der interviewten Person große Anstrengungen unternehmen, die Berufsausbildung im Sinne einer hohen fachlichen Qualität mit zu organisieren. Durch eine aktive Mitgliedschaft in verschiedenen Gremien kommt es im Bereich der Berufsbildung zu gegenseitigen Informationen und Absprachen über Fragen der Planung, Organisation und Durchführung der Ausbildung. Werden organisatorische Lösungen, curriculare Konzeptionen und Lehrmaterialien ausgetauscht und übernommen, kann das durch den Wissens- und Innovationstransfer offenbar zum Austarieren der Ausbildungsstandards führen (vgl. U.1, Z. 93-98).

7.3 Zuschnitt des Kompetenz- und Qualifikationspotentials

Durch die Standardisierung der Lernprozesse in Lehrgängen und an ausgewählten Arbeitsplätzen sowie durch gleichartige Qualifikationspotentiale der Ausbilder_innen soll der stetige Ausbildungserfolg im Unternehmen gewährleistet werden (vgl. U.1, Z. 327-328). Die Arbeitnehmer_innen sind den Anforderungen an den bestehenden Arbeitsplatz fachlich voll angepasst und sozial integriert. Berufsausbildung fungiert hier als Sozialisation, weil neben den fachlichen Verknüpfungen von Arbeits- und Ausbildungsprozessen die Vermittlung sozialer Qualifikationen eine ganz entscheidende Rolle spielt. Das Unternehmen soll in der Wahrnehmung der Auszubildenden zur Familie werden (vgl. U.1, Z. 186-188). Soziale Qualifikationen werden in der Form vermittelt, wie sie am Arbeitsplatz üblicherweise benötigt werden. Das geschieht über betriebsspezifische Ausprägungen sozialer Normen. Diese können gut von Ausbilder_innen weitergegeben werden, die durch das langjährige Arbeiten im Unternehmen selbst in dessen Sozialgefüge integriert sind und

betriebsinterne Verhaltensweisen akzeptiert haben. So wird das erwünschte (jeweils betriebsübliche) Sozialverhalten schon in der Berufsausbildung vermittelt (vgl. U.1, Z. 193-196). In dieser Perspektive deutet sich ein gewisses Selektionsprinzip an: Die Frage nach der Identifikation mit dem Unternehmen ist gleichzeitig auch eine Frage danach, wer seine Arbeitskraft dem Unternehmen vollumfänglich zur Verfügung stellen möchte. Auszubildende sind unter diesem Gesichtspunkt gleichzeitig auch voll einsetzbare Arbeitskräfte. Genauso wie die Facharbeiter_innen gehen sie, dem Umstand entsprechend, ein gewisses Risiko ein, wenn sie sich nicht anpassen (vgl. U.1, Z. 362-368).

Innovationsfortschritte des Unternehmens und eine sehr spezifische Qualifikation der Fachkräfte führen zu Wettbewerbsvorteilen gegenüber anderen Unternehmen. Damit scheinen die Tätigkeiten auch deutlich häufiger wissensintensiv. Das deutet auf einen Vorteil für die berufliche Mobilität der Fachkräfte und deren Ansprüche an ein bestimmtes Lohn- und Gehaltsgefüge. Die von der interviewten Person als gut eingeschätzte Gehaltssituation kann ein Indiz dafür sein, dass sich das Unternehmen im Wettkampf um die gefühlt knapper werdende Arbeitskräfte gegenüber anderen Unternehmen behaupten kann (vgl. U.1, Z. 31-37). Die Frage nach gutem Lohn scheint nicht unerheblich, da nach erfolgreicher Berufsausbildung viele Junge Erwachsene weiterhin beschäftigt werden. Erst später kommt es in dem arbeits- und zeitintensiven Arbeitsfeld zur Fluktuation aufgrund der Familienplanung junger Erwachsener (vgl. U.1, Z. 45-47).

Im Fazit bleibt festzuhalten, dass die systematische Bedarfsplanung, Ausbildung und Qualifizierung von Fachkräften zur Unterstützung der Wettbewerbsfähigkeit und die Rekrutierungs- und Bindungsstrategien zur Motivation und Identifikation der Belegschaft auf eine stark auf Effizienz sowie auf das Unternehmen orientierte Berufsausbildung hinweisen. Im Vergleich mit anderen Interviews lässt sich eine gewisse habituelle Prägung heraus lesen, die als pragmatisch und lösungsorientiert beschrieben werden könnte.

Im Gegensatz dazu finden sich in anderen Interviews sehr diffuse und widersprüchliche Wirksamkeitswahrnehmungen hinsichtlich der eigenen betrieblich organisierten Berufsausbildung. Der Blick der Interviewten aus der Organisation heraus lässt auf latente Strukturen und oft unbewusstes Handeln schließen und fokussiert des Öfteren auf Bewältigungsbegriffe. Im Gegensatz zur vorher beschriebenen, könnte hier von einer verstehens- und problemorientierten Prägung ausgegangen werden. Die Prüfung der Validität der These steht im Sinne einer Feinanalyse noch aus.

8 Schlussbetrachtung

Während früher vornehmlich versucht wurde, Ausbildungsprozesse über das Zuführen definierter und standardisierter Mittel und Leistungen zu steuern, die im Endeffekt eine gute Qualität der Ausbildung zur Folge haben sollten, hat sich der Blick auf die berufliche Bildung gewandelt. Vordergründig werden heute erst die zu erreichenden Ziele bestimmt und möglichst operationalisiert. Auf dieser Grundlage wird dann verdeutlicht, wie Ausbildungsprozesse zu gestalten sind und welche materiellen und immateriellen Mittel benötigt werden, um angestrebte Ziele zu erreichen. Egal aus welcher Richtung man sich dem Thema nähert – wichtig ist zu betonen, dass die Qualität betrieblicher Berufsausbildung ganz essentiell bestimmt wird vom Ausmaß der didaktischen Planung, den zeitlichen und finanziellen Ressourcen, der Qualifikation und Professionalität des für die Ausbildung zuständigen Personals, dessen Verhalten und Engagement.

Der Sachzweck, dem die Arbeit im Unternehmen unterworfen ist, kann sich weit von den Intentionen, die als pädagogisch bewertet werden, entfernen. Den Umstand, dass am Arbeitsplatz gelernt wird, beeinträchtigt das nicht, wohl aber die Qualität des Lernens (vgl. HEID/HARTEIS, 2004: 224). Sollen die vermuteten Lernpotenziale von Arbeitssituationen ausgenutzt werden, verlangt dies eine angemessene Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz, denn dieser ist nicht vordergründig als Lernort angelegt. Häufig als Vorteil angesehen, kann sich die sogenannte Ernstsituation unter realen Arbeitsbedingungen ins Gegenteil auswirken: Komplexe Aufgaben können zur Überforderung führen oder durch monotone Tätigkeiten können sich Fehler einschleichen. Gilt es Fehler aus betriebswirtschaftlicher Sicht zu vermeiden, geht der Charakter des Probehandelns verloren, bei dem Handlungen und Verhaltensweisen ausgetestet werden können. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern ist aber notwendig, um letztendlich aus ihnen lernen zu können. (vgl. BAUMGARTNER, 2015: 33 f.)

Betriebliche Berufsausbildung kann unter Druck geraten, wenn sich die Organisation dieser verstärkt und kurzfristig an Arbeitsmarktprozessen orientiert. Gerade wenn Unternehmen in mehreren selbstständig wirtschaftenden Einheiten organisiert sind, werden dort die Kosten – und somit auch vermehrt die Kosten für die Berufsausbildung – in Frage gestellt. Die Ausbildung junger Erwachsener gilt dann nicht zu allererst als Zukunftsinvestition, sondern als Kostenfaktor neben vielen anderen. Die Strategie ausgebildete Facharbeiter_innen unter Vermeidung eigener Ausbildungskosten von anderswo zu rekrutieren,

setzt gerade KMU unter Zugzwang und kann zu Verwerfungen im dualen System der Berufsausbildung führen.

Betriebliche Berufsausbildung beinhaltet Aspekte der Berufs- und Betriebspädagogik, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung und ist als inner- und außerbetriebliche Kooperation von Lernorten zu verstehen. DEHNBOSTEL (2002) mahnt an, dass sich Verbände und Netzwerke organisatorisch nicht gegeneinander positionieren dürfen und dass die Weiterführung des Lernortkonzepts innerhalb von Netzwerkstrukturen genauer pädagogischer Arrangements und organisatorischer Verbindlichkeiten bedarf, damit Lernen nicht nur zufällig und situativ stattfindet (DEHNBOSTEL, 2002: 373 f.).

Aus den gestellten Anforderungen an die Auszubildenden und ihren Lernbedürfnissen bilden sich die Lerninhalte. Diese ergeben sich aus den organisationalen Prozessen und Arbeitsabläufen und erweitern die Perspektive der Auszubildenden auf die tätigkeitsgebundenen Zusammenhänge. Um Lernen zu ermöglichen, ist es bedeutsam, dass Unternehmen mit betrieblicher Berufsausbildung nicht vorrangig nur ökonomische Zielsetzungen verfolgen, sondern auch auf konkrete Wünsche und Bedürfnisse der Auszubildenden eingehen und weitreichende Mitsprache- und Einflussmöglichkeiten schaffen. Die Auszubildenden fühlen sich gebraucht, wenn ihre Stärken aktiv in den Arbeitsalltag einbezogen werden. Die Integration sozialräumlichen Denkens kann somit auch den Lernerfolg steigern. Wird das Unternehmen als Lernort im Gefüge dieser Wechselbeziehungen verstanden, die von mitwirkenden Menschen gestaltet und hervorgebracht werden, entstehen neue und weiterführende Formen erfahrungsgerechten Lernens (vgl. HAMMER, 2006: 37 f.).

Beim Aufbau einer eigenen kontinuierlichen betrieblichen Aus- und Weiterbildung als Mittel der Fachkräftesicherung können die Unternehmen ihre spezifischen Bedürfnisse berücksichtigen. Geht es in den Interviews um Jugendliche mit einem für gering befundenen Qualifikationsniveau, sind oft ausweichende Aussagen zu finden, wenn es um die Einstellung oder Ausbildung dieser Jugendlichen geht. Zu fragen wäre, warum viele Unternehmen unter gegebenen Bedingungen eher von einer Ausbildung absehen, anstatt diese anders zu organisieren. Und das, obwohl die Unternehmen einen Bewerber_innenmangel bei gleichzeitig freien Ausbildungsstellen beklagen. Während in vergangenen Zeiten viele Jugendliche von der allgemein bildenden Schule unmittelbar in das duale Berufsausbildungssystem wechselten, ist das heute nicht mehr so. Damit ergibt sich eine neue Situation für die Unternehmen: Bisher stand ihnen ein Übermaß an qualifizierten oder zu qualifizierenden Fachkräften bereit, die Willens genug waren, mit großem

Engagement und einer gewissen Leidenschaft ihre ganze Kraft zur Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen beizusteuern und somit auch die Entwicklung und Festigung des Wirtschaftssystems – in den ostdeutschen Bundesländern – voranzutreiben. Nun müssen die Unternehmen gedanklich eine gewisse Distanz zu diesen Konstellationen finden, damit (unter vorgenannten Bedingungen) ein reflexives Verhalten der eigenen Ausbildungsorganisation und Personalentwicklung gegenüber möglich ist.

Im Kontext meist unspezifischer Definitionen sogenannter Unternehmenskulturen arbeiten Menschen zusammen und versuchen Erfahrungen und Wissen in alltägliche Handlungsabläufe zu integrieren. Werte und moralische Orientierungen bilden dabei oft zitierte Kategorien seitens der Unternehmen. Neben der Entwicklung und Planung von Ausbildungsinhalten wird in den Unternehmen sozialen Indikatoren großes Gewicht beigemessen. Folgt man den Aussagen in den Interviews, nehmen die Expert_innen (verstärkt) das Bedürfnis junger Menschen wahr, auch persönliche Wertvorstellungen in den Arbeitsalltag mit einzubeziehen und diese im Unternehmen leben zu können. Das Lernen von individueller Haltung definieren die Unternehmen aber gern als größtmögliche Anpassungsleistung im Rahmen von Arbeit und Organisation. Sie schätzen ein gewisses Verhalten, das dem Unternehmensleitbild – einem eigens konstruierten Ideal – und den damit beschriebenen Wertvorstellungen nahe steht. Entsprechen die jungen Erwachsenen in ihrem Verhalten nicht diesem konstruierten Leitbild, wird das als Unterschied wahrgenommen. In der Regel haben junge Erwachsene bei Ausbildungsbeginn vorerst gar keine andere Wahl (sind oft aber auch daran interessiert), als die Kriterien für Bedeutung und Erfolg ihres Lernens und Handelns zu verinnerlichen, welche Bestandteile der Rekrutierungspraktiken der Unternehmen sind. Unter konstruktivistischen Gesichtspunkten betrachtet, vollzieht sich dann während der Ausbildung durch die gemeinsamen Aushandlungsprozesse eine Veränderung der konstruierten Realitäten. Mit unterschiedlichen Anpassungsleistungen wird von Unternehmer_innen sowie Auszubildenden versucht, das Ausbildungsverhältnis aufrechtzuerhalten. Durch begriffsverwandte Deutungen verstehen sich die Unternehmen im Kontext dieser Art von Persönlichkeitsentwicklung auch als pädagogische Orte, wobei Berufsausbildung in diesem Sinne eher als Sozialisation – eine Art „Vergesellschaftung“ – betrachtet werden kann. Einem pädagogischen Ort entsprechend, sollten eher Entwicklungstendenzen genau zu beschreiben sein, als sich an einem selbstkonstruierten Soll-Ist-Abgleich zu orientieren, der sich an Verwertungskriterien ausrichtet.

9 Quellenverzeichnis

Literatur

ARNOLD, ROLF/GONON, PHILIPP (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 6, hrsg. von KRÜGER, HEINZ-HERMANN, Opladen/Bloomfield Hills: Barbara Budrich

ARNOLD, ROLF/KRÄMER-STÜRZL, ANTJE (1999): Beruf- und Arbeitspädagogik, Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen. Berlin: Cornelsen

ARNOLD, ROLF/MÜNK, DIETER (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: ARNOLD, ROLF/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 13-32

BAUMGARTNER, ALEXANDER (2015): Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen, Eine empirische Untersuchung im Hotel- und Gastgewerbe. Wiesbaden: Springer VS

BEETZ, STEPHAN/EHLERT, GUDRUN/MEISTER, ULLA (2013): Steuerung beruflicher Bildung: Unternehmerische Strategien und kommunale Koordinierung. Antrag auf SMWK-Forschungsförderung 2014, Forschungscluster: Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Forschung, Hochschule Mittweida

BEHRMANN, DETLEF (2010): Ausbalancierung pädagogischen Handelns im organisationalen Kontext am Beispiel der betrieblichen Berufsbildung. In: DOLLHAUSEN, KARIN/FELD, TIMM C./SEITTER, WOLFGANG (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 257-274

BOHNSACK, RALF/NENTWIG-GESEMANN, IRIS/NOHL, ARND-MICHAEL (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS

BOSCH, GERHARD (2010): Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: BOSCH, GERHARD/KRONE, SIRIKIT/LANGER, DIRK (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland, Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 37-61

CZYCHOLL, REINHARD/EBNER, HERMANN G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, ROLF/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 44-54

DEHNBOSTEL, PETER (2008): Berufliche Weiterbildung, Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma

DEHNBOSTEL, PETER (2015): Betriebliche Bildungsarbeit, Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 9, hrsg. von BONZ, BERNHARD/NIKOLAUS, REINHOLD/SCHANZ, HEINRICH. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

DIRKS, SEBASTIAN/KESSL, FABIAN (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: BAUER, ULLRICH/BITTLINGMAYER, UWE H./SCHERR, ALBERT (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 507-525

DOBISCHAT, ROLF/DÜSSELDORFF, KARL (2010): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: TIPPELT, RUDOLF/SCHMIDT, BERNHARD (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 383-404

GÖHLICH, MICHAEL/WULF, CHRISTOPH/ZIRFAS, JÖRG (2014): Pädagogische Zugänge zum Lernen, Eine Einleitung. In: GÖHLICH, MICHAEL/WULF, CHRISTOPH/ZIRFAS, JÖRG (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7-19

GÖHLICH, MICHAEL/ZIRFAS, JÖRG (2007): Lernen, Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer

GREINERT, WOLF-DIETRICH (2006): Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: ARNOLD, ROLF/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 499-508

HEID, HELMUT (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: ARNOLD, ROLF/LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 33-43

HEID, HELMUT/HARTEIS, CHRISTIAN (2010): Wirtschaft und Betrieb. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 467-482

HEINZE, THOMAS (2001): Qualitative Sozialforschung, Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München: Oldenbourg

KUCKARTZ, UDO (2014): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

KUPFER, FRANZISKA (2015): Lernen und Arbeiten in Lernort übergreifenden Netzwerken. In: WITTMER, WOLFGANG/DIETRICH, ANDREAS/WALBER, MARKUS (Hrsg.): Lernräume, Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 204-217

KUTSCHA, GÜNTER (1997): Das duale System – noch ein Modell mit Zukunftschancen? Thesen zur Reformfähigkeit im Verbund von beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: ARNOLD, ROLF/DOBISCHAT, ROLF/OTT, BERND (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik, Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart: Franz Steiner, S. 140-152

LIEBOLD, RENATE/TRINCZEK, RAINER (2009): Experteninterview. In: KÜHL, STEFAN/STRODTOLZ, PETRA/TAFFERTSHOFER, ANDREAS (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung, Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 32-56

LINDEMANN, HANS-JÜRGEN (2007): Selbstorganisiertes Lernen und arbeitsplatzbezogene Lehrerfortbildung – zum Wandel berufsschulischer Bildungsarbeit. In: DEHNBOSTEL, PETER/LINDEMANN, HANS-JÜRGEN/LUDWIG, CHRISTOPH (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann, S. 17-38

MEUSER, MICHAEL/NAGEL, ULRIKE (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage; in: PICKEL, SUSANNE/PICKEL, GERT/LAUTH, HANS-JOACHIM/JAHN, DETLEF (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 465-479

NIEMEYER, BEATRIX (2003): Situated Learning als Herausforderung für die Benachteiligtenförderung in Europa. In: REINISCH, HOLGER/BECK, KLAUS/ECKERT, MANFRED/TRAMM, TADE (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens, Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen. Opladen: Leske+Budrich, S. 63-81

ONNA, BEN VAN (1983): Lernen durch Arbeit – Historische, aktuelle und methodische Aspekte. In: GÖRS, DIETER (Hrsg.): Arbeiten und Lernen, Zur Praxis arbeitsbezogener Weiterbildung. München: Max Hueber, S. 13-33

OTT, BERND (1995): Ganzheitliche Berufsausbildung, Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart: Franz Steiner

OTT, BERND (2011): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens, Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin: Cornelsen

PÄTZOLD, GÜNTER (1997): Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität. In: ARNOLD, ROLF/DOBISCHAT, ROLF/OTT, BERND (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik, Von der Bildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart: Franz Steiner, S. 251-268

RENKL, ALEXANDER (2010): Lehren und Lernen. In: TIPPELT, RUDOLF/ SCHMIDT, BERNHARD (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 737-751

ROSENTHAL, GABRIELE (2014): Interpretative Sozialforschung, Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

SCHAPER, NICLAS (2004): Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz durch arbeitsbezogenes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: WIESE, BETTINA (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung, Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/M.: Campus, S. 197-222

SCHELTEN, ANDREAS (2010): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner

STENDER, JÖRG (2006): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Teil 1, Strukturprobleme und Ordnungsprinzipien des dualen Systems. Stuttgart: S. Hirzel

THELEN, KATHLEEN (2006): Institutionen und sozialer Wandel, Die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland. In: BECKERT, JENS/EBBINGHAUS, BERNHARD/HASSEL, ANKE/ MANOW, PHILIP (Hrsg.): Transformationen des Kapitalismus. Frankfurt a.M.: Campus, S. 399-423

WINKLER, MICHAEL (2006): Kritik der Pädagogik, Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer

Zeitungen/Zeitschriften/Broschüren

DEHNBOSTEL, PETER (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 48, Heft 3, Mai/Juni 2002, S. 356-377

HAMMER, VERONIKA (2006): Räume öffnen – Erfahrungen austauschen, Der Lernort Unternehmen als relationaler Raum. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4/2006, S. 36-38

HEID, HELMUT/HARTEIS, CHRISTIAN (2004): Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung, hrsg. von DEHNBOSTEL, PETER/PÄTZOLD, GÜNTER, Heft 18, 2004, Stuttgart: Franz Steiner, S. 222-231

NEIDHARDT, HEIKE (2006): Orte der Lernermöglichkeit, Wie Kontextmerkmale Lernprozesse unterstützen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4/2006, S. 39-41

PAHL, JÖRG-PETER/HERKNER, VOLKMAR (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufliche Fachrichtungen, Bielefeld: Bertelsmann

PÄTZOLD, GÜNTER/GOERKE, DEBORAH (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4/2006, S. 26-28

ROHS, MATTHIAS (2010): Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33. Jahrgang, Heft 2/2010, Bielefeld: Bertelsmann, S. 34-45

ROTH, GERHARD (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 26. Jahrgang, Heft 3/2003, Bielefeld: Bertelsmann, S. 20-28

SIEBERT, HORST (2006a): Lernforschung – ein Rückblick. In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29. Jahrgang, Heft 1/2006, Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-14

SIEBERT, HORST (2006b): Stichwort Lernorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 4/2006, S. 20-22

TIPPELT, RUDOLF/REICH-CLAASSEN, JUTTA (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33. Jahrgang, Heft 2/2010, Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-21

Internetartikel

BANK, VOLKER/JONGBLOED, HANS-CARL (2007): Le 'Système de Dualité', expliqué aux enfants (Das Duale System, verständlich erklärt). Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Technische Universität Chemnitz; verfügbar unter <http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5526/data/vocationomica002.pdf> (08.04. 2015)

BerBiRefG – Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz) vom 23.05. 2005 in der Fassung vom 31.05. 2005, BGBl. I, Nr. 20; verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/z3_berufsbildungsreformgesetz.pdf (09.03. 2015)

BiBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen, Bonn; verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/2061> (25.04. 2015)

DIETRICH, ANDREAS/VONKEN, MATTHIAS (2011): Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen, Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, 40. Jahrgang, Ausgabe 1/2011, hrsg. von: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 6-9; verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6604> (31.05. 2015)

ELSHOLZ, UWE/MOLZBERGER, GABRIELE (2005): Neue betriebliche Lernorte – Gestaltungsaufgabe für die Berufs- und Betriebspädagogik?! bwp@ Nr. 9, S. 1-10; verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe9/elsholz_molzb_bwpat9.pdf (04.04. 2015)

KLDB 2010: Klassifikation der Berufe 2010 – Systematisches Verzeichnis der Berufsbenennungen, Bundesagentur für Arbeit, Statistik, Stand: 25.09.2013; verfügbar unter http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_10414/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Systematik-Verzeichnisse.html (14.05. 2015)

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel; verfügbar unter http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf (14.04. 2015)

KRUSE, WILFRIED (2010): Berufliche Sozialisation im Betrieb – Der heimliche Lehrplan einst und heute; in: IG Metall-Vorstand/ sfs-Sozialforschungsstelle, TU Dortmund (Hrsg.): Beruflich-betriebliche Bildung – Sind die Handlungs- und Sozialisationsmodelle überholt? Dokumentation, Experten-Workshop, 29.09. 2010 in Frankfurt; verfügbar unter http://www.sfs.tu-dortmund.de/odb/Repository/Publication/Doc/1323/Experten-Workshop-3_komplett1.pdf (06.01. 2015)

SCHMIDT, HERMANN (2011): Neu entdeckt – wieder gelesen. Rezension zu Alex, Laszlo/Weißhuhn, Gernot (1980): Ökonomie der Bildung und des Arbeitsmarktes, Theoretische und methodische Grundlagen der Analyse der Bildungsinvestitionen und der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Berlin: Hermann Schroedel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, 40. Jahrgang, Ausgabe 1/2011, hrsg. von: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 59-61; verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6604> (06.03. 2015)

Anhang

Leitfaden Fragebogen

1. Können Sie etwas über die Geschichte Ihres Unternehmens am Standort Mittelsachsen erzählen, Ihr Unternehmen kurz vorstellen und Ihre Stellung/Rolle im Unternehmen darlegen?
 - wie lange ist der Gesprächspartner schon im Unternehmen tätig – seine Aufgabe im Unternehmen;
 - Schwerpunkt des Unternehmens

2. Welches Personal arbeitet in Ihrem Unternehmen? Wie hat sich diese Personalstruktur in den Jahren entwickelt und wie gehen sie damit um? (Beschäftigungsverhältnissen; Personalentwicklung; Anzahl der Angestellte und Auszubildende)
 - Haben sich Ansprüche der AN verändert? Gründe für Fluktuation der AN? Anforderungen der Arbeitnehmer an ihren Arbeitsplatz (nicht nur Lohn, These: bisher gab es einen Überangebot an Arbeitnehmer, deswegen musste man sich nicht so kümmern; jetzt ist das anders – wie reagieren Unternehmer darauf?);
 - Strategien der Mitarbeitergewinnung?;
 - Organisationsentwicklung, Handlungsstrategien

3. Wie sehen Ihre Erfahrungen mit Ausbildung aus und welche Veränderungen sind aus Ihrer Sicht im Ausbildungssystem notwendig, was sollte aus Ihrer Sicht getan werden?
 - Bilden Sie für Ihren eigenen Arbeitskräftebedarf aus?;
 - gelungene Ausbildungsprozesse;
 - Ausbildungsreife vs. Unternehmensverantwortung (Verantwortung: Unternehmen als Sozialisationsinstanz, Output Schule, Individuum)

4. Welche Vor- und Nachteile des Standortes sehen Sie für Ihr Unternehmen?
 - Handels/Wirtschaftsbeziehungen?, Kooperationspartner; eigene soziale Netzwerke;
 - Kommunale Unterstützungen/Förderung;
 - Wandel? der Schulen, Berufsschulen (Schließungen);
 - Wandel? der Unternehmerlandschaft in der Region;
 - Wandel? Infrastruktur;
 - Hochschullandschaft, qualifiziertes Personal;
 - Clusterbildung (Branchen: Automobil, Maschinenbau)

Transkriptionsregeln

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Fest.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „simmor“ wird zu „sind wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, zum Beispiel: „bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
4. Pausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern entsprechend der Länge von 2 (..) bis 3 (...) Sekunden markiert, längere mit dem Begriff „Pause“ in Klammern.
5. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen (wie Mhm) des Interviewers werden nicht transkribiert. Äußerungen wie mhm, ehm und äh des Befragten werden nicht transkribiert. Einsilbige Antworten wie bejahende (mh=hm, ah=ha) und verneinende (hm=mh, eh=eh) werden immer erfasst, wenn passend als „mhm (bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“.
6. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Großschreibung gekennzeichnet.
7. Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
8. Emotionale, nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in doppelten Klammern notiert.
9. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollten möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handytörgeräusch) oder (unv., Zug fährt vorbei). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, zum Beispiel: (Xylomethanolin?)

10. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „G:“ notiert. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „G“ eine entsprechende Kennnummer oder Name zugeordnet (z.B. „G1:“).
11. Die Transkription wird als Word-Dokument (.doc Datei oder .docx Datei) gespeichert, so ist die Kompatibilität mit älteren Analyseprogrammen gewährleistet. Der Transkriptspeichername entspricht dem Namen der Audiodatei.

Hinweise zur einheitlichen Schreibweise

Diese Punkte betreffen eher die Schreibweise und helfen, bei vielen Transkriptionen einen einheitlichen Stil zu erhalten.

1. Zeichen und Abkürzungen werden ausgeschrieben, zum Beispiel Prozent und Meter, und so weiter.
2. Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
3. Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
4. Anredepronomen der zweiten Person (du und ihr) werden klein geschrieben, die Höflichkeitsanrede-Pronomen (Sie und Ihnen) werden groß geschrieben.
5. Zahlen werden wie folgt dargestellt:
 - Zahlen null bis zwölf im Fließtext mit Namen, größere in Ziffern.
 - Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreibt man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend.
 - Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „ $4 + 5 = 9$ “ und „3,5“ d. Bei nur ungefähr gemeinten Zahlenangaben schreibt man den Zahlennamen, bei exakt gemeinten die Ziffernform. Also: „Die fünfzig Millionen Euro Staatshilfe“
 - Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolge man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“
6. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: und ich sagte dann „na, dann schauen wir mal“.
7. Einzelbuchstaben: immer großschreiben, zum Beispiel „wie Vogel mit V“

Notationszeichen	Bedeutung
I	Interviewer
G	Interviewter
(..)	Kurze Pause (bis 2 Sek)
(...)	Mittlere Pause (3 Sek)
(Pause)	Lange Pause (4 Sek und mehr)
.....	Auslassung
((Ereignis))	Nicht-sprachliche Handlung z.B. Schweigen
((lachen)), ((verärgert))	Begleiterscheinungen des Sprechers bzw. der Sprecherin
SICHER	Auffällige Betonung, auch Lautstärke
S i c h e r	Gedehntes Sprechen
(unv.)	Unverständlich
(so schrecklich?)	Nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
null ... zwölf	Zahlen null bis zwölf im Fließtext mit Namen, größere in Ziffern
zwanzig, hundert, dreitausend	Zahlen mit kurzen Namen ausschreiben
„auf Seite 11“ und „Am Markt 3“	Hausnummern, Seitenzahlen, Datum oder Ähnliches nicht ausschreiben
Prozent und Meter	Zeichen und Abkürzungen ausschreiben
FETT	Zu anonymisierende Orte und Personen

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit in allen Teilen selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel (einschließlich elektronischer Medien und Online-Quellen) benutzt habe. Alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen habe ich als solche kenntlich gemacht. Diese Versicherung gilt auch für alle gelieferten Datensätze, Zeichnungen, Skizzen oder grafischen Darstellungen.

Die eingereichte schriftliche Fassung der Arbeit entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Chemnitz, 30.06. 2015