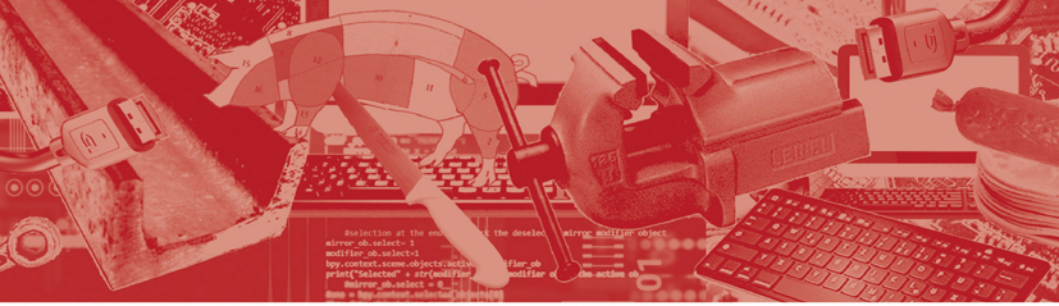


Anke Bahl

Die professionelle Praxis der Ausbilder

Eine kulturanthropologische Analyse

Arbeit und Alltag

campus

Die professionelle Praxis der Ausbilder

© Campus Verlag GmbH

Arbeit und Alltag.
Beiträge zur ethnografischen Arbeitskulturenforschung

Schriftenreihe der Kommission Arbeitskulturen
in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde

Herausgegeben von Irene Götz, Gertraud Koch,
Klaus Schönberger und Manfred Seifert

Band 15

Anke Bahl, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn und promovierte am Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie an der Universität Frankfurt am Main.

© Campus Verlag GmbH

Anke Bahl

Die professionelle Praxis der Ausbilder

Eine kulturanthropologische Analyse

Campus Verlag
Frankfurt/New York

© Campus Verlag GmbH

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.

Bundesinstitut für Berufsbildung

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 – Namensnennung, nicht kommerziell, keine Bearbeitungen - veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/?lang=de

Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2017, D.30
ISBN 978-3-593-50965-5 Print
ISBN 978-3-593-43967-9 E-Book (PDF)
DOI 10.12907/978-3-593-43967-9

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.
Copyright © 2018 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
Umschlagmotiv: Ulrike Bahl, www.bahl-illustration.de
Satz: Tomislav Helebrant
Gesetzt aus der Garamond
Druck und Bindung: CPI buchbücher.de, Birkach
Gedruckt auf Papier aus zertifizierten Rohstoffen (FSC/PEFC).
Printed in Germany

www.campus.de

© Campus Verlag GmbH

Allen, die sich mit Herzblut
in der Ausbildung des Nachwuchses engagieren.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

Inhalt

Dank 11

1 Einleitung 13

1.1 Themenstellung 15

1.2 Stand der Forschung: Theoretische und empirische Vorarbeiten 19

1.3 Zur Spezifik der Position des Ausbilders 26

1.4 Anlage der Studie 30

2 Theoretische Zugänge zum Lernen und zur Praxis von Tradierung 33

2.1 Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften im Zuge legitimer peripherer Partizipation (Lave und Wenger) 33

2.2 Taskscape, Task und Skill als Elemente einer ökologischen Theorie biosozialer Menschwerdung (Ingold) 42

3 Methodik: Über Narrationen zur Praxis 53

3.1 Zielsetzung und Datengrundlage des vorgelagerten Forschungsprojekts am Bundesinstitut für Berufsbildung 53

3.2 Perspektivwechsel Ethnographie: Verdichtung der Ausbildungspraxis als Taskscape 59

4 Ausbildung im Fleischerhandwerk 73

4.1 Zur Spezifik von Branche und Beruf 73

© Campus Verlag GmbH

4.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation 77
4.3 Die Praxis: Ausbilden in der Produktion 84
4.4 Fazit zu Taskscape und Skill im Fleischerhandwerk 97

5 Ausbildung im Elektro- und Sanitär-, Heizungs-, Klimatechnik-Handwerk 101
5.1 Zur Spezifik der Berufe Anlagenmechaniker/-in und Elektroniker/-in 101
5.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation 104
5.3 Die Praxis: Ausbilden im Bau und im Kundendienst (Service) 107
5.4 Fazit zu Taskscape und Skill im Elektro- und Sanitär-, Heizungs-, Klimatechnik-Handwerk 123

6 Ausbildung von Facharbeitern in den industriellen Metallberufen 127
6.1 Zur Spezifik der Branche und ihrer Berufe 127
6.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation 137
6.3 Die Praxis I: Ausbilden in der Lehrwerkstatt 144
6.4 Die Praxis II: Ausbilden in der Fachabteilung (Werkzeugbau) 160
6.5 Fazit zu Taskscape und Skill in der Industrie 172

7 Ausbildung von Kaufleuten in der Versicherungswirtschaft .. 177
7.1 Zur Spezifik von Branche und Beruf 177
7.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation 183
7.3 Die Praxis I: Ausbilden in der Zentrale 186
7.4 Fazit zu Taskscape und Skill in der Verwaltung 205
7.5 Die Praxis II: Ausbilden in Vertriebsdirektion und Agentur .. 206
7.6 Fazit zu Taskscape und Skill im Vertrieb 218

© Campus Verlag GmbH

8 Ausbildung in den neuen Berufen der Informationstechnologie-Branche 221
8.1 Zur Spezifik der Branche und ihrer Berufe 221
8.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation . . . 227
8.3 Die Praxis I: Ausbilden in der Software-Entwicklung 231
8.4 Fazit zu Taskscape und Skill in der Software-Entwicklung 244
8.5 Die Praxis II: Ausbilden in Technik und Vertrieb 246
8.6 Fazit zu Taskscape und Skill in Technik und Vertrieb 259

9 Die Beziehung zwischen Ausbilder und Azubi 261
9.1 Ursprünge: Das Lehrverhältnis in den Zünften 262
9.2 Prägungen: Vorbilder aus der eigenen Lehrzeit 266
9.3 Tauschbeziehungen 273

10 Ausbilden als spannungsreicher Auftrag im Betrieb 283
10.1 Die Dynamik des unternehmerischen Ausbildungsauftrags . . . 284
10.2 Gefährdungen: Die Verwundbarkeit des Ausbilders 293

11 Fazit: Ausbilden als umstrittenes Skill und die Zukunft des Ausbilders 301

Literatur 319

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

Dank

Der Weg bis zur Fertigstellung dieses Buches war länger, als ich ursprünglich gedacht hatte. Umso dankbarer bin ich allen, die mich dabei unterstützt haben, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Für die geduldige fachliche Betreuung des Promotionsvorhabens bis zur endgültigen kulturanthropologischen Perspektivierung der Fragestellung danke ich Prof. Dr. Gisela Welz und Prof. Dr. Gertraud Koch. Für die Flankierung als Zweitgutachterin danke ich Prof. Dr. Birgit Blättel-Mink.

Die Grundlage für dieses Buch ist wesentlich mit dem Forschungsprojekt »Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung« (SIAP) verbunden, das ich von 2009–2012 am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) leitete. Dessen Durchführung wäre ohne die Unterstützung und Mitarbeit vieler Ausbilder an unterschiedlichsten Orten nicht möglich gewesen. Danken möchte ich vor allem den weit über hundert Interviewpartnerinnen und -partnern aus den Unternehmen und Bildungseinrichtungen. Auch wenn ich nicht alle hier unmittelbar zitiere und ihre Namen anonym bleiben, trugen ihre Stimmen doch zu meinem ethnographisch verdichteten Gesamtbild bei.

Ich danke den festen und wechselnden Mitgliedern meines Projektteams Dr. Ulrich Blötz, Daniel Brandes, Bernd Lachmann, Christine Schwerin und Eva-Maria Witz, als auch den externen Auftragnehmerinnen für ihr Engagement. Die Durchführung der Fallstudien wurde maßgeblich unterstützt durch die Interviewerteams der Firma Blickwechsel unter Leitung von Dr. Susanne Spülbeck sowie der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung unter Leitung von Anna Maurus. Die Transkription der Interviews lag in den treuen Händen und guten Ohren von Doris Hinsberger.

Berufsbegleitend ein Dissertationsprojekt zu entwickeln und zum Abschluss zu bringen, ist ein hürdenreiches Unterfangen. Ohne die Unterstützung durch meinen Arbeitgeber, das Bundesinstitut für Berufsbildung, wäre

© Campus Verlag GmbH

dies kaum möglich gewesen. Für das Vertrauen in meine Forschungsbemühungen möchte ich mich insbesondere bei Dr. Günter Walden und Dr. Agnes Dietzen bedanken.

Dankbar für ganz unterschiedlichen Beistand im Prozess bin ich schließlich Dr. Ingo Braun, Dr. Kathrin Brünner, Dr. Margit Ebbinghaus, Andreas Hartmann, Dr. Annina Lottermann, Christine Schwerin und Dr. Franziska Sperling. Meine Eltern haben nicht zuletzt auch die Drucklegung unterstützt, und meine Schwester gestaltete die Collage auf dem Umschlag.

© Campus Verlag GmbH

1 Einleitung

»Keeping up with the Schmidts« – unter diesem Slogan erschien am 26. April 2014 ein Beitrag im Wirtschaftsmagazin *The Economist*.[1] Darin setzt sich der Autor kritisch mit den bislang vergeblichen Versuchen des Inselstaats Großbritannien auseinander, seine Wirtschaft durch den Aufbau eines beruflichen Ausbildungswesens zu stärken, das dem deutschen dualen System gleichkäme. »Attempts to build a snazzy, German-style apprenticeship system crash into cultural and economic differences«, heißt es im Untertitel; der Text problematisiert, dass die von der Regierung zur Verfügung gestellten Fördergelder bislang weniger von technologieintensiven Unternehmen als von solchen, die Stellen im Niedriglohnsegment anbieten, abgerufen wurden. Eine Supermarktkette hatte sich hierbei besonders hervorgetan.

Ein eingefügter Cartoon zeigt einen rothaarigen jungen Mann, der im Begriff ist, Konservendosen aus einem Karton zu einer Pyramide mit dem Schild »Special Offer« an der Spitze zu stapeln. Eine Landesflagge mit dem Schriftzug »Apprentice« auf seinem Rücken kennzeichnet ihn als britischen Auszubildenden, und er schaut staunend über seine rechte Schulter. Dort sitzt mit dem Rücken zu ihm eine blonde junge Frau mit Pferdeschwanz und Schutzhelm an einer gewaltigen, elektronisch gesteuerten Maschine. Sie ist über die entsprechende Nationalflagge als deutsche Auszubildende gekennzeichnet und bedient über Steuerknüppel und vielerlei Schalter vier Roboterarme, die mit unterschiedlichen Instrumenten Operationen an einem eingespannten Werkstück vornehmen.

Inhalt und Ikonographie dieses Beitrags sind exemplarisch für das weltweit anhaltend große Interesse am Erfolgsrezept der dualen beruflichen Erstausbildung[2] in Deutschland und den vielfachen Initiativen, das Prinzip

1 Der Artikel ist online verfügbar: The Economist, 14.6.2018, economist.com/node/21601247. Bei David Simonds bedanke ich mich für die Zusendung einer druckfähigen Datei seines Cartoons.

2 Selbst die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die lange Zeit eine zu geringe Akademikerquote Deutschlands monierte, zollt dem deut-

© Campus Verlag GmbH

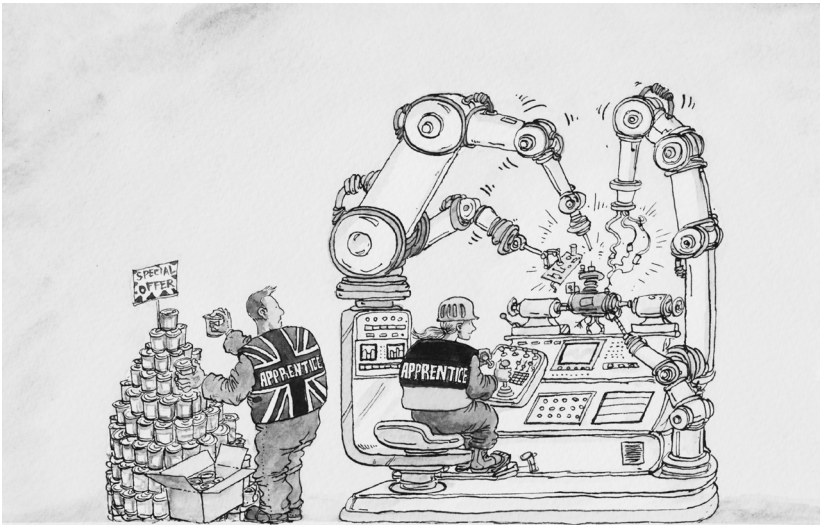


Abb. 1: Cartoon von David Simonds©

der Kombination der Lernorte Berufsschule und Betrieb in andere Länder zu übertragen. Große Bewunderung ruft primär die arbeitsintegrierte Ausbildung in den Betrieben hervor, und dabei sind zwangsläufig auch Mythen im Spiel.

Diese Arbeit möchte durch eine vertiefte ethnographische Auseinandersetzung mit der Ausbildungspraxis deutscher Betriebe dazu beitragen, zumindest einige der gängigen Klischees zu zerstreuen. Sie wendet sich dabei einer Gruppe von Personen zu, die auf dem Cartoon nicht abgebildet ist, auf den Lern- und Arbeitsprozess der Auszubildenden jedoch großen Einfluss nimmt, nämlich jene der sie ausbildenden Fachkräfte. Ihr Beitrag und ihre Position im betrieblichen Ausbildungsgeschehen stehen im Zentrum dieses Buches.

schen Berufsbildungssystem inzwischen ihre Anerkennung. Siehe dazu den nationalen Bildungsbericht für Deutschland »Bildung auf einen Blick« von 2016 und die entsprechend dokumentierten Äußerungen von der Pressekonferenz in Berlin am 19. 9. 2016 in der Notiz auf der Homepage des BIBB, 14. 6. 2018, bibb.de/govet/de/52920.php.

© Campus Verlag GmbH

1.1 Themenstellung

Die Praxis der Entwicklung von Fertigkeiten in sozialen Gemeinschaften und deren Weitergabe von Generation zu Generation gehört zu den zentralen Gegenständen der Kulturanthropologie. Die Tradierung von kulturellem Wissen im Kontakt zwischen Experten und Novizen ist der Schlüssel für die Reproduktion und Weiterentwicklung jeder Gesellschaft. In dieses Themenfeld reiht sich auch die berufspraktische Ausbildung im Betrieb ein, wie sie für die duale Berufsbildung im deutschen Bildungssystem konstitutiv ist. Als Teil der Belegschaft und im Prozess der Erwerbsarbeit werden junge Menschen (Auszubildende) schrittweise in die Praxis ihres Berufsfelds eingeführt und dabei von erfahrenen Fachkräften unterstützt.

Diese Urform des ›organischen‹ Lernens durch soziale Teilhabe an der Praxis erfährt im Zuge der Modernisierung und Globalisierung große Veränderungen. Aus der schrittweisen Teilhabe an einer Praxis wird ›Lernen‹ als eigene, selbstständige Tätigkeit konstruiert; dieses findet zunehmend entbettet von sozialen Praktiken in der Arbeit statt und wird an eigene Institutionen wie Schulen und Bildungsstätten verschoben. Lernen wird zu einer eigenen ›Technik‹ beziehungsweise zu einer eigenen Tätigkeit erhoben. Entsprechend wird auch die Anleitung und Beförderung von Lernprozessen, das ›Lehren‹, zu einer eigenen Technik, die sich weiter professionalisiert und zugleich standardisiert.

Diese Entwicklung ist überall auf der Welt in ähnlicher Form zu beobachten, trägt jedoch je nach den Rahmenbedingungen vor Ort spezifische Züge. Sie soll hier am Fall der deutschen Berufsausbildung und ausgehend von der Figur und Warte des Berufsausbilders und der Berufsausbilderin exemplarisch untersucht werden.

Beruflich gefasste Arbeit und die Ausbildung des Nachwuchses war in Europa über Jahrhunderte über das städtische Zunftwesen geregelt. Im Zuge der Erosion der Zünfte im 18. Jahrhundert jedoch beginnt sich die Tätigkeit des ›Ausbildens‹ allmählich als eigene Praxis zu konstituieren. Maßgebliche Treiber dieser Entwicklung, die parallel zum Aufbau eines modernen Schulwesens verläuft, sind die Aufklärung und die Industrialisierung. Insbesondere die Entstehung von Großbetrieben, der große Bedarf an qualifizierten Fachkräften, einschließlich der fortschreitenden Arbeitsteilung und Spezialisierung der Branchen, machten eine gründliche Revision der bislang handwerklich geprägten Erziehungstradition erforderlich.

© Campus Verlag GmbH

Zum einen wird die allein arbeitsintegrierte Ausbildung nun schrittweise um einen öffentlich geregelten, schulischen Zweig ergänzt. Dies beginnt mit der Einrichtung von Sonntags-Gewerbeschulen in verschiedenen deutschen Kleinstaaten und führt über die Reform der kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Institutionalisierung einer – didaktisch am künftigen Beruf orientierten – Berufsschule. Deren verpflichtender Besuch wird im Jahr 1938 durch das Reichsschulpflichtgesetz allgemein verankert.

Zum anderen werden für die Anleitung der zukünftigen Facharbeiter in den Großbetrieben der deutschen Industrie als »Lehrecken« oder »Lehrwerkstätten« bezeichnete Bereiche geschaffen. So entsteht – analog zum Berufsschullehrer in der öffentlichen Schule – im Zuge der schrittweisen Professionalisierung der betrieblichen Bildung die Position eines ›Berufsausbilders‹, der anders als die anderen betrieblichen Fachkräfte formal und primär mit dieser Aufgabe betraut ist.

Als Besonderheit in den Bildungssystemen der mitteleuropäischen Bundesstaaten Deutschland, Österreich und der Schweiz wird die Position des Berufsausbilders durch staatliche Interventionen und die Schaffung nationaler Berufsbildungsgesetze auch rechtlich verankert und entsprechend institutionalisiert. Diese Entwicklung ist weltweit bislang einzigartig in der beruflichen Bildung, und insbesondere die hohe Qualifikation der Lehrkräfte an Berufsschulen als auch jene der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder in Deutschland genießen hohen Respekt.[3]

Durch den Betrieb bestellte, persönlich und fachlich geeignete Ausbilder tragen in Deutschland gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG 2005, § 28) die Verantwortung für die Vermittlung der vorgeschriebenen Lerninhalte und die berufliche Sozialisation der Auszubildenden in dem jeweils gewählten Ausbildungsberuf. Jugendliche und junge Erwachsene können derzeit aus einer Gesamtzahl von 327 anerkannten dualen Ausbildungsberufen auswählen (Stand 2017). Die dazu jeweils vorliegenden Verordnungen nach § 4 Absatz 1 BBiG beziehungsweise § 25 Absatz 1 Handwerksordnung (HwO)

3 Vgl. hierzu den internationalen Beratungsansatz des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Modernisierung beruflicher Bildung (Schwarz u. a. 2016: 12ff.). Zu den fünf dort aufgeführten »Kernelementen der dualen Berufsbildung«, die auch einen Mehrwert für die Bildungssysteme anderer Länder bieten, zählen 1. Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft, 2. Lernen im Arbeitsprozess, 3. Akzeptanz nationaler Standards, 4. Qualifiziertes Berufsbildungspersonal und 5. Institutionalisierte Forschung und Beratung. Download der Broschüre unter BIBB, Veröffentlichungen, 14. 6. 2018, bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7943.

© Campus Verlag GmbH

bilden die Grundlage für die Berufsausbildung im dualen System und werden für den berufsschulischen Bereich durch die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz ergänzt.[4]

Der Cartoon aus dem eingangs zitierten Artikel des *Economist* assoziiert deutsche Berufsausbildung mit hochtechnisierten Arbeitsfeldern in der Fertigungsindustrie. In der Vorstellung vieler ausländischer Bewunderer verbirgt sich dahinter die deutsche Automobil- und Fahrzeugindustrie, die durch große Unternehmen mit betriebseigenen Lehrwerkstätten gekennzeichnet ist. Faktisch jedoch machen Großbetriebe mit mehr als 500 Beschäftigten weniger als ein Prozent aller Ausbildungsbetriebe[5] in Deutschland aus, und das Gros der Ausbildung wird von Klein- und Mittelbetrieben getragen. Und obschon Großbetriebe gleich mehrere Berufe ausbilden, decken sie nicht annähernd das breite Spektrum der Berufsbilder ab. Auch sind die statistisch am stärksten besetzten Ausbildungsberufe mittlerweile weniger in der Produktion als vielmehr im Dienstleistungssektor angesiedelt.[6]

4 Siehe hierzu die letzte Ausgabe (Bekanntmachung am 5. 6. 2017) des vom Bundesinstitut für Berufsbildung geführten »Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe«, BIBB, Dokumente, 14. 6. 2018, bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis_anerk_berufe_2017_bibb.pdf. Das BIBB hat mit Unterstützung des Bundes und der Sozialpartner von 2003 bis 2015 insgesamt 242 Ausbildungsordnungen überarbeitet und an die aktuellen wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Anforderungen angepasst. Dabei wurden 205 Ausbildungsordnungen modernisiert und 37 Ausbildungsberufe neu geschaffen. Wie bei allen Neuordnungs- beziehungsweise Modernisierungsverfahren wird parallel hierzu auch der Rahmenlehrplan über den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung von der Kultusministerkonferenz erarbeitet. Einen Überblick über dieses komplexe Verfahren liefert die Broschüre *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen* (2017), BIBB, Veröffentlichungen, 14. 6. 2018, bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8217.

5 Laut einer als Panel angelegten Betriebsbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung zu den ökonomischen Kosten und Nutzen betrieblicher Ausbildung von 2008 betreiben nur 4,8 Prozent aller Ausbildungsbetriebe eigene Lehrwerkstätten und nur 0,9 Prozent beschäftigten mehr als 500 Mitarbeiter/-innen (Schönfeld u. a. 2010: 41).

6 Vgl. dazu das entsprechende Schaubild des BIBB zu den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen für das Jahr 2012 und die dazugehörigen Erläuterungen zu den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen: »Viele Verträge wurden in kaufmännischen Berufen abgeschlossen (z. B. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer/-in, Bürokaufmann/-kauffrau, Industriekaufmann/-kauffrau oder Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel). Stark besetzte Produktionsberufe waren unter anderem Kraftfahrzeugmechatroniker/-in, Industriemechaniker/-in, Elektroniker/-in (Handwerk), Koch/Köchin oder Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Aus dem Bereich der freien Berufe sind die Medizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten, ferner der Beruf Steuerfachangestellte/-r zu nennen. Der Beruf Fachinformatiker/-in rückte 2012 deutlich auf die vorderen Ränge.« BIBB, Datenbank Auszubildende (DAZUBI),

© Campus Verlag GmbH

Diese Arbeit widmet sich der Frage, welche soziokulturelle Funktion den Berufsausbilderinnen und Berufsausbildern in der betrieblichen Praxis deutscher Unternehmen aktuell zukommt und welche Rolle sie für berufliche Vermittlungsprozesse von Können einnehmen. Wie gehen sie in der Ausbildung vor, um die Auszubildenden dorthin zu bringen, wo sie sie als ›Ausgelernte‹ gern hätten? Worauf legen sie in ihrer Anleitungspraxis Wert, und welches ›Skill‹ steht im jeweiligen Betrieb im Zentrum? Am Beispiel unterschiedlicher Wirtschaftszweige nimmt die Studie eine ethnographische Annäherung vor.

Mit dieser Themenstellung wird insofern eine Forschungslücke adressiert, als sich noch keine Studie aus anthropologischer Sicht mit dem Auftrag und der Praxis betrieblicher Berufsausbilder in Deutschland befasst hat. Auch hat sich im Fach Kulturanthropologie noch keine Arbeit – weder theoretisch noch empirisch – dezidiert mit dem Beitrag von Ausbilderinnen und Ausbildern im Sinne von erfahrenen Älteren und Experten im Zuge der Weitergabe von Wissen an den Nachwuchs auseinandergesetzt. Insbesondere die Rolle des ›menschlichen Mittlers‹ bei der gezielten Entwicklung beruflich gefassten Könnens, das über das Beherrschen einzelner handwerklicher Fertigkeiten hinausgeht und bis zur Ausprägung einer sozialen und beruflichen Identität reichen kann, wurde bislang nicht untersucht.

Methodologisch-ethnographisch wird ebenfalls Neuland betreten. Die betriebliche Ausbildungspraxis in den fünf ausführlich behandelten Betrieben der Wirtschaftsbereiche Fleischer-Handwerk, Elektro- sowie Sanitär-Heizungs-Klimatechnik-Handwerk, Elektrotechnik, Versicherungen und Informationstechnologie wird praxeologisch als ›Taskscape‹ (Ingold 1993) gefasst. Der ethnographische Zugang zu dieser Praxis erschließt sich dabei – statt wie im Fach sonst üblich durch teilnehmende Beobachtungen der Forscherin – in erster Linie anhand von Schilderungen verschiedener Ausbilderinnen und Ausbilder über ihre Praxis. Die empirische Datenbasis liefern Interviews, die im Zuge eines von mir gesteuerten Forschungsprojekts am Bundesinstitut für Berufsbildung in den Jahren 2009 bis 2012 durchgeführt wurden. Das Projekt trug den Titel »Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung« und verfolgte einen qualitativen Fallstudienansatz (vgl. Bahl/Blötz 2012). Die dabei erhobenen Daten gehören dem BIBB und werden hier für eine neue Fragestellung genutzt.

14. 6. 2018, www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a21_dazubi_schaubild_3.1_heft-2014.pdf.

© Campus Verlag GmbH

1.2 Stand der Forschung: Theoretische und empirische Vorarbeiten

Die Spezifik des Lernens in Praxisgemeinschaften (*communities of practice*) wird in der Kulturanthropologie vor allem seit Anfang der 1990er-Jahre näher betrachtet und theoretisch zu fassen gesucht. Mit dem Begriff der legitimen peripheren Partizipation (*legitimate peripheral participation*) fassen Jean Lave und Etienne Wenger (1991) Lernen als eine sich entfaltende Form von Mitgliedschaft in einer Praxisgemeinschaft. Quer zur üblichen Betrachtung von Schulmilieus und der Unterrichtspraxis in Bildungsorganisationen, wie sie für die Lehr-Lern-Forschung der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen charakteristisch ist, lenken sie den Blick auf die herkömmliche Form der Reproduktion von Praxen in *apprenticeship*. Die Theorie des situierten Lernens von Lave und Wenger (1991) verweist auf die Verwobenheit von Wissen und Lernen in komplexe soziale Handlungsweisen und damit auf die wechselseitigen Beziehungen von Personen, auszuführenden Tätigkeiten, Werkzeugen und Umgebungen (vgl. Lave 1996: 9). In eine solche Sichtweise fügt sich auch das evolutionär geprägte Konzept von »skill« beziehungsweise »skilled practices of socially situated agents« des britischen Anthropologen Tim Ingold (2011a) ein. Er fasst »skill« nicht – wie beispielsweise in der psychologischen Kompetenzforschung üblich – als Eigenschaft beziehungsweise ausführende Handlungen von separat zu denkenden und planenden individuellen Personen, sondern mit diesen in soziale wie materielle Umgebungen tief eingebettete Ausdrucksform:

»To specify more precisely what I mean by skill, I highlight five critical dimensions of any kind of skilled practice. First, intentionality and functionality are immanent in the practice itself, rather than being prior properties, respectively, of an agent and an instrument. Secondly, skill is not an attribute of the individual body in isolation but of the whole system of relations constituted by the presence of the artisan in his or her environment. Thirdly, rather than representing the mere application of mechanical force, skill involves qualities of care, judgement and dexterity. Fourthly, it is not through the transmission of formulae that skills are passed from generation to generation, but through practical, ›hand-on‹ experience. Finally, skilled workmanship serves not to execute a pre-existing design, but actually to generate the forms of artefacts.« (Ingold 2011a: 291)

Sowohl Lave und Wenger als auch Ingold setzen sich kritisch mit dem Konzept der ›Übertragung‹ (*transmission*) auseinander. Beide Theorien sind inso-

© Campus Verlag GmbH

fern auch für die Frage nach dem Beitrag des ›menschlichen Mittlers‹ einschlägig und werden im zweiten Kapitel genauer vorgestellt.

Unmittelbar zu einer Betrachtung einer sich als *apprenticeship* charakterisierenden Ausbildungspraxis rufen der angloamerikanische Anthropologe Michael Herzfeld (2004; 2007) und die italienische Anthropologin Cristina Grasseni (2007) auf. Grasseni beschreibt dieses Projekt als eines mit dem Ziel:

»to *dwell on the actual processes* through which people are trained into communities of practice by learning to relate to certain tools, narratives and categories. The agenda is hence to analyse concrete *processes* of enskilment, the role of *artefacts* in an ecology of attention, and *social historical and institutional paths* of engagement in practices.« (Grasseni 2007: 9) [Hervorhebungen – hier und in der Folge – im Original]

Ein solcher Zugang, der eine institutionelle und diachrone Perspektive miteinschließt, wird auch für diese Arbeit gewählt. Jede untersuchte betriebliche Ausbildungspraxis soll in ihrer Verwobenheit mit den jeweiligen wirtschaftlichen als auch bildungspolitischen Rahmenbedingungen dargestellt und zumindest grob historisch eingebettet werden.

In seiner Ethnographie *The Body Impolitic. Artisans and Artifice in the Global Hierarchy of Value* ist Herzfeld weniger an ›skill‹ an sich interessiert, als an einer Durchleuchtung lokaler Sozialisationspraktiken in traditionellen Handwerksberufen und wie sich darin die weiteren gesellschaftlichen Wertordnungen konzentrisch spiegeln:

»It is not enough to say that what happens in apprenticeship reflects larger social processes. We must ask whether examining apprenticeship as a limiting or extreme case might help us to identify related tendencies elsewhere in the encompassing society, rather than simply to spot plausible correlations. And we should seek to discover how far and in what ways apprenticeship equips young people to operate more generally in the larger society of which they are members.« (Herzfeld 2004: 50)

Am Beispiel verschiedener Handwerksbetriebe in der griechischen Kleinstadt Rethymno auf Kreta stellt er dar, dass das Anlernen der Novizen weniger eindeutig verläuft, als es beispielsweise Ingolds evolutionäres Modell suggeriert. Statt einer unmittelbaren Ausrichtung auf den Erwerb von Fertigkeiten ist die Ausbildungspraxis mit vielen Widersprüchlichkeiten behaftet, da sie ein Spiegel der sie umgebenden Welten auf lokaler, nationaler und globaler Ebene ist. Weniger als auf das konkrete Erlernen von Fertigkeiten im jeweiligen Handwerk kommt es nach Herzfelds Beobachtungen auf die vielen impliziten Aspekte der Praxis an, auf die Disziplinierung der Körper der (im kon-

© Campus Verlag GmbH

kreten Fall allein männlichen) Novizen und ihrer Sozialformen. Diese sind es nämlich, die dem Nachwuchs ermöglichen, sich in einer komplexen Umwelt zu behaupten, zugleich aber auch die sozialen Verhältnisse reproduzieren:

»[…] what they learn has more to do with survival in an often adversarial social environment than with the acquisition of specific craft techniques. They become effective and knowledgeable members of their respective local communities, in ways that often subvert the ostensible norms of those communities. What they learn, moreover, stands in a metonymical relationship to larger spheres of social antagonism and competition, so that their understanding of the social can afford us considerable insight into orientations at the national level, even among people who have never themselves even so much as entertained the idea of a life in artisanal craft production. Viewed in these terms, apprenticeship emerges as a training in the mastery of cultural intimacy at multiple levels from the most local to the international. It is an inculcation into the management and defense of, in a nutshell, concentric intimacies.« (Herzfeld 2004: 51f.)

Vor dem Hintergrund eines solch anthropologisch-holistischen Bildungsverständnisses von kultureller Intimitätsentwicklung, das weit über jene, die globale Bildungsdebatte leitenden, individualistisch-funktional geprägten Kompetenzmodelle hinausweist,[7] wird sichtbar, welche Schlüsselstellung ausbildenden Fachkräften für die Heranbildung des Nachwuchses kulturell zukommt.

Ähnlich wie Herzfeld und Grasseni argumentieren auch die australischen beziehungsweise kanadischen Anthropologen Greg Downey, Monica Dalidowicz und Paul H. Mason, nur dass sie aus methodischer Sicht für »apprenticeship as method« plädieren. Ausgehend von ihren früheren Forschungen zu Tanz- und Kampfkunstpraktiken wie Capoeira in Brasilien, Kathak in Indien und Pencak Silat in Indonesien reflektieren sie ihre damaligen Schritte im Feld; der Versuch, diese Körpertechniken selbst zu erlernen beziehungsweise anderen beim Erlernen derselben beizuwohnen, erwies sich letztlich als idealer Zugang zum Gesamtverständnis dieser Praxisgemeinschaften:

»[…] apprenticeship is an ideal site to understand *what cultural learning actually is:* this argument is theoretical, but with important practical and methodological implications. Apprenticeship exposes the complexities and variability of enculturation into a dynamic and changing skilled community. Observing apprenticeship demonstrates that, if we are not careful, our models of a shared skill or art – or other

7 Als eine von vielen Studien, welche die Ausprägung verschiedener Kompetenzdimensionen bei tausenden von Einzelpersonen im weltweiten nationalen Vergleich messen, sei hier exemplarisch die PISA-Studie der OECD genannt (*Programme for International Student Assessment*).

© Campus Verlag GmbH

constructs like ›habitus‹, ›tradition‹, ›embodied knowledge‹ or even ›culture‹ – might conceal from us the incessant active learning processes of re-discovery, variation, innovation, inspiration, disciplining – even failure – through which individuals gain expertise and the community of practice continues through time even though practices themselves constantly vary.« (Downey/Dalidowicz/Mason 2014: 3)

Entsprechend einer solch umfassenden und zugleich prozesshaften Konzeption von *apprenticeship* beziehungsweise praktischer Ausbildung als Einführung in die kulturellen Gesetzmäßigkeiten einer Gemeinschaft weist auch eine ethnographische Betrachtung der Ausbildungspraxis in einzelnen Betrieben der deutschen Wirtschaft über ihren unmittelbaren betrieblichen Kontext hinaus und lässt Schlüsse auf weitere Wertordnungen zu.

Weiterhin sind Arbeiten jenseits des unmittelbaren Kontexts der Kulturanthropologie aus perspektivisch angrenzenden Disziplinen zu nennen, die sich mit Fragen der beruflichen Anleitung und Entwicklung von beruflichem Können befassen.

Einschlägige Arbeiten aus dem soziologischen Kontext

Anschlussfähig sind die kulturgeschichtlich angelegten Überlegungen des Soziologen Richard Sennett zur Entwicklung handwerklichen Könnens, zu dessen Weitergabe im Rahmen berufsständisch organisierter Werkstätten, und zum prinzipiellen Stellenwert eines weiter gefassten Begriffs von »craftsmanship« in unserer heutigen Gesellschaft (Sennett 2008). In seiner darauffolgenden Arbeit erweitert er den Fokus auf Fragen der Kooperation und entdeckt einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung körperlicher Fähigkeiten und dialogischem Sozialverhalten und schließlich auch dem sozialen Leben außerhalb der Werkstatt auf Grundlage eines »verkörperten sozialen Wissens« (Sennett 2012: 267ff.). Sennett wurde bei den Recherchen für seine Bücher unter anderem von einer empirischen Arbeit des US-amerikanischen Soziologen Douglas Harper angeregt. Dieser legte in den 1980er-Jahren mit dem Titel *Working knowledge* eine Ethnographie vor, die sich eingehend mit der Reparaturpraxis eines, ehemals informell durch seinen Vater ausgebildeten, Kraftfahrzeugmechanikers und die Verwobenheit seiner Arbeit mit der umgebenden ländlichen Gemeinde auseinandersetzt (Harper 1987).

Da die betriebliche Ausbildung in Deutschland nicht länger durch Zunftregeln organisiert ist oder wie das griechische und US-amerikanische

© Campus Verlag GmbH

Handwerksbeispiel überwiegend informell fortbesteht, sondern formaler Bestandteil eines nationalen, mit anderen in globaler Konkurrenz stehenden Berufsbildungssystems ist, spielt auch der Diskurs um die Wissensgesellschaft und die Frage nach den für den Beruf und die Arbeit wichtigen Inhalten und Qualifikationen eine Rolle. Einschlägig sind hier Pierre Bourdieus Arbeiten zum Habitus als »einheitsstiftendem Prinzip« (Bourdieu 1993: 98–121) wie auch jene zur Bedeutung von Zertifikaten im Bildungssystem als Teil sozialer Reproduktionsstrategien (Bourdieu u. a. 1981). An eine praxis- und zugleich subjektorientierte Perspektive schließt auch das von Fritz Böhle und anderen Industrie- und Arbeitssoziologen im Umfeld des Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung München (ISF) entwickelte Konzept des objektivierenden und subjektivierenden (Arbeits-)Handelns (Böhle/Schulze 1997; Böhle u. a. 2002) an. Es bietet einen Ansatz zur Differenzierung unterschiedlicher Formen des Wissens, die im praktischen Handeln erworben werden, personen- und situationsgebunden sind und häufig pauschal mit dem Begriff »Erfahrungswissen« umschrieben werden (Böhle u. a. 2002: 17). Sie stellen das in der »ersten Moderne« dominierende Paradigma des zweckrationalen, objektivierenden Handelns nicht grundsätzlich in Frage, plädieren jedoch für dessen Ergänzung durch das Konzept des subjektivierenden Handelns, das weitere menschliche Fähigkeiten und Formen des Handelns berücksichtigt:

»Das Konzept subjektivierenden Handelns richtet sich demgegenüber auf nicht-objektivierbare Formen des Wissens sowie deren Verbindung mit verhaltens- und wahrnehmungsnahen Formen des Denkens mit komplexer sinnlich-körperlicher Wahrnehmung und subjektivem Empfinden sowie der Verschränkung von Planen und Ausführen im Sinne eines explorativen, dialogisch-interaktiven Umgangs, nicht nur mit Personen, sondern auch mit Gegenständen.« (Böhle u. a. 2002: 25)

Wie die Autoren betonen, lässt sich »subjektivierendes Handeln und die ihm entsprechenden Formen des Wissens […] nicht ohne erheblichen Substanzverlust in ein objektivierendes Handeln und explizites Wissen transformieren«, es kann durch subjektiven Nachvollzug und eigene Erfahrung jedoch erlernt und »begriffen« werden (Böhle u. a. 2002: 31; vgl. auch Bauer u. a. 2006).

Mit Rückgriff auf die Austauschtheorie Peter M. Blaus beobachtete die Soziologin Béatrice Maurines die Einarbeitung neu eingestellter Fachkräfte durch erfahrene Kollegen in der französischen Chemieindustrie. Sie entwickelte ein Modell, das die Sinnhaftigkeit dieser freiwillig übernommenen Aufgabe im sozialen und wirtschaftlich-hierarchischen Gefüge des Unter-

© Campus Verlag GmbH

nehmens aufzeigt (Maurines 1997) und auch für das innerbetriebliche Ausbilderhandeln im Kontext der deutschen Erstausbildung fruchtbar gemacht werden könnte.

Einschlägige Arbeiten aus dem Kontext der Bildungsforschung

Im Kontext der internationalen Berufsbildungsforschung sind, angeregt durch Lave und Wengers Theorie zum Lernen in Praxisgemeinschaften, eine Fülle von Arbeiten zur *apprenticeship*-Forschung zu verzeichnen. Sie begründen sich jedoch primär aus normativ-didaktischen Fragestellungen und begleiten eine auch politisch indizierte weltweite »Renaissance der Lehrlingsausbildung«.[8] Beispielhaft für das Interesse an einem Aufbau beziehungsweise der Wiederbelebung eigener *apprenticeship*-Modelle in ihrem Berufsbildungssystem ist unter anderem das bereits erwähnte Land Großbritannien (Ainley/Rainbird 1999). Welches die Kernelemente bei der Umsetzung eines solchen betrieblichen Lernansatzes sind, wird dabei kontrovers diskutiert (Fuller/Unwin 2007). So übt die Erziehungswissenschaftlerin Lorna Unwin Kritik an der Durchführungspraxis in ihrem Land, die häufig durch nicht mehr als kurzzeitige Betriebseinsätze ohne nachhaltigen Qualifizierungscharakter gekennzeichnet ist (Unwin 2006), und entwickelte zusammen mit Alison Fuller eine Systematik von inhaltlich weitreichenden (*expansive*) und eingeschränkten (*restrictive*) betrieblichen Ansätzen (Fuller/Unwin 2003).

Einschlägig für die hier verfolgte kulturanthropologische Fragestellung scheinen mir nur wenige Studien. So setzt sich – in Anlehnung an das Modell von Fuller und Unwin – der Bildungspsychologe Laurent Filliettaz eingehend mit der Anleitungspraxis von zwei Auszubildenden im ersten Lehrjahr in unterschiedlichen gewerblich-technischen Betrieben der französischsprachigen Schweiz auseinander. Er dokumentiert die Interventionen der sie jeweils begleitenden Kollegen über Video und Audio und kann anhand einer detaillierten Transkriptanalyse die unterschiedliche pädagogische Qualität der jeweiligen Praxis verdeutlichen (Filliettaz 2011).

8 Vgl. hierzu exemplarisch die Aktivitäten der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) zu »informal apprenticeship« sowie jüngst zu »quality apprenticeship« als auch die der Forschergruppe des International Network on Innovative Apprenticeship (INAP). Siehe auch das zuletzt stark expandierende Global Apprenticeship Network (GAN), 13. 6. 2018, gan-global.org/.

© Campus Verlag GmbH

Die Erziehungswissenschaftlerin Jeanne Gamble widmet sich in einer Fallstudie mit teilnehmender Beobachtung der Ausbildung von Möbeltischlern in Südafrika, um dem Geheimnis handwerklicher Pädagogik auf die Spur zu kommen. Dabei entwirft sie in Anlehnung an Michael Polanyi und Basil Bernstein ein Modell handwerklicher Wissensstrukturen und setzt sich kritisch mit der Theorie situierten Lernens auseinander. Im Unterschied zu Lave und Wenger betont sie die nach wie vor wichtige Bedeutung von »Meisterschaft« und damit Autorität für eine gute Ausbildung und stellt der modernen Programmatik des ›selbstgesteuerten Kompetenzerwerbs‹ die aus ihrer Beobachtung nach wie vor gültigen Theorieansätze der ›Übertragung‹ (*theories of transmission*) entgegen (Gamble 2001).

Allgemein ist im Zuge des *practice turn* der Sozialtheorien (vgl. Reckwitz 2003; Schatzki 2010; Schäfer 2016) seit Ende des vergangenen Jahrhunderts im Feld der Bildungs-, Arbeits- und Organisationsforschung auf internationaler Ebene ein großes Interesse an Theorieentwicklung hinsichtlich des Lernens am Arbeitsplatz zu verzeichnen (vgl. exemplarisch Fenwick/Nerland/Jensen 2012; Gherardi 2009, 2012; für eine Einordnung der verschiedenen Ansätze vgl. Reich/Hager 2014). In diesem Kontext untersuchten die Organisationssoziologinnen Silvia Gherardi und Manuela Perrotta am Beispiel von italienischen Einrichtungen der Reproduktionsmedizin auch die Einarbeitung von neuen Fachkräften. Anknüpfend an die Akteur-Netzwerk-Theorie entwickelten sie einen interpretativen Rahmen für »induction as a social practice« und identifizieren als die drei prinzipiellen »agents« dieser Praxis »profession, peer group and organization« (Gherardi/Perrotta 2016). Der Beitrag konkreter Individuen blieb insofern unberücksichtigt, zumal er in der Akteur-Netzwerk-Theorie prinzipiell von nachrangiger Bedeutung ist.

Aus ursprünglich psychologischer Warte setzt sich der britisch-australische Bildungsforscher Stephen Billett mit dem Arbeitsplatz als Lernort auseinander. Auf Basis umfassender eigener, teilweise auch ethnographisch ausgerichteter Betriebsuntersuchungen (u. a. im Friseurhandwerk, im Kohlentagebau und der produzierenden Industrie) sowie den Rückgriff auf vielfältige empirische Studien unterschiedlicher Disziplinen einschließlich der Kulturanthropologie, betrachtet er gezielt die Wechselwirkungen zwischen Individuum, Verstand (*mind*) und Praxis. Indem Billett theoretische Ansätze aus der kognitiven Psychologie mit soziokulturellen Theoriebeständen zur Betrachtung von Wissen und Lernen verknüpft, legt er mit dem Stichwort »knowing in practice« eine begriffliche Neufassung beruflicher Expertise vor, die sowohl den individuellen psychologischen Dispositionen als auch den

© Campus Verlag GmbH

Kokonstruktionen von Wissen über die Teilhabe an sozialer Praxis (Billett 2002) Rechnung zu tragen sucht (Billett 2001; 2008). In seinem Bestreben, die Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz durch Forschung zu verbessern, lenkt er den Blick auch auf »apprenticeship as a mode of learning«, der Jahrtausende Bestand hatte und für den gezielte Instruktionen kaum von Bedeutung waren. Als Kernelemente dieses Lernmodus nennt er »practice curriculum«, »practice pedagogies« und »personal epistemologies« (Billett 2016) und fasst mit den ersten beiden Begriffen unterschiedliche der beruflichen Praxis inhärente Praktiken, die auch für die Analyse der deutschen Ausbildungspraxis anschlussfähig sein könnten.

Während die Genese der Figur des Ausbilders und dessen Rahmung im deutschen Bildungssystem recht gut dokumentiert ist (vgl. Pätzold 1997; 2013), gibt es fast keine Arbeiten im Bereich der deutschen Berufsbildungsforschung, die gezielt die Praxis der Anleitung im Arbeitsvollzug zum Ausgangspunkt nehmen. Eine Ausnahme stellt eine qualitative Studie aus dem Bauhandwerk dar, die sich jedoch aus primär berufspädagogisch-normativer Sicht mit den Sinndeutungen und subjektiven Theorien der Gesellen als nebenberuflichen Ausbildern auseinandersetzt (Leidner 2001).

1.3 Zur Spezifik der Position des Ausbilders

Die Idee einer eigenständigen Funktionsbezeichnung für Berufsausbilder geht vom Ansatz her auf die Aufklärung und die Pädagogisierung der mitteleuropäischen Gesellschaft im 18. Jahrhundert zurück. Im Handwerk wurde das berufliche Können über Jahrhunderte in Form der sogenannten »Beistelllehre« vermittelt. Nach dem Vorbild des Meisters und über die Zusammenarbeit mit den Gesellen in der Werkstatt erlernten die Lehrlinge ihr Handwerk und wuchsen schrittweise in die jeweilige Zunft hinein. Im Laufe des 18. Jahrhunderts jedoch begann die allmähliche Transformation dieser Lehre in ein quasi-schulisches »pädagogisches Zweckgebilde« (Stratenwerth, zitiert nach Stratmann 1999: 37). Mit Beginn der Industrialisierung und parallel zum Ausbau des Realschulwesens wurden die Methoden der Meisterlehre auf den Prüfstand gestellt.[9] Erstmals wurde öffentlich hinterfragt, ob ein

9 Hinter dieser hier sehr verkürzt dargestellten Entwicklung verbergen sich komplexe historische Prozesse, die Gegenstand eigener berufspädagogischer und wirtschafts- und sozialgeschichtlicher Forschung sind. Vgl. exemplarisch Greinert 2012.

© Campus Verlag GmbH

»guter Meister in der Arbeit« auch zwangsläufig ein »guter Lehr-Meister« sei (Zincke 1752, zitiert nach Stratmann 1993: 504)[10] und nach Instanzen gerufen, welche die Eignung als Lehrmeister zu gewährleisten beziehungsweise ungeeigneten Meistern ggf. die Lehrerlaubnis zu entziehen vermochten. Außerdem wurden Überlegungen angestellt, wie eine hohe Qualifikation als Lehrherr zu erreichen sei. Weiteren Auftrieb erhielten diese Bemühungen mit dem Aufbau der ersten großen Industriebetriebe in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Mit der explosionsartigen Entstehung vieler neuartiger Arbeitsplätze stellte sich die Frage, wie die dafür benötigten Arbeiter zu qualifizieren seien. Prinzipien des Handwerks wie kunstvolles und gestalterisches Wirken waren hierfür nicht mehr gefragt; stattdessen hatte die Lehre einheitlichen Standards zu entsprechen und eine Vergleichbarkeit über enge Betriebsgrenzen hinweg zu ermöglichen (vgl. Herkner 2008a: 172). Über die Einrichtung von industriellen Lehrwerkstätten prägten sich allmählich spezifische Lehrformen jenseits der unmittelbaren Arbeitsprozesse heraus. In den meisten Werken wurde mit der Anleitung der Lehrlinge »ein Betriebsingenieur mit einer Anzahl besonders befähigter Facharbeiter und Meister betraut« (Seipel 1929, zitiert nach Pätzold 1997: 34). Unter Federführung des 1908 gegründeten Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (DATSCH) wurden Lehrgänge für mehrere Berufsbilder in der Industrie entwickelt und den ersten hauptberuflichen Ausbildern in den Betrieben zur Verfügung gestellt. Die Prüfungshoheit lag traditionell jedoch weiter beim Handwerk. Als im Jahre 1938 schließlich die rechtliche Gleichstellung der Industriefacharbeiterprüfung mit der Gesellenprüfung erfolgte, war damit eine wichtige Weichenstellung für die Verankerung des Ausbilders im deutschen Berufsbildungssystem verbunden. Der Berufspädagoge Günter Pätzold führt aus:

»Diese Entscheidung markiert die Durchsetzung des seit der Jahrhundertwende entstandenen industriellen Ausbildungsmodells, das durch Lehrwerkstatt und Werksschule, durch psychotechnische Auswahlverfahren und standardisierte Lehrgänge mit Ausbildungsunterlagen und später durch Berufsordnungsmittel gekennzeichnet ist. Der Begriff ›Ausbilder‹ und sein Handlungsfeld sind damit eng verknüpft.« (Pätzold 2013: 44)

10 Georg Heinrich Zinckes Ausführungen zur Reform und pädagogischen Rationalisierung der Berufserziehung von 1752 finden sich als Textauszug bei Stratmann (1993: 503f.) im Anhang (Dokument 24). Günter Pätzold beginnt mit diesem Dokument seine Quellensammlung *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996* (1997).

© Campus Verlag GmbH

Pätzolds historische Forschung zeigt die enge Verbindung der Figur des Ausbilders mit der Entwicklung der Industrie.[11] Als neutraler, auch jenseits des Handwerks gültiger Begriff wurde das Wort ›Ausbilder‹ anstelle von ›Lehrmeister‹ in das 1969 verabschiedete Berufsbildungsgesetz eingeführt. Der juristische Begriff ›Ausbilder‹ im Sinne des BBiG bezeichnet jene Person im Betrieb, welche die Verantwortung für die sachgerechte Durchführung der Ausbildung in dem jeweiligen Berufsbild trägt und den Nachweis ihrer berufs- und arbeitspädagogischen Eignung gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) erbracht hat. Die AEVO ist eine Verordnung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die 1972 erstmals erlassen wurde und regelt, unter welchen Voraussetzungen eine Person als Ausbilder im Sinne des Berufsbildungsgesetzes anerkannt werden kann (vgl. ausführlich Bahl/Brünner 2013). Für die erforderliche Prüfung bei der Kammer sind berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse vorzuweisen, die in der Regel durch den vorherigen Besuch eines Lehrgangs zur Ausbildung der Ausbilder (AdA) erworben werden, der bis zu 120 Stunden umfassen kann.

Gesetzlich vorgeschrieben ist, dass ein Ausbildungsbetrieb mindestens einen Ausbilder als entsprechend qualifizierte Fachkraft vorweisen kann.[12] Die Einhaltung wird von den zuständigen Stellen – dies ist in der Regel die jeweilige regionale Kammer – überprüft und die Zahl auch statistisch erfasst. Im Jahre 2015 waren über alle Ausbildungsbereiche hinweg 647.322 Personen offiziell als verantwortliche Ausbilderinnen und Ausbilder ihres Betriebs registriert (BIBB 2017). Diese Zahl sagt jedoch nur wenig über die tatsächliche Gruppe von Beschäftigten aus, die sich täglich mit der praktischen Ausbildung junger Menschen befasst. Zum einen stimmen die gemeldeten Ausbilderinnen und Ausbilder in der Regel personell nicht mit den tatsächlich Ausbildenden überein (vgl. Bausch 1997: 26); zum anderen werden stets weitere Personen im Betrieb in diese Verantwortung mit einbezogen. Im betrieblichen Alltag tragen die bei der Kammer gemeldeten Personen zwar

11 Das Tätigkeitsprofil eines hauptberuflichen Industrie-Ausbilders in einer Lehrwerkstatt diente implizit auch als Richtschnur für die drei Jahre später erlassene Ausbilder-Eignungsverordnung, in der die berufs- und arbeitspädagogischen Sachgebiete festgehalten wurden, deren Kenntnis fortan als Mindestvoraussetzung für die rechtlich verantwortlich zeichnenden Ausbilder galt.

12 Weitere Kriterien, die ausbildende Betriebe erfüllen müssen, sind in der entsprechenden Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB zur »Eignung der Ausbildungsstätten« aufgeführt. BIBB, Dokumente, 14. 6. 2018, bibb.de/dokumente/pdf/HA162.pdf.

© Campus Verlag GmbH

disziplinarisch die Verantwortung für die Auszubildenden, der praktische Umgang mit ihnen wird jedoch an andere Fachkräfte delegiert.[13]

Mit steigender Betriebsgröße differenzieren sich die Verantwortlichkeiten für die Durchführung der Ausbildung. In Kleinbetrieben zeichnet häufig der oder die Inhaber/-in zum Beispiel über den Meisterbrief[14] verantwortlich, die tägliche Anleitung wird jedoch von allen Beschäftigten gemeinsam übernommen. Hier haben die Fachkräfte häufig sogar kein Bewusstsein dafür, dass sie ›ausbilden‹ und der Prozess verläuft relativ ungeplant beziehungsweise folgt den täglichen Arbeitserfordernissen. In mittleren bis großen Betrieben kommt es je nach kaufmännisch-verwaltenden oder gewerblich-technischen Ausbildungsgängen zu unterschiedlichen Funktionsdifferenzierungen. Während die kaufmännischen Auszubildenden von Beginn an direkt im Arbeitsprozess ausgebildet und bei ihrer Rotation durch die Abteilungen von wechselnden Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeitern betreut werden, erhalten die gewerblich-technischen Auszubildenden zunächst eine Grundbildung in inner- (oder häufig auch über-)betrieblichen Lehrwerkstätten. Hauptberufliche Ausbilderinnen und Ausbilder weisen sie hier in Grundfertigkeiten im Umgang mit den Werkstoffen des Berufs ein und geben Lehrgänge in Hydraulik, Pneumatik, Arbeitssicherheit etc., bis die Auszubildenden den Fachkräften in den Betriebsabteilungen zur Hand gehen und von diesen weitere Instruktionen erhalten. Üblich sind wechselnde Phasen in Lehrwerkstatt und Betrieb, sodass sich auf der Umsetzungsebene ein komplexes Geflecht von formal zuständigen Vorgesetzten in den verschiedenen Bereichen einerseits und praktisch ausbildenden Fachkräften in der Lehrwerkstatt sowie an den wertschöpfenden Arbeitsplätzen andererseits ergibt. Die Koordination übernimmt die Ausbildungsleitung. Dabei handelt es sich häufig um eine Stabstelle, die auf der Planungs- und Management-Ebene als persönliche Ansprechpartnerin dient, jedoch wenig administrative Macht besitzt. Die Ausbildungsleitung mittlerer und großer Betriebe steht für die Durchführung der Ausbildung vor der Herausforderung, auf Führungskräfte und ausbildende Fachkräfte aus unterschiedlichen Betriebsbereichen angewiesen zu sein, ohne diesen gegenüber weisungsbefugt zu sein (vgl. Schlottau 2003: 9f.), geschweige denn, ihnen bei ihrer Praxis vor Ort

13 Die Zahl der Beschäftigten, die sich – zu sehr unterschiedlichen Zeitanteilen – tatsächlich mit der praktischen Durchführung der Ausbildung befasst, wurde letztmalig 1998 über die Erwerbstätigenbefragung des BIBB ermittelt, dürfte nach internen Hochrechnungen jedoch bei mehr als sechs Millionen liegen (Bahl 2012: 24; Bausch 1997: 23).

14 Der Zunfttradition folgend, ist in der Meisterqualifikation die Ausbilder-Eignung bereits enthalten. Teil IV der Meisterprüfung testet die Eignung gemäß AEVO.

© Campus Verlag GmbH

unmittelbar über die Schulter schauen zu können. Die Schwierigkeit, das pädagogische Handeln der Ausbildungsbeauftragten an den verschiedenen Arbeitsplätzen kaum steuern zu können, gilt in noch verstärktem Maße für die kaufmännische Ausbildung, weil die Auszubildenden in diesen Berufen von Anfang an in die Arbeitsprozesse integriert und nicht zunächst separat in einer Lehrwerkstatt durch hauptberufliches Ausbildungspersonal ausgebildet werden.

1.4 Anlage der Studie

Dieses Buch konzentriert sich allein auf den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung und lässt den schulischen Part in der Berufsschule sowie die ergänzende überbetriebliche Ausbildung in den Bildungsstätten des Handwerks außen vor. Es bezieht sich auf qualitative Interviews und Dokumente im Rahmen von Unternehmensfallstudien, die in Betrieben der Privatwirtschaft im Auftrag des BIBB in den Jahren 2009 bis 2012 durchgeführt wurden. Die untersuchten Organisationen unterliegen den Gesetzen der Marktwirtschaft, und die Ausbildung diente überwiegend der Sicherung des eigenen Nachwuchses.

Mit dem Begriff ›Ausbilder‹ sind alle Personen im Betrieb gemeint, die in irgendeiner Form mit der Betreuung von Auszubildenden betraut sind. Damit geht die gewählte Definition weit über die offiziell bei den Industrie- und Handels- beziehungsweise Handwerkskammern (IHK oder HWK) gemeldeten Ausbildungspersonen des Betriebs hinaus. Berücksichtigt werden sollen all jene Beschäftigte, die tatsächlich ausbilden, unabhängig davon, ob sie dazu offiziell den Auftrag haben und ob sie sich dieser Funktion auch persönlich bewusst sind.

Aus anthropologischer Warte wird betriebliche Ausbildung im Folgenden als wechselseitiger, in beruflich gefasste Arbeit eingebetteter Prozess zwischen erfahrenen Fachkräften und jungen Auszubildenden betrachtet, in dem neben expliziten Unterweisungen und Instruktionen im Sinne der Ausbildungsordnung eine Vielzahl weiterer Vermittlungsformen und Interaktionen von Bedeutung sind. Es handelt sich um eine kulturell formierte Beziehung, die, so die Annahme, je nach Beruf und branchenbetrieblichem Kontext unterschiedliche Züge trägt.

© Campus Verlag GmbH

Im empirischen Teil werden fünf Unternehmen hinsichtlich ihrer Ausbildungspraxis präsentiert und untersucht, die sich von den beruflichen Arbeitstätigkeiten und jeweiligen Berufsbildern stark unterscheiden. Den Rahmen bieten zwei kleine Familienbetriebe im Handwerk (eine Fleischerei mit eigener Schlachtung sowie ein Elektro- und Sanitär-, Heizungs-, Klima-Dienstleister), ein produzierendes Industrie-Unternehmen der Elektroindustrie mit eigener Lehrwerkstatt, eine Versicherungsgesellschaft und eine Holding im Bereich der Informationstechnologie. Wie gestaltet sich das Miteinander von Novizen und Experten im betrieblichen Alltag unterschiedlicher Wirtschaftsbereiche und welches ›Skill‹ wird gemäß der Definition von Tim Ingold befördert? Ausgehend von der Theorie dieses Anthropologen wird die jeweilige betriebliche Ausbildungspraxis in ihrem örtlichen Umfeld als ›Taskscape‹ gefasst, als ein Geflecht von Beziehungen zwischen den beteiligten Fachkräften, Auszubildenden, Maschinen, Geräten, Werkstoffen und Räumlichkeiten, das sich allein im Prozess der darin ausgeführten, miteinander vielschichtig verwobenen Tätigkeiten (*tasks*) konstituiert und fortlaufend reproduziert. Die Arbeit der Fachkräfte kann als »skilled practice of socially situated agents« (Ingold 2011a: 289) verstanden werden, in die sich die Ausbildung des Nachwuchses mehr oder weniger direkt einfügt. Die nach Gewerken beziehungsweise Berufen und den verbundenen Tätigkeiten jeweils unterschiedliche Ausbildung ist integrierter Bestandteil der Arbeitspraxis. ›Skill‹ wird dadurch tradiert, dass Novizen als Neuzugänge zu dieser Taskscape von erfahrenen Mitgliedern schrittweise angeleitet werden.

Betriebliche Fachkräfte werden nur dadurch zu Ausbilderinnen und Ausbildern, dass sie als solche handeln, das heißt mit Auszubildenden interagieren und diese anleiten. Ansonsten handelt es sich, wie eingangs bereits erläutert wurde, um eine flüchtige Kategorie und nur ein geringer Prozentsatz der Befragten identifizierte sich primär als Ausbilder oder Ausbilderin. Diesem Zusammenhang trägt ein praxeologischer Zugang Rechnung, der in den unmittelbar anschließenden Kapiteln zu Theorie und Methodik näher ausgeführt wird.

Nach dem umfassenden Einblick in die Ausbildungspraxis in den Kapiteln vier bis acht wird in Kapitel neun die individuelle Beziehung zwischen Ausbilder und Auszubildendem als dyadisches Verhältnis fokussiert. In Kapitel zehn schließlich wird der betriebliche Ausbildungsauftrag im Kontext der Organisation als Ganzes betrachtet. Das Schlusskapitel fasst die zentralen Befunde zusammen und wagt einen Ausblick auf die Zukunft des Ausbilders und der Ausbilderin.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

2 Theoretische Zugänge zum Lernen und zur Praxis von Tradierung

Die konventionelle berufliche Lehr- und Lernforschung begreift ›Lernen‹ überwiegend als eine separate, singuläre Tätigkeit, bei der sich Individuen bereits bestehende Wissensbestände aneignen (vgl. Hager 2011: 18–23) und Kompetenzen in unterschiedlichen, als Lernumgebungen konnotierten Settings erwerben. Sie geht dabei meist von kognitiven Theorien aus und konzentriert sich auf den oder die ›Lernende‹ als Individuum in explizit der Bildung gewidmeten Situationen und Institutionen. In der Kulturanthropologie dominiert hingegen eine soziokulturelle, praxisorientierte Perspektive, die den Menschen nicht getrennt von seinem unmittelbaren Umfeld, sondern eingebettet in soziale und materielle Zusammenhänge betrachtet. Die Frage der Entwicklung beruflicher Fertigkeiten und deren Weitergabe im Rahmen sozialer Praktiken spielt in vielen Ethnographien und theoretisch-konzeptionellen Entwürfen der Kulturanthropologie eine Rolle. Zwei zentrale Theorieansätze werden hier dargestellt und auf ihre Eignung für die Fragestellung geprüft.

2.1 Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften im Zuge legitimer peripherer Partizipation (Lave und Wenger)

An erster Stelle sind die Arbeiten von Jean Lave[15] u. a. aus dem Kontext des interdisziplinär aufgestellten »Institute for Research of Learning« in Palo

15 Die US-Amerikanerin Jean Lave ist disziplinär in der Kulturanthropologie verankert. Sie studierte in den 1960er-Jahren in Harvard das in den USA als »Social Anthropology« bezeichnete Fach und wechselte nach der Promotion später an die University of California, Berkeley, wo sie bis zu ihrer Emeritierung tätig war. Étienne Charles Wenger stammt aus der französischsprachigen Schweiz und begann in den 1980er-Jahren in Genf ein Informatikstudium, das er nach dem Bachelor in den USA an der University of California, Irvine fortsetzte und mit einer Promotion über Künstliche Intelligenz beendete. Am »Institute

© Campus Verlag GmbH

Alto, Kalifornien (Lave/Wenger 1991; Chaiklin/Lave 1996; Wenger 2001) zu nennen, die den Fokus auf den sozialen Zusammenhang, in dem Lernprozesse stattfinden, gelenkt haben und Lernen als integralen und untrennbaren Aspekt jeglicher sozialer Praxis verstehen. Lave und Wenger legen 1991 den Grundstein für eine Theorie des Lernens als Dimension sozialer Praxis (Lave/Wenger 1991: 47) und wenden sich entschieden gegen die bisherigen individualistischen Konzepte des Lernens innerhalb der Psychologie und Pädagogik. Die Vorstellung, dass Lernende Wissen ›verinnerlichen‹, das sie entweder ›entdecken‹, durch andere ›übertragen‹ bekommen oder im Handeln mit anderen ›erfahren‹ und ›erwerben‹, wird als zu kurz gegriffen kritisiert. Sie blende nicht nur die bestehenden Beziehungen zwischen allen Beteiligten – die materiellen Artefakte eingeschlossen – aus, sondern schaffe auch eine scharfe Dichotomie zwischen innen und außen, fasse Können (*knowledge*) vornehmlich kognitiv und setze das Individuum zu unbedacht als vermeintlich selbstverständliche Analyseeinheit (ebd.). Auch das Wissen oder Können selbst, was im Zuge des Lernens wie ein Ding ›erworben‹ wird, stellen die Autoren in seiner Eindeutigkeit in Frage: »Furthermore, learning as internalization is too easily construed as an unproblematic process of absorbing the given, as a matter of transmission and assimilation« (ebd.: 47).

Ihr Ansatz des situierten Lernens (*situated learning*) stellt die Kontextgebundenheit jedes Lernens heraus. Lernen bedarf der Aushandlung von Bedeutung in der Situation und innerhalb von sozialen Bedingungsgefügen. In ihrem Bemühen, Handlungstheorien mit Theorien sozialer Reproduktion zu verbinden (ebd.: 49), plädieren sie für einen Perspektivwechsel von der konventionellen Auffassung von Lernen als kognitivem Prozess über situiertes Lernen als individuelle, situationell eingebundene Handlung bis hin zu sozialer Praxis als solcher, der Lernen als grundsätzlich untergeordnete Handlung zugeordnet ist:

»The notion of situated learning now appears to be a transitory concept, a bridge, between a view according to which cognitive processes (and thus learning) are primary and a view according to which social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics.« (ebd.: 34)

Sie fassen Lernen als integralen und untrennbaren Aspekt jeglicher sozialer Praxis. Dabei ist es die soziale Praxis selbst, die den eigentlichen Anlass für das Lernen vorgibt. Lernen ist in erster Linie ein Instrument zum Ausbau

for Research of Learning« war er Mitarbeiter von Jean Lave, und sie forschten gemeinsam zu Prinzipien des Lernens in sozialen Gemeinschaften.

© Campus Verlag GmbH

der Teilhabe an »Praxisgemeinschaften« (*communities of practice*), und dessen Dynamik lässt sich am Phänomen des traditionellen Lehrlingswesens (*apprenticeship*) gut nachzeichnen. Am Beispiel von fünf empirischen Studien zur Praxis von Maya-Hebammen in Yucatan, Vai und Gola-Schneidern in Liberia, Steuermännern der US-Marine, Fleischern in US-amerikanischen Supermärkten und einer Selbsthilfegruppe anonymer Alkoholiker in den USA[16] zeigen Lave und Wenger auf, wie sich soziale Gemeinschaften, als auch Fertigkeiten (im Sinne von *knowledgeable skill*) und Subjekte wechselseitig reproduzieren und erneuern (vgl. ebd.: 58). Die Fälle illustrieren, wie Novizen in die jeweiligen Praktiken schrittweise eingeführt und über den vielseitigen Austausch mit Älteren beziehungsweise Erfahrenen allmählich selbst kompetent werden.

Zentral sind zum einen der Begriff der Praxisgemeinschaft, welche durch mehr als nur das spezifische Fachwissen ihrer Mitglieder zusammengehalten wird und die in ihren Grenzen nicht immer eindeutig definiert werden kann, und zum anderen die Analyseperspektive »legitimer peripherer Partizipation« (LPP):

»A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i. e., for legitimate peripheral participation).« (ebd.: 98)

Das Lernpotenzial einer über eine gemeinsame Praxis definierten Gruppe ist verwoben mit den spezifischen Sozialstrukturen und Machtbeziehungen, die in ihrem Umfeld wirksam sind, und erschließt sich über schrittweise gewährte Beteiligung. Das aus den empirischen Sekundäranalysen abgeleitete Modell LPP beschreibt, wie Neulinge zu erfahrenen Mitgliedern beziehungsweise Experten einer Praxisgemeinschaft werden. Dazu beteiligen sie sich zunächst an kleinen, aber produktiven und nötigen Arbeiten, die zum Gemeinwohl der Gemeinschaft einen Beitrag leisten. Die übertragenen Aufgaben sind normalerweise leicht zu erfüllen und nur mit einem geringen Risiko behaftet, aber dennoch wichtig. Über diese peripheren Handlungen

16 Hierbei handelt es sich bis auf die Studie zu den Schneidern in Liberia, welche Lave selbst durchführte, um eine Sekundäranalyse von ethnographischen Arbeiten anderer (vgl. ebd.: 65).

© Campus Verlag GmbH

werden die Novizen mit den Tätigkeiten, Begriffswelten und Prinzipien der Gemeinschaft vertraut gemacht, und ihnen wird mit wachsender Erfahrung Legitimität darin zugesprochen. Während sie schrittweise von Neulingen zu bewährten Mitgliedern werden, nimmt ihre Teilhabe Formen an, die zunehmend zentraler für das Bestehen der Gemeinschaft werden. Das Modell LPP fasst die Mitgliedschaft in einer Praxisgemeinschaft als vermittelt über die Formen der Teilhabe, zu denen Neuankömmlingen Zugang gewährt wird, sowohl physisch als auch sozial. Wenn Neulinge unmittelbar die Expertenpraxis beobachten können, erfassen sie den breiteren Zusammenhang, in dem auch ihre eigenen Bemühungen stehen.

Das Konzept legitimer peripherer Partizipation ist kein didaktisches Modell, sondern ein Instrument zur Analyse von Lernprozessen, ein Ansatz, um die Entwicklung von erfahrenen Praktikern als auch Praxisgemeinschaften an sich zu verstehen. Dabei nimmt dieser Ansatz eine grundlegende Unterscheidung zwischen Lernen und intentionaler Unterweisung vor. Lernen wird als sich entfaltende Form der Mitgliedschaft gefasst, ist kollektiver Natur und essentieller Bestandteil der Identitätsbildung:

»Viewing learning as legitimate peripheral participation means that learning is not merely a condition for membership, but is itself an evolving form of membership. We conceive of identities as long-term, living relations between persons and their place and participation in communities of practice. Thus identity, knowing, and social membership entail one another.« (ebd.: 53)

Dekonstruktion der Meister-Lehrlings-Beziehung

Was bedeutet eine solche Analyseperspektive für die Meister-Lehrlings-Beziehung? Lave und Wenger dezentrieren die Vorstellung individueller und einzelner Personen als Wissensvermittler und im Vordergrund stehender Akteure und betrachten stattdessen den gesamten Kontext als soziale Praxis, mit welcher die Lernenden einschließlich der jeweils einschlägigen Technologien und Artefakte über Zeit und Raum verwoben sind. Lernen als Aktivität verteilt sich unter den Koteilnehmern (*co-participants*); im Hinblick auf das Lehrlingswesen (*apprenticeship*) verweisen sie auch auf dessen zeitliche Dynamik im fortlaufenden Wechsel der Generationen und sprechen von einem »triadischen Beziehungsgefüge«, das Auszubildende, junge Meister sowie ältere Meister umfasst, deren Auszubildende selbst bereits Meister geworden sind (ebd.: 56).

© Campus Verlag GmbH

Angesichts des vielfältigen Beziehungsgeflechts zwischen den Erfahrenen und den Neulingen im Zuge der kontinuierlichen Reproduktion sozialer Praxis widersetzen sich Lave und Wenger einer dyadischen Rahmung des Lernprozesses und dekonstruieren die Meister-Lehrlings-Beziehung. Ihre Fallanalysen zeigen auf, dass die Autorität der Meister und ihr Engagement in der Lehre über Ort und Zeit deutlich schwanken und eine spezifische Meister-Lehrlings-Beziehung kein universelles Merkmal der Lehrlingsausbildung ist; dieses hängt vielmehr von der Art der Arbeitsteilung innerhalb der sozialen Umgebung ab, zu der die jeweilige Praxisgemeinschaft gehört (ebd.: 92). Und selbst wenn eine spezifische und explizite Meister-Lehrlings-Beziehung besteht, ist es häufig nicht diese stark hierarchische Beziehung, sondern eher die zu anderen Auszubildenden und sonstigen Arbeitskollegen und Meistern, die Lerngelegenheiten bietet: »an apprentice's own master is too distant, an object of too much respect, to engage with in awkward attempts at a new activity« (ebd.: 92).

In den fünf analysierten Domänen stellen die Forscher fest, dass explizite Lehrunterweisungen die Ausnahme sind und das Lernen eher einer »improvisierten Praxis« gleichkommt, deren Curriculum sich aus »Gelegenheiten zur Beteiligung an der Praxis« (*opportunities for engagement in practice*) ergibt: »The practice of the community creates the potential ›curriculum‹ in the broadest sense« (ebd.: 93). Für die Gestaltung der Beziehung zwischen Meistern und Lehrlingen ist entsprechend der Aspekt der Übertragung/Verleihung von Legitimität[17] wichtiger als das konkrete Angebot von Unterweisungen. Ein Lerncurriculum entfaltet sich in Form von Gelegenheiten zur Praxisteilhabe und ist nicht in Form eines Regelsatzes für die rechte Praxis festgeschrieben, der sich in sprachlichen Instruktionen niederschlägt: »Whether activity or language is the central issue, the important point concerning learning is one of access to practice as resource for learning, rather than to instruction« (ebd.: 85). Strukturierende Hilfsmittel für das Lernen ergeben sich aus einer Reihe von Quellen und nicht allein aus explizit didaktisch-motivierten Maßnahmen:

»To take a decentered view of master-apprentice relations leads to an understanding that mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is a part: The master as the locus of authority (in several senses) is, after all, as much a product of the conventional, centered theory of learning as is the individual learner. Similarly, a decentered view of the master as

17 Sie umschreiben dieses Phänomen aus Sicht des Novizen mit »gaining legitimacy« (ebd.: 76) und aus Sicht des Experten und Meisters mit »conferring legitimacy« (ebd.: 92).

© Campus Verlag GmbH

pedagogue moves the focus of analysis away from teaching and onto the intricate structuring of a community's learning resources.« (ebd.: 94)

Implizites Lerncurriculum auf Basis gewährter Gelegenheiten zur Praxisteilhabe

Angesichts der wechselseitigen Bezogenheit der Bestandteile sozialer Praxis wird der einzelne Teilnehmer nicht nur durch sein Umfeld geprägt, sondern prägt dieses auch selbst mit. Die Praxisgemeinschaft eröffnet (oder verschließt) Novizen den Erfahrungsraum für legitime periphere Partizipation; ihre Mitglieder entwickeln deren Lerncurriculum kontinuierlich mit und fördern (oder behindern) die Entstehung von Lernmotivation und Transparenz: »Depending on the organization of access, legitimate peripherality can either promote or prevent legitimate participation« (ebd.: 103). Aus der im positiven Fall erwünschten Teilhabe an der Praxisgemeinschaft werden Lerngelegenheiten gestaltet; der Wunsch nach Teilhabe bei den Novizen generiert dabei die Bereitschaft, diese mit Ernsthaftigkeit wahrzunehmen und sich die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erschließen.

Durch eine zunächst periphere Teilnahme in kleinen Ausschnitten erschließt sich dem Novizen eine grobe Vorstellung dessen, was die Praxisgemeinschaft ausmacht. Dies schließt die beteiligten Personen, ihr Tun und Sprechen untereinander, als auch den Umgang mit den in die alltäglichen Abläufe eingebundenen Artefakten und Technologien ein. Novizen beginnen zunehmend deutlicher wahrzunehmen, was die Experten untereinander aushandeln, was sie mögen und nicht mögen, was Respekt verdient und was nicht, und richten ihr Lernverhalten an besonders geachteten Kollegen, Artefakten und älteren Auszubildenden aus:

»It includes an increasing understanding of how, when, and about what old-timers collaborate, collude and collide, and what they enjoy, dislike, respect, and admire. In particular, it offers exemplars (which are grounds and motivation for learning activity), including masters, finished products, and more advanced apprentices in the process of becoming full practitioners.« (ebd.: 95)

Artefakten im Sinne der Technologien der jeweiligen Praxis kommt eine wichtige vermittelnde Funktion in diesem Entwicklungsprozess zu. Dabei geht es um mehr als das schlichte Einüben ihrer Handhabung, sondern um einen allmählichen Nachvollzug ihrer zentralen und epistemologischen Be-

© Campus Verlag GmbH

deutung für die Praxis und ihre Entwicklung als solche (vgl. ebd.: 101f.). Ob und auf welche Weise diese »Transparenz« ihrer Technologien hergestellt wird, hängt dabei von der jeweiligen Praxisgemeinschaft ab. Je stärker sie die Neuankömmlinge unterstützt und Zugang zur Teilhabe gewährt, umso eher erschließt sich deren innere epistemologische Struktur. Hält sie die Novizen jedoch auf Abstand und sondert sie von der zentralen Dynamik ab, so erweist sich das als nachteilig für das Lernen. Statt diese Gegensätze mit bekannten Etiketten wie praktischem, erfahrungsbasierten Lernen versus abstraktem Lernen aus der Distanz zu versehen, plädieren die Autoren für eine primäre Betrachtung der Kategorien von »Zugang« (*access*) und »Transparenz«:

»Insofar as the notion of transparency, taken very broadly, is a way of organizing activities that makes their meaning visible, it opens an alternative approach to the traditional dichotomy between learning experientially and learning at a distance, between learning by doing and learning by abstraction.« (ebd.: 105)

Üblicherweise erschließt sich die Praxis beziehungsweise folgt das Lernen nicht der Logik ihrer tatsächlichen Arbeitsläufe und Folgeketten, sondern bruchstückhaft und punktuell in kleinen Teilaspekten. Die anfänglich möglicherweise willkürlich erscheinende Übertragung vordergründig trivialer Aktivitäten an die Novizen hilft ihnen dennoch dabei, schrittweise ein Bild der sie tragenden inneren Struktur zu gewinnen:

»[…] the ordering of learning and of everyday practice do not coincide. Production activity-segments must be learned in different sequences than those in which a production process commonly unfolds […]. […] the initial ›circumferential‹ perspective absorbed in partial, peripheral, apparently trivial activities – running errands, delivering messages, or accompanying others – […] provides a first approximation to an armature of the structure of the community of practice.« (ebd.: 96)

Intentionale Unterweisung als Einschränkung und Distanzierung von der Praxis

Die Beobachtung, dass das Lernen durch Teilhabe an Praxis (*participation*) in der Regel anderen Logiken folgt als das Lernen im Zuge intentional angelegter Unterweisung, führt Lave und Wenger zur Unterscheidung zwischen einem Lern- und einem Lehr-Curriculum:

© Campus Verlag GmbH

»A learning curriculum is a field of learning resources in everyday practice *viewed from the perspective of learners*. A teaching curriculum, by contrast, is constructed for the instruction of newcomers.« (ebd.: 97)

Leider bleibt unklar, worin die Abgrenzung der beiden Curricula, abgesehen von der Perspektive, inhaltlich besteht. Offenbar wird es ab dem Moment nachteilig für die Novizen, wenn die Praxisgemeinschaft das Motiv der Teilhabe an dieser Praxis expliziten didaktischen Zielen zur Veränderung seiner/ihrer Person unterordnet:

»When the process of increasing participation is not the primary motivation for learning, it is often because ›didactic caretakers‹ assume responsibility for motivating newcomers. In such circumstances, the focus of attention shifts from co-participating in practice to acting upon the person-to-be-changed.« (ebd.: 112)

Unter primärem Verweis auf schulische Lernkontexte kritisieren sie den Perspektivwechsel auf Neuankömmlinge als explizit zu unterweisende ›Auszubildende‹ als einen der Kommodifizierung. Die Identität des Lernenden werde zum Objekt und das erzielte Lernergebnis zur austauschbaren Ware:

»First, the identity of learners becomes an explicit object of change. When central participation is the subjective intention motivating learning, changes in cultural identity and social relations are inevitably part of the process, but learning does not have to be mediated – and distorted – through a learner's view of ›self‹ as *object*. Second, where there is no cultural identity encompassing the activity in which newcomers participate and no field of mature practice for what is being learned, exchange value replaces the value of increasing participation. The commoditization of learning engenders a fundamental contradiction between the use and exchange values of the outcome of learning, which manifests itself in conflicts between learning to know and learning to display knowledge for evaluation.« (ebd.: 112)

Lave und Wenger zufolge untergräbt ein expliziter Bildungsauftrag die impliziten Gesetze legitimer peripherer Partizipation. Ob sich die damit jeweils verknüpften Motive tatsächlich wechselseitig ausschließen müssen, wird im empirischen Teil der Arbeit anhand der unterschiedlichen Fallsituationen betrieblicher Ausbildung zu prüfen sein. Jedoch ist die Argumentation der Autoren auch ohne die Berücksichtigung des Sonderfalls deutscher Lehrlingsausbildung an dieser Stelle inhaltlich nicht stringent. Gemäß ihrer Theorie ist einerseits jeder sozialen Praxis ein Lerncurriculum implizit; andererseits erschließt sich dieses aber den Neuen nicht automatisch, sondern ist abhängig davon, dass dessen Mitglieder aktiv werden und Teilhabe gewähren.

© Campus Verlag GmbH

Absichtsvolles Handeln im Umgang mit Novizen kann also durchaus unterstellt werden, wenn sicherlich auch in unterschiedlich reflektiertem Maße.

Für die in diesem Buch im Mittelpunkt stehende Frage nach dem Beitrag des menschlichen Mittlers im Zuge betrieblicher Berufsausbildung bieten die eingeführten Begriffe Lern- und Lehr-Curriculum einen interessanten Ansatzpunkt. Lave und Wenger konnotieren sie jedoch etwas schematisch mit einander gegensätzlichen Polen, die so kaum verallgemeinert werden können:

»When a teaching curriculum supplies – and thereby limits – structuring resources for learning, the meaning of what is learned (and control of access to it, both in its peripheral forms and its subsequently more complex and intensified, though possibly more fragmented, forms) is mediated through an instructor's participation, by an external view of what knowing is about. The learning curriculum in didactic situations, then, evolves out of participation in a specific community of practice engendered by pedagogical relations and by a prescriptive view of the target practice as a subject matter, as well as out of many and various relations that tie participants to their own and to other institutions.« (ebd.: 97)

Ein Lehr-Curriculum zu haben, muss nicht zwangsläufig bedeuten, außerhalb der Praxis zu stehen und nur begrenzte Lernressourcen zur Verfügung stellen zu können. Betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder haben in der Regel einen mehr oder minder ausformulierten Ausbildungsplan, eine mehr oder minder bewusste Agenda dessen, was sie vermitteln wollen, und leiten und unterstützen damit die Orientierung der Auszubildenden. Die Frage des Lehr- oder Lernplans scheint in der arbeitsintegrierten betrieblichen Ausbildung deutscher Prägung stattdessen eher eine des unterschiedlichen Grades an Formalisierung zu sein. Mal ist der Lehrplan eher impliziter oder ›heimlicher‹ Art, mal ist er expliziter und stärker ausformulierter Art.

Nach den Ausführungen zum situierten Lernen in Praxisgemeinschaften widmet sich Lave in einem späteren Band der situierten Praxis (Chaiklin/Lave 1996). Darin gelangen die Autoren zum Standpunkt einer Definition von Lernen als ubiquitär für jede situierte Praxis, da die darin ausgeführten Aktivitäten stets mit einem Wandel von Wissen und Handlung einhergehen (*changes in knowledge and action*). Insofern verabschieden sie sich letztlich von dem Begriff des Lernens und ersetzen ihn durch den eines alltäglichen Praxisverständnis:

»We have come to the conclusion […] that there is no such thing as ›learning‹ sui generis, but only changing participation in the culturally designed settings of everyday life. Or to put it the other way around, participation in everyday life may be

© Campus Verlag GmbH

thought of as a process of changing understanding in practice, that is, as learning.« (Lave 1996: 5f.)

Die Theorie des situierten Lernens beziehungsweise der situierten Praxis im Umfeld von Jean Lave und Etienne Wenger hat insgesamt das Verdienst, den Blick auf die Verwobenheit von Wissen und Lernen in komplexe soziale Handlungsweisen und damit auf die wechselseitigen Beziehungen von Personen, auszuführenden Tätigkeiten, Werkzeugen und Umgebungen (vgl. ebd.: 9) gelenkt zu haben. Das Modell legitimer peripherer Partizipation bietet einen praktischen Ansatz, um das Hineinwachsen neuer Mitglieder in einer Gruppe zu analysieren, wie es für die betriebliche Berufsausbildung in Deutschland charakteristisch ist. Die Theorie bleibt jedoch eher vage, wenn es um die genauere Bestimmung dieser pauschal als »Praxisgemeinschaft« betitelten unterschiedlichen Settings geht. Auch wird durch die starke Fokussierung auf die Metapher der Teilhabe die Subjektebene, das heißt die Individualität der einzelnen Mitglieder als auch der lernenden Novizen und ihrer jeweiligen Entwicklung (vgl. Hager 2011: 24; Fuller/Unwin 1998: 159f.), nahezu ausgeblendet beziehungsweise der nachhaltige Einfluss einzelner Individuen in diesem Zusammenhang gar pauschal negiert.[18] Entsprechend wird auch die konkrete Praxis des Einübens von Fertigkeiten als werdende Hebamme oder werdender Schneider etc. nicht näher fokussiert.

2.2 Taskscape, Task und Skill als Elemente einer ökologischen Theorie biosozialer Menschwerdung[19] (Ingold)

Das Theoriegebäude des britischen Anthropologen Tim Ingold bietet verschiedene Konzepte, die sich für die Fokussierung und analytische Betrach-

18 Im Feld der angelsächsischen Berufsbildungsforschung wurde kritisch angemerkt, dass sich soziale und psychologische Theorien nicht wechselseitig ausschließen, sondern ergänzen können. Fuller und Unwin bemerken bezüglich Laves Dezentrierung der Rolle von Pädagogen: »[…] in her effort to reverse previous assumptions inherent to the transmission model and its association with didactic teaching methods, she is in danger of downplaying teachers' part in communities of practice and, therefore in the social and cognitive development of apprentices« (Fuller/Unwin 1998: 160).

19 Professor Ingold wurde 2015 zum Ehrendoktor der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg ernannt. Er besitzt in deren Personenregister einen Eintrag, auf

© Campus Verlag GmbH

tung der betrieblichen Ausbildungspraxis als hilfreich erweisen können. Zum einen erlaubt es eine praxeologische Rahmung der Ausbildungssituation als ›Taskscape‹, und zum anderen enthält es grundlegende Überlegungen über die Entfaltung von ›Skill‹ und dessen Weiterentwicklung und Weitergabe im Prozess der Zeit.

Die Taskscape als resonnierendes Geflecht aufeinander bezogener Aktivitäten

Den Begriff der »taskscape« prägt Ingold in einem Beitrag über zentrale verbindende Themen der archäologischen mit der kulturanthropologischen Disziplin »The temporality of the landscape« (1993). Ausgehend von der Prämisse, dass menschliches Leben ein die Vergänglichkeit einschließender Prozess ist, und dass dieser Lebens-Prozess auch dem Prozess der Formierung von Landschaften entspricht, in denen Menschen leben und lebten, setzt er sich näher mit den Faktoren Zeit und Landschaft auseinander.

Er widersetzt sich jeglicher Trennung zwischen innerer und äußerer Welt, das heißt zwischen Geist und Materie (*mind and matter*), Bedeutung und Inhalt (*meaning and substance*). Mit »landscape« meint er entsprechend keinen geografisch-physikalisch definierten Raum, der sich unabhängig von den ihn bevölkernden Menschen beschreiben ließe[20], sondern definiert diese stattdessen als soziokulturell definiertes Gebilde, als ›vertraute Wohn- und Wirkungsstätte‹ unseres Lebensalltags:

---

dem seine zentrale These auf Deutsch mit folgender Formulierung wiedergegeben wird: »Menschsein ist biosoziales Menschwerden.« Leuphana Universität, 20. 6. 2018, leuphana.de/universitaet/personen/timothy-ingold.html. Im Begleitheft zum entsprechenden Dies academicus 2015 heißt es weiter auf Englisch: »Ingold's core hypothesis proposes that personhood rests on the biosocial process of becoming human. Humans are more human becomings rather than human beings. Beyond abstract nature/nurture and subject/object separations, the relational animal homificans emerges as activity (›To human is a verb‹), where an animate lifestyle develops from a prior passivity. This education is understood as a continuous e-ducere, ›leading out‹: Fixed or changing perspectives and intentional destinations are not appropriate to human will. Quite the contrary, it is the dynamic perspective of the open path which generates attention in the midst of the environment.« (2015: 6). Leuphana Universität, 20. 6. 2018, leuphana.de/fileadmin/user_upload/Aktuell/images/dies_academicus/dies_academicus_2015/dies_academicus_begleitheft_2015_web.pdf.

20 Damit widersetzt sich Ingold auch der Vorstellung eines ›absoluten Raumes‹ und dem Weltbild Isaac Newtons, das bis heute das Alltagsverständnis in unserer westlichen Gesellschaft dominiert.

© Campus Verlag GmbH

»Thus, neither is the landscape identical to nature, nor is it on the side of humanity *against* nature. As the familiar domain of our dwelling, it is *with* us, not against us, but it is no less real for that. And through living in it, the landscape becomes a part of us, just as we are a part of it.« (Ingold 1993: 154)

Diese Auffassung von Landschaft lässt keine Zerteilung in einzelne, separat voneinander bestehende Orte und Plätze zu, sondern ist als integrales, holistisch mit dem Menschen und seinen Handlungen verbundenes Geflecht zu verstehen, welches je nach diesen Aktivitäten an einzelnen Punkten spezifische Ausprägungen zeigt:

»[…] each place embodies the whole at a particular nexus within it, and in this respect is different from every other. A place owes its character to the experiences it affords to those who spend time there – to the sights, sounds and indeed smells that constitute its specific ambience. And these, in turn, depend on the kinds of activities in which its inhabitants engage. It is from this relational context of people's engagement with the world, in the business of dwelling, that each place draws its unique significance. Thus whereas with space, meanings are *attached* to the world, with the landscape they are *gathered from* it.« (ebd.: 155)

Anders als auf einer geografischen Landkarte, die eindeutige Grenzen zwischen Ortschaften bezeichnet, gibt es in dieser Landschaft keine besonderen Merkmale oder äußeren Erscheinungen, die für sich genommen, eine Grenze anzeigen. Grenzen bestehen allein in Beziehung zu Handlungen von Menschen (oder Tieren), die sie als solche erkennen oder erfahren. Körper und Landschaft sind komplementär zu denkende Begriffe, die sich wie Figur und Grund wechselseitig bedingen. Beide entstehen und erhalten sich durch die prozessuale Entfaltung eines Feldes von Beziehungen, das das emergente Interface zwischen Organismus und Umwelt überschreitet (ebd.: 156). Dieser Prozess wird als »embodiment« im Sinne einer »Einkörperung« (*incorporation*) aufgefasst, als eine Bewegung analog zu biologisch-evolutionären Lebenszyklen, innerhalb derer sich Formen an sich generieren. So wie Organismen in ihren körperlichen Ausformungen die Lebenszyklen einkörpern, die sie ausgelöst und verursacht haben,[21] entstehen auch die Formen von Landschaft als Verkörperung der sich in ihnen im Fluss der Zeit vollziehenden sozialen Prozesse. Das Geflecht von Handlungen, die dieses Sozialleben vorwärtstragen, bezeichnet Ingold mit dem Begriff »taskscape« (ebd.: 157). Er nimmt dabei keine Trennung zwischen Dingen und deren Gebrauch vor,

21 »Thus organisms may be said to incorporate, in their bodily forms, the life-cycle processes that give rise to them.« (Ingold 1993: 157)

© Campus Verlag GmbH

sondern sieht sie stets in Handlungen und soziale Zusammenhänge eingebettet an:

»one of the outstanding features of human technical practices lies in their embeddedness in the current of sociality. It is to the entire ensemble of tasks, in their mutual interlocking, that I refer by the concept of *taskscape*. Just as the landscape is an array of related features, so – by analogy – the taskscape is an array of related activities.« (ebd.: 158)

Die einzelnen »tasks« stellen »konstituierende Akte der Beheimatung« (*constitutive acts of dwelling*) in diesem Umfeld dar und werden definiert als »any practical operation, carried out by a skilled agent in an environment, as part of his or her normal business of life« (ebd.). Die Personen, welche Tasks ausführen, sind nicht von diesen Handlungen zu trennen, sondern erfahren sich gerade in deren Vollzug und in der Begegnung mit allen anderen Beteiligten. Tasks sind sozial eingebettete Aktivitäten, die nur von Menschen, nicht von Maschinen ausgeführt werden können und primär durch ihre »Zielsetzungen« (*objectives*) definiert sind, die sich wiederum aus der Einbindung in den Lauf des gesellschaftlichen Lebens ergeben (Ingold 2011: 325). Die Art von Tasks, die eine Person ausführt, ist ein Index für ihre persönliche und soziale Identität beziehungsweise wird diese erst durch ihre Ausführung zu einer solchen: »the tasks you do depend on who you are, and in a sense the performance of certain tasks *makes* you the person who you are« (ebd.). Tasks lassen sich niemals isoliert für sich erfüllen, sondern nur als Teil eines Schauplatzes, der durch die Kopräsenz von anderen und die Wirkung ihrer Handlungen mit beeinflusst ist. Die Zeitlichkeit dieser Taskscape ist eine soziale, denn

»people, in the performance of their tasks, also attend to one another. […] By watching, listening, perhaps even touching, we continually feel each other's presence in the social environment, at every moment adjusting our movements in response to this ongoing perceptual monitoring.« (Ingold 1993: 160)

Ingold vergleicht diese Verwobenheit menschlichen Tuns in das soziale Umfeld mit dem Resonanzempfinden eines Orchestermusikers, dessen Spielweise sich wechselseitig und kontinuierlich neu an die Zeichen des Dirigenten wie das Spiel seiner Mitspieler anpasst.

Hinsichtlich der Zeitlichkeit der Taskscape sieht er weitere Analogien zur Musik: Dies betrifft zum ersten deren rhythmischen (anstelle von metronomischen beziehungsweise chronologischen) Charakter. Rhythmus ist intrinsischer Teil von Bewegung und soziales Erleben niemals chronologisch. Zum zweiten gibt es in der Musik wie im sozialen Leben nicht nur einen

© Campus Verlag GmbH

rhythmischen Ablauf, sondern ein komplexes Geflecht von mehreren gleichzeitigen Kreisläufen. Die Zeitlichkeit einer Taskscape besteht daher nicht in einem spezifischen Rhythmus, sondern in dem Netzwerk von Wechselbeziehungen zwischen den vielfältigen Rhythmen, aus denen sich die Taskscape konstituiert:

»[…] just as social life consists in the unfolding of a field of relationships among persons who attend to one another in what they do, its temporality consists in the unfolding of the resultant pattern of resonances.« (ebd.: 161)

Zum dritten entstehen die Formen der Taskscape, so wie jene der Musik, nur durch Bewegung. So wie Musik nur da ist und gehört werden kann, wenn sie gespielt wird, besteht die Taskscape nur, solange Personen aktiv in ihre Aktivitäten verwickelt sind.

Zugleich sind die Aktivitäten, welche eine Taskscape einschließen, unendlich. Fasst man die Landschaft als Taskscape in verkörperter Form, so ist die Landschaft niemals fertig, sondern kontinuierlich im Bau begriffen. Und während die Landschaft vorwiegend das beschreibt, was wir um uns sehen, ist die Taskscape das, was wir um uns hören. Der Radius dessen, was wir hören können, bezeichnet damit auch die Grenzen einer jeweiligen Taskscape:

»In short, what I hear is *activity*, even when its source cannot be seen. And since the forms of the taskscape, suspended as they are in movement, are present *only* as activity, the limits of the taskscape are also the limits of the auditory world.« (ebd.: 162f.)

Während die Konzepte von Landscape und Taskscape beide die Gegenwart eines Akteurs (*agent*) voraussetzen, der diese betrachtet oder hört, beruht die Taskscape nicht nur auf Aktivität, sondern auf Interaktivität beziehungsweise Resonanz zwischen den verschiedenen, sie bevölkernden Akteuren. Aktivität geht dabei nicht nur von Menschen, sondern auch von Tieren aus. Rhythmus wiederum ist nicht auf das Lebendige im engeren Sinn beschränkt, sondern umfasst auch viele andere Phänomene unseres irdischen Daseins wie die Zyklen von Licht und Dunkel, von Wachstum und Verwesung, welche tief in unserer Biologie verankert sind und unseren Handlungen eine Struktur verleihen:

»the pattern of resonances that comprise the temporality of the landscape must be expanded to embrace the totality of rhythmic phenomena, whether animate or inanimate.« (ebd.: 164)

Und da Lebendigkeit letztlich keinem Objekt getrennt für sich zugeschrieben werden kann, sondern Leben eine Metapher ist »for *what is going on*

© Campus Verlag GmbH

in the generative field within which organic forms are located and ›held in place‹« und sich dieses fruchtbare Feld durch die Totalität an Beziehungen zwischen Organismus und Umgebung konstituiert, nimmt letztlich die Welt an sich den Charakter eines Organismus im Werden an:

»This means that in dwelling in the world, we do not act *upon* it, or do things *to* it; rather we move along *with* it. Our actions do not transform the world, they are part and parcel of the world's transforming itself. And that is just another way of saying that they belong to time.
For in the final analysis, everything is suspended in movement. […] Thus the rhythmic pattern of human activity nests within the wider pattern of activity of all animal life, which in turn nests within the pattern of activity for all so-called living things, which nests within the life-process of the world. At each of these levels, coherence is founded upon resonance.« (ebd.: 164)

Als Fazit dieses Grundverständnisses und angesichts des weiteren Kontexts, in dem Tätigkeiten der menschlichen Beheimatung (*tasks of human dwelling*[22]) im Prozess der Weltwerdung als Ganzes stehen, erweist sich die Dichotomie zwischen Taskscape und Landscape letztlich als unerheblich, solange die Zeitlichkeit der Landscape selbst verstanden wird.

Unabhängig von der äußeren Gesellschaftsform und ihrer Klassifikation als traditionell, industriell, postmodern oder ähnlich können unter einer Perspektive von »Beheimatung« (*dwelling* bzw. *inhabitation*) diese Räume und Kontexte überall dort identifiziert werden, wo sich Menschen alltäglich einbringen, welche sie gut kennen und in denen sie selbst gut bekannt sind, sei es das Haus, die Straße, die Nachbarschaft oder der Arbeitsplatz (Ingold 2011a: 330).

Tasks als sozial aufeinander bezogene Aktivitäten aller Art

Die Ausrichtung menschlicher Aktivitäten anhand von Tasks ist – unberührt von technologischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen – dauerhaft und »unzerstörbar« (vgl. Ingold 2011a: 332). Ihre Bündelung als Taskscape verläuft quer zu allen üblichen Dichotomien von Arbeit und Freizeit, Technik und Kunst, chronologischer und gelebter Zeit, Marktmechanismus und freier Gabe (vgl. ebd.: 329), schließt die darin

22 Später hat sich Ingold von diesem Begriff distanziert und stattdessen den neutraleren Begriff ›habitation‹ vorgezogen; anstelle des Verbs ›dwelling‹ wählte er ›inhabiting‹ (vgl. das Vorwort zu Ingold 2011a: xviii).

© Campus Verlag GmbH

handelnden Personen ein und lässt sich primär über die darin erfolgenden gestaltenden Tätigkeiten beschreiben und benennen:

»To see an activity as thus embedded in a social relation is to regard it as what I shall call a *task*. And of all the manifold tasks that make up the total current of activity in a community, there are none that can be set aside as belonging to a separate category of ›work‹, nor is there any separate status of being a ›worker‹. For work is life, and any distinctions one might make within the course of life would be not between work and non-work, but between different fields of activity, such as farming, cooking, child-minding, weaving, and so on.« (Ingold 2011a: 324)

Die Task-Orientierung (*task-orientation*) versetzt das humane Subjekt unmittelbar ins Zentrum produktiver Aktivität. Im Zuge seiner Auseinandersetzung mit der je spezifischen Umgebung entwickelt es entsprechende Fähigkeiten und Sensibilitäten und gewinnt anhand dieser (Arbeits-)Techniken seine jeweilige persönliche und soziale Identität. Zugleich erschafft der Mensch diese Umwelt aber auch durch die Ausführung eben dieser Techniken, da Person und Umwelt wechselseitig miteinander verflochten sind. Es gibt Techniken für die Auseinandersetzung mit anderen Menschen genauso wie für die mit Tieren und Pflanzen oder mit Materialen wie Holz, Ton oder Stein (vgl. ebd.: 321).

Skill als emergente Praxis eines Beziehungsgeflechts

Dieses Skill ist keine Technik eines menschlichen, physischen Körpers, sondern eine Eigenschaft des gesamten Beziehungsgeflechts, in dem sich die Person samt ihrer Umwelt präsentiert. Zum Verständnis und zur Untersuchung von Skill plädiert Ingold in Anlehnung an den angloamerikanischen Anthropologen und Kybernetiker Gregory Bateson für einen ökologischen Ansatz. Es gilt, den menschlichen Organismus in den ursprünglichen Kontext seiner Auseinandersetzung mit den Bestandteilen seiner Umgebung zurück zu versetzen:

»Skill, in short, is a property not of the individual human body as a biophysical entity, a thing-in-itself, but of the total field of relations constituted by the presence of the organism-person, indissolubly body and mind, in a richly structured environment. That is why the study of skill, in my view, not only benefits from, but *demands* an ecological approach.« (Ingold 2011a: 353)

© Campus Verlag GmbH

Intentionalität und Funktionalität sind keine Eigenschaften eines Anwenders oder eines von ihm oder ihr verwandten Werkzeugs, sondern der Tätigkeit als solcher immanent (ebd.: 352). Sachkundige, geübte Praxis (*skilled practice*) zeichnet sich durch Sorgfalt, Urteilsvermögen und Geschicklichkeit im Umgang mit jeglicher Art von Umweltobjekten aus:

»skilled practice is not just the application of mechanical force to exterior objects, but entails qualities of care, judgement and dexterity […]. [W]hatever practitioners do *to* things is grounded in an attentive, perceptual involvement *with* them, or in other words, that they watch and feel as they work.« (Ingold 2011a: 353)

Die Produkte und Formen einer solchen Praxis ergeben sich nicht rein technisch durch die Umsetzung von vorab bereits genau definierten Entwürfen und Plänen, sondern als Ergebnis einer regulären, kontrollierten Bewegung im Zuge der achtsamen Beteiligung des Praktikers und seiner Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten im Prozess selbst:

»skilled activity carries its own intrinsic intentionality, quite apart from any designs or plans that it may be supposed to implement […]. [It is] the creativity of the very process of environmentally situated and perceptually engaged activity, […] through which real forms emerge and are held in place.« (ebd.: 354)

Menschen eignen sich die jeweilige Fähigkeit im Zuge der gemeinsamen Praxis mit erfahreneren Personen an (ebd.: 325). Die Aneignung erfolgt weniger durch die äußere Beobachtung deren Tuns und dessen Nachahmung im Sinne interner, mentaler Repräsentationen, als vielmehr durch die unmittelbare körperliche Teilhabe an dieser Praxis. Dabei wird die Aufmerksamkeit nicht nur auf die wechselseitige Koordinierung der Akteure untereinander gelenkt, sondern durch die kontinuierliche Wiederholung von Handlungen schrittweise auch ein eigenes Gefühl für die gelungene Ausführung spezifischer Tätigkeiten erlangt (ebd.: 353).

Kenntnisse und Fertigkeiten werden dadurch weitergegeben, dass Neulingen nicht nur gezielt Gelegenheiten zur eigenen Wahrnehmung und Handlung innerhalb dieser Praxis gegeben werden, sondern ihnen auch ein Gerüst zur Seite gestellt wird, um diese handlungsaufforderndn Gegebenheiten erkennen und nutzen zu können. Mit Verweis auf den Wahrnehmungspsychologen James Gibson fasst Ingold dieses Geschehen auch als »Erziehung der Aufmerksamkeit« (*education of attention*)*:*

»[…] each generation contributes to the next not by handing on a corpus of representations, or information in the strict sense, but rather by introducing novices into contexts which afford selected opportunities for perception and action, and

© Campus Verlag GmbH

by providing the scaffolding that enables them to make use of these affordances.« (Ingold 2011a: 353f.)

Die kontinuierliche Entwicklung spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten über Generationen hinweg ist das Ergebnis eines Prozesses »gelenkter Wiederentdeckung« (*guided rediscovery*)*;* erfahrenen Könnern kommt hierbei die Rolle zu, einen Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen Novizen eigene Tüchtigkeit zu erlangen vermögen beziehungsweise in das jeweilige Skill »hineinzuwachsen« (vgl. Ingold 2011a: 356), sodass es zu verkörpertem Wissen (*embodied knowledge*) wird (ebd.: 292).

Gezielt auf wenige Sätze zusammengefasst hat Ingold sein Verständnis von »Lernen« in einem mündlichen Vortrag mit dem Titel »To learn is to improvise a movement along a way of life« (Ingold 2010).[23] Die fünf zentralen Thesen darin lauten:

1. The concept of transmission, which is linked to a genealogical model that separates the acquisition of knowledge as information from its practical enactment, is not appropriate to describe the ways people ordinarily come to know what they do.
2. Learning in practice, even when it involves imitation or copying, is a creative process. That creativity lies not in innovation but in improvisation.
3. Such practice entails not the matching of forms but the alignment of movements through a coordination of action and perception that is of the essence of skill.
4. Skilled practice thus conceived is an itinerant movement along a way of life, understood as a path to be followed rather than a corpus of rules and principles transmitted from ancestors.
5. This path following is given not in an engagement between practitioners and the material world by way of the senses, but in the coupling of substantial flows and sensory awareness in the world of materials.

Analog zu biologischen Wachstumsprozessen rahmt Ingold die Entstehung und Fortentwicklung von Skill als untrennbar von ihrer materiellen und sozialen Umwelt und sieht ihre Weitergabe an andere – genauer: ihre (Wieder)Entdeckung durch die Jüngeren – zwingend eingebunden in konkrete Handlungen und die Kopräsenz von Experten und Novizen. Statt der in

23 Ingold hielt diesen Vortrag am 27. 4. 2010 beim Anthropology Department der London School of Economics, er liegt bislang nur als Videomitschnitt vor. Ich habe die zentralen Aussagen transkribiert. Youtube, To Learn is to Improvise a Movement Along a Way of Life (part 1), 20. 6. 2018, youtube.com/watch?v=lDaaPaK-N5o.

© Campus Verlag GmbH

der Bildungspraxis üblichen Vorstellung eines vermeintlich hinter der Praxis liegenden theoretischen Wissens, das abstrahiert und ›weitergegeben‹ werden kann‹ aktualisiert sich Skill nach Ingold nur in der Praxis selbst und wird auch nur durch sie reproduziert: »our knowledge consists, in the first place, of skill, and […] every human being is a centre of awareness and agency in a field of practice« (Ingold 1999). Novizen wachsen in die jeweiligen Fertigkeiten hinein, indem sie die erfahrenen Fachleute beobachten und nachahmen und durch diese in ihrer Wahrnehmung stückweise angeleitet werden, bis sie selbst das nötige »Gefühl« für die Praxis entwickelt haben. Damit wird die Ausbildung von Novizen als eine Form der Wahrnehmungs- beziehungsweise Aufmerksamkeitsschulung verstanden (ebd.). Zu lernen bedeutet, sich in einer improvisierten Bewegung dem Leben zu überlassen und den Pfaden zu folgen, die sich aus der Situation heraus eröffnen.

Ingolds Theorie und seine detaillierten empirischen Betrachtungen zur Praxis und Weiterentwicklung von unterschiedlichen Fertigkeiten in seinen Essaybänden *The Perception of the Environment* (Ingold 2011a) und *Being Alive* (Ingold 2011b) bieten eine Fülle an Konzepten, die für die Analyse der Ausbildungspraxis in den hier untersuchten Betrieben fruchtbar gemacht werden können. Zwar verwendet Ingold den Begriff der Taskscape inzwischen selbst nicht mehr; in dieser Arbeit wird er im Folgenden jedoch übernommen, weil er sich eher als jener der Landscape als analytisches Konstrukt eignet, um sozial konstruierte Räume menschlicher Aktivität in Betrieben zu beschreiben und in ihrer Prozesshaftigkeit und Verwobenheit mit der Umwelt abzubilden.

Weiterhin erweist sich sein Verständnis von Skill beziehungsweise »skilled practices of socially situated agents« als hilfreiche Analysekategorie für eine praxeologische Betrachtungsweise, die individualistisch konnotierte Begrifflichkeiten wie »Kompetenz« zu umgehen sucht. Daher wird auch dieser Begriff im Folgenden übernommen. Zwar spielt auch in Ingolds Theorie die Funktion des menschlichen Mittlers nur eine untergeordnete Rolle. Anders als Lave und Wenger lässt er jedoch Raum für das intentionale Handeln der Praktikerinnen und Praktiker bei der Einweisung der Jüngeren und fasst die lenkenden Interventionen der Älteren den Novizen gegenüber als Wahrnehmungssteuerung.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

3 Methodik: Über Narrationen zur Praxis

Eine Besonderheit dieser Arbeit besteht darin, dass sie in gewisser Weise ein Sekundärprodukt eines Forschungsprojekts darstellt, welches anderen als kulturanthropologischen Fragestellungen diente. Ich arbeite mit qualitativen Daten, die ich im Zuge meiner hauptberuflichen Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erhob beziehungsweise welche in dessen Auftrag und unter meiner Anleitung auch durch weitere Personen erhoben wurden. Zwar war von Beginn des dortigen Projektes an geplant, meine Erfahrungen in der Berufsbildungsforschung auch parallel für ein Promotionsvorhaben in meiner ursprünglichen akademischen Disziplin, der Kulturanthropologie, nutzbar zu machen; zunächst hatten jedoch die Forschungsziele meines Arbeitgebers Vorrang. Daher stelle ich im Folgenden kurz den Hintergrund und die Datenlage dar, die später auch den Rahmen für die Konzeption dieser Studie steckten; anschließend gehe ich auf die methodische Operationalisierung der kulturanthropologischen Fragestellung ein.

3.1 Zielsetzung und Datengrundlage des vorgelagerten Forschungsprojekts am Bundesinstitut für Berufsbildung

Von 2009 bis 2012 leitete ich am BIBB ein Forschungsprojekt mit dem Titel »Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung« (Bahl/Blötz 2012).[24] Ausgangspunkt für dessen Beantragung und Bewilli-

24 Der Antragstext sowie alle Zwischen- und Abschlussberichte des Forschungsprojekts FP 2. 2. 301 sind in der Datenbank der Projekte des BIBB zu finden. BIBB, DaPro, 20. 6. 2018, www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=2.2.301.

© Campus Verlag GmbH

gung durch die zuständigen politischen Gremien[25] waren berufsbildungspolitische Debatten rund um die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals in Deutschland und Europa. Mindestens seit 1969 bestehen in der Bundesrepublik Deutschland staatliche Versuche, die »fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder« aufzuwerten und deren Niveau dem der Lehrkräfte an beruflichen Schulen anzugleichen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969: 22f.). Auch im Zuge der europäischen Berufsbildungsstrategie der Europäischen Union hat sich Deutschland verpflichtet, der Qualifikation dieser Personengruppe gezielte Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und Maßnahmen zu ihrer Kompetenzentwicklung einzuleiten (vgl. Bahl/Grollmann 2011). Diese Forderungen stehen jedoch in großem Kontrast zur tatsächlichen Nachfrage nach Fortbildungsabschlüssen und Weiterbildungsangeboten vonseiten der anvisierten Zielgruppe selbst. Dieser Diskrepanz galt es auf den Grund zu gehen und Begründungen herzustellen. Die bisherige Forschung in diesem Themenfeld hatte sich überwiegend normativ aus berufspädagogischer Sicht mit Qualifizierungsbedarfen und Fragen der Curriculum-Entwicklung auseinandergesetzt. Aktuelle deskriptive Daten zu den Merkmalen dieser heterogenen Zielgruppe lagen nicht vor, und stärker theoriegeleitete empirische Forschungen, sei es aus berufspädagogischer oder soziologischer Perspektive, waren seit den 1980er-Jahren nahezu ausgeblieben (vgl. ausführlich Bahl 2012a; Brünner 2014: 291–299).

Das BIBB-Projekt verfolgte das Ziel, die Gestaltungsräume betrieblicher Ausbilder/-innen für die Wahrnehmung ihrer Funktion sowie ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Unternehmens- und Betriebstypen zu analysieren. Es sollten strukturelle Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche betrieblichen Merkmale und Kontextbedingungen für die verschiedenen Ausbilderpositionen, das heißt die Ausbildungslei-

25 Das BIBB hat gemäß Berufsbildungsgesetz (§ 90 Absatz 2 Satz 1 BBiG) die Aufgabe, durch wissenschaftliche Forschung zur Berufsbildungsforschung beizutragen. Diese Forschung dient zum einen dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse, zum anderen ist sie auf Fragen gerichtet, die für die Berufsbildungspraxis und -politik von Interesse sind. Daher ist sie in spezifischer Weise durch einen wechselseitigen Diskurs von Wissenschaft, Politik und Praxis geprägt. Für die Eigenforschung stehen im Haushalt des Bundesinstituts Mittel zur Verfügung. Über die Bewilligung von Projekten als Teil des jährlichen Forschungsprogramms entscheidet der Hauptausschuss. Dieser ist Organ des BIBB und zugleich gesetzliches Beratungsorgan der Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der beruflichen Bildung. In ihm wirken mit gleichem Stimmenanteil Beauftragte der Arbeitgeber und Gewerkschaften, der Länder und des Bundes, die sogenannten vier »Bänke« zusammen.

© Campus Verlag GmbH

tung und die hauptberuflichen und die nebenberuflichen Ausbilder/-innen, jeweils von maßgeblicher Bedeutung sind (vgl. Bahl/Blötz 2012: 7).

Für die Erhebung wurde ein qualitativer Fallstudienansatz gewählt, der in erster Linie auf leitfadengestützten Einzelinterviews[26] mit Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Akteursgruppen im Bereich der betrieblichen Bildung beruhte (z. B. Personal- und Ausbildungsleitung, haupt- und nebenberufliche Ausbilder/-innen, Vorgesetzte, Mitarbeitervertretung, Auszubildende). Ziel war es, deren jeweilige subjektive Relevanzsysteme für die Beurteilung der Thematik zu ermitteln. Bei der Auswahl der Unternehmen wurde auf eine möglichst große Heterogenität unter anderem hinsichtlich der Branche, Betriebsgröße und Region (alte und neue Bundesländer) geachtet. Es wurden gezielt Unternehmen angesprochen, die nicht schon als Vorzeigebetriebe innerhalb der Berufsbildung bekannt sind beziehungsweise enge Verbindungen mit dem BIBB unterhalten. Primärer Ansprechpartner und Türöffner war in der Regel die Ausbildungsleitung beziehungsweise in Kleinunternehmen der Firmeninhaber.

In drei aufeinanderfolgenden Wellen wurden unterschiedlich breit angelegte Unternehmensfallstudien durchgeführt. Die folgende Tabelle 1 ordnet die 14 besuchten Unternehmen nach ihrer Größe und typisiert sie nach statistischen Merkmalen wie zum Beispiel ihrer Kammerzugehörigkeit im Handwerk (HWK) oder Industrie- und Handel (IHK). Einen groben Hinweis auf die Dichte der vorliegenden Daten gibt die Anzahl der jeweils vor Ort durchgeführten Interviews.

In fünf der Unternehmen (Nr. 1, 6, 7, 12 und 14) führte ich die Erhebung persönlich durch. In den anderen Fällen beauftragte ich dafür zwei externe Firmen als Forschungsdienstleister beziehungsweise einen studentischen Praktikanten (Nr. 3). Bei den nach außen vergebenen Fallstudien wohnte ich ein bis drei Interviews der Auftragnehmerin beziehungsweise deren Interviewer-Kollegen bei und brachte mich auch selbst mit Fragen ein (Nr. 2, 5, 8). In den restlichen Fällen war ich jedoch selbst nie vor Ort.

Über alle 14 Wirtschaftsunternehmen hinweg wurden insgesamt 127 Audio-Interviews geführt, dem BIBB übermittelt und unter meiner Anleitung durch professionelle Schreibbüros vollständig transkribiert. Die Gesprächs-

26 Zwei Leitfäden für Interviews mit der Ausbildungsleitung und mit dem haupt- oder nebenberuflichen Ausbildungspersonal sind im Anhang des Projektabschlussberichts zu finden (Bahl/Blötz 2012: 56–59). BIBB, DaPro, 20. 6. 2018, www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf.

© Campus Verlag GmbH

Merkmale der Fallunternehmen des BIBB-Projekts (Branche/Kammerzugehörigkeit, Anzahl Beschäftigte, Anzahl Auszubildende)	*Anzahl Interviews*
Großunternehmen / Konzernverbünde	
1. Elektrokonzern/IHK – 8600 – 107	15
2. Versicherungskonzern/IHK – 5500 – 230	15
3. Fahrzeug- u. Maschinenbaukonzern IHK – 1500 – 120	3
Mittelständische Unternehmen	
4. Dienstleister Gebäudereinigung/HWK – 1000 – 4	6
5. Produzierender Unternehmensverbund Chemie/IHK – 850 – 151	12
6. Produzierendes Metallunternehmen/IHK – 680 – 64	15
7. Produzierendes Metallunternehmen/IHK – 192 – 19	4
8. Unternehmensgruppe Informationstechnologie/IHK – 500 – 24	10
Kleinunternehmen	
9. Hotel mit Gaststätte/IHK – 90 – 11	12
10. Technischer Dienstleister Rohrleitungsbau/IHK – 50 – 4	10
11. Dentallabor/HWK – 29 – 5	13
12. Elektro-/ Sanitär-Heizungs-Klima-Dienstleister/HWK – 25 – 6	6
13. Metzgerei mit eigener Schlachtung/HWK – 34 – 1	5
14. Kfz-Werkstatt/HWK – 6 – 1	1

Tabelle 1: Merkmale der Fallunternehmen und Anzahl der Interviews vor Ort

dauer variierte zwischen 25 und 100 Minuten und lag durchschnittlich bei einer Stunde. Die zentralen Themenkomplexe waren:

- Tätigkeiten und Aufgaben im Bereich der Ausbildung (Kooperationsstruktur; Schnittstellen/Verantwortung; Ausbildungsziele; Veränderungen; Persönliche Bewertung der Tätigkeit),
- berufliche Entwicklungswege,
- Stellenwert von Ausbildung beziehungsweise der Ausbilderinnen und Ausbilder im Unternehmen,
- eigenes Berufsbewusstsein als Ausbilderin oder Ausbilder,
- persönliche Wünsche nach Veränderung.

Insgesamt liegt damit eine sehr heterogene und reichhaltige Datengrundlage vor. Dies begründet sich zum einen aus der Vielzahl der berücksichtigten Wirtschaftszweige und der unterschiedlichen Größe der Unternehmen. Entsprechend vielseitig waren auch die betrieblichen Abläufe und Strukturen.

© Campus Verlag GmbH

Bei der Verteilung eines Unternehmens auf verschiedene Standorte wurde versucht, dies in der Anlage der Fallstudie zu berücksichtigen. Schließlich unterschieden sich auch die jeweils dort befragten Personen. Je nach Konstellation war es mal möglich, auch die Unternehmensführung selbst in die Befragung mit einzubeziehen, mal blieb dieser Zugang versperrt. Nur in Unternehmen, die ein Betriebsratsgremium hatten, konnte auch jemand stellvertretend für diese Perspektive befragt werden. Das Hauptaugenmerk lag stets auf tatsächlich mit Ausbildungsaufgaben betrauten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, aber in einzelnen Fällen wurden auch Auszubildende interviewt.

Neben der Heterogenität der befragten Zielgruppe ist aber auch die heterogene Erhebungspraxis selbst zu bedenken, die durch die Beteiligung externer Interviewer unterschiedlicher Firmen zwangsläufig noch potenziert wurde. Trotz der bereitgestellten Leitfäden unterschied sich deren Interviewführung teilweise sehr. Dies war neben anfänglichen Missverständnissen hinsichtlich der Zielsetzung zum Teil auch dem unterschiedlichen Grad an Erfahrung mit solchen Erhebungssituationen wie dem spezifischen wissenschaftlichen Hintergrund (Ethnologie, Soziologie, Berufspädagogik, Kulturanthropologie) der jeweils das Gespräch führenden Person geschuldet. Teilweise fehlte es an wichtigen Kenntnissen des Berufsbildungssystems beziehungsweise der Regulierung der betrieblichen Ausbildungspraxis, teilweise verstellte eine spezifisch normative berufspädagogische Perspektive jedoch auch den Blick für interessante Aspekte der Thematik. Durch die unmittelbare Übermittlung der Audiomitschnitte an das BIBB und die direkt anschließende Transkription der einzelnen Interviews fielen mir diese Mängel früh auf. Durch den engen Kontakt zu den Auftragnehmern und entsprechende Rückmeldungen versuchte ich, sie noch im Verlauf der Fallstudien so gut wie möglich zu kompensieren. So konnte beispielsweise auch ein missglücktes Interview durch einen zweiten Termin mit dem Gesprächspartner halbwegs aufgefangen werden. Nicht zuletzt wurden wichtige ergänzende Schlüsse durch den mehrperspektivischen Ansatz möglich, da in der Regel verschiedene Beschäftigte eines Betriebs zum Gegenstand befragt wurden.

Durch die gesamte Erhebung zog sich wie ein roter Faden, dass es für die betroffenen Belegschaften ungewohnt war, sich systematisch mit der Situation all derer im Betrieb auseinanderzusetzen, die mit Ausbildungsaufgaben betraut sind. Üblich ist, dass die Auszubildenden im Zentrum des Interesses stehen, und häufig wurde ich als Mitarbeiterin des BIBB vorgestellt, die eine Studie über die Ausbildung mache. Ich korrigierte dann und sagte, dass ich

© Campus Verlag GmbH

eine Studie über sie als Ausbilderinnen und Ausbilder durchführe. In manchen Fällen war es aufgrund der hohen Arbeitsbelastung der Zielpersonen wie zum Beispiel in der industriellen Fertigung auch schwierig, Termine für die Interviews zu bekommen. Mit dem Hinweis, dass gegebenenfalls auch nur eine halbe Stunde schon wertvoll für uns sei, ließen sich dann meist doch Termine einrichten. War der persönliche Kontakt dann hergestellt und spürte der oder die Befragte, dass tatsächlich ein großes Interesse an seiner beziehungsweise ihrer Erfahrung und Sicht auf die Dinge bestand, so liefen die Gespräche problemlos und dauerten durchaus länger als die ursprünglich eingeräumten 30 Minuten. In der Regel war mein Eindruck, dass es den Befragten letztlich wohltat, dass ihnen jemand einmal länger zuhörte und sie in Ruhe über eine Angelegenheit sprechen konnten, die sie persönlich betraf und die ihnen überwiegend sehr am Herzen lag. Sehr belastete Ausbilderinnen und Ausbilder (in diesem Fall überwiegend Frauen) nahmen die Gelegenheit auch dankbar auf, um ihrem Frust über die verfahrene Situation der Ausbildung in ihrem Unternehmen Luft zu machen.

Die aus den Interviews als auch bereitgestellten Dokumenten der Unternehmen gewonnenen Informationen wurden mit Unterstützung durch die externen Auftragnehmer und das Projektteam im BIBB (ein wissenschaftlicher Mitarbeiter als beratender Kollege, eine Sachbearbeiterin, zwei studentische Hilfskräfte und ein studentischer Praktikant) zu Falldarstellungen verdichtet und anschließend fallübergreifend auf folgende Leitfragen (Bahl/Blötz 2012: 8) hin analysiert:

1. Welche Arbeitsbedingungen und Handlungsspielräume haben sowohl Ausbilder/-innen als auch ausbildende Fachkräfte in Unternehmen, um ihrem berufspädagogischen Auftrag nachzukommen und ihre berufspädagogische Qualifikation zu verwerten?
2. Inwieweit gestalten Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte diese Bedingungen selbst, und wovon ist dies abhängig?
3. Welche beruflichen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten haben Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte innerhalb ihrer Betriebe?
4. Von welchen Bedingungen ist die Nachfrage nach Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im pädagogischen Bereich abhängig? Welche Rolle spielt hierbei das Selbstverständnis der einzelnen Ausbilder/-innen und welche das betriebliche Umfeld?
5. Wieweit lassen sich im Hinblick auf die Ausbilderposition in den Betrieben unterschiedliche Unternehmenskulturen identifizieren und typisieren?

© Campus Verlag GmbH

Der Abschlussbericht fasst die zentralen Ergebnisse des Projekts zusammen (vgl. ebd.). Teilergebnisse wurden außerdem in verschiedenen Aufsätzen publiziert (vgl. u. a. Bahl 2012a; 2012b; 2014; Bahl/Brünner 2013).

3.2 Perspektivwechsel Ethnographie: Verdichtung der Ausbildungspraxis als Taskscape

Auch wenn in die Durchführung des BIBB-Forschungsprojekts mein ethnographisch geschulter Blick als Kulturanthropologin mit einfloss, war die Aufbereitung der Analyseergebnisse stark von bildungspolitischen Fragestellungen im Kontext der Qualitätssicherung betrieblicher Berufsausbildung geprägt. Wie sich außerdem angesichts der hohen Anzahl der geführten Interviews leicht erahnen lässt, war es während der Laufzeit des Projekts kaum möglich, der Fülle des qualitativen Datenmaterials in der Tiefe gerecht zu werden und jedes Transkript im Detail zu betrachten.

Für eine genuin kulturanthropologische Perspektivierung der Situation der Ausbilderinnen und Ausbilder in der betrieblichen Bildung galt es nun, andere und zusätzliche Fragen zu stellen, die über den systemimmanenten Kontext der Berufsbildung hinauswiesen und auch meine Erfahrungen als wissenschaftliche Angestellte des BIBB und Akteurin innerhalb dieses Systems mit in die Betrachtung einzubeziehen.

Eine ethnographisch angelegte Forschung, so formuliert es aktuell die deutsche Kulturanthropologin Michi Knecht, analysiert »Sinnzusammenhänge, Handlungsmuster, Ethos, Habitus, Stil und Common Sense« stets im Zusammenhang, nimmt dabei inzwischen auch Bezug auf »Konzepte wie Praxis, Diskurs, Wissen und Assemblage« und weist damit über den früheren engen Kulturbegriff innerhalb der Disziplin weit hinaus (vgl. Knecht 2012a: 252). Wie sie pointiert zusammenfasst (ebd.: 248ff.), ist der Ethnographie-Begriff des Fachs ein dreifacher: Ethnographie ist zunächst einmal eine »spezifische Form der Wissensproduktion im Modus der Begegnung« (ebd.: 250). Daten und Wissen werden von den Forschenden interaktiv durch teilnehmende Beobachtung und Feldforschung generiert. Dabei treffen »unterschiedliche Wissenswelten und Weltanschauungen [aufeinander], die im Verlauf der Forschung verständlich gemacht und analysiert werden müssen« (ebd.). Zum zweiten bezeichnet der Begriff die spezifische textuelle (oder visuelle) Darstellungsweise der Forschungsergebnisse als Genre und

© Campus Verlag GmbH

materielles Produkt. Ethnographische Repräsentationen beruhen dabei bewusst auf einem sehr heterogenen Datensatz und beziehen Feldforschungsnotizen, Beobachtungsprotokolle, Fotografien und Karten, Transkripte, Primär- als auch Sekundärquellen ein. Schließlich wird mit Ethnographie drittens aber auch ein besonderer »Theorie-Empirie-Nexus« angezeigt. Zum einen leiten theoretische Problemstellungen die Konstruktion des Forschungsgegenstands und das empirische Vorgehen im Feld, und zum anderen werden analytische Konzepte und Theorien aus den ethnographischen Daten heraus entwickelt (ebd.: 248f.). Ethnographie gilt daher auch als »der wichtigste Theoriegenerator« innerhalb der ethnologisch ausgerichteten Disziplinen (ebd.).

Ein Vorzug erzählgenerierend angelegter Interviews besteht darin, dass die Aussagen der Befragten Anschlüsse für unterschiedliche Themenstellungen erlauben und nicht nur für eine Fragestellung nutzbar gemacht werden können. Erst nach Abschluss des BIBB-Forschungsprojekts, und damit auch der eigentlichen empirischen Erhebung auf der Ebene der Praxis selbst, fiel der Entschluss, im Rahmen dieser Arbeit nicht nur die Stellung der Ausbilder im Betrieb und im Bildungssystem, sondern auch deren Ausbildungspraxis selbst näher zu betrachten. Diese war kein expliziter Gegenstand der Interview-Leitfäden gewesen; viele der unmittelbar mit der Durchführung der Ausbildung am Arbeitsplatz betrauten Gesprächspartnerinnen und -partner jedoch hatten ihre Einschätzungen häufig anhand von Schilderungen aus dieser Praxis erläutert. Teilweise hatten diese Passagen anekdotischen Charakter, teilweise war aber auch die Interviewführung eher lose beziehungsweise das Gegenüber nutzte die Gelegenheit, um Aspekte zu thematisieren, die sie oder ihn im Umgang mit den Auszubildenden offensichtlich stark beschäftigten.[27] Für die Authentizität der Aussagen erwies es sich als äußerst vorteilhaft, dass die überwiegende Zahl der Befragten keine Vorerfahrungen mit Interviews dieser Art hatten beziehungsweise genauer, es nicht gewohnt waren, viel über ihre Ausbildungspraxis nachzudenken, geschweige denn, diese Dritten zu erläutern. Dies traf insbesondere auf die nebenberuflichen Ausbilderinnen und Ausbilder zu. Hier war im Verlauf mancher Interviews deutlich zu spüren, dass unsere Fragen Reflexionsimpulse waren, die noch im Zuge des Gesprächs im Sinne eines gelungenen Dialogs zu neuen Ein-

27 Während meiner Interviewführung war ich bisweilen der Meinung, mein Gesprächspartner käme vom Thema ab, weil das Ausgeführte aus meiner Sicht mit der eigentlichen Fragestellung der BIBB-Studie nichts zu tun hatte. Im Nachhinein haben sich jedoch gerade diese Passagen für die Fokussierung der Ausbildung als Taskscape als besonders fruchtbar erwiesen.

© Campus Verlag GmbH

sichten auch beim Befragten selbst führten beziehungsweise Interesse weckten, die angesprochene Thematik auch persönlich weiter zu verfolgen und sich beispielsweise nach Fortbildungsmöglichkeiten zu erkundigen.

Mit Bezug auf Ingolds Konzept der Taskscape, die sich als bewegliches emergentes Gefüge von aufeinander bezogenen menschlichen Aktivitäten darstellt, bestand das Ziel nun darin, den Aktivitäten der interviewten Ausbilderinnen und Ausbilder in dieser Weise nachzuspüren und sie praxeographisch zu verdichten.

Die Praxeographie als Sonderform der Ethnographie

Die Praxeographie stellt eine junge Sonderform der Ethnographie dar, weil sie anders als diese nicht »Akteure oder soziale Kollektive«, sondern »die Praktiken selbst sowie ihre Konstellationen und ›Gefüge‹ in den Mittelpunkt rückt« (Knecht 2012a: 249). Betriebliche Fachkräfte werden nur dadurch zu Ausbilderinnen und Ausbildern, dass sie ausbilden, das heißt mit Auszubildenden interagieren. Nur ein geringer Prozentsatz der Befragten definierte sich davon unabhängig überhaupt primär als »Ausbilder« in seiner Selbstbeschreibung. Eine praxeologische Perspektive trägt dieser Beweglichkeit der Rollen Rechnung, indem sie auf das »unabschließbare ›Gemacht-Sein‹ von Prozessen und Ordnungen« und den »›doingness‹-Charakter der Welt« verweist (vgl. ebd.: 258). Knecht führt aus:

> »Während die Ethnographie in der Regel einzelnen Akteuren und Akteursgruppen ein substanzielles, über Situationen hinweg konstantes Wesen zuschreibt, stabilisieren sich Akteure, in der Perspektive praxeo-logischer Forschungsansätze, auch nur für den Moment einer spezifischen Praxis.« (ebd.: 258)

Die Praxeographie zeichnet sich zum einen durch eine »besondere Aufmerksamkeit für die sozio-materiell-diskursive Heterogenität von Praktiken« aus (ebd.: 259). In Rückgriff auf die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) im Kontext der Wissenschafts-, Medizin- und Technikanthropologie beziehungsweise Science and Technology Studies (STS) erforscht die Praxeographie in Netzwerken nicht nur Beziehungen zwischen menschlichen Akteuren, sondern schließt auch »nicht-menschliche Partizipanden« wie Artefakte und Objekte, Infrastrukturen und Körper ein (vgl. ebd.). Zum anderen interessiert sich Praxeographie im Sinne von »Verteilungsmustern« dafür, »wie unterschiedliche Praktiken miteinander verbunden sind, welche Konstellationen sie miteinander eingehen« und verweist damit stärker als die Eth-

© Campus Verlag GmbH

nographie auch auf »räumliche Aspekte und topographische Ordnungen« (ebd.: 260).

Mein heterogenes und reichhaltiges Datenmaterial aus 14 Unternehmen in ganz Deutschland bietet sich für eine solche Herangehensweise geradezu an. Gleichzeitig möchte ich mit dem Konzept der Taskscape jedoch eine neue Variante von Praxeographie vorschlagen, die sich mit Rückgriff auf Ingolds ökologisch geprägte Theorie biosozialer Menschwerdung von der durch Bruno Latour initiierten Akteur-Netzwerk-Theorie in wichtigen Punkten unterscheidet. Beide knüpfen an die Ideen des Philosophen Gilles Deleuze an, der das Leben und den Organismus als Bündel von Schnüren oder Fäden (*lines*) und als *haecceitas* (Diesheit) beschreibt, entwickeln dieses Konzept jedoch unterschiedlich weiter. Ingold orientiert sich am Prinzip des Lebendigen und entwickelt die Idee einer Textur, eines Gewebes, während Latour den Gedanken des Netzwerkes aufgreift. Dessen Auffassung von unterschiedlichsten Elementen als Punkten, die auf unterschiedliche Art zueinander in Beziehung gesetzt werden, setzt Ingold das Konzept eines pulsierenden Gewebes entgegen, das in seinen Strukturen einem Pilzgeflecht gleicht. Er bezeichnet dieses in Anlehnung an den Philosophen Henri Lefebvre als »meshwork«:

»I return to the importance of distinguishing the network as a set of interconnected points from the meshwork as an interweaving of lines. Every such line describes a flow of material substance in a space that is topologically fluid. I conclude that the organism (animal or human) should be understood not as a bounded entity surrounded by an environment but as an unbounded entanglement of lines in fluid space.« (Ingold 2011b: 64)

Dieses Gewebe ist keine mit eindeutigen Grenzen versehene Einheit, sondern ein loses Bündel von Fasern und Bahnen. Handlung ist nicht das Ergebnis einer über das Netzwerk verteilten Agency, sondern bildet sich aus einem Wechselspiel von lebendigen Kräften heraus, die sich entlang der Stränge des Gewebes entfalten (vgl. ebd.: 91f.) und den Organismus kontinuierlich weiter verzweigen: »the organism now appears as an ever ramifying web of lines of growth« (ebd.: 86). Analog zu Annemarie Mol und John Law bezeichnet er den Raum, den diese Organismen bewohnen, als flüssig (ebd.) und plädiert für eine Sichtweise, die jedes Lebewesen als Knäuel betrachtet: »instead of thinking of organisms as entangled in relations, we should regard every living thing as itself an entanglement« (ebd.: 87). Den Unterschied zur Akteur-Netzwerk-Theorie bringt er humorvoll mit einem Vergleich von Ameise (*ANT*) und Spinne (*SPIDER*) auf den Punkt:

© Campus Verlag GmbH

»whereas ANT conceives of the world as an assemblage of heterogeneous bits and pieces, SPIDER's world is a tangle of threads and pathways; not a network but a meshwork. Action, then, emerges from the interplay of forces conducted along the lines of the meshwork. It is because organisms are immersed in such force fields that they are alive. To cut the spider from its web would be like cutting the bird from the air or the fish from the water: removed from these currents they would be dead. Living systems are characterised by a coupling of perception and action that arises within processes of ontogenetic development. This coupling is both a condition for the exercise of agency and the foundation of skill. Where ANT, then, stands for actor-network theory, SPIDER, the epitome of my own position – stands for the proposition that *skilled practice involves developmentally embodied responsiveness*.« (ebd.: 64f.)

Die in den folgenden fünf Kapiteln beschriebenen Taskscapes der betrieblichen Ausbildung werden entsprechend dieser Perspektive als rhythmisch pulsierende, kontinuierlich im Werden, Wachsen und Vergehen begriffene, lebendige Ausdrucksformen von Skill begriffen, in denen Menschen als Körper mit anderen lebenden Organismen, ob Pflanze, Tier oder Mensch sowie materiellen Objekten als Ströme und Bewegungen eng verwoben sind.

Der Versuch einer Ethnographie der Praxis auf Basis von Narrationen über Praxis

Methodologisch betrete ich Neuland, wenn ich versuche, zu dichten Praxisbeschreibungen zu gelangen, obschon ich nur in einem der Fälle zumindest einige Tage leibhaftig mit dieser Praxis konfrontiert war.[28] Üblicherweise besteht im Fach Kulturanthropologie der Anspruch, als Forscherin wirklich ›dort zu sein‹ und sich mit allen Sinnen auf das soziale Geschehen einzulassen, so weit wie irgend möglich daran teilzuhaben. Mit einem solchen Methodenverständnis hätte diese Ethnographie mindestens mehrwöchige teilnehmende Beobachtungsphasen in jedem Unternehmen erfordert. Feldforschung dieser Art war mir jedoch schon aus zeitlichen Gründen der Vereinbarkeit mit meiner Berufstätigkeit nicht möglich; auch wäre die Realisierung in den verschiedenen betrieblichen Settings mit einer Fülle von praktischen Hürden verbunden gewesen. Eine Option hätte gegebenenfalls

28 An einem Standort des Elektrokonzerns (Nr. 1 in der Tabelle) konnte ich eine Woche lang dem Ausbildungsgeschehen in der Lehrwerkstatt und zwei Fachabteilungen beiwohnen. Ansonsten beziehen sich meine Einblicke nur auf mehr oder weniger ausführliche Betriebsführungen.

© Campus Verlag GmbH

darin bestanden, sich nur auf ein Unternehmen zu beschränken; dies erschien mir für die Fragestellung jedoch zu eng.

Auch möchte ich Zweifel anmelden, ob mir ein mehrwöchiger Forschungsaufenthalt vor Ort zwangsläufig besser und authentischer die entscheidenden Elemente der jeweiligen Taskscape erschlossen hätte. Je fremder mir persönlich die fachlichen Kontexte des jeweiligen Ausbildungsberufs waren, desto schwerer war es, dessen Praxis visuell und leibhaftig zu erfassen. Im Fall des porträtierten Industriebetriebs war es mir möglich, zumindest eine Woche lang der Ausbildungspraxis in verschiedenen Teilen des Unternehmens beizuwohnen. Hier stellte sich jedoch die Schwierigkeit, dass ich aufgrund meines fehlenden fachlichen Hintergrunds im Bereich der Metall- und Elektro-Technik das sich mir bietende Bild im Werkzeugbau und in den Produktionsbereichen kaum ›lesen‹ konnte, sprich, ich konnte kaum die verschiedenen Maschinen und Werkzeuge voneinander unterscheiden, geschweige denn Bearbeitungsverfahren.[29] Und je abstrakter die Arbeitsinhalte in der Versicherungswirtschaft und schließlich der Informationstechnologie wurden, desto weniger ließ sich ohnehin materiell beobachten. Das Primat der teilnehmenden Beobachtung, das heißt der primär visuellen, sekundär auditiven Wahrnehmung für die Praxisanalyse (vgl. Reckwitz 2008: 196; Clifford 1993: 122) möchte ich aufgrund meiner eigenen Erfahrung im Hinblick auf das hier verfolgte Konzept der Taskscape insofern durchaus hinterfragen.

Der Kunstgriff meines Zugangs besteht nun darin, dass ich mich statt eigener Beobachtungen primär auf die Schilderungen der Beforschten selbst über ihre Praxis verlasse. Ich suche die Spezifik der jeweiligen Taskscape durch die Augen der Angehörigen und Akteure (*agents*) dieser Taskscape selbst zu ermitteln. Audio-Interviews haben den Vorteil, dass sie ein Narrativ und eine Interaktion konservieren, deren tiefere Bedeutung sich dem Interviewer und der Interviewerin in der Regel erst im Nachhinein erschließt. Statt sich auf Notizen während oder im Anschluss des Gesprächs anhand der eigenen begrenzten Perspektive verlassen zu müssen, stehen die tatsächlichen Aussagen der Befragten auch Jahre später als Momentaufnahme zur Verfügung und können als Korrektiv für die eigenen Deutungen im Sinne eines hermeneutischen Zirkels wiederholt heran- und einer Re-Lektüre unterzo-

29 Es hätte vermutlich mindestens die Dauer einer ganzen Lehre gebraucht, um dieses Defizit zu beheben. Die Entwicklung von Skill in seinem umfassenden Sinn in gleich mehreren verschiedenen Berufen in dem Detailgrad beschreiben zu können, wie es Sennett (2008) und Ingold (2011a und 2011b) am Beispiel von handwerklichen (Teil-)Fertigkeiten tun, halte ich für letztlich nur in geringen Teilen realisierbar.

© Campus Verlag GmbH

gen werden. Sie können so auch unbeteiligten Dritten einen Zugang zum subjektiven Erleben der Befragten ermöglichen und damit nicht zuletzt zu mehr Transparenz beim methodischen Vorgehen, wie auch der Qualität der Analyseergebnisse beitragen.

Wie Lave und Wenger betonen, ist es wichtig, innerhalb einer Praxis zwischen *»talking about* and *talking within«* (Lave/Wenger 1991: 109; Hervorhebung im Original) zu unterscheiden. Das Sprechen über Praxis erfolgt im Interview überdies nochmal in einem weiteren, von der unmittelbaren Praxis getrennten Setting. Die Entwicklung sprachlich-kommunikativ konstruierten Sinns im mündlichen Gespräch hat jedoch – wie das Konzept der Taskscape auch – den Charakter von Emergenz, das heißt, sie »vollzieht sich sukzessiv aus sich selbst heraus« (Kruse u. a. 2011: 56). Im Sprechen entfaltet sich die Praxis aus der Binnensicht der Befragten, und in der Rekonstruktion dieses Sinns durch die Forscherin besteht, so hier der Vorschlag, eine Möglichkeit zum Aufschluss von Praxis jenseits von Beobachtungen aus – vermeintlich – erster Hand. Mir ist bewusst, dass ich mich mit einer solchen Position auf umstrittenen Terrain bewege. Vertreter praxeologischer Ansätze stellen prinzipiell in Frage, dass mithilfe von qualitativen Interviewmethoden das in Praktiken inkorporierte implizite Handlungswissen erschlossen werden kann. Ohne mich an dieser Stelle tiefer auf die Unterscheidung von Diskursen und Praktiken einzulassen, ist mir durchaus bewusst, dass das Reden über Praxis nicht identisch mit der Praxis ist, über die geredet wird (vgl. Kruse 2014: 297). Ich teile mit dem Soziologen und qualitativen Methodenexperten Jan Kruse jedoch die Überzeugung, dass »das Reden über die Praxis […] selbst eine Praktik [ist], die nach spezifischen Regeln und Relevanzen strukturiert ist, die von der Praxis durchwoben sind« (ebd.). Argumente für diese Haltung finden sich auch bei Reckwitz, wenn er formuliert:

»Diskurse sind damit nicht aus einem anderen Stoff gemacht als Praktiken, in denen die Dinge auf bestimmte Art und Weise repräsentiert werden. Das Materialitäts- und das Implizitheitsargument der Praxeologen lässt sich umstandslos auch auf diskursive Praktiken anwenden: Diese sind keine ideellen Phänomene, sondern haben ihre eigene Materialität als Sequenz von schriftlichen Markierungen, technisch hergestellten Bildern oder auch lautlichen Schallwellen. Die Diskurse repräsentieren zwar die Dinge ›explizit‹, sie handeln von den Dingen, reden über sie oder setzen sie ins Bild, aber sie enthalten gleichwohl ebenfalls implizite Codes und Wissensordnungen, die nicht selbst in ihrer Abstraktion Thema der Repräsentation sind.« (Reckwitz 2008: 204f.)

© Campus Verlag GmbH

In den expliziten Beschreibungen der Befragten, so sehr sie zum Teil auch der eigenen Rechtfertigung und Selbstdarstellung dienen mochten, sind, so die These, implizit die Wert- und Wissensordnungen enthalten, die für die jeweilige Taskscape wesentlich sind.[30]

Vorgehensweise bei der Neubetrachtung der Daten

Um die Ausbildungspraxis als Taskscape fokussieren zu können, nahm ich mir den gesamten Korpus an Transkripten nochmals vor und forstete ihn auf Einblicke bezüglich des Geschehens zwischen ausbildenden Fachkräften und Auszubildenden durch. Für den ethnographischen Zugang im Rahmen der kulturanthropologischen Fragestellung musste ich mich angesichts der Fülle des Materials und der noch herzustellenden historischen und weiteren kontextuellen Bezüge zugleich auf wenige Unternehmen beschränken.

Für die Auswahl der Fälle war neben der Eignung des Interviewmaterials handlungsleitend, dass sich die Wirtschaftsbereiche von den produktiven Tätigkeiten im Kern der jeweiligen Ausbildungsberufe stark unterscheiden und in der Zusammenschau einen möglichst weitgefächerten Einblick in das betriebliche Ausbildungsgeschehen in Deutschland erlauben sollten. Im Zentrum stehen nun zwei familiengeführte Handwerksbetriebe (zum einen eine Metzgerei und zum anderen ein Elektro- und Sanitär-/Heizungs-/Klima-Dienstleister), ein produzierendes Industrieunternehmen mit eigener Lehrwerkstatt, eine Versicherungsgesellschaft und eine Unternehmensgruppe im Bereich der Informationstechnologie.

Die Leitfragen für die Sekundärauswertung der einzelnen Transkripte und spätere praxeographische Verdichtung des empirischen Materials waren:

1. Welche Arbeitsabläufe und Objekte, welche Kundenbeziehungen und organisatorischen Rahmenbedingungen, welche Inhalte sind prägend für die jeweilige Ausbildungspraxis des Betriebs/der Taskscape?

30 Angesichts einer solchen Perspektive könnte es sogar als vorteilhaft gewertet werden, dass der Anlass und Gegenstand der Gespräche ursprünglich ein anderer war. Die Befragten waren also nicht in Zugzwang, ihre jeweilige Ausbildungspraxis besonders rosig oder aus berufsbildungspolitischer beziehungsweise berufspädagogischer Brille vermeintlich qualitativ hochwertig darzustellen. Ausführungen dazu bildeten stattdessen eher den Hintergrund für die Bestimmung ihrer eigenen Haltung bezüglich ihres grundsätzlichen Ausbildungsauftrags im Betrieb.

© Campus Verlag GmbH

2. Wie fassen die interviewten Ausbilder und Ausbilderinnen ihre Funktion innerhalb dieser Praxis?
   a) Wie beschreiben sie ihren Auftrag? Was ist in ihren Augen ein ›guter Ausbilder‹?
   b) Wie schildern sie ihre Ausbildungspraxis? Worauf lenken sie die Aufmerksamkeit der Auszubildenden, um Skill zu befördern?
   c) Wie ›machen‹ die Ausbilder ihre Auszubildenden? Welche Wechselwirkungen ergeben sich?
   d) Woraus beziehen die Ausbilder ihre Motivation für die Aufgabe? Welches ist der Antrieb für ihre Ausbildungstätigkeit?
   e) Welche Bezüge stellen sie zu ihrer eigenen Ausbildungszeit her?
3. Wie schildern die interviewten Auszubildenden die betriebliche Ausbildungspraxis und das Handeln ihrer Ausbilder?
4. Welche Brüche tun sich in den Schilderungen der Ausbildungspraxis auf? Von welchen Konflikten ist die Rede?

Dem Prinzip der Offenheit in der qualitativen Sozialforschung folgend, musste ich um die Daten angemessen analysieren und schließlich auch interpretieren zu können, zunächst mein eigenes Relevanzsystem schärfen (vgl. Kruse 2014: 373f.). Dazu ließ ich mich tiefer auf die jeweils im Mittelpunkt der betrieblichen Praxis stehenden Arbeitsprozesse und deren Rahmenbedingungen ein. Im Sinne einer emischen Analyseperspektive suchte ich, die Praxis möglichst umfassend aus den Augen der Betrachteten sehen zu lernen. Neben einer Re-Lektüre aller Interviews und vorhandenen Informationen zu den einzelnen Fällen schloss dies auch die Recherche von zusätzlichen Informationen zur Spezifik der Branche und der Genese und Fortentwicklung der jeweiligen Ausbildungsberufe mit ein.

Die Arbeit mit den Transkripten erfolgte in weiten Teilen analog zu dem von Kruse beschriebenen »integrativen, texthermeneutischen Analyseverfahren« (vgl. ebd.: 472ff.). Neben der Analyse thematisch-inhaltlicher Informationen werden dabei insbesondere verschiedene sprachlich-kommunikative Ebenen berücksichtigt, das heißt jene der Pragmatik, der Syntax, der (Wort-) Semantik sowie der Erzählfiguren und Gestalt (Kruse u. a. 2011: 50ff.). Jedes Transkript wurde zunächst für sich betrachtet und auf zentrale Motive im Sinne von Mustern untersucht:

»Unter dem Begriff ›(zentrales) Motiv‹ verstehen wir ein konsistentes Bündel verschiedener sprachlicher Selektionen (Wahlen), die sich durchgängig im gesamten Interview bzw. in dem jeweiligen Datenmaterial zeigen. […] Unter ›Motiv‹ werden […] wiederholt auftauchende sprachliche Bilder bzw. eben Metaphern, se-

© Campus Verlag GmbH

mantische Figuren, Argumentationsfiguren, thematische Äußerungen und Positionierungen aufgefasst, die im Zusammenhang mit den subjektiven Deutungen und Konzeptsystemen der befragten Person stehen.« (ebd.: 57f.)

Insbesondere die gezielte Analyse des Gebrauchs von Metaphern erwies sich als guter Schlüssel für den Zugang zu den alltäglichen Konzeptsystemen der Befragten.[31] Weiterhin wurde im Sinne von Thematisierungsregeln betrachtet, »*was* die Erzählperson im Interview *wie ausführlich* präsentiert« und »*wie* [sie] das thematisiert, was sie versprachlicht« (ebd.: 59).

Schreibstrategien

Die Verschriftung der Befunde konfrontiert die Ethnographin mit weiteren methodischen Fragen. Wie kann es gelingen, Praxis auf Basis von Schilderungen anderer für Dritte lebendig und nachvollziehbar zu machen?

Wie Kruse ausführt, muss jede rekonstruktive Analyse »mit einer offenen Deskription der sprachlich-kommunikativen Phänomene beginnen, die erst zum Schluss in einer interpretativen Schließung mündet« (Kruse 2014: 487). In der Verdichtung beziehungsweise Erweiterung der Interviewaussagen zu Taskscapes versuche ich eine Rekonstruktion der Binnensicht der Befragten auf ihre Praxis und lasse mich zunächst so umfassend wie möglich auf die Daten ein. In der Deskription bemühe ich mich um sprachlich möglichst große Nähe zum Wortgebrauch der Betroffenen. Zunächst bestand das Gerüst für den Text primär aus einer Collage von Zitaten aus den Transkripten.[32] Aus

31 Vgl. dazu die Erläuterungen von Kruse u. a. (2011: 58f.): »Im Zusammenhang mit der rekonstruktiven Metaphernanalyse zielt die Herausarbeitung der zentralen Motive auf die Analyse der sprachlichen Selektionen spezifischer Konzeptsysteme ab, die sich konsequent durch das Textmaterial verfolgen lassen. Diese stellen nach Lakoff und Johnson (2003) somit relevante Markierungen der – in Anlehnung an Goodenough (1957) – ›sprachlichen Ordnung der Dinge in den Köpfen der Menschen‹ dar, sind also der spezifische Ausdruck ihrer Konzeptsysteme (vgl. Lakoff/Johnson 2003).«

32 Die Suche nach einem geeigneten Schreibstil war angeregt von den Debatten um die Krise der Repräsentation zu meiner Studienzeit in den 1990er-Jahren. James Clifford bringt diese Auseinandersetzung in seinem Aufsatz »Über ethnographische Autorität« folgendermaßen auf den Punkt: »Es wird notwendig, Ethnographie nicht als die Erfahrung und Deutung einer eingegrenzten ›anderen‹ Realität zu konzipieren, sondern vielmehr als ein konstruktives Verhandeln, an dem mindestens zwei – und gewöhnlich mehr – bewußte, politisch bedeutsame Subjekte beteiligt sind. Paradigmen der Erfahrung und Interpretation weichen Paradigmen des Diskurses, des Dialogs und der Polyphonie. […] Ein diskursives Modell ethnographischer Praxis stellt die Intersubjektivität aller Rede in den Vordergrund, zusammen mit dem direkten Kontext, in dem sie zustande kommt. […]

© Campus Verlag GmbH

Gründen der Lesbarkeit und notwendigen Verdichtung kondensierte ich diese schrittweise zu den aussagekräftigsten und sprachlich prägnantesten und gebe die übrigen Inhalte zusammengefasst im Fließtext wieder.

Die Interviewauszüge mögen bisweilen von der Lesbarkeit her etwas sperrig sein; sie suchen so authentisch wie möglich, den tatsächlichen Sprachgebrauch in der Erhebungssituation abzubilden, welcher zwangsläufig anderen als den Normen schriftlichen Ausdrucks folgt. Die Herstellung von Transkripten verbaler Daten ist inzwischen anerkanntermaßen eine professionelle Leistung für sich, die entscheidende Weichen für die weitere Interpretation legt (vgl. Kruse 2014: 349–368; Fuß/Karbach 2014). Die Transkription aller Audiodateien lag in den Händen entsprechend ausgewiesener, professioneller Schreibbüros, folgte jedoch einem eigenen Standard und wurde durch das Projektteam, die beteiligten externen Interviewerinnen und Interviewer und mich fortlaufend überprüft.[33] Die im BIBB-Projekt festgelegten Transkriptionsregeln sahen vor, dass alles Gesprochene (der befragten und der fragenden Personen) wörtlich und vollständig verschriftet wurde. Dies schloss auch alle Wiederholungen, unvollendeten Sätze, Äußerungen wie »mmh« und »ähm«, Versprecher und grammatikalische Fehler mit ein. Nur vom Interviewten falsch oder verschliffen ausgesprochene beziehungsweise durch Dialekt gefärbte einzelne Worte waren zu glätten und orthografisch korrekt wiederzugeben. Eine auffällige Veränderung in der Lautstärke des Redeflusses wird entweder durch GROSSBUCHSTABEN (besonders laut) oder durch eine kleinere Schriftgröße (besonders leise) im Transkript markiert. Vereinzelte *Betonungen* von Begriffen wiederum als auffällige Veränderung der Sprechweise sind durch Kursivsetzung hervorgehoben. Sprechpausen werden durch Gedankenstriche nach Anzahl der geschätzten Sekunden (– – –) in runden Klammern angezeigt. Auffällige nichtsprachliche Vorgänge wie Lachen oder Unterbrechungen durch plötzlich hereintretende Personen etc. sind durch Beschreibungen in Klammern notiert (Telefon klingelt). Für die Wiedergabe der Auszüge in dieser Arbeit wurde dieses Transkriptionssystem im Allgemeinen nur dann vereinfacht, wenn die jeweiligen Auffälligkeiten für die Interpretation nicht relevant erschienen beziehungsweise sie zu stark (da ohne Kontext) vom eigentlichen Inhalt ablenkten. Auslassungen

Die Feldforschung setzt sich ganz wesentlich aus Sprachereignissen zusammen« (Clifford 1993: 135).

33 Die im BIBB für die qualitative Datenanalyse verwendete Software MAXQDA erlaubt über Absatzmarken im Dateikorpus eine direkte Verknüpfung mit der Audio-Datei. So können fragliche Stellen im Transkript einfach angesteuert und mit der Audioaufnahme verglichen werden.

© Campus Verlag GmbH

von sprachlichen Äußerungen werden jeweils durch eckige Klammern […] angezeigt. Am Ende jeden längeren Zitats folgen als Quellenangabe in eckigen Klammern jeweils die Code-Nummer des Interviews und die Angabe des Absatzes im Transkript.[34]

Um die Nähe zu den Originalaussagen aus dem Feld im Fließtext sichtbar zu machen, sind viele der Begriffe und Redewendungen als Zitat markiert beziehungsweise in doppelte Anführungsstriche gesetzt. Mit diesem Vorgehen ist also keine Distanzierung von diesem Sprachgebrauch intendiert, sondern eine Erinnerung, dass hier die Praxis selbst spricht und weniger ich als Autorin.

Auch habe ich das »ethnographische Präsens« gewählt und die Deskription in der Gegenwart verfasst. Entgegen der bekannten Kritik (vgl. Knecht 2012a: 253; Clifford 1993) möchte ich damit nicht mir als Ethnographin und vermeintlicher (!) Augenzeugin Gewicht verleihen, noch die Historizität des Geschilderten negieren. Auch sollen »die Anderen« und ihre Praxis damit nicht zum Objekt oder die Zeitlichkeit dieser Forschung ausgeblendet werden (vgl. Knecht 2012a: 268). Ich habe mich aus Gründen der leichteren Lesbarkeit dafür entschieden. Ob das Experiment gelungen ist, einen gut verständlichen Text zu erstellen, der zugleich der Polyphonie seines Ursprungs und der Emergenz der Praxis gerecht wird, untersteht nun der Beurteilung der Leserinnen und Leser.

In den folgenden fünf Kapiteln werden sehr unterschiedliche Arbeitsfelder und Ausbildungsbereiche in ihrer Verwobenheit ausführlich vorgestellt. Jedes Kapitel beginnt mit einer Hinführung zur gegenwärtigen Situation und den Rahmenbedingungen, die für die jeweilige Praxis wesentlich sind; es werden die Spezifik der Branche beziehungsweise die historische Entwicklung der im Zentrum stehenden Tätigkeiten und Berufsbilder und der zugehörigen Ausbildungsordnungen nachgezeichnet. Anschließend werden das Unternehmen und die betriebliche Ausbildungsorganisation des oder der Standorte beschrieben, welche für die Praxis den empirischen Ausgangspunkt boten. Erst dann wird versucht, die Emergenz der Ausbildungspraxis selbst im Sinne einer Taskscape abzubilden, indem thematisch orientiert an charakteristischen Aussagen der Befragten ein Einblick in dieselbe gegeben wird. Jedes Kapitel endet mit einer kurzen Zusammenfassung der aus dieser Betrachtung gewonnen Erkenntnisse hinsichtlich der Spezifik der jeweiligen Taskscape und der damit verbundenen Entwicklung von Skill. Weitergehen-

34 Alle Transkripte wurden mit der Software MAXQDA erfasst, und die Zeilenangaben beziehen sich auf diesen Korpus.

© Campus Verlag GmbH

de Schlüsse aus dem Vergleich der fünf Kapitel werden zum Ende der Arbeit im letzten Kapitel gezogen.

Trotz der parallelen Struktur hat jedes Kapitel einen eigenen Charakter. Dies erklärt sich nicht nur aus der Heterogenität der Arbeitsbereiche, sondern auch aus dem sehr unterschiedlichen narrativen Material, das für die Gewinnung der Taskscapes zur Verfügung stand. Die Reihenfolge richtet sich im Sinne einer Kulturgeschichte chronologisch nach dem Ursprung der Berufe und beginnt mit dem ältesten der hier behandelten Ausbildungsberufe, dem Fleischer.

Um den Leserinnen und Lesern den Einstieg in die praktischen Prinzipien der Organisation und Durchführung betrieblicher Berufsausbildung zu erleichtern, werden der dazugehörige kleine Familienbetrieb – eine Landmetzgerei mit eigener Schlachtung – und seine Ausbildungsphilosophie ausführlich vorgestellt.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

4 Ausbildung im Fleischerhandwerk

4.1 Zur Spezifik von Branche und Beruf

Beim Fleischer handelt es sich um einen der ältesten Berufe überhaupt. Wann er sich als solcher herausbildete, lässt sich nicht genau datieren, aber vermutlich geschah es mit der Sesshaftwerdung des Menschen im Zuge der neolithischen Revolution. Mit der Züchtung schlachtbarer Haustiere und erweiterten Bedarfen im Bereich der Fleischkonservierung und -verarbeitung entwickelten sich diese Fertigkeiten allmählich zu einem eigenen Handwerksberuf.

Nicht nur im Alten Testament finden sich vielerlei Hinweise darauf, dass Schlachtungen im profanen wie rituellen Kontext nach genauen Regeln durchzuführen waren. Anders als auf das Erjagen von Wild beziehen sich die Begriffe »schlachten« und »schächten« in der Bibel speziell auf das Töten von Haus- und Herdentieren.[35] Diese Fertigkeit wurde in Verbindung mit wachsenden Kenntnissen im Bereich des Lufttrocknens, Räucherns und Pökelns von Fleisch bis zur Herstellung von Dauerwürsten zu einer eigenen Kunst. Im antiken Rom wie auch später in Deutschland vom Mittelalter bis in das 20. Jahrhundert hinein genoss das »löblich-ehrsame Fleischerhandwerk« großes Ansehen.[36] Fleisch und Wurst als luxuriöse Lebensmittel konnten sich nur der Adel und die städtische Oberschicht leisten, und auch Speck und Schmalz als tierische Fette waren äußerst begehrt. Fleischer dienten außerdem als Rohstofflieferanten für das Leder und Fell verarbeitende Handwerk wie auch andere Gewerbe. Mit dem Verkauf von Fleischstücken und immer verfeinerten Würsten wurde ab dem 15. Jahrhundert neben der Schlacht- und Wurstküche auch das Ladengeschäft zu einer Institution; den

35 Bibellexikon der Deutschen Bibelgesellschaft, Eintrag »Schlachtung/Schächtung« von Christian Eberhart, 20. 6. 2018, bibelwissenschaft.de/stichwort/26713/.

36 Info-Broschüre »Deutsches Fleischermuseum Böblingen«, 20. 6. 2018, museum-fleischerhandwerk.de/de-wAssets/docs/Deutsches_Fleischermuseum_Boeblingen.pdf.

© Campus Verlag GmbH

Fleischlauben des Mittelalters stehen heute blitzsaubere Landmetzgereien und feine Luxusgeschäfte in den Städten gegenüber.[37]

Seit dem 19. Jahrhundert jedoch sind aufgrund von Urbanisierung und Industrialisierung große Umwälzungen im Fleischerhandwerk zu verzeichnen.[38] Der enorme Bevölkerungsanstieg in den Städten führte nicht nur zu einem massiv wachsenden Fleischbedarf und ersten Fleischimporten, sondern brachte auch neue Herausforderungen im Bereich der Stadthygiene für die kommunalen Verwaltungen. Zwar betrieben viele Fleischer-Zünfte bereits seit dem Mittelalter an Flüssen gelegene »Kuttelhöfe«; nun jedoch wurde die Errichtung und Benutzung öffentlicher Schlachthöfe gesetzlich geregelt (Keim/Weichert 1976: 73). Die vielerorts errichteten gemeindeeigenen Schlachthäuser und der damit einhergehende Schlachthauszwang trugen zu einer räumlich deutlich verstärkten Trennung von Schlachtung und Fleischverarbeitung bei und beschleunigten so den Prozess einer beruflichen Spezialisierung (vgl. Nieradzik 2014b: 304). Nicht zuletzt gerieten die Schlachtvorgänge nun unter städtische Aufsicht und wurden zunehmend technisiert und rationalisiert.[39] Von daher überrascht es nicht, dass sich Ende des 19. Jahrhunderts im Fleischerhandwerk unterschiedliche Berufsbilder[40] zu entwickeln begannen und das Schlachten als ursprüngliche Kerntätigkeit des Berufs heute im Handwerk selbst nur noch von randständiger Bedeutung ist (vgl. Nieradzik 2014a: 207f.). Es wird nun im großen Stil fast ausschließlich durch industrielle Betriebe geleistet.

Nachdem die Ausbildung zum Fleischer – welche je nach Region auch als Metzger oder Schlachter bezeichnet wird – in Deutschland mehrere Jahr-

37 Im Deutschen Fleischermuseum ist dieser Wandel neben Bildern und Modellen durch eine originale Verkaufstheke samt Wurstschneidemaschinen und einer als Ensemble präsentierten Landmetzgerei um 1920 dokumentiert. Einen reichhaltigen Einblick in die Entwicklung des Handwerks geben auch die von Prof. Dr. Kurt Nagel als Begründer des Museums herausgegebenen und mir von seiner Seite freundlicherweise zur Verfügung gestellten Bildbände zur Kunst- und Zunftgeschichte (Nagel/Schlipf 1984; de Longueville u. a. 1983).

38 Einen detaillierten Einblick in die Transformation der fleischhandwerklichen Arbeitswelt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts am Beispiel eines Wiener Schlachthofs liefert Lukasz Nieradzik (2017).

39 Die USA galten damals als Vorbild. In den Schlachthöfen Chicagos wurde seit 1869 das Schlachten am Fließband angewendet. Es gilt als die älteste Form der Fließbandarbeit überhaupt (vgl. Keim/Weichert 1976: 74).

40 So zitiert Nieradzik eine Verordnung des österreichischen Handelsministeriums von 1883, die neben »Fleischhauern« auch »Fleischselcherei«, das heißt den Verkauf von Wurst und geräuchertem Schweinefleisch, als »handwerksmäßiges Gewerbe« beschreibt (Nieradzik 2014b: 304).

© Campus Verlag GmbH

hunderte über entsprechende Zunftordnungen überwiegend handwerksimmanent geregelt wurde, kam es in den 1930er-Jahren des 20. Jahrhunderts[41] zum Erlass eines staatlich anerkannten Berufsbildes, das je nach den betrieblichen Gegebenheiten im Handwerk oder in der Industrie Anwendung fand.[42] Seitdem konnten angehende Fleischer im dritten Lehrjahr über Jahrzehnte zwischen den Fachrichtungen 1. Schlachten, 2. Herstellen von Feinkost und Konserven und 3. Verkauf wählen. Im Verkauf fand der dreijährige Ausbildungsberuf außerdem Ergänzung durch einen weiteren Handwerksberuf, nämlich »Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk«.[43]

Die zum Zeitpunkt dieser Studie gültige »Verordnung über die Berufsausbildung zum Fleischer/zur Fleischerin«[44] trat am 1. 8. 2005 in Kraft. Sie ließ als Ergebnis einer Novellierung der zuvor gültigen Ausbildungsordnung von 1983 individuell noch flexiblere Qualifikationsbündel zu. Die Anpassung der Ausbildungsinhalte wurde von den damaligen Sachverständigen des Fachbeirats im BIBB – abgesehen von didaktischen Erwägungen – mit der seit 1983 innerhalb von Fleischerhandwerk und Fleischindustrie weit fortgeschrittenen Entwicklung im Bereich der »Produktvielfalt« als auch der »maschinellen Herstellung« begründet. Auch dem Wandel der Verzehrgewohnheiten der Kunden, unter anderem als Folge eines anderen Körperbewusstseins[45], sollte Rechnung getragen werden.[46] Neben der Anpassung der bisher üblichen Fertigkeiten und Kenntnisse des Berufsbilds wurden neue

41 Dies geschah im Zuge der »totalen Berufsordnung« durch die Nationalsozialisten. Dazu folgen im Kapitel 6.1 noch nähere Informationen.

42 Der Meistertitel blieb jedoch dem Handwerk vorbehalten. Siehe die formal-gesetzlichen Angaben zur Historie der Verordnungen durch das BIBB: BIBB, Berufe, Genealogie Fleischer/-in (Hw, IH), 20. 6. 2018, bibb.de/de/berufeinfo.php/genealogy/loli0978.

43 Er kann mit dem Schwerpunkt »Bäckerei, Konditorei oder Fleischerei« erlernt werden: BIBB, Berufe, Verordnung über die Berufsausbildung zum Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk/zur Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk vom 31. März 2006, 20. 6. 2018, bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/fachverkaeufer_lebensmittelhandwerk_2006.pdf.

44 BIBB, Berufe, 20. 6. 2018, bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/fleischer.pdf.

45 Alte Metzgerverordnungen zeugen davon, dass viele Jahrhunderte lang gut gemästetes, also fettes Fleisch und tierische Fette hoch geschätzt wurden. Dies begann sich erst in den 1960er-Jahren zu ändern. Inzwischen wird mageres Fleisch und zunehmend mehr Geflügel anstelle von Schwein und Rind konsumiert (vgl. de Longueville u. a. 1983: 85f.; Keim/Weichert 1976: 10).

46 Siehe hierzu den Abschnitt »Intention der Neuordnung« in der Umsetzungshilfe zum Fleischer-Beruf (Rütter u. a. 2005: 10).

© Campus Verlag GmbH

Inhalte im Bereich des Arbeitsschutzes und der betrieblichen Kommunikation und Arbeitsplanung integriert.[47]

Das fleischverarbeitende Gewerbe hatte aufgrund seines sinkenden Images bereits seit längerem mit Schwierigkeiten bei der Besetzung von Lehrstellen zu kämpfen (vgl. Baja 2011: 9ff.). Um die Marktposition zu erhalten und dem baldigen, auch demografisch bedingten Fachkräftemangel vorzubeugen, zielte die Modernisierung des Berufsbilds daher auch auf eine Attraktivitätssteigerung bei jungen Leuten. Diese hofften die Sachverständigen durch größere Möglichkeiten bei der Schwerpunktsetzung zu erreichen. Neben den Pflichtqualifikationseinheiten können Auszubildende nun aus sechs Wahlqualifikationseinheiten zwei selbst bestimmen: 1. Schlachten, 2. Herstellen besonderer Fleisch- und Wurstwaren, 3. Herstellen von Gerichten, 4. Veranstaltungsservice, 5. Kundenberatung und Verkauf und 6. Verpacken von Produkten.

Im Steckbrief des BIBB wird der nach wie vor überwiegend von Männern gewählte Ausbildungsberuf durch folgende Tätigkeiten charakterisiert:

»Herstellen von vielfältigen Wurstwaren, insbesondere Koch-, Brüh- und Rohwurst, Zerlegen von Schlachttierkörpern, Herrichten von Teilstücken zur weiteren Verarbeitung und für den Verkauf, Herstellen von Roh- und Kochpökelware, von küchenfertigen und garfertigen Erzeugnissen, von Hackfleisch und Hackfleischerzeugnissen, Anwenden von Verfahren zur Lagerung und Verpackung, Bedienen von Anlagen, Maschinen und Geräten, Sichern der Qualität der Erzeugnisse, Arbeiten und Gestalten selbständig und im Team, Anwenden von Vorschriften des Lebensmittel- und des Hygienerechts sowie des Arbeits- und des Gesundheitsschutzes, Berücksichtigen von ökonomischen und umweltbezogenen Aspekten sowie Gesichtspunkten des Verbraucherschutzes, Präsentieren der Produkte.«[48]

Als inzwischen alleinige Wahlqualifikation wird das Schlachten der Nutztiere zu Beginn des Wertschöpfungsprozesses hier gar nicht mehr aufgeführt, obschon im nächsten Abschnitt zu den Einsatzfeldern neben Fachgeschäften und der Fleischwarenindustrie auch Schlachthöfe genannt werden.[49] Für das

47 Als Berufsbildpositionen unter § 4 der Verordnung wurden neu aufgenommen: 5. Umgehen mit Informations- und Kommunikationstechnik; 6. Vorbereitung von Arbeitsabläufen; Arbeiten im Team; 7. Durchführen von qualitätssichernden Maßnahmen; 11. Kundenorientierung.

48 BIBB, Berufe, Fleischer/Fleischerin, 25.6.2018, bibb.de/de/berufeinfo.php/profile/apprenticeship/loli0978.

49 »Fleischer/Fleischerinnen arbeiten im Fleischerhandwerk, in Fleischerfachgeschäften und Einzelhandelsgeschäften, in der Fleischwarenindustrie, in Schlachthöfen, im Fleischgroßhandel und in Fleischzerlegebetrieben« (ebd.).

© Campus Verlag GmbH

Gros der Fleischerinnen und Fleischer im Handwerk jedoch gehört zu den Kerntätigkeiten in der Berufs- und Ausbildungspraxis allenfalls noch das Zerlegen von Schlachttierkörpern. Mussten Auszubildende vor der Novellierung des Berufsbildes noch kurzzeitig in selbstschlachtenden Fleischerbetrieben hospitieren, um mit den Grundprinzipien der Schlachtung vertraut gemacht zu werden, so ist diese Pflicht nun entfallen.[50]

Die Vereinnahmung des Handwerks durch die Industrie und die Zunahme der Massenproduktion von Fleisch in riesigen Mastanlagen schlägt sich insgesamt negativ auf die Ausbildungssituation nieder. Nur noch wenige junge Menschen interessieren sich für diesen Beruf.[51] Dabei stellt sich das Fleischergewerbe aufgrund seiner Abhängigkeit von den landwirtschaftlichen Gegebenheiten regional sehr unterschiedlich dar.[52] In Bayern sind absolut gesehen die meisten Auszubildenden in diesem Beruf anzutreffen.

4.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation

Das Fallunternehmen ist eine inhabergeführte Landmetzgerei in einem bayerischen Dorf mit circa 600 Einwohnerinnen und Einwohnern. Als Familienbetrieb mit insgesamt 35 Beschäftigten schlachtet die »Metzgerei Fritz«[53]

50 Diejenigen jedoch, welche die Wahlqualifikation Schlachten wählen, müssen gemäß einer zum 1. 8. 2017 in Kraft getretenen Änderungsverordnung tierschutzrechtliche Kenntnisse erlangen, die den Standards der EU entsprechen. Sie erwerben einen »Sachkundenachweis« gemäß der EG-Verordnung 1099/2009 über den Schutz von Tieren zum Zeitpunkt der Tötung und der Tierschutzschlachtverordnung (vgl. ebd.; Bretschneider/Telieps 2017).

51 Vergleicht man die Zahlen der Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen in Deutschland seit 2005, so lässt sich ein kontinuierlicher Abwärtstrend beobachten. Während im Jahre 2005 noch 2.934 junge Menschen die Ausbildung zum Fleischer/zur Fleischerin antraten (111 davon waren Frauen), so waren es 2014 nur noch gut die Hälfte, nämlich 1.497 (66 davon Frauen). Zugleich stieg die Vertragslösungsquote von 26,2 Prozent im Jahre 2005 auf 38,2 Prozent in 2014. BIBB, DAZUBI, Datenblatt 2923 Fleischer/-in, 25. 6. 2018, www2.bibb.de/bibbtools/tools/dazubi/data/Z/B/30/7315.pdf#page=2&zoom=auto,-82,345.

52 Zu den unterschiedlichen Strukturen im Bereich Viehhaltung und Fleischproduktion siehe die Ausgabe 2016 des von der Heinrich-Böll-Stiftung gemeinsam mit dem Bund für Umwelt- und Naturschutz Deutschland herausgegebenen *Fleischatlas*, 25. 6. 2018, boell.de/de/dossier-zum-fleischatlas-deutschland-regional.

53 Bei allen im Folgenden genannten Namen handelt es sich um Pseudonyme. Für die Fallstudie im Auftrag des BIBB wurden zwischen November 2011 und Januar 2012 fünf Interviews durch eine externe Auftragnehmerin geführt. Interviewt wurden der Seniorchef und seine Frau, ihre beiden Söhne als Juniorchefs und der aktuell einzige Auszubildende.

© Campus Verlag GmbH

vor Ort und stellt sämtliche Fleisch- und Wurstwaren, die im dazugehörigen Laden angeboten werden, eigenständig her. Neben dem Geschäft am Hauptsitz betreibt die Familie noch eine Verkaufsfiliale in einem Nachbardorf. Aufgrund der besonderen Qualität der regionalen, auch saisonal geprägten Produkte reicht der Einzugsbereich der Kundschaft über viele Nachbargemeinden und vor allem auch in eine nur wenige Kilometer entfernte Kreisstadt mit circa 28.000 Einwohnerinnen und Einwohnern.

Schon der Großvater des jetzigen Seniorchefs Josef Fritz war Metzger[54] und betrieb im Dorf »eine Tavernwirtschaft mit gelegentlicher Hausschlachtung«. Auch der Vater erlernte diesen Beruf und gründete nach seiner Rückkehr aus langer sibirischer Kriegsgefangenschaft im Jahre 1950 die Metzgerei. Aus seiner Ehe entstanden vier Kinder, zwei Jungen und zwei Mädchen, deren Zukunft im Betrieb von vornherein feststand. Josef Fritz und sein Bruder wurden Metzger, und ihre beiden Schwestern erlernten den Beruf der Fachverkäuferin. Alle vier arbeiten bis heute in der Firma. Anfang 1977 übernahm Josef Fritz zusammen mit seiner Ehefrau[55] die Geschäftsführung des Unternehmens und baute ein Ladengeschäft an die Gastwirtschaft. Nachdem anfänglich der Betrieb der Wirtschaft im Vordergrund stand und die Metzgerei nur als Nebengeschäft betrieben wurde, änderte sich dies in den 1980er-Jahren. Die Produkte der Metzgerei erfuhren solchen Zuspruch, dass diese größer wurde als die Wirtschaft und die Arbeitsbelastung auch angesichts der gegenläufigen Arbeitszeiten (die Metzgerei morgens ab fünf Uhr; die Wirtschaft bis in den späten Abend) und der Versorgung zwei kleiner Kinder für die Familie nicht mehr zu schultern war. Zusätzliches Personal nur für den Betrieb der Gaststätte einzustellen, kam für die Familie nicht in Frage; mit dem persönlichen Anspruch der Inhaber, »*ein* Haus, *ein* Betrieb« zu sein und alles »aus *einer* Hand« anzubieten, war es schließlich nicht mehr

Für die Transkription wurde mit einem anderen Schreibbüro als für die meisten anderen Fallstudien gearbeitet. Die Transkribentin entschied sich, den Dialekt nicht vollständig zu glätten. Da die Dialektfärbungen im Fall dieses im ländlichen Bayern gelegenen Betriebs auch eine besondere, eigene Ausdruckskraft haben, habe ich sie hier beibehalten.

54 Da in Bayern der Begriff »Metzger« die übliche Berufsbezeichnung ist, wird fortan von Metzgern statt Fleischern gesprochen.

55 Frau Fritz war damals 21 Jahre alt. Nach der mittleren Reife hatte sie eine Banklehre absolviert und ein Jahr an einer Hotelfachschule angeschlossen. Als sie Josef Fritz kennenlernte und sich abzeichnete, dass sie nach der Heirat gemeinsam den Betrieb seiner Eltern übernehmen würden, arbeitete sie zur Vorbereitung ein Jahr in dem Metzgergeschäft, in dem ihr Mann seine Ausbildung absolviert hatte. Sie war von Anfang an für die Buchhaltung und den Verkauf zuständig und übernahm nach zwei Jahren auch die Ausbildung einer ersten Auszubildenden für den Beruf »Fachverkäuferin«.

© Campus Verlag GmbH

leistbar, sowohl dort als auch in der Metzgerei in gewünschter Weise präsent zu sein. Daher wurde der Betrieb der Gastwirtschaft schrittweise reduziert; inzwischen wird sie nur noch einmal wöchentlich für ein »Schlachtschüsselessen« geöffnet.

Obschon die eigene Metzgerei florierte, führten die allgemeine Industrialisierung der Landwirtschaft und der Trend zur Massentierhaltung im unmittelbaren Umfeld zu einem deutlich spürbaren Rückgang des Handwerks. Viele Kollegen aus der Innung gaben während Josef Fritzs mittlerweile 46-jähriger Berufspraxis auf, sodass der Senior es als »absterbenden Ast« beschreibt.[56] Der landwirtschaftliche Strukturwandel ist im Dorf deutlich spürbar. Von den 25 Milchviehhaltern Anfang der 1980er-Jahre ist keiner mehr übrig. Viele Bauern gaben ihre Betriebe gänzlich auf oder satteln nun von Viehzucht auf Pflanzenanbau für den Energiesektor um. Als traditioneller Metzger, der noch selbst schlachtet, produziert und verkauft und insofern auf Nutztiere in der Umgebung unmittelbar angewiesen ist, während alle anderen, von industriell schlachtenden Betrieben abhängigen Kollegen in seinen Augen »nur noch Verkäufer« sind, betrachtet Josef Fritz seinen Betrieb angesichts der Dominanz der Großbetriebe als Auslaufmodell:

»Wenn ich kein Vieh mehr zum Schlachten hab, bin ich schon tot. (– – –) Ich kann ja keine 200 Kilometer fahren. […] Wir sind ja eine Symbiose, Landwirtschaft und wir. Wir gehören ja zusammen. Wir sitzen an *einem* Tisch. […] Und wenn kein Bauer mehr da ist, wenn ich kein Kalb mehr kaufen kann und keine Sau, dann brauch ich auch nicht mehr schlachten.« [11_03_NA_FK, 288–294]

Als jedoch die Europäische Union im Zuge des Hygiene-Pakts Mitte der 2000er-Jahre die Zulassungsbestimmungen für selbstschlachtende Betriebe zum 1. 1. 2006 deutlich verschärfte,[57] stand auch die Metzgerei Fritz vor der Frage, ob sie sich den neuen Anforderungen noch stellen wollte und konnte. Obschon der Betrieb ausreichende Kühlmöglichkeiten besaß, konnte er, anders als gefordert, keinen separaten Zerlegeraum vorweisen. Nachdem sich beide Söhne bereit erklärten, das Unternehmen auch über die Generation des Seniors hinaus weiterzuführen, investierte dieser eine halbe Million Euro, erwarb das Nachbargrundstück und baute die entsprechenden Räum-

56 Als Josef Fritz 1965 in der Bezirkshauptstadt mit 14 Jahren die Lehre begann, gab es dort 372 Metzger, nun sind es weniger als zehn. Als 1980 in der Kreisstadt ein neu gebauter Schlachthof öffnete, nutzten diesen 13 selbstständige Metzger, heute ist es nur noch einer.

57 Vgl. dazu insbesondere Anhang I (31f.) der Verordnung (EG) Nr. 852/2004 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 29. April 2004 über Lebensmittelhygiene, 25. 6. 2018, regierung.unterfranken.bayern.de/assets/7/2/eg.pdf.

© Campus Verlag GmbH

lichkeiten an.[58] Inzwischen führt er den Produktionsbereich zusammen mit seinen beiden ebenfalls als Metzgermeister qualifizierten Söhnen Josef (Junior) und Matthias[59].

Da es im Dorf kein weiteres Einzelhandelsgeschäft mehr gibt, werden im Verkauf neben den eigenen Fleisch- und Wurstwaren auch verschiedene Sorten Käse, weitere Milchprodukte, frisches Brot und eine Auswahl an Fertigprodukten angeboten. Von Dienstag bis Freitag gibt es einen warmen Mittagsimbiss aus eigener Produktion. Dienstags wird auch die Gastwirtschaft von 11 bis 19 Uhr geöffnet, um das traditionelle Schlachtschüsselessen zu reichen, das sich aus Kesselfleisch[60], Blut- und Leberwürsten und Surhaxen mit Kraut, einer bayerischen Variante der Schweinshaxe,[61] zusammensetzt. Die Zugehörigkeit zum Handwerk betont der Betrieb durch die rote f-Marke, welche als Qualitätssiegel rein fleischerbezogen von der Innung vergeben wird.[62]

Zum Personal gehören einschließlich der verschiedenen Familienmitglieder, wie Josef Fritz nicht ohne Stolz betont, nur Fachkräfte: »Wir haben nur einheimische Kräfte, gelernte Kräfte, keine Zeitarbeiter, nix.« Produktion

58 Wie lang sich der Betrieb nach ihrer Übernahme noch halten wird, kann Josef Fritz Senior schwer einschätzen und ist sich der möglichen Fehlentscheidung wohl bewusst: »Mein Vater hat immer gesagt ›Fünf Minuten vorm Sterben, weiß man's, ob man's richtig gemacht hat.‹« Er hält das Risiko jedoch noch für überschaubar für seinen Betrieb und scheute sich getreu dieser Maxime auch immer, zu schnell zu expandieren. Alle Angebote von früheren Kollegen aus der Innung, deren Betriebe zu übernehmen, schlug er aus.

59 Josef Fritz Junior nahm die Ausbildung 1994 auf; zum Zeitpunkt der Erhebung ist er 33 Jahre alt. Matthias Fritz ist 29 Jahre alt und begann seine Ausbildung 1998. Den Meisterbrief besitzt er seit sieben Jahren.

60 Als Kesselfleisch werden gekochtes Bauch- und Kopffleisch sowie teilweise die Innereien vom Schwein bezeichnet. Es wird unmittelbar nach der Schlachtung in einem Kessel zubereitet. Mit weiteren Zutaten wie frischer Blut- und Leberwurst ist es Bestandteil einer sogenannten »Schlachtplatte«. Wikipedia, 25. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Kesselfleisch.

61 Die Surhaxe ist ein Teil des Vorder- oder Hinterbeins vom Schwein, der sich zwischen Knie- oder Ellenbogengelenk und den Fußwurzelgelenken befindet und von einer Fettschicht, der so genannten Schwarte, umgeben ist. Die Surhaxe wird, im Gegensatz zur einfachen Schweinshaxe, gepökelt. alp Bayern, 25. 6. 2018, spezialitaetenland-bayern.de/spezialitaeten/surhaxe/.

62 Der Inhaber will sich damit auch von Unternehmen absetzen, die mit der allgemeineren Zertifizierung der Deutschen Landwirtschaftsgesellschaft (DLG-Prüfzeichen) für sich und ihre Produkte zu werben suchen. Die f-Marke darf nur meistergeführten Betrieben erteilt werden, die laut Fleischerverband, »als Fleischer-Fachgeschäft, d. h. unter handwerklichen Gesichtspunkten geführt werden. Dazu zählt neben der beruflichen Qualifikation die persönliche Mitarbeit des Inhabers, ein großes, tiefgestaffeltes Sortiment an Fleisch und Fleischerzeugnissen sowie die individuelle und sachkundige Beratung der Kunden.« Deutscher Fleischerverband, 25. 6. 2018, fleischerhandwerk.de/fleischerhandwerk/f-marke.html.

© Campus Verlag GmbH

und Verkauf sind klar nach Beruf und Geschlecht getrennt. Während in der Produktion drei Meister (der Senior und seine beiden Söhne), vier Gesellen (darunter der Bruder von Josef Fritz) und ein Auszubildender als Metzger arbeiten, sind unter der Leitung seiner Ehefrau in den beiden Ladengeschäften 26 überwiegend teilzeitbeschäftigte Fleischereifachverkäuferinnen tätig. Fast alle wurden im Betrieb selbst ausgebildet und sind seit vielen Jahren dabei. Nur der Senior und seine Söhne absolvierten ihre Erstausbildung bewusst nicht im eigenen, sondern in jeweils unterschiedlichen fremden Betrieben. Josef Fritz betrachtet es als unerlässlich für die persönliche Entwicklung, zumindest einen anderen Betrieb von innen kennenzulernen, um so die Qualitäten des eigenen differenzierter (ein-)schätzen zu können. Da »jeder der Meinung [ist], er hat den schlechtesten Lehrplatz, den es gibt«, werden auch die eigenen Auszubildenden nach Abschluss der Gesellenprüfung nicht direkt übernommen, sondern bereitwillig anderen Betrieben zur Verfügung gestellt. Die Erfahrung zeigt, dass diese Fachkräfte später umso lieber zurückkehren und dann dauerhaft dem Unternehmen die Treue halten. Auf ein gutes Arbeitsklima wird vonseiten der Familie viel Wert gelegt. Im Sommer wird jährlich ein Grillfest organisiert und im Winter eine Jahresendfeier, die allerdings erst nach den Feiertagen im Januar stattfindet.

Die Inhaber haben sich zur Regel gemacht, in Produktion und Verkauf jeweils nur einen jungen Menschen anzulernen, sodass turnusmäßig alle drei Jahre ein neuer Auszubildender für den Beruf »Fleischer« und eine Auszubildende für den Beruf »Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk« eingestellt wird. Bislang konnte der Betrieb aufgrund des stetigen Wachstums auch fast alle, die Interesse daran hatten, später weiter beschäftigten. Da die Personalausstattung im Verkauf derzeit jedoch ausreichend ist, wurde nach der letzten abgelegten Gesellenprüfung erstmals keine neue Auszubildende mehr aufgenommen. Momentan gibt es daher nur einen Auszubildenden im zweiten Lehrjahr in der Produktion; der 19-jährige Marek hat als Wahlqualifikationen »Schlachten« und »Herstellen besonderer Fleisch- und Wurstwaren« gewählt.[63] Allerdings wird er im kommenden Lehrjahr entgegen der bisherigen Tradition durch einen zweiten Auszubildenden verstärkt werden. Der Seniorchef macht diesmal eine Ausnahme, weil er auf einen Interessenten stieß, der ihm besonders geeignet erscheint und dessen Ausbildungschance

63 Marek erlebte als Junge Hausschlachtungen bei seinen Nachbarn und war so fasziniert, dass er sich später um Praktika bei verschiedenen Betrieben bemühte. Bei der Metzgerei Fritz gefiel es ihm am besten. Er bewarb sich und begann die Ausbildung mit 17 Jahren nach Abschluss der Mittleren Reife.

© Campus Verlag GmbH

er sich nicht entgehen lassen will: »Und das ist dann ein ganz ein Guter, den wir da kriegen. Also es wär‹ schade, wenn der nicht ausgebildet wird. Weil, das sind Zukunftsleute.«

Josef Fritz folgt bei der Auswahl der Maxime, dass er nur wirklich interessierte Bewerberinnen und Bewerber einstellt. Einmal wich er von dieser Regel ab und stellte auf Bitten der Berufsschule, die damals noch in der Kreisstadt war und wachsende Mühe hatte, eine Klasse für beide Berufe zu füllen, zwei ihn nicht gänzlich überzeugende Jugendliche für beide Berufe ein. Er bereute diesen Fehler sehr: »Das war eine Katastrophe.« Auf Nachfrage, ob die Motivation gefehlt habe, zieht er eine Parallele zwischen mangelndem Interesse an dem Ausbildungsberuf und mangelndem Familiensinn, der sich aufgrund fehlender entsprechend ausgerichteter elterlicher Erziehung ab dem frühkindlichen Alter einstelle:

»Und wenn einer kein Interesse hat, das ist ja mit die Kinder auch so, wenn's Kinder haben, die null Interesse haben an der Fim-, Familie, die können's halt net integrieren, das geht net. (–) Gell? Und das muss man halt von ganz klein an muss man das schon erziehen. (–) Und so ist es da genauso. Da wo es in der Familie fehlt, das wird dann später auch selten was.« [11_03_NA_FK, 223–225]

Der Seniorchef und seine Frau bevorzugen für die Einstellung junge Menschen, deren Familie sie aufgrund der Kontakte zu Vertragspartnern auf Bauernhöfen und zu Kunden bereits kennen. Besonders hilfreich ist es, wenn der Bewerber oder die Bewerberin aus der Landwirtschaft kommt, da diese Jugendlichen es von zu Hause bereits gewohnt sind, im Betrieb mitzuhelfen und wissen, wie man »zupackt«. Josef Fritz führt aus:

»Und das Optimale ist halt, wenn einer aus der Landwirtschaft kommt. Der hat schon 80 Prozent von den Vorgaben automatisch. Weil er ja daheim in der Regel schon mithelfen muss. (–) Der kann schon mal einen Hof zusammenkehren. Kann eine Schaufel hinstellen an die Wand, dass sie net umfällt. Das kann ja ein anderer net. Wenn Sie heute einen aus der Stadt haben, der ist ja (–) Analphabet. Auf der ganzen Linie. Der muss zuerst ›Guten Morgen‹ sagen lernen, ›Mahlzeit‹, ›bitte‹, ›Danke‹. Die können gar nix!« [11_03_NA_FK, 420–422]

Josef Fritz Junior, mit 33 Jahren der ältere der beiden Söhne, nennt als »übliche Eigenschaften, die jeder Auszubildende haben muss«, »Ehrlichkeit« und »Fleiß« und umschreibt das auch von seinen Eltern schon genannte »zu-« beziehungsweise »anpacken können« mit folgendem Bild: »Wenn man schon mal weiß, wie man einen Besen halten muss, dann ist das schon mal eine gute Voraussetzung.« Die Schulnoten selbst sind weniger relevant, al-

© Campus Verlag GmbH

lerdings sollte der Auszubildende gut genug sein, um die Anforderungen in der Berufsschule selbstständig zu erfüllen. Eine Fünf im Abschlusszeugnis der allgemeinbildenden Schule, so Frau Fritz, kann für eine Einstellung im Verkauf jedoch schon ein Hindernis darstellen, da Rechnen dort eine zentrale Anforderung ist.

Ob die Bewerber die erforderlichen Eigenschaften mitbringen und insbesondere im Metzgerbereich »nicht Angst haben vor körperlicher Arbeit«, wird durch ein 14-tägiges Praktikum ermittelt, bei dem die Jugendlichen bei der regulären Arbeit »mitlaufen«. Der 29-jährige Matthias Fritz schildert, dass man daran, »wie jemand was in die Hand nimmt«[64] oder »wie jemand anteilnimmt, wenn irgendwas gemacht wird« schnell erkennt, ob eine vertragliche Bindung vielversprechend sei:

»Man sieht ja, ob jemand, äh, wie soll man sagen, eine Arbeit auch sieht. Also ob jetzt einer daneben dran steht, oder ob er halt dann sagt, ›Du, kann ich dir schnell helfen?‹ oder schnell irgend- (–) selbstständig auch sagt, oder mal drauf zugeht.« [11_04_NA_FK, 194]

Als offiziell verantwortlicher Ausbilder für beide Berufe ist bei der Handwerkskammer allein der Seniorchef als Inhaber und Meister gemeldet. Faktisch teilen sich die verschiedenen Familienmitglieder die Verantwortung jedoch: Josef Fritz Junior übernimmt bei den Metzgern die gesamten Ausbildungsformalitäten wie zum Beispiel die Anmeldung in der Berufsschule und die Beschaffung der Lehrmittel. Er ist auch für die Vermittlung der Fachtheorie einschließlich der Kontrolle des von den Auszubildenden zu führenden Berichtshefts zuständig. Bei den Fachverkäuferinnen teilen sich die Eltern diese Aufgabe. An der Durchführung der Ausbildung beteiligen sich letztlich alle Beschäftigten, weil die Auszubildenden vom ersten Tag an in die täglichen Arbeitsprozesse in Produktion und Verkauf integriert werden.

Im Metzgerberuf gehen die Auszubildenden an einem Tag pro Woche zu der für sie zuständigen Berufsschule, die inzwischen in der 60 Kilometer entfernten Großstadt liegt, und kommen an den restlichen Tagen in den Betrieb. Zweimal jährlich fahren sie für eine Blockwoche zur überbetrieblichen Schulung ebenfalls in die Großstadt. Aus Kapazitätsgründen konzentriert sich die folgende Taskscape allein auf die Darstellung der Ausbildung in diesem Beruf.

64 Sein Vater bringt als Analogie hierzu: »Das sieht man ja gleich sofort, wie er sich einer anstellt. Ja. (–) Wenn er eine Zeitung schon richtig hinlegt zum Lesen, (–) dann kann er schon lesen. Wenn er sie verkehrt rum hinlegt, dann muss er erst lesen lernen, oder? So ungefähr ist das. Ja.« [11_03_NA_FK, 454–456].

© Campus Verlag GmbH

4.3 Die Praxis: Ausbilden in der Produktion

4.3.1 »Wir haben auf kleinem Raum alles«

Entgegen dem Trend im handwerklichen Zweig des Fleischergewerbes legt Josef Fritz Wert darauf, dass zu seinem Betrieb das Schlachten dazu gehört. Zwar wird dessen Vermittlung in der Ausbildungsordnung nicht mehr zwingend verlangt, für ihn ist es jedoch selbstverständlich, diese als Fertigkeit weiter auszubilden:

»Das ist ja nimmer (–) so wie *früher*, dass man ein *Schwein* schlachten gelernt hat und ein *Rind* schlachten und dann da draus eine *Wurst* machen muss. Das hat sich ja *wesentlich* geändert, es gibt ja fast keine selbst Schlachtenden mehr. Also das Programm ›Schlachten‹ fällt ja schon ganz raus in der Ausbildung. […] Jetzt wird halt ›küchenfertig‹ gemacht, also ›convenien‹ oder wie das heißt. […] Die halbfertige Küche. Sie brauchen ja bloß reinschauen, in die moderne Metzgereien: Sie sind ja eigentlich nur noch Aufwärm-Betrieb und, und die Snacks und das ganze Gelump, was es da gibt. Ich lehne es ab! Das ist keine traditionelle Metzgerei! Und eine traditionelle Metzgerei sind *wir* noch. Wir *schlachten* selber, *produzieren* selber, *verkaufen* selber.«[65] [11_03_NA_FK, 655–663]

Die Kontrolle und Übersicht über den gesamten Wertschöpfungsprozess zu behalten und die einzelnen Schritte eigenständig ausführen zu können, ist für sein berufliches Selbstverständnis von größter Bedeutung. Auch in der Überschaubarkeit und richtigen Größe des Betriebs liegt für ihn ein Erfolgsfaktor,

»weil ich selber hinten und vorne sein kann, ich weiß Bescheid. Ich brauch keinen, der mir irgendwas erzählt. Wenn ich heute durch den Betrieb gehe, dann weiß ich alles. Geh ich in den Gefrierraum, geh ich in den Kühlraum, weiß ich alles.« [11_03_NA_FK, 165–167]

Er sieht die geringe Krisenanfälligkeit des Betriebs auch darin begründet, dass er selbst jederzeit einen direkten Einblick in die verschiedenen Bereiche hat und für einen Lageüberblick nicht auf die Berichterstattung durch Personal angewiesen ist. Auch liegt die Verantwortung für die Teilbereiche jeweils bei Mitgliedern seiner eigenen Familie. »Hinten« steht für die Räume in der Produktion, wo primär er und die Söhne tätig sind, und »vorne« für das Ladengeschäft und den Kontakt zu den Kunden, den in erster Line seine

65 Als er sein Selbstverständnis als Metzger erläutert, drückt sich seine Verbundenheit auch darin aus, dass er jedes seiner letztgenannten Verben durch Handschläge auf den Tisch begleitet.

© Campus Verlag GmbH

Frau überwacht. In beiden Ausbildungsbereichen wird Wert daraufgelegt, dass die Auszubildenden den gesamten Herstellungsprozess der Fleisch- und Wurstwaren bis hin zum Verkauf miterleben. Den Vorteil ihres Betriebs sieht die Seniorchefin darin, dass sie »auf kleinem Raum alles« haben, »vom Schlachten angefangen«, sodass die angehenden Fachverkäuferinnen »eingebunden sind in das Ganze« und »überall alles sehen«. Sie erfahren, wie das Stück Fleisch, was sie später verkaufen werden, zuvor »im Ganzen« aussah, wissen, was beim Zerlegen geschieht und wie die Wurst produziert wird [11_05a_NA_FK, 760].

Der jetzige Auszubildende für den Metzgerberuf Marek ist sich der Vorteile seines Ausbildungsbetriebs für das praktische Lernen bewusst, da er in der Berufsschule auch auf Mitschüler aus Großbetrieben trifft, die es aufgrund der komplexen Abteilungsstrukturen viel schwerer haben, alles mitzukriegen und sich die nötigen Fertigkeiten anzueignen:

»Hier im Betrieb, da lernt man halt einfach *alles* im Praktischen. […] Da ist man beim Schlachten dabei, beim Zerlegen ist man mit dabei, bei der Wurstherstellung. Dann macht man für den Laden wieder die Taschen[66] oder so. Dann muss man wieder für den Laden die Würste herrichten und in die Kühlung tun. So etwas auch.« [11_01b_AZB, 218–224]

Alle entscheidenden Tätigkeiten im Metzgerhandwerk einschließlich des Verkaufs sind in diesem Betrieb nicht nur räumlich-örtlich unter einem Dach gebunden, sondern in ihrer Materialität auch direkt sinnlich erfahrbar und für Novizen auch ohne besondere Vorkenntnisse in ihrer Abfolge schlüssig und leicht nachvollziehbar.

4.3.2 »Einen Plan brauchen wir nicht«

Die Arbeit im Metzgerbereich folgt einem sich wöchentlich wiederholendem Ablauf mit täglich wechselnden Tätigkeiten. Montags, am Schlachttag, beginnt die Arbeit um vier Uhr in der Früh, dienstags, am Zerlegetag, um fünf Uhr und an den übrigen Tagen um halb sechs. Gearbeitet wird, so betont der Senior, »nicht mit der Stechuhr, sondern nach Arbeitsanfall«. Mal ist, wie vor Feiertagen, viel, mal weniger zu tun, sodass auch schon um zwei

66 Die »Taschen« sind eine lokale Fleischwarenspezialität, bei der Schweinefilet-Scheiben geschnitten und mit einer Mischung aus Kräutern, Frischkäse, Emmentaler und Bauchspeck bestrichen, gewürzt, gefaltet und mit einem Zahnstocher fixiert werden.

© Campus Verlag GmbH

Uhr mittags Schicht sein kann: »Es schaut ein jeder, dass die Arbeit gemacht ist. Und wenn die Arbeit gemacht ist, dann ist Feierabend.«

Jeder Wochentag hat seine eigenen Aufgaben, und vom Beginn der Ausbildung an wird auch dem Auszubildenden »so für jeden Tag eine« übertragen. Die Anforderung wird über »immer kleine Schritte«, so Matthias Fritz, gesteigert; mit dem dritten Lehrjahr sollte er das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Tätigkeiten soweit verinnerlicht haben, dass er bei Abwesenheit eines Kollegen durch Urlaub oder Krankheit automatisch weiß, was nun an dessen Stelle getan werden muss und die gemeinsame Arbeit in der Produktion ohne weitere Anweisungen »reibungslos läuft«. Ziel ist, durch wöchentlich wiederkehrende Aufgaben von Anfang an Routinen zu entwickeln und die Abläufe so zu verinnerlichen, dass darüber nicht mehr nachgedacht werden muss:

»Das fängt im Kleinsten an, dass man ihm sagt, er muss jeden Montag die zwei Eimer mit dem Salz auffüllen. Also einmal das Pökelsalz und einmal das andere. Und dass halt das dann von irgendwann, dass man das nimmer sagen muss, sondern daran erkennt man dann auch, wie schnell jetzt oder wie, wie sehr ist er dabei, wenn er in der Arbeit ist.« [11_04_NA_FK, 198]

Als für die theoretische Ausbildung Sorge tragender Ausbilder schildert Josef Fritz Junior, wie er im Arbeitsalltag in kleinen Abschnitten kleine Unterweisungen für den Auszubildenden Marek integriert:

»Wir fangen halt meistens theoretisch an. (– –) Fangen an, *warum* machen wir das. (–) *Für was* machen wir das, was hat das für ein *Ziel.* Und dann gibt's einen kleinen theoretischen Teil. (–) Besprechen wir vorher, wie wir's machen. Und dann wird's meistens einmal (–) komplett vorgemacht. Dass er sich's anschauen kann, wie's abläuft. (– –) Und je nachdem, wie komplex die Sache halt ist, wird's entweder in Teilschnitten – in Teilschritten aufgeteilt, oder wir machen's gleich komplett ganz durch. Und dann (–) unter Aufsicht und dann je nachdem, wie gut es halt gleich läuft, (–) wie gut er das umsetzt und dann entweder weiter machen so, oder dann gleich der nächste Schritt, dass er dann selber weiter machen, (–) natürlich immer wieder unter Aufsicht. Und (–) so weiter wird das dann kontrolliert, und das wiederholt sich dann natürlich wöchentlich. (–) Bis es richtig sitzt.« [11_02_NA_FK, 282]

Deutlich wird, dass es nicht um bloßes Abgucken und Nachahmen geht, sondern dass Marek durch Fragen zum Nachdenken angeregt wird. Er soll den zu erlernenden Arbeitsschritt zunächst mit seinem Stellenwert in den Gesamtzusammenhang einordnen, bevor er sich die nötigen praktischen Fertigkeiten dazu aneignet. Die Abfolge der Handgriffe wird in überschaubare Bündel geteilt – angesichts der vielfältig eingesetzten Messer verweist

© Campus Verlag GmbH

sein Versprecher vielleicht nicht zufällig auf »Teilschnitte« –, durch den Meister vorgemacht und so lange unter Beobachtung nachgemacht, bis sie fachgerecht selbstständig erfolgen kann.[67]

Obschon jeder Geselle und Meister im Team dazu fähig ist, jede der erforderlichen Arbeiten selbstständig auszuführen, haben sich Routinen etabliert, wer üblicherweise welchen Vorgang, welche »Station« im Arbeitsablauf übernimmt. Während beim Wursten beispielsweise der jüngere Bruder Matthias Fritz dafür zuständig ist, das Fleisch und die Zutaten für die Würste bereit- und zusammenzustellen, steht der ältere Bruder Josef Fritz Junior am Kutter[68] und arbeitet damit weiter. Der Auszubildende geht bei allen Arbeitsprozessen von Anfang an mit »zur Hand« und wird jeweils demjenigen zur Seite gestellt, in dessen Tätigkeit er eingeführt werden soll. Matthias Fritz schildert seine Rolle als Ausbilder dabei mit folgenden Worten:

»Also ich bin jetzt net immer dabei und sag zum Lehrling oder zeig ihm das jetzt. Sondern dann stell ich den zu dem hin, der wo jetzt schon seit (–) 30 Jahren im Betrieb ist. Und schon immer die Wiener spritzt. Dann stell ich ihn dahin, sag ihm, der soll ihm das erklären. Und der macht das dann auch.« [11_04_NA_FK, 146]

Jeder aus der Belegschaft nimmt den Auszubildenden »mit dazu« und vermittelt seine jeweiligen Aufgaben, »damit er alles mal (– –) macht«. Zunächst kann er immer zuschauen und es dann selbst probieren. Es wird nicht erwartet, dass er die Tätigkeiten möglichst schnell allein beherrscht und eigenständig übernimmt, sondern »einfach nur (– –) mitmachen halt«. In jedem Bereich lassen sich Tätigkeiten finden, mit denen der Auszubildende betraut wird und bei denen die Anforderungen zugleich schrittweise erhöht werden können. Beim Wurstmachen soll er die Würste auf dem Stecken anfangs nur auseinanderhängen, damit sie sich nicht berühren und der Rauch überall hingelangt. Später darf er sie dann selbst auf den Stecken hängen. Beim Aufhängen schließlich kann er schon zuschauen, wie der Geselle die

67 Das Vorgehen folgt damit grob der »Vier-Stufen-Methode« mit den Phasen (1) Vorbereiten, (2) Vormachen und Erklären, (3) Nachmachen und Erklären lassen, (4) Selbstständiges Anwenden, wie sie im Rahmen der Lehrgänge zum Erwerb der Ausbildereignung üblicherweise vermittelt wird. Nur dass unklar ist, ob der Auszubildende beim Nachmachen und Üben nochmal aufgefordert wird, sein Tun zu verbalisieren. Vgl. zu dieser Ausbildungsmethode und ihrer Kritik aus berufspädagogischer Sicht ausführlich Eding 1992.

68 Ein Kutter oder Cutter (engl. *to cut* ›schneiden‹) ist eine Maschine zum Zerkleinern von Fleisch.

© Campus Verlag GmbH

Würste spritzt[69] und wird so auch mit den Fertigkeiten dieser Tätigkeit allmählich vertraut.

Marek berichtet von den typischen Abläufen an einem Montag, wenn die beiden Juniorchefs Josef und Matthias mit der Schlachtung von 25 Schweinen beginnen. Nachdem das Tier betäubt und getötet wurde, kommt es zum Entborsten in die Brühmaschine und wird anschließend von zwei anderen Kollegen auf dem Rasiertisch von allen Haaren befreit. Als nächstes wird es kopfüber an den Hinterbeinen aufgehängt und gelangt zu ihm als Verantwortlichen für das Ausnehmen. Dazu schneidet er den Leib senkrecht von oben nach unten auf und zieht die Därme, alle Innereien, Geschlechtsteile und die Lunge heraus. Er entfernt auch den sogenannten »Flomen«, das Nierenfett, aus dem später die Nieren ausgelöst werden. Wenn er das Schwein vollständig ausgenommen hat, macht er als nächstes mit dem Auslösen der Schultern weiter und beginnt damit bereits das Zerlegen des Schweinekörpers.

Für den zeitlichen Ablauf und die Durchführung der Ausbildung gibt es laut eigenen Aussagen keinen niedergelegten eigenen Plan in der Firma,[70] sondern diese ergibt sich aus der Logik der Arbeitsvorgänge selbst, wie Matthias Fritz am Ausbeinen eines Schweinekörpers[71] veranschaulicht:

»Das macht man von, von sich aus jetzt, wenn man, also man fängt zum Beispiel jetzt, wenn man ausbeint an, da fängt man mit Schultern an. Weil zwo Drittel von die Schweineschultern werden sofort verw- verwurstet dann. Da ist das egal, ob der mitm Messer jetzt vorbei schneidet oder ob er das verschneidet. Und wenn das dann super klappt, dann geht man weiter zum Schweineschlegel[72]. Beim Schweineschlegel braucht man halt hauptsächlich die Schnitzelteile, die müssen schön bleiben. Und wenn die schön sind, dann darf er dann Filet auslösen und sowas. Und so geht das dann, man merkt das ja dann selber, wie er, wie kommt er damit zurecht, wie läuft's, brauch er noch ein bissel. Und deswegen brauch ich da auch keinen Plan, weil ich

69 Damit ist das Füllen der Häute gemeint, welches mit einer entsprechenden Maschine erfolgt.

70 Offiziell muss jeder Ausbildungsbetrieb bei der zuständigen Stelle, das heißt in diesem Fall der Handwerkskammer, einen Ausbildungsplan vorlegen (vgl. § 6 der aktuellen Ausbildungsordnung zum Fleischer). Für die Praxis spielt dieses Dokument offensichtlich jedoch keine Rolle, so dass es nicht einmal Erwähnung findet.

71 Einen Eindruck von den Handgriffen und Schneideverfahren geben Videos, in denen Fleischer ihre Vorgehensweise beim Zerlegen einer Schweinehälfte dokumentieren und kommentieren: Youtube, Metzgerei Roll, Schwanau-Wittenweier, 25. 6. 2018, youtube.com/watch?v=S--gMkhk7Qg; Youtube, Michael Grabowsky, 25. 6. 2018, youtube.com/watch?v=_gl8MMw2i3s.

72 Den regionalen Bezeichnungen »Schlegel« oder »Keule« entspricht laut Festlegung der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft der »Schinken« (Keim/Weichert 1976: 96).

© Campus Verlag GmbH

kann net sagen, dass er das nach (– –) zehn Wochen kann, sondern das ist immer flexibel.« [11_04_NA_FK, 210-212]

Wie deutlich wird, ergibt sich die Vorgehensweise bei der Einweisung des Auszubildenden ›aus der Sache selbst‹ und bedarf keiner größeren Überlegung für die Metzger. Die Abläufe verlaufen derart geordnet und planvoll, dass ihre Systematik den Fachkräften quasi in Fleisch und Blut übergegangen, also verkörpert ist und nicht mehr eigens reflektiert werden muss. Nicht nur der Vorgang des Schweinzerlegens folgt einem weitgehend festgelegten, vermutlich über Generationen etablierten Ablauf, an dem der Auszubildende schrittweise vom Leichten zum Schweren beteiligt wird. Dabei werden ihm zunächst jene Teilschritte übertragen, bei denen Fehler die geringsten Konsequenzen für den Wertschöpfungsprozess haben. Die Tätigkeiten werden solange wiederholt, bis sich die erforderlichen Fertigkeiten dafür herausgebildet haben und die Anforderung gesteigert werden kann. Die Anleitung orientiert sich nicht an allgemein und ideal gesetzten Zeitvorgaben, sondern an der individuellen Entwicklung des Jugendlichen selbst. Ausschlaggebend für die Gestaltung der Ausbildung ist der tatsächliche Lernfortschritt des Jugendlichen und nicht ein von außen möglicherweise vorgegebener Standard. Dies betont auch der Senior im Hinblick auf das Ausbildungsziel mit Abschluss der Lehre:

»Das Ziel ist immer flexibel. Sie können halt machen, was der andere hergibt. Und mehr geht halt net. Ich kann das Ziel nicht stecken, wo *ich* will. Wenn das Pferd net einen Meter 50 springt, dann springt's halt net einen Meter 50. Dann müssen wir halt einen Meter 20 machen. Und wenn ich halt ein besonders gutes hab, das springt halt dann zwei Meter. Also das ist *relativ*. […] Unsere langjährigen Mitarbeiter, da war keiner *für sich* eine Spitzenklasse. (–) Die haben sich halt eingearbeitet und im Laufe der Jahre sind einfach *gut* geworden. (–) Gell? Da war keiner fix und fertig, wenn er ausgelernt hat.« [11_03_NA_FK, 677-683]

Die Schilderung zeigt, wie stark die Ausbildung von den individuellen Voraussetzungen jedes jungen Menschen abhängt. Es handelt sich um einen offenen, langjährige Geduld erfordernden Prozess, an dem nicht nur der Inhaber als offizieller Ausbilder, sondern die gesamte Belegschaft beteiligt ist.

4.3.3 »Dass er selber schon gewisse Kniffe sieht«

Flexibilität besteht nicht nur hinsichtlich der Verweildauer an einer Station, sondern auch in der konkreten Ausführung der Tätigkeiten selbst. Dem

© Campus Verlag GmbH

Auszubildenden wird bewusst Gelegenheit gegeben, verschiedene Verfahren auszuprobieren und herauszufinden, mit welcher Methode er persönlich am besten zurechtkommt und am ehesten ans Ziel gelangt. »So wie er's macht, so macht er's halt,« kommentiert dies Matthias Fritz, und diese Haltung spiegelt sich auch in den Schilderungen des Auszubildenden selbst über seine Praxis beim Ausweiden eines frisch getöteten Schweins wider. Als lernförderlich an dem Verhalten seiner Kollegen beschreibt Marek, dass sie ihn alle Schritte früh auch selbst machen lassen und stets jemand da ist, der ihm bei Fragen zur Seite steht:

»Es wurde einem gezeigt: So geht's! Und dann hat man es selber machen dürfen. Wenn man einmal zuschaut und das dann selber probiert und wenn man Fragen hat, dass da einer da ist, der es einem erklärt. Das funktioniert meiner Meinung nach am besten. Weil, da kann man dann auch selber schauen: Wie fällt es mir leichter? Wenn ich es so mache, wie der es mir gezeigt hat? Oder gibt es vielleicht für mich noch einen einfacheren oder besseren Weg? Beispielsweise beim Ausnehmen: Die einen nehmen das Schwein *so* aus, und ich mach es halt *anders.* Da gibt es so einen Schlossknochen.[73] Und es gibt welche, die schneiden zuerst den Bauch auf und machen dann den Schlossknochen auf. Aber ich mach zuerst den Schlossknochen auf, weil ich eh schon oben ansetze. Dann mach ich halt gleich den Schlossknochen mit auf und mach dann den Bauch erst auf. So finde ich es halt leichter.« [11_01b_AZB, 91–97]

Innerhalb der üblichen Abläufe beim Schlachten, Zerlegen und Wursten gibt es also durchaus noch Flexibilität, um individuelle Präferenzen zu entdecken und allmählich einen eigenen Stil zu entwickeln. Sich stetig in seinen handwerklichen Fertigkeiten und Abläufen verbessern zu wollen, schimmert als Anspruch durch, wenn Matthias Fritz das Ausbildungsziel mit den Worten umschreibt, »dass er halt ein Praktiker ist« und »dass er eben (– –) gut geschult ist, dass er dann selber sieht, ›Ah, die [anderen] machen das so. So geht's besser.‹« Es gibt offensichtlich nicht die eine perfekte Art und Weise, Dinge zu tun, und dies wird dem Auszubildenden auch nicht vermittelt. Stattdessen werden ihm Grundfertigkeiten als Mindeststandards beigebracht, und er wird angeregt, sein Interesse darauf auszurichten, die feinen Details im Tun erfahrener Kollegen – auch über den eigenen Betrieb hinaus – zu entdecken: »dass er selber schon sieht, wenn man einem was vormacht, dass er selber schon gewisse Kniffe sieht«. Es wird erwartet, dass

73 Der Schlossknochen ist die Verbindung zwischen Wirbelsäule und Beckengliedmaßen. Das getötete Tier wird in der Regel kopfüber aufgehängt und vom Becken her aufgeschnitten und ausgenommen. Dies wird als »Öffnen des Schlosses« bezeichnet (vgl. Keim/Weichert 1976: 56).

© Campus Verlag GmbH

der Auszubildende die ihm übertragenen Aufgaben nicht nur stupide ausführt, sondern mitdenkt und früher oder später eigene Ideen entwickelt, wie man die Arbeitspraxis kontinuierlich verbessern kann. Das Teilhaben und Beobachten der erfahrenen Metzger ist Kern der Praxis und bezieht sich nicht nur auf den direkten Ausbilder, wie Marek schildert: »Zuschauen tu ich eigentlich allen gern. Also da lernt man überall was.«

Josef Fritz Senior betont in seinen Aussagen zur Anlage der Ausbildung vor allem die Bedeutung der regelmäßigen Wiederholung und des Übens:

»Und dann ist das ja alles nur Übungssache. Man muss das nur sehr viel üben. Wer heute ein Bildhauer werden will oder ein Maler oder was weiß ich, der muss üben. Das kann man nicht nur einmal gezeigt kriegen, damit man's kann. Das muss man üben. Und wenn man den Arbeitsschritt tausend Mal gemacht hat, dann funktioniert's. Und wenn einer noch ein bissel Talent hat und Interesse hat und Freude hat, dann funktioniert's noch besser.« [11_03_NA_FK, 532]

Anders als sein jüngster Sohn verweist er nicht so sehr auf die Variation und das Abgucken von anderen bei der Herausbildung der Fertigkeiten, sondern zunächst auf die repetitive Einlassung auf die Tätigkeit. In Verbindung mit Interesse und Freude ist diese offenbar eine wichtige Voraussetzung, um das Handwerk zur Meisterschaft zu bringen beziehungsweise den Rang eines ›Künstlers‹ zu erreichen, wie er hier durch die Nennung der schönen Künste evoziert wird.

Vor dem Hintergrund eines solch umfassend verstandenen Horizonts für das eigene Gewerbe, ist es auch stimmig, dass die Arbeitslast im Betrieb bewusst nicht bis an die äußersten Grenzen der Belastbarkeit getrieben wird. Nicht nur Matthias Fritz beschreibt es als förderlich für alle Beteiligten, dass sie in der Produktion vergleichsweise viel Personal[74] beschäftigen, das Maß an Arbeit für jeden einzelnen entsprechend überschaubar bleibt und diese ohne große Hektik erfolgt. Die Metzger können während der Arbeit miteinander reden, alle werden zu einer vernünftigen Zeit fertig, und auch

74 Er berichtet, dass Wirtschaftsprüfer ihnen wiederholt rückmelden, der Personalschlüssel sei überbesetzt. Es gehört jedoch zu den Grundüberzeugungen der Familie, die Arbeitsbelastung zur Wahrung der Lebensqualität in einem überschaubaren Rahmen zu belassen und dafür auf Einsparungspotenziale monetärer Natur zu verzichten. Der Gründer der Metzgerei und Großvater des jetzigen Juniorchefs wird angesichts der Verlockung durch hohe Gewinne mit dem Satz zitiert »Man kann am Tag deswegen trotzdem bloß zwei Schnitzel essen«. Die Familie nimmt auch ihren Ausbildungsauftrag ernst und beschäftigt daher in der Regel nicht mehr als eine Auszubildende beziehungsweise einen Auszubildenden je Bereich.

© Campus Verlag GmbH

der Auszubildende steht weniger unter Druck, weil es auf seine Arbeitskraft nicht so ankommt. Er kann »locker mitschwimmen«.[75]

4.3.4 »Zuerst muss er ja mal sauber zusammengerichtet sein«

Auf die Frage, mit welchen Aufgaben die Auszubildenden üblicherweise zu Beginn der Ausbildung betraut werden beziehungsweise was sich am Anfang der Ausbildung bewährt hat, antwortet der Seniorchef:

»Das ist ja so eine ungeschriebene Regel, kann man sagen. (–) Gell. Wenn da so (–) ein Neuer kommt, zuerst muss er ja mal sauber zusammengerichtet sein. Persönliche Hygiene (–) lernen. Manche können's, (–) und manche können's noch net.« [11_03_NA_FK, 480]

Einen »Saubär« muss man »umerziehen«, auch wenn das nicht immer gelingt. Auch sein Sohn Josef Fritz Junior erwähnt »kleine Schlamper«, bei denen er »drei Jahre dahinter« war, während andere schon von Haus aus »super ordentlich« sind. Schließlich geht es beim Arbeiten weiter. Die allererste Tätigkeit, die der Seniorchef nennt, ist das Reinigen:

»Mei, zuerst muss er mal saubermachen, reinigen. Es ist ja je-, jeder Tag hat eine andere Arbeit bei uns, gell? Montag geht es schon an mit dem Schlachten. Und da geht er schon zur Hand. Und immer, nach jeder Arbeit wird ja gereinigt. Und da muss er auch schon mit. Das erste ist reinigen, (–) dass das funktioniert.« [11_03_NA_FK, 532]

Spannend ist, dass Josef Fritz auf die Bedeutung persönlicher Hygiene als »ungeschriebene Regel« rekurriert. Dabei bestehen nicht erst seit der EU-Verordnung über Lebensmittelhygiene äußerst detailliert formulierte und strenge Vorgaben insbesondere für den Umgang mit Fleisch, Wurst und Fleischwaren. Jedes moderne Fachbuch für den Fleischer weist bei allen Tätigkeitsfeldern kontinuierlich auf die Bedeutung hygienisch einwandfreien Arbeitens hin. Die »Fleischhygiene« beginnt bei der Haltung, Fütterung und dem Transport der Schlachttiere, und setzt sich weiter fort über die Lebendbeschau der Tiere und die anschließende »Schlachthygiene«, dann

75 »Und dann kann ich auch mit dem Lehrling in dem Sinn locker umgehen, weil ich ihn nicht als Arbeitskraft brauch, wie es ja auch überall ist eigentlich, dass Lehrlinge die billigen Arbeitskräfte sind, sondern dass ich den auch (–) quasi locker mitschwimmen lassen kann. So wie es ja eigentlich sein sollte. Schon ein bissel mit Druck, aber halt dass er (– –) net (–) ›Zack, den Haufen Arbeit musst jetzt machen und zwar bis (–)‹, sondern (– –) er macht halt mit.« [11_04_NA_FK, 200]

© Campus Verlag GmbH

zur »Arbeitshygiene« im Zuge der Aufbewahrung, Konservierung und Verarbeitung des Fleisches und endet mit dem Verzehr durch den Konsumenten. Die Fleischhygiene wird ergänzt durch die »Hygiene des Personals« und unterstützt durch eine »Betriebshygiene, die Einrichtung, Reinigung und Desinfektion der Betriebsräume umfaßt« (vgl. exemplarisch Keim/Weichert 1976: 11).

Hygiene spielt jedoch vermutlich nicht erst seit der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Keimen eine Rolle, sondern ist fester Bestandteil des Handwerks und seiner Traditionen, noch lange vor der Niederschrift von Metzgerzunftordnungen und anderer, den Umgang mit Fleisch festlegender Dokumente. Als Zunftwappen der Fleischer hat sich nicht zufällig das Lamm mit der Kreuzfahne durchgesetzt (vgl. Nagel/Schlipf 1984: 45), denn bereits die Rituale bei religiösen Opferkulten und Ähnlichem beruhten auf Prinzipien der Trennung zwischen »rein« und »unrein«. Diese moralische Bedeutungsdimension dürfte sich bis in die Moderne und die heutige Zeit fortgesetzt haben. Anlässlich der Freisprechung der Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung wird zumindest in München alle drei Jahre noch der »Metzgersprung« zelebriert. Dazu kleiden sich die jungen Gesellen und Gesellinnen in Kälberschwanzgewänder und tauchen in den Fischbrunnen am Marienplatz, um sich von ihren »Ausbildungssünden« reinzuwaschen.[76]

Das fachgerechte Töten von Tieren und der gekonnte Umgang mit frischem Blut und Fleisch setzte aber auch jenseits von moralisch-spirituellen Herausforderungen eine Menge an Erfahrungswissen voraus. Bei dessen Nichtbeachtung drohten von Beginn an erhebliche gesundheitliche Gefährdungen für Mensch und Tier als Abnehmer in der Nahrungskette und bedrohten letztlich auch die Existenz des Handwerkers selbst. Entsprechend erklärt es sich auch, dass Marek auf die Frage, worauf im Betrieb besonderer Wert gelegt wird, antwortet, »dass man sauber arbeitet und schnell.«

Das Putzen und Säubern ist eine Tätigkeit von essentieller Bedeutung für das Metzgerhandwerk und eignet sich als täglich wiederkehrende, zeitraubende Aufgabe offensichtlich auch zur Disziplinierung. So ist es in der Firma Usus, dass Auszubildende, die wiederholt zu spät zur Arbeit erscheinen, am Samstag eigens zum »Kisten putzen« einbestellt werden. Wie ein Einblick in

76 Siehe die Fotos vom Metzgersprung am 8. 9. 2013, Metzgerinnung München, 26. 6. 2018, metzgerinnung-muenchen.de. Siehe auch den Eintrag bei Wikipedia, 26. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Metzgersprung und Nagel/Schlipf (1984: 39ff.). Nagel/Schlipf schreiben, »daß es sich beim Metzgersprung um einen Handwerksbrauch handelt, der deutlicher als jeder andere an den alten Spruch erinnert: ›Das Handwerk muß so rein sein, als ob die Tauben es zusammengetragen hätten‹« (ebd.: 43).

© Campus Verlag GmbH

Mareks Berichtsheft für die erste Ausbildungswoche seines zweiten Ausbildungsjahres im September 2011 zeigt, ist auch er davon betroffen. So lautet seine handschriftliche Notiz für den normalerweise arbeitsfreien Samstag »Kisten geputzt und aufgereumt [sic!].«

4.3.5 »Der muss einfach mit. Der kommt mit in das Gespann rein«

Der Auszubildende ist nie allein, sondern es ist immer ein erfahrener Metzger in der Nähe, der ihm zur Seite steht, wenn er Fragen hat, ihm »auf die Finger« schaut und eingreift, falls die übertragene Aufgabe in der falschen Weise angegangen wird: »Da sieht man auch schon im Vornherein, ja, wenn der jetzt so weitermacht, dann wird's nix,« so Matthias Fritz. Eigens angesetzte Feedbackgespräche mit ihm und seinem Bruder als zuständigen Ausbildern sind im Allgemeinen nicht nötig, weil alles Anfallende direkt während der Arbeit oder den gemeinsamen Mahlzeiten morgens und mittags besprochen wird.[77]

Das explizite Sprechen über fachliche Fragen wird jedoch durch die Verpflichtung, das Berichtsheft des Auszubildenden zu überwachen, in jüngster Zeit gezielter trainiert.[78] Matthias Fritz machte damit während seiner Ausbildung Ende der 1990er-Jahre erste Erfahrungen und beschreibt es als willkommene Hilfestellung, dass darin Fragen gestellt werden, auf die der Auszubildende kaum allein antworten kann, sodass die »Kommunikation zwischen Ausbilder und Lehrling« zwangsläufig gefördert wird:

»Ich kenn zum Beispiel von Metzgern viele, die sind halt sehr ruhig. Die hocken sich hin und wenn der Lehrling fragt, ›Ist das richtig so?‹, dann sagt man ›Hmh‹, oder noch ein ›Ja, passt so.‹ Dann ist aber schon viel gesagt. Und so ist das halt so'n, so'n Hilfestein auch für den Lehrling, ein Gespräch anzufangen. Oder für den anderen auch, äh, Hilfestellung, dass man, was weiß ich, halt Themen hat oder irgendwo halt reinkommt, in irgendein Thema zum Reden.« [11_04_NA_FK, 184]

Damit sich der Auszubildende in das bestehende Gefüge einpasst, werden nicht nur die ihm zu übertragenden Aufgaben bewusst ausgewählt, sondern

77 Dies gilt analog auch für die Situation im Verkauf, wie die Seniorchefin schildert: »Man spricht ja immer miteinander, man arbeitet ja immer miteinander. […] Man ist ja immer zusammen.« [11_05a_NA_FK, 436–438]

78 Die Führung eines Berichtshefts vonseiten des Auszubildenden als Ausbildungsnachweis und dessen Durchsicht durch den Ausbilder war zwar bereits Teil der Ausbildungsordnung von 1983 (§ 8), wurde aber in vielen Betrieben erst deutlich später tatsächlich zur Praxis.

© Campus Verlag GmbH

er erhält, wie zwischen den Zeilen anklingt, zu seiner Disziplinierung offensichtlich auch eine Fülle an korrigierenden Hinweisen bis hin zu Strafen. Als Ausbilder braucht es laut Josef Fritz Junior »Fingerspitzengefühl und manchmal 'ne harte Hand.«

Das »Menschliche«, der »Charakter« spielt für die Herausbildung einer guten Fachkraft eine wichtige Rolle. Josef Fritz Senior betont die Bedeutung des »Sozialen« und distanziert sich betont von den »Büffeln« und »Halbwilden«, die heute in der Schule herumlaufen und deren Eltern in der Erziehung wichtige Dinge versäumt haben. Die Schule wiederum ist überfordert, diese Defizite auszugleichen, stattdessen soll es »der Lehrbetrieb oder der Barras[79]« richten; er [als Ausbilder] jedoch hat »zum Erziehen« nur noch begrenzte Möglichkeiten, weil der Umgang mit den Auszubildenden heute »wesentlich zarter« ist.[80] Jugendliche fordern gezielt ihre Grenzen heraus, aber mit »hundert Mal schreiben oder nachsitzen« kann man sie nicht bestrafen, und so lässt man sie heute zu lange ungebremst laufen: »Und irgendwann (– –) müssen sich die abreiben. Und je später das kommt, desto schlechter ist es. (–) Wenn der Jugendliche schon 20 Jahr ist und kriegt seine Abreibung, das wird immer härter.«

Zugleich lässt er mit Stolz durchblicken, dass er bei vergangenen Konfliktsituationen in der Ausbildung, wie zum Beispiel Diebstahl, durchaus Mittel und Wege fand, um den Jugendlichen nachhaltig in seine Schranken

79 Mit diesem im Bayerischen noch üblichen Begriff ist das Militär beziehungsweise die Wehrpflicht gemeint. Siehe den Eintrag bei Wikipedia, 26. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Barras.

80 Aus seiner Sicht ging es früher zu hart und heute zu weich in der Ausbildung zu. Josef Fritz Senior schildert, dass es zu seiner Jugend- und Ausbildungszeit in den 1960er-Jahren deutlich härter zuging als heute. Sein Vater habe ihn regelmäßig geschlagen, wenn er Druck ablassen musste, aber er selbst habe in der Meisterschule 1972 gelernt, es »gewaltfrei« zu machen: »Ich sag immer, derjenige, der noch *nie* zu Unrecht eine Watschen gekriegt hat, der weiß net, (–) was das bedeutet. (– – –) Das sollt ein jeder erlebt haben.« Während seiner Ausbildung, die er in einem fremden Betrieb absolvierte, hatte er eine Wochenarbeitszeit von 70 Stunden und nur einen Tag frei. Er schlief im Betrieb und war »immer unter Aufsicht«. Schläge zur Korrektur des Verhaltens waren sowohl im Betrieb als auch in der Schule üblich, auch wenn er selbst offenbar verschont blieb. »Früher hat's geheißen: ›Und wenn er net funktioniert und dann klebst ihm eine und dann geht er wieder.‹« Sein Chef habe nie zugeschlagen, aber die »Mannschaft selber« habe dafür gesorgt, dass »Quertreiber« »gerichtet« wurden. Möglicherweise sei das sogar mit dessen Billigung geschehen. Körperliche Züchtigung sei stets verboten, aber dennoch gang und gäbe gewesen. Solch ein Vorgehen aber könne man sich heute nicht mehr leisten. Er schildert den Typus des Metzgers im Vergleich zu anderen Berufen als besonders »temperamentvoll«: »Und früher war halt (–) der Metzger ein heißblütiger (–) Kamerad, da ist es gleich zur Sache gegangen, gell?« [11_03_NA_FK, 571]

© Campus Verlag GmbH

zu verweisen. Er habe zu den Eltern des betroffenen Jungen gesagt: »Gebt's mir freie Hand, den kurier ich schon. In ganz kurzer Zeit.« Mit welchen Methoden er sein Ziel erreichte, will er im Interview nicht genauer schildern, fügt zur Beruhigung jedoch hinzu, dass er keine körperliche Gewalt gebrauchte:

»Man kann sich schon helfen. Man muss net immer nur tatenlos zusehen. Und wenn's selber Kinder haben, dann wissen's das auch. Wenn's die konsequent erziehen, dann müssen's ihnen das Ohrwatschel deswegen net ausreißen. Und die sind sogar *dankbar*. (–) Die sind dankbar, wenn sie einmal eine richtige Führung kriegen.« [11_03_NA_FK, 440–444]

Es ist ihm offenbar stets gelungen, sich auch ohne körperliche Züchtigungen Respekt zu verschaffen, und um diesen aufzubauen, muss man sich als »Vorbild« und nicht »wie ein Kasperl« benehmen: »Wenn ich in der Früh schon besoffen in die Arbeit komme, dann kann ich net erwarten, dass der Lehrling nüchtern ist.« Wenn jemand »selber net erzogen ist, kann er den anderen auch net erziehen.« Um Mitarbeiter führen zu können, muss man mit seinen Mitmenschen auskommen und dafür ist die eigene Familie ein unmittelbarer Spiegel:

»Wenn einer mit niemandem auskommen kann, net einmal mit der eigenen Familie oder mit der Frau, oder er hat gar keine Familie, der kann auch net Mitarbeiter führen. (– –) Denk ich.« [11_03_NA_FK, 731]

Die Erziehung des Novizen wird durch die gesamte Belegschaft geleistet, wie Matthias Fritz' Beispiel einer Disziplinierungsmaßnahme illustriert. Auf die Frage, was bei Schwierigkeiten mit dem Auszubildenden getan wird, antwortet er:

»Dann geht man halt da rein und spricht mit ihm. Wenn einer halt permanent zu spät kommt oder so, das sind dann so Sachen, das, das regeln dann die anderen Teamkollegen selber hinten. Weil, man ist halt in dem Sinn ein Team. Und wenn einer falsch spielt, dann muss er die Konsequenzen tragen. Dann muss er halt dann am Samstag kommen und für die zwei Stunden Kisten putzen. Und dann, wenn halt der immer noch weiterhin zu spät kommt, dann kommt er halt den nächsten Samstag gleich wieder und den nächsten wieder und den nächsten wieder. […] Also das hat eigentlich bei jedem geholfen nach ein paar Wochen.« [11_04_NA_FK, 320–328]

›Hinten‹ steht, wie bereits erwähnt, für die Arbeitsräume in der Produktion, in denen die Männer gemeinsam auf die Einhaltung der Spielregeln achten und mit ihren Mitteln für deren Durchsetzung sorgen. Pünktlichkeit ist für

© Campus Verlag GmbH

alle ein Muss, und da wird dem Auszubildenden keine Sonderrolle gewährt. Übertretungen werden nach klaren Regelungen geahndet und dies offenbar nach langjährigen etablierten Routinen ohne große Aufregung, bis sich das gewünschte Verhalten einstellt. Falls sich jemand dennoch dauerhaft sperrt, braucht es scheinbar auch nicht das Instrument der Kündigung durch den Inhaber, sondern der Konflikt löst sich schlicht dadurch, dass der Auszubildende oder Mitarbeiter irgendwann aus eigenen Stücken den Betrieb verlässt:

»Und weil's eben nicht so groß ist, ein kleines Team, dann (–) wird ein jeder integriert. Der muss einfach mit. Der kommt mit in das Gespann rein, und wenn er da net funktioniert, dann geht's net. […] Und wenn einer mit dem net einverstanden ist, der schert automatisch wieder aus. Der geht von selber.« [11_03_NA_FK, 508, 528]

Auszubildende werden in Josef Fritz Seniors Schilderungen mit halbwilden Tieren, jungen Hunden, »rotzfrechen Krüppeln« und »Analphabeten« verglichen, die gezähmt und zu eigentlichen Menschen gemacht werden müssen, bevor sie ihre Rolle im Gespann der Belegschaft finden und zu guten Vertretern ihres Berufs werden. Zugleich klingt aber bei allen drei Metzgermeistern, dem Vater wie den Söhnen, an, dass die Ausbildungspraxis sich im Vergleich zu ihren eigenen Erfahrungen inzwischen spürbar gewandelt hat. War der Lehrling noch zu ihren Zeiten klar das »letzte Glied« und hatte am längsten zu arbeiten, so wird der Auszubildende heute viel eher auf Augenhöhe behandelt, als Kollege und Gesprächspartner geschätzt und zeitig nach Hause entlassen.

4.4 Fazit zu Taskscape und Skill im Fleischerhandwerk

In dieser Taskscape stehen das Töten, Zerlegen und Weiterverarbeiten von Vieh als tierische Lebewesen aus der unmittelbaren landwirtschaftlichen Umgebung der Metzgerei im Zentrum. Die Produkte dienen dessen Kundinnen und Kunden wie auch den Beschäftigten selbst als Lebensmittel und unterstehen in der Herstellung höchsten Anforderungen. Dies beginnt mit der sachgemäßen Aufnahme der lebenden Tiere am Schlachtort und setzt sich mit Stich- und Schnittpräzision bei den anschließenden Tätigkeiten und Berücksichtigung höchster Sauberkeit bei der Verarbeitung des rohen Flei-

© Campus Verlag GmbH

sches fort. Eine materiell engere Verflechtung dieser sozialen Akteure (*agents*) mit ihren Produkten und ihrer Umwelt im Sinne von Ingolds »meshwork« ist kaum denkbar. Die Nähe zu ökologischen Prinzipien ist dabei an vielen Stellen spürbar. Der Senior schreibt die Verbindung mit der Landwirtschaft als »Symbiose«, betont die unmittelbare Abhängigkeit von der dort betriebenen Viehzucht und beschreibt seinen Betrieb angesichts dessen zahlenmäßig negativer Entwicklung als »absterbenden Ast«. Sein jüngster Sohn Matthias überträgt das Bild des organischen Wachstums in der Landwirtschaft auch auf den Prozess der Ausbildung, als er gefragt wird, was ihm diese Tätigkeit bedeutet:

»Ja, wenn man jemanden hat, wo man sieht, dass er Interesse hat, dann gibt man sein Wissen auch gern weiter. Und wenn man sieht, dass der, aus dem was wird, das ist so wie (–) wir haben ja noch Landwirtschaft auch noch. Das ist für mich auch so ein Hobby, wenn ich jetzt seh, wir haben es jetzt richtig gemacht und das wächst alles gut, das ist für mich eine Freude. Ein anderer, der kann das net nachvollziehen. Oder wenn man zum Pflügen hinausfährt und es ist ein schönes Feld danach, das ist, das kann man dann nur nachvollziehen, wenn man das eben auch irgendwo selber hat. Und da ist es dann auch so, (–) wenn ich seh, das macht ihm auch Spaß, dann (–) macht man ja gern was mit ihm.« [11_04_NA_FK, 248]

Das Arbeitsleben folgt deutlich erkennbaren Rhythmen. Neben jahreszeitlichen Besonderheiten ist hier vor allem jener der Woche zu nennen, in der »jeder Tag so seine Aufgaben«[81] hat. In den Rhythmus der wöchentlich und täglich wiederkehrenden Abläufe bei der Verarbeitung der Tierkörper fügt sich der Auszubildende schrittweise ein beziehungsweise wird durch Anleitungen und korrigierende Maßnahmen aller Männer eingefügt. Hier greift die Metapher eines Pferdes, das seine Eigenheiten mitbringt und dem hinsichtlich seiner individuellen Leistungsfähigkeit Rechnung getragen werden muss, das aber zugleich zu lernen hat, seine Schritte mit anderen Pferden in Einklang zu bringen, um als »Gespann« in eine gemeinsame Richtung zu traben. Dabei kann es auch zu mehr oder weniger handfesten Reibereien kommen, die inzwischen aber längst nicht mehr den körperlichen Züchtigungsgrad haben wie noch zur Zeit der Ausbildung des Seniors in den 1960er-Jahren. Die Disziplinierung des Körpers spielt aber durchaus noch eine zentrale Rolle, wie das Beispiel der routinemäßigen Strafarbeit des Kis-

81 Auf eine Frage zur Arbeitsorganisation antwortet Matthias Fritz: »Bei uns Metzgern ist es so, es ist quasi, im Wochenrhythmus ist eigentlich, hat jeder Tag so seine Aufgaben. Und bei den Aufgaben hat halt jeder sein Ding, was er immer macht eigentlich so.« [11_04_NA_FK, 136]

© Campus Verlag GmbH

tenputzens zeigt. Skill zu entwickeln, hat hier offensichtlich auch sehr viel mit Gehorchen zu tun (vgl. Sennett 2008: 35).

Die Taskscape trägt aufgrund der kontinuierlichen Kopräsenz der Metzger und Einheit von Arbeits- und Ausbildungsprozess noch viele Züge der handwerklichen Produktion und Beistellehre, wie sie zur Zeit der Zünfte im Haushalt des Meisters üblich war.[82] Sinnbild hierfür ist der Anspruch der Inhaber, über alle Veränderungen seit Gründung des Unternehmens hinweg, »*ein* Haus, *ein* Betrieb« zu sein und alles »aus *einer* Hand« anzubieten. Den Veränderungen im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung und Globalisierung des Fleischmarktes zum Trotz beharrt Josef Fritz auf seinem Selbstverständnis, das gesamte Tätigkeitsspektrum eines Metzgers einschließlich des Schlachtens unter einem Dach und für ihn – wie auch für alle Mitarbeiter – vollständig einseh- und kontrollierbar anzubieten. Er stellt damit in seiner Branche ein Ausnahmephänomen dar.

Auch wenn Marek als Auszubildender nicht mehr wie ehemals sein jetziger Ausbilder Josef Fritz Senior während der Woche im Ausbildungsbetrieb wohnt und quasi ununterbrochen mitarbeiten muss, hat die Ausbildung durch die enge Verbindung von Familie und Betrieb und hohe Mitarbeiterbindung über Generationen hinweg doch stark familiale Struktur. Das Ehepaar Fritz leitet das Unternehmen, der Mann die Produktion, die Frau den Verkauf, und neben den Geschwistern und Söhnen fügen sich alle anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darin mehr oder weniger wie Familienmitglieder nach Geschlechtern getrennt ein. Mitarbeiterführung wird nicht zufällig vom Senior mit der Konfliktlösung innerhalb einer Familie verglichen und Ausbildung mit der Erziehung von Kindern. Hier zeigt sich noch sehr lebendig, was die frühen Griechen möglicherweise mit der engen Verbindung von Handwerk und Gemeinschaft meinten (vgl. Sennett 2008: 34).

Auch die Anleitungspraxis selbst folgt lang bewährten Praktiken und nimmt viele Anleihen in der Beistelllehre, die, wie der Berufspädagoge Jürgen Zabeck unterstreicht, auch nach Einführung der Schrift über Jahrtausende »unter dem Vorzeichen oraler Kommunikation« stand (Zabeck 2006: 136f.). Die »Urgestalt des beruflichen Lehrens und Lernens« als Idealtypus im Sinne Max Webers, so Zabeck weiter, kennzeichnet ein Vormachen, das eingebettet in das beruflich gegliederte soziale Reproduktionsgeschehen erfolgt, grundsätzlich an Sprache gebunden ist, die Probleme des Nachahmens artikuliert und mit der Aufforderung zum Nachahmen sowie der Kontrolle

82 Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 9.1.

© Campus Verlag GmbH

des zur Übung wiederholten Vollzugs verbunden ist (ebd.). Das Sprechen erfolgt in dieser Taskscape dabei in erster Linie innerhalb der Praxis und wird vermutlich auf das Nötigste beschränkt.[83] Durch die Materialität und unmittelbare Sinnlichkeit der Vorgänge erschließt sich die Taskscape dem Novizen in vielen Teilen selbst. Von ihm als anfänglichen sozialen wie praktisch-motorischen »Analphabeten« wird erwartet, dass er durch aufmerksames Beobachten der anderen die Praxis analog zu einem Buch zu lesen lernt. Das erst mit der Generation von Matthias in die Ausbildung eingeführte Berichtsheft bietet nun Anlass, auch verstärkt explizit über die Praxis ins Gespräch zu kommen. Es regt zur stärkeren kognitiven Durchdringung und Reflexion an, die bislang primär der Berufsschule und überbetrieblichen Unterweisung vorbehalten war. Zugleich zwingt es dem Auszubildenden Marek, seine täglichen Tätigkeiten schriftlich zu fixieren.

83 Diesbezüglich erweist es sich als Nachteil, dass ich der Praxis nicht zumindest kurz beiwohnen konnte. Aus den Interviews klingt heraus, dass die Arbeit einem wie selbstverständlich dahintreibenden Fluss gleicht, in dem alle Männer »mitschwimmen« und sich dabei unterhalten, miteinander »ratschen«. Dieses Gespräch adressiert aber vermutlich nur gelegentlich mit explizit anleitenden und erklärenden Anteilen den Novizen als »Auszubildenden«.

© Campus Verlag GmbH

5 Ausbildung im Elektro- und Sanitär-, Heizungs-, Klimatechnik-Handwerk

In dieser Taskscape stehen zwei Handwerksberufe im Zentrum, die historisch betrachtet sehr unterschiedlich sind, deren Tätigkeitsfelder jedoch inzwischen eng nebeneinanderliegen. Immer mehr Betriebe gehen dazu über, die Ausbildungsberufe »Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik«[84] und »Elektroniker/-in der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik«[85] parallel auszubilden, und insbesondere Fachkräfte mit Aufstiegsorientierung erwerben häufiger Gesellenbriefe in beiden Gewerken. Dies ist in dem hier ausgewählten Familienbetrieb auch der Fall. Beide Berufe berühren mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Praxis der Installation und Instandhaltung von Leitungen und technischen Geräten zur Wasser-, Luft- und Energieversorgung sowie von Heiz- und Sanitäranlagen in Wohn- und Betriebsgebäuden.

5.1 Zur Spezifik der Berufe Anlagenmechaniker/-in und Elektroniker/-in

Die Wurzeln des Installateurhandwerks reichen bis mindestens in das vierte vorchristliche Jahrtausend zurück, als in Habuba, einer der Uruk-Kultur zugehörigen Stadt am Euphrat, Rohre für Wasserleitungen verbaut wurden. Die Entstehung der ersten größeren Zivilisationen ist eng mit der Erfindung des Rohres und dem Aufbau von Wasserversorgungssystemen verbunden,

84 Für das Berufsbild siehe die Ausbildungsordnung mit Stand vom 24. Juni 2003: BIBB, Berufe, 27. 6. 2018, bibb.de/tools/aab/ao/anlagenmechaniker_heizung_sanitaer.pdf. Der Beruf wurde im Jahr 2016 modernisiert; da die Fallstudie jedoch 2010 durchgeführt wurde, wird diese Neuerung hier nicht berücksichtigt.

85 Siehe die seit dem 25. Juli 2008 geltende Ausbildungsordnung: BIBB, Berufe, 27. 6. 2018, bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/gfjhjsdf.pdf.

© Campus Verlag GmbH

wobei sich die Techniken der Wasserführung und die dafür genutzten Materialien über die Jahrhunderte stark wandelten und auch regional unterschiedlich ausfielen (vgl. Kramer 1998: 25ff.).

In Mitteleuropa wurde das Wissen der Antike erst über die Klosterbibliotheken im Mittelalter langsam wieder fruchtbar gemacht. In den Klöstern kamen Bleirohre zum Einsatz, und für die unterirdischen Wasserleitungen wurden angebohrte Baumstämme (Deicheln) verwandt. Zur Entstehung eines eigenen Gewerbes kam es erst im Zuge der allmählichen Verbreitung der Weißblechproduktion ab dem 14. Jahrhundert. Die Zunft der Weißblechner spezialisierte sich auf die Herstellung von Lampen, Laternen sowie mit Feuchtigkeit in Berührung kommenden Haus- und Küchengeräten, da sich dieses neu entwickelte Metall aufgrund seiner Rostbeständigkeit und seines Glanzes dafür besonders eignete (vgl. ebd.: 112). Die andernorts auch Klempner oder Flaschner genannten Handwerker arbeiteten mit verzinnten Dünnblechstücken, »die mit Winkelmaß und Zirkel aufgerissen, mit der Blechschere aufgeschnitten und mit verschiedenen Hämmern und durch Biegen in die gewünschte Form gebracht wurden. Anschließend wurden die Teile durch Falzen, mit Lot oder Nieten zusammengefügt« (ebd.: 116). Die Grenzen zu den übrigen blechverarbeitenden Berufsgruppen wie Kupferschmieden, Spenglern und Schwarzblechschmieden waren jedoch fließend, sodass es bis heute regional unterschiedliche Bezeichnungen für den Klempnerberuf gibt (vgl. ebd.: 151). Zur Ausformung des Installateurberufs im engeren Sinne kam es schließlich im 19. Jahrhundert als Folge der Erfindung des Gaslichts und der anschließenden Gasversorgung der Straßen und Gebäude über Bleirohre. Nun begann sich der Beruf »zum vielseitigen Haustechniker und Energiezuführungsfachmann zu verändern« (ebd.: 198). Entsprechend sah beispielsweise die großherzoglich hessische Zentralstelle für Gewerbe 1887 als geeignete Aufgaben für Lehrlinge im dritten Lehrjahr das Löten von Bleirohren für Hochdruckleitungen oder die Herstellung von Sifons, das heißt geruchlosen Verschlüssen von Abfallrohren, an (vgl. Scheven 1894: 16–17).[86] Es bestand unter dem Kunstwort »Installateur« ein eigener Zweig des Klempnerhandwerks mit Spezialisierung auf die Verlegung von Gas und Wasser sowie die Installation von Sanitäreinrichtungen (Grohe 1998: 9).

86 So sah eine Ausstellung von Lehrlingsarbeiten aus dem Großherzogtum Hessen im Jahr 1887 unterschiedliche Aufgaben für »a. Spengler« und »b. Installateure« vor, führt beide aber unter dem Gewerbe »Spengler« (vgl. Scheven 1894, Anlage No. 27b zu pag. 269: 16).

© Campus Verlag GmbH

Im Zuge der allmählichen Verbesserung der Lebens- und Wohnbedingungen und des Anschlusses von immer mehr Haushalten an eine zentrale Wasser-, Gas- und schließlich auch Stromversorgung differenzierte sich das Berufsbild weiter aus. Bei der Gleichschaltung der Berufe für ganz Deutschland im Jahre 1934 schließlich wurden im Gewerbeverzeichnis unter dem Oberbegriff Klempner sowohl der »Zentralheizungs- und Lüftungsbauer« als auch der »Gas- und Wasserinstallateur« aufgeführt.[87] Diese zwei Berufe wurden 70 Jahre später schließlich wieder zusammengelegt und gemeinsam mit dem industriellen Metallberuf des »Anlagenmechanikers Fachrichtung für Versorgungstechnik« 2003 in den jetzigen Ausbildungsberuf »Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik« überführt. Die Neuordnung trug der Gewichtsverlagerung von primär handwerklichen Tätigkeiten auf eher dienstleistungsorientierte Aufgaben innerhalb der Branche Rechnung. Von Bedeutung war mittlerweile weniger die Fähigkeit, ganze Armaturen auseinander- und wieder zusammenzubauen und Bleche, Rohre und Profile manuell zu spanen und umzuformen, als vielmehr der Austausch elektrischer Baugruppen und Komponenten sowie die Inbetriebnahme, Funktionskontrolle und Instandhaltung komplexer versorgungstechnischer Anlagen und Systeme, einschließlich der entsprechenden Einweisung der Kunden. Auch um gestiegenen Beratungsansprüchen vonseiten der Kunden zu genügen, wurde das Qualifikationsprofil inhaltlich um die Berücksichtigung nachhaltiger Energie- und Wassernutzungssysteme sowie bauphysikalischer, bauökologischer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen erweitert.

Ein analoge Anpassung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und Entwicklungen ist auch für den handwerklichen Beruf des Elektronikers zu beobachten, dessen Vorläufer ab Ende des 19. Jahrhunderts unter der Bezeichnung »Elektromontageschlosser«, »Lichtinstallateur«, »Elektriker« und »Hauselektriker« bekannt waren und 1934 in den geregelten Ausbildungsberuf des »Elektroinstallateurs« mündeten.[88] Dieser Beruf wurde 2003 mit dem Fernmeldeanlagenelektroniker zusammengefasst, sodass der neue Beruf »Elektroniker/-in« im Handwerk nun

87 Siehe die Genealogie des heutigen Berufs Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik seit 1934 und alle entsprechenden Ordnungsdokumente unter BIBB, Berufe, 27. 6. 2018, bibb.de/de/berufeinfo.php/genealogy/210715.

88 Diese Information entstammt einem genealogischen Poster von A. Willi Petersen mit dem Titel »Entwicklung der Elektro- und Informationstechnik Ausbildungsberufe« mit Stand von 9. 2012 (Berufsfeldanalyse). Siehe auch seine Ausführungen zum Strukturwandel der Elektro- und IT-Ausbildungsberufe (Petersen 2014).

© Campus Verlag GmbH

in den Fachrichtungen Energie- und Gebäudetechnik, Automatisierungstechnik oder Informations- und Telekommunikationstechnik erlernt werden kann.[89] Elektronikerinnen und Elektroniker der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik planen und installieren elektrotechnische Anlagen, montieren Sicherungen und Anschlüsse für Waschmaschinen und Herde, Gebäudeleiteinrichtungen und Datennetze oder Steuerungs- und Regelungseinrichtungen für Beleuchtungs-, Heizungs-, Lüftungs- und Klimaanlagen. Hierfür erstellen sie Steuerungsprogramme, definieren Parameter, messen elektrische Größen und testen die Systeme.[90]

Wie anhand der Tätigkeitsfelder bereits deutlich wird, kommt es durch den Einzug von Elektrotechnik und computergesteuerten Systemen auch im Heizungs- und Lüftungsbau zu einer gewissen Annäherung zwischen den ursprünglich sehr verschiedenen Gewerken des Klempners und Elektrikers. Aus Sicht der Kundinnen und Kunden als Abnehmer dieser Dienstleistungen ist es ohnehin sekundär, welcher Beruf ursprünglich einmal zuständig war, solange eine Firma für die gewünschte Installation oder Sanierung ihrer versorgungstechnischen Anlagen die fachlichen Leistungen anbietet. Insofern liegt es für Firmen mit einer gewissen Größe nahe, Leistungen aus einer Hand anzubieten.

Beide Berufe (einschließlich ihrer unterschiedlichen Fachrichtungen) gehören mit um die 11.000 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge jährlich zu den 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen in Deutschland.[91] Sie sind klar männlich dominiert, weniger als zwei Prozent der Auszubildenden sind Frauen.

5.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation

Die Fallstudie ist in einem Familienunternehmen angesiedelt, das Service- und Montageleistungen in den Bereichen Elektrotechnik sowie Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) anbietet und 25 Mitarbeiter beschäf-

89 Vgl. die Genealogie des Berufsbilds Elektroniker/-in: BIBB, Berufe, 27. 6. 2018, bibb.de/de/berufeinfo.php/genealogy/fhsdkhj.

90 Vgl. die Darstellung des Berufes als Steckbrief der Arbeitsagentur: Berufenet, 27. 6. 2018, berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/15636.pdf.

91 Vgl. dazu das Schaubild des BIBB mit den Zahlen für 2012: BIBB, DAZUBI, 27. 6. 2018, www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a21_dazubi_schaubild_3.1_heft-2014.pdf.

© Campus Verlag GmbH

tigt, darunter neun mit Ausbildungsvertrag.[92] Die Firma wurde 1924 vom Großvater des heutigen Geschäftsführers als Elektroinstallationsunternehmen gegründet und 2004 auch für das Installateur- und Heizungsbauhandwerk in die Handwerksrolle eingetragen. Der Firmensitz liegt im Zentrum einer mittleren Großstadt eines regionalen Ballungsraums in Westdeutschland. Die Büroräume befinden sich im Erdgeschoss eines mehrstöckigen Wohngebäudes. Im Hof dahinter befinden sich das Materiallager und die Werkstatt, und dort ist auch Platz für einige der zwölf Einsatzfahrzeuge, mit denen täglich die verschiedenen Bauobjekte und Privatkundenhaushalte angesteuert werden.

Das Unternehmen begann als klassischer Elektrohandwerksbetrieb mit zwei Mann, wie ihn früher noch fast jede kleine Ortschaft hatte, und wuchs nach dem zweiten Weltkrieg zu einem größeren – jedoch innerhalb der statistisch definierten Betriebsgrößenklassen immer noch als klein geltenden – Betrieb heran. Im Zuge der steigenden Konkurrenz auf dem Markt nach der Wende nahm die Geschäftsführung schrittweise eine stärkere Dienstleistungsorientierung vor und erweiterte das Serviceangebot auf den Sanitär- und Heizungsbereich. Inzwischen beschäftigt die Firma Fachpersonal aus beiden Gewerken, und aus ehemals »Elektro Ricker« wurde im Jahr 2010 »Ricker Service«.

Die Firma bietet einen umfassenden Kundenservice an, welcher Beratung, Planung, Ausführung und Wartung beinhaltet. Die Angebotspalette an einen vorrangig lokalen Kundenkreis umfasst Lösungen für sämtliche »Hausarbeiten« und Problemfälle im Elektro- und SHK-Bereich wie zum Beispiel Sprechanlagen, TV-Kabeltechnik, Photovoltaik-Anlagen, Warmwassergeräte, Videoüberwachung, Klimaanlagen, Bäderrenovierung, Rohrbruchbeseitigung, Küchenrenovierung, Energieberatung, Heizungsanlagen. Für Notfälle wird auch am Wochenende eine 24-Stunden-Bereitschaft angeboten. Aktuell ausgebildet wird in den Berufen Elektroniker/-in für Ener-

92 Die Datengrundlage für diese Taskscape besteht im Wesentlichen aus sechs Audio-Interviews, die ich im Zeitraum vom 20.1.–20.4.2010 am Firmensitz führte. Die Gesprächspartner wurden vom Geschäftsführer vorgeschlagen und unter der Zielsetzung ausgewählt, die verschiedenen Rollen bei der Ausbildung in den drei angebotenen Ausbildungsberufen zu berücksichtigen und zugleich möglichst unterschiedliche Charaktere aus der Belegschaft zu Wort kommen zu lassen. Es waren der Geschäftsführer, seine Frau als Ausbilderin für die kaufmännischen Auszubildenden im Büro, sein Sohn als Juniorchef, der Leiter des Elektro-Kundendiensts, ein Meister aus dem Elektro-Kundendienst und ein Geselle aus dem SHK-Kundendienst. Auszubildende wurden im Rahmen der Unternehmensfallstudie nicht befragt. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 60 und 90 Minuten. Alle Namen sind Pseudonyme.

© Campus Verlag GmbH

gie- und Gebäudetechnik, Anlagenmechaniker/-in für SHK-Technik und Bürokaufmann/-frau.

Betriebsintern wird nach zwei Arten von Kundenaufträgen unterschieden:

– kurzzeitige Servicedienstleistungen von wenigen Stunden bis zu ein/zwei Tagen, die zumeist in Privathaushalten anfallen (Beseitigung von akuten Störungen bis zu kleineren Reparatur- oder Installationsaufträgen) und
– länger andauernde Großprojekte auf Baustellen mit einer Laufzeit bis zu einem Jahr oder mehr (z. B. Sanierungen von Geschäftsgebäuden und Einfamilienhäusern oder Neubauten).

Herr Peter Ricker, Frau Ricker und ihr Sohn Jonas Ricker sowie zwei Elektrotechnikermeister haben Leitungsfunktionen inne und steuern die Arbeitsprozesse überwiegend vom Büro aus. Hier sind auch die zwei angehenden Bürokaufmänner als Auszubildende eingesetzt. Die vielen anderen, als »Techniker« oder »Monteure« bezeichneten Kollegen übernehmen die operativen Tätigkeiten »draußen« auf Baustellen und in privaten Kundenhaushalten. Die sieben gewerblich-technischen Auszubildenden (fünf für den Beruf des Elektronikers und zwei für den des Anlagenmechanikers) werden von den Meistern flexibel zugeordnet und je nach ihren Fähigkeiten jeweils dort eingesetzt, wo es die aktuellen Aufträge erlauben. Abgesehen von Frau Ricker, die sich in Teilzeit um die Lohnbuchhaltung, das Büro und die dortigen Auszubildenden kümmert, sind alle Mitarbeiter männlich.

Im Elektrohandwerk ausgebildet wurde nach Einschätzung von Peter Ricker vermutlich durchgehend seit Gründung des Betriebs. Er hat sich darüber auch noch nie besondere Gedanken gemacht, denn die Ausbildung des Nachwuchses ist eine Selbstverständlichkeit, und es war und ist »völlig normal, dass es Auszubildende gibt«. Nachdem in den 1980er-Jahren im Schnitt jährlich zwei Auszubildende für den Elektro-Beruf eingestellt wurden, kam mit Herrn Rickers Geschäftsübernahme 1987 die Ausbildung von Bürokaufleuten hinzu. Über die folgenden Jahre wurde das Angebot im Servicebereich immer weiter ausgebaut. Mit der Erweiterung des Tätigkeitsfeldes auf den SHK-Bereich stieg die Firma 2004 schließlich auch in die Ausbildung des Berufs Anlagenmechaniker/-in ein.

Zum Zeitpunkt der Erhebung sind abgesehen von Peter und Jonas Ricker noch fünf weitere Fachkräfte (vier Gesellen und der Jungmeister Bernd Siebert) in der Firma tätig, die dort bereits ihre Erstausbildung absolvierten.

© Campus Verlag GmbH

5.3 Die Praxis: Ausbilden im Bau und im Kundendienst (Service)

Als rechtlich verantwortlicher Ausbilder bei der Handwerkskammer ist der Inhaber und Geschäftsführer Peter Ricker gemeldet. Er trägt persönlich die Verantwortung und unterschreibt die Ausbildungsverträge in allen drei Berufen, befasst sich aber nicht mit der konkreten fachlichen Ausbildung der Auszubildenden. Er sieht seine Aufgabe vielmehr darin, über die Menschen und Vorgänge in seinem Betrieb den Überblick zu behalten und die grundsätzlichen Werte zu vermitteln, auf die es ihm in der Firma ankommt und welche viele Auszubildende je nach Elternhaus nicht unbedingt schon von sich aus mitbringen. Dazu zählen Ordnung und Pünktlichkeit, ein gepflegtes Äußeres (wie ein ordentlich rasiertes Gesicht) und freundliche, zuvorkommende Umgangsformen, insbesondere im Kontakt mit den Kundinnen und Kunden. Um sich von anderen Unternehmen der Branche abheben zu können, so seine Überzeugung, »müssen auch die Mitarbeiter eine andere persönliche Eignung haben, also eine, eine *bessere* persönliche Eignung haben als andere.« Und diese beweist sich in erster Linie in dem Extra, das seine Mitarbeiter zusätzlich zur rein fachlich-handwerklichen Seite leisten: »Ich sage mal, wenn neun von zehn die Bude [bei der Arbeit beim Kunden] einsauen, dann […] sollen meine Mitarbeiter der zehnte sein und nicht einer von den neun.« [03_01_NA_FK, 274] Peter Ricker schildert seine erzieherischen Eingriffe und Mahnungen am Beispiel der angemessenen Nutzung einer Kundentoilette (»wie finde ich sie vor, wie verlasse ich sie«), nennt das Tragen von Überschuhen in Privatwohnungen mit Teppich bis hin zum selbstständigen Wegräumen und Ersetzen von leeren Toilettenpapierrollen im WC am Firmensitz.

Die fachliche Ausbildung der angehenden Elektroniker und Anlagenmechaniker delegiert Herr Ricker an seine Meister-Kollegen mit Fachvorgesetztenfunktion im gewerblich-technischen Bereich, darunter auch seinen Sohn. Diese wiederum umschreiben ihren Auftrag als einen organisatorischen und ›überwachenden‹. Im Zuge der Steuerung ihre jeweiligen Bauprojekte und der Aufnahme der eingehenden Kundenaufträge ihres Gebiets stellen sie sicher, dass die Auszubildenden die Vorschriften der Berufsgenossenschaften hinsichtlich Schutzkleidung (z. B. das Tragen von Sicherheitsschuhen und Gehörschutz beim Stemmen) beachten, sie kontrollieren die Berichtshefte, sie halten den Kontakt zur Berufsschule, und sie teilen die Jugendlichen den jeweiligen Kollegen zu, in deren Begleitung sie tagsüber unterwegs sind und

© Campus Verlag GmbH

auf Baustellen oder im Kundendienst die jeweils anfallenden Arbeiten ausführen.

5.3.1 »Ich möchte halt, […] dass einer von den Jungs dabei ist«

Die vorliegenden großen und kleinen Kundenaufträge mit entsprechend zu erledigenden Arbeiten sind maßgeblich für die Beteiligung der Auszubildenden der verschiedenen Berufe und Lehrjahre. Die zuständigen Meister entscheiden aus den Anforderungen der aktuellen Situation heraus, welche Monteure die an diesem Tag anfallenden Aufgaben übernehmen und wie viele beziehungsweise welche Auszubildenden ihnen jeweils bei Arbeitsbeginn morgens im Hof zugeteilt werden. Gemäß ihren Fähigkeiten unterstützen diese dann die Monteure beziehungsweise führen unter Aufsicht auch Arbeiten selbstständig durch. Der Juniorchef Jonas Ricker achtet darauf, dass die Auszubildenden neue Arbeitsvorgänge nicht nur miterleben, sondern schrittweise auch eigene praktische Erfahrungen sammeln. Er gibt dann an den verantwortlichen Techniker vor Ort die Anweisung weiter, die anstehende Arbeit zu nutzen, um die Jungs zu beteiligen und »Arbeiten machen und wiederholen« zu lassen: »Ich möchte halt, dass der, dass einer von den Jungs dabei ist, nicht?« Auf einer Baustelle, auf der gleich mehrere Lehrlinge mitarbeiten, kann zum Beispiel zunächst ein Lehrling aus einem höheren Lehrjahr einen Tag lang eine bestimmte Arbeit ausführen und sich darin üben und sie als nächstes einem Lehrling aus dem ersten Lehrjahr beibringen.

Typische Arbeitsaufträge im Kundendienstbereich, in die Auszubildende eingebunden werden können, sind der Aufbau von Klimaanlagen, Nachtspeicheröfen und die Installation von Sprechanlagen. Herr Lauer, der als Elektrotechnikermeister im Kundendienst tätig ist und gut 20 Jahre Berufserfahrung mitbringt, schildert, welche Arbeiten für die Auszubildenden möglich und welche besonders interessant sind:

»Wenn Sie einen Nachtspeicherofen aufbauen, dann sind ja sehr viele Steine zu schleppen. Dann kann man sagen, okay, dann nimmst du einen aus dem ersten Lehrjahr. Für das Hochschleppen, *ob das erstes, zweites, drittes Lehrjahr ist*, ob das ein Monteur ist, das kommt auf's selbe raus, aber es gibt ja auch Sachen, *zum Beispiel Sprechanlagen*, wenn man die neu macht im Mehrfamilienhaus, dann nimmt man auch einen zweiten Mann mit, weil, wenn man jetzt Drähte ausklingeln muss. Das ist dann auch schon, ich sage mal, interessantere Arbeit und nicht hier so Hiwi-Arbeit, sondern *dann sehen die schon, wie so was aufgebaut wird,* dass man sagt, wir nehmen die und die Drähte, das und das muss da sein, das und das musst du messen,

© Campus Verlag GmbH

dann kannst du das auch anschließen. Solche Sachen halt, das sind so die typischen Fälle eigentlich, wo ich Lehrlinge mitnehme, bei Sprechanlagen.« [03_04_NA, 85]

Handlungsleitend für die Beteiligung von Auszubildenden im Kundendienst ist zunächst die Frage, ob für die Durchführung des Auftrags eine zweite Person gebraucht wird. Je anspruchsvoller dann die jeweilige Aufgabe, umso höher die Lernchancen für die Jugendlichen. Letztere sind jedoch den Erfordernissen der Arbeitssituation nachgeordnet.

Hinsichtlich der Tätigkeiten und der Übertragung von Aufgaben gibt es auch aufgrund des unterschiedlichen Könnens und der zu beachtenden Sicherheitsvorkehrungen eine Statushierarchie in der Branche. Gerade bei Elektro-Installationsarbeiten in Neubauten, aber auch bei Altbausanierungen, die sich über viele Wochen hinziehen können, gibt es viele einfache, aber körperlich anstrengende Tätigkeiten, die auf Dauer nur mäßig interessant sind. Typischerweise werden damit die Lehrlinge beauftragt, während sich die älteren Fachkräfte, allen voran der Meister, die anspruchsvolleren Arbeiten vorbehalten. Diese Praxis erfuhr Jonas Ricker in seinem Lehrbetrieb schmerzhaft am eigenen Leib. Er war als angehender Elektroniker oft stundenlang allein auf einer Baustelle und durfte dort nur die »Drecksarbeit« machen, nämlich »schlitzen, stemmen und Kabel legen«, während sich sein Chef vorbehielt, die »schönen Arbeiten«, wie »den Bauch von einer Verteilung« beziehungsweise dessen Anschluss selbst vorzunehmen. Insofern entschied er sich schließlich im letzten Lehrjahr, die Lehre dort abzubrechen und stattdessen im väterlichen Betrieb seinen Gesellenbrief[93] zu erwerben.

Auch wenn man in der Ausbildung nicht nur »schöne Arbeiten« machen kann, ist dem Juniorchef in der eigenen Firma daran gelegen, nicht nur eine größere Vielfalt anzubieten, sondern die Auszubildenden auch von möglichst vielen erfahrenen Kollegen lernen zu lassen. Diese Ansicht teilt auch sein Vater. Um die Bandbreite der gemäß der gesetzlichen Ausbildungsordnung zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse zu sichern, wird grob darauf

93 Jonas Ricker ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt. Die Entscheidung, denselben Beruf wie sein Vater und Großvater zu ergreifen, traf er sehr früh. Nach dem Realschulabschluss begann er mit 15 Jahren die Lehre und bewarb sich dazu bewusst in einem fremden Betrieb am selben Ort. Nachdem er dort überwiegend in Neubauten eingesetzt wurde und sich seine Erwartungen an eine hochwertige Ausbildung nicht erfüllten, löste er den Ausbildungsvertrag und wechselte für den restlichen Abschnitt in den Betrieb seines Vaters. Dort schloss er direkt im Anschluss eine zweite Ausbildung als Sanitär- und Heizungsbauer innerhalb von zwei Jahren ab (Verkürzung um 1,5 Jahre). Anschließend bildete er sich weiter fort und erwarb einen Abschluss als Elektrotechnik-Meister und zuletzt noch als Betriebswirt des Handwerks.

© Campus Verlag GmbH

geachtet, dass jeder Auszubildende in möglichst unterschiedliche Arbeitsaufträge integriert wird und die Chance erhält, von unterschiedlichen Kollegen zu lernen. Vor allem nach Unterbrechungen wie Urlaub, Blockunterricht in der Berufsschule oder überbetrieblichen Lehrgängen bei der Kammer ergeben sich meist neue Gesellen-Auszubildenden-Konstellationen. Dass im Miteinander gelernt wird, ergibt sich aus Sicht des Inhabers von ganz allein. Wenn zwei Leute mit unterschiedlichem Wissensstand zusammenarbeiten, findet automatisch ein Wissensaustausch statt. Dies geschieht zum einen über das Gespräch, aber auch darüber, dass man einander während der Arbeit etwas zeigt. Schließlich lernt man aber auch durch das praktische Tun und Ausprobieren selbst beziehungsweise durch die Erfahrungen, die man dabei gewinnt.

Aus Herrn Lauers Schilderungen wird deutlich, dass für ihn bei der Zusammenarbeit mit den Auszubildenden nicht die Ausbildungsziele im Vordergrund stehen, sondern der Arbeitsauftrag und die Unterstützung, die er von ihnen bei der Erledigung seiner Arbeit im Sinne eines »zweiten Mannes« benötigt. Als eine typische Situation aus der Praxis nennt er den Einbau von Klimaanlagen, weil er diesen nicht allein vornehmen kann, sondern noch »eine dritte, vierte Hand braucht«. Auch wenn sehr viel Arbeit bei einem Kunden ansteht, ist er froh über die Hilfestellung der Auszubildenden, weil die Arbeit dadurch schneller geschafft wird. Zu Beginn des Tages macht er sich keine gesonderten Gedanken darum, was er dem Jugendlichen heute beibringen könnte. Die Unterweisung ergibt sich eher beiläufig im Zuge der Arbeit, indem er ihm praktisch zeigt und erklärt, was zu tun ist oder ihn korrigiert, wenn er etwas falsch macht:

»Also, ich, ich mache mir jetzt nicht so direkt Gedanken drum, ich muss dem jetzt vielleicht unbedingt was, was beibringen. Das kommt so nebenher, also da denke ich nicht groß drüber nach. Also, ich versuche dem natürlich *das, was ich weiß*, oder wenn ich sehe, er macht was falsch, ihm das zu sagen, aber jetzt so direkt, dass ich jetzt sage oder mir jetzt vielleicht, wenn ich früh losfahre, vielleicht ein Konzept mache, wie ich das vielleicht, also das, das ist nicht. Das geht eher um die Arbeit wirklich, also.« [03_04_NA, 87]

Insgesamt weisen diese Aussagen in dieselbe Richtung, die Lave und Wenger (1991) mit dem Modell legitimer peripherer Partizipation und dem Begriff des Lern- versus Lehrcurriculums beschrieben haben. Den Führungskräften geht es vor allem darum, den Auszubildenden Zugang zur Berufspraxis zu gewähren und sie an möglichst vielen Arbeitseinsätzen teilhaben zu lassen. Die Arbeitsaufträge stehen im Vordergrund und das Anweisen der Auszubil-

© Campus Verlag GmbH

denden als Novizen fügt sich darin situativ ein. Daran ändert auch der Status der Novizen als explizit Aus-zu-Bildende aus Sicht der erfahrenen Kollegen nichts. Herr Lauer achtet in seiner Stellung als verantwortlicher Techniker für den Auftrag darauf, dem ihm zugeteilten Auszubildenden *das für die Arbeit Wichtige* nahezubringen; sein Bildungsauftrag als ausbildende Fachkraft ist demgegenüber nachrangig und letztlich rein formal.

5.3.2 »Es ist anstrengender, mit einem Lehrling rauszufahren«

Grundsätzlich kann im Kundendienst nur praktisch ausgebildet werden, wenn für den Arbeitsauftrag ein »zweiter Mann« gebraucht wird, der mit anfasst. Dies ist aber eher die Ausnahme als die Regel, und Herr Lauer, der sich auch als »Einzelkämpfer« beschreibt, gibt offen preis, dass er persönlich lieber ohne Auszubildenden unterwegs ist. Dass er dessen Begleitung auch als Belastung erfährt, liegt nicht nur daran, dass der Lehrling fachlich noch genau angewiesen werden muss, sondern auch an dem Risiko, das dessen Unerfahrenheit für die professionelle Abwicklung des Auftrags birgt:

»Prinzipiell arbeite ich lieber alleine, weil, äh, ich brauche auf keinen aufpassen, nicht? So muss man ja immer ein Auge und sagen, ja, mach dies und jenes und es ist, es ist *anstrengender*, mit einem Lehrling rauszufahren. Wenn man jetzt viel Arbeit hat, ist natürlich dann, die Arbeit selber geht natürlich schneller, und man braucht ihn dann auch, aber äh man muss mehr aufpassen, was er macht, und man muss ihm extra immer sagen, mach dies, dies, dies und ist ja nun mal beim Kunden unterwegs. Das ist ja auch nicht ohne. Da ist es wiederum schlecht, dass man nicht so oft mit Lehrlingen rausfährt, weil die müssen ja das auch lernen beim Kunden, das Auftreten und so weiter und so fort, was man da macht oder nicht macht. Deswegen, wenn ich mit dem Lehrling rausfahre: Das, das, das, das, das. Ich habe schon erlebt da, auf einmal war der Lehrling da an irgendeiner Flasche dran beim, beim Mieter. Ich sage ›Hast du sie noch alle?!‹ DA MUSS MAN DANN WIRKLICH SAGEN, da, das muss man wirklich sagen, äh, wenn man eine Wohnung betritt, ›Hier wird nichts angefasst, *so, so, so*, fertig.‹« [03_04_NA, 131]

Die Arbeit beim Kunden – in der Regel handelt es sich um Privathaushalte – stellt hohe Anforderungen an den Servicetechniker, denn abgesehen von technischen Fehlern kann auch mangelnde Umsicht beim Verhalten in der Wohnung oder beim Umgang mit dem Kunden selbst schnell das Geschäft gefährden, mit kaum noch kontrollierbaren Folgen, wie Herr Lauer betont. Man weiß nie, wen der Kunde alles kennt, wer aus dessen Bekanntenkreis ebenfalls zum Kundenstamm der Firma gehört und welche Gespräche dann

© Campus Verlag GmbH

über die Leistungen der Firma und die eigene Unzufriedenheit darüber geführt werden. Am Ende könnte die Behauptung die Runde machen, dass die Monteure der Firma Ricker ›einfach in die Räume reingehen‹, und dieser Ruf wäre fatal. Schaden für die Firma und den Auftrag zu verhindern und gute Arbeit zu erbringen, lautet die Maxime und dieser hat sich auch der Auszubildende zu fügen. Entsprechend direkt sind auch die Anweisungen unter diesem spannungsgeladenen Vorzeichen.

Herr Lauer schildert, dass es im Vergleich zu seiner eigenen Ausbildung, die er noch zu DDR-Zeiten innerhalb einer Lehrlingsbrigade in Sachsen-Anhalt absolvierte, bei der Firma Ricker deutlich schwieriger ist, den Auszubildenden Gelegenheiten zum eigenständigen Arbeiten zu geben. Zu seiner Lehrzeit war es möglich, mehrere Auszubildende im zweiten Lehrjahr nur unter der Aufsicht eines Lehrlings aus dem dritten Lehrjahr den ganzen Tag auf einer Baustelle allein zu lassen. Erst abends sei ein Vorgesetzter gekommen, um die Arbeiten zu begutachten. Bei Fehlern habe man ggf. am nächsten Tag alles noch mal neu machen müssen, aber durch diese Eigenverantwortung habe man zugleich eine Menge gelernt. Er betont den großen Unterschied, den es macht, »ob man als Lehrling mitläuft und ein Monteur ist da, der sagt, mach so und so und so, oder ob man allein unterwegs ist«. Das seien zwei Paar Schuhe, aber zu seiner Zeit gab es noch nicht diesen Leistungsdruck, und es war wirtschaftlich möglich, sich diese Fehler zu erlauben, und für eine solch intensive Art von Ausbildung war »eben noch die Zeit da«.

Jonas Ricker als Juniorchef muss zwar immer auch die Wirtschaftlichkeit der Auszubildendeneinsätze im Blick haben, aber ihm liegt daran, dass die Auszubildenden bei Neubauten oder Altbausanierungen nicht nur den »unschönen Teil« zu Beginn, wie Schlitzen und Stemmen, mitbekommen, sondern auch die Möglichkeit erhalten, »das Ganze fertig zu stellen, bis am Ende der Toilettenpapier-Rollenhalter montiert wird, oder die Heizungsanlage in Betrieb genommen wird.« Dazu müssten sie an jedem einzelnen Arbeitsschritt teilhaben und kontinuierlich mit den Monteuren auf der Baustelle sein. Dies ist aufgrund der parallel laufenden schulischen Ausbildung zu seinem Bedauern jedoch nicht möglich:

»Das Problem ist, dass wir solche Vorhaben, wo sich so was, ich sage jetzt mal, über zwei, drei Monate hinwegzieht, dass dann halt einfach die Berufsschule ähm, mal als Beispiel, da auch einfach einen […] Strich durch die Rechnung zieht, nicht? […] Zum Entkernen oder zum Schlitzen und Stemmen sind die dann da. Und ähm,

© Campus Verlag GmbH

wenn die Installation gemacht wird, sind die auf der Schule und sind dann wieder zur Fertigmontage da oder halt andersrum.« [03_05_NA_FK, 110]

Dennoch sind auf der Baustelle immer noch längere Phasen der Zusammenarbeit in festen Teams aus Monteuren und Auszubildenden möglich. Im Kundendienst hingegen hat sich die Situation seit den 1990er-Jahren aufgrund der steigenden Marktkonkurrenz inzwischen so gewandelt, dass die Monteure überwiegend allein unterwegs sind. Zunehmende Kundenbeschwerden über die Rechnungslegung bei der Beteiligung eines zweiten Mannes, das heißt der Protest über die Berechnung von Helferstundenlöhnen für die Auszubildenden, haben den Geschäftsführer dazu bewogen, die Auszubildenden nur noch in Ausnahmefällen im sogenannten »Entstörungsbereich« einzusetzen. Sie fahren im Kundendienst nur noch mit, wenn die Arbeit ohne eine zweite Person nicht erledigt werden kann und von Kundenseite Akzeptanz gegenüber der Beteiligung von Auszubildenden da ist. Ist dies nicht der Fall, lässt der Geschäftsführer nur für genau die Abschnitte, bei denen ein zweiter Mann gebraucht wird, einen zweiten Techniker mit eigenem Servicefahrzeug an- und abreisen, selbst wenn dies den Kunden im Endeffekt teurer kommt. Die Firma trachtet danach, zumindest einen Tag in der Woche so mit Kundenaufträgen zu organisieren, dass Auszubildende im Service mitfahren und in diesem wichtigen Bereich, für den dringend Nachwuchs gebraucht wird, Erfahrungen sammeln können.

5.3.3 »Die Erklärung, warum du das nicht kannst, das ist wichtig«

Ähnliche Erfahrungen wie Herr Lauer macht auch der Kundendiensttechniker aus dem SHK-Bereich. Herr Schmidt, ein junger Mann Ende 20 mit Herkunft aus Kasachstan, der als jugendlicher Aussiedler nach seiner Ankunft in Norddeutschland noch den früheren Beruf des Gas- und Wasserinstallateurs erlernte, schildert, wieviel kritischer die Arbeitssituation im Kundendienst im Vergleich zur Baustelle ist. Während man auf der Baustelle bisweilen wochen- und monatelang lediglich mit einem Auftraggeber zu tun hat und dieser auch nur gelegentlich persönlich in Erscheinung tritt, sind es im Kundendienst täglich acht bis zehn, sodass das Risiko eines Konflikts deutlich höher ist und auch nur eine Beschwerde pro Tag schon eine zu viel ist. Jenseits der Fachlichkeit kommt es also darauf an, sich im Kontakt mit kontinuierlich wechselnden Kunden souverän zu behaupten. Entsprechend versucht er, den Auszubildenden deutlich zu machen, dass für die

© Campus Verlag GmbH

Zufriedenheit der Kunden nicht allein die fachlich richtige Erledigung des Arbeitsauftrags den Ausschlag gibt, sondern das persönliche Auftreten eine wichtige Rolle spielt. Entscheidend ist der Eindruck, den man in den ersten zwei Sekunden bei der Ankunft beim Kunden macht. Es geht darum, diesem freundlich gegenüber zu treten, sich gegebenenfalls für die Verspätung zu entschuldigen und eine Erklärung dafür zu geben und sich auch bei uneindeutigen technischen Problemlagen als besonnener Fachmann zu erweisen. Das für den Kundendienst entscheidende Verhalten kann man nicht in der Schule lernen; das lernt man nur in der Situation selbst, wenn man persönlich in einem Wohnhaus mit einer defekten Heizung konfrontiert ist und einen Schweißausbruch bekommt, weil drei Leute hinter einem stehen, die seit zwei Tagen im Kalten sitzen und eine schnelle Reparatur erwarten.

Im Kundendienst haben es die Servicetechniker häufig mit individuellen technischen Anlagen zu tun, die irgendwann nicht mehr reibungslos funktionieren. Auf deren Leistung sind die Inhaber im Haushalt in der Regel jedoch zwingend angewiesen, sodass zur Entstörung schnell eine Lösung gefunden werden muss. Nicht immer liegt diese auch für sie als Fachleute sofort auf der Hand, aber professionelles Verhalten besteht offensichtlich auch darin, die eigene Unwissenheit dem Kunden nicht zu zeigen, um die Situation nicht noch zu verschärfen:

»Man *kann ja nicht immer alles können*, ja, *keiner ist perfekt*, aber die, die *Darstellung* oder die *Erklärung*, *warum du das nicht kannst*, das ist wichtig. Einfach zu sagen, ›*Mensch, ich kann es nicht*‹, das zieht bei keinem, du bist der Fachmann. Sag das so, äh versuch das so zu erklären, dass die Kunden das erst mal gar nicht verstanden haben, aber dass du das NICHT KANNST, ja, aber versuchst, das irgendwie zu lösen. Wissen Sie, also nicht zu sagen, ›Ich kann es nicht,‹ sondern ›Ich muss mich da schlau machen‹, nicht? Und das sind Sachen, die man versucht, den Auszubildenden beizubringen. Du hast dich halt umgedreht, bist ans Auto gegangen, kommst wieder, steht der Auszubildende und trinkt Kaffee. Ja, und ist für mich schon ein Punkt zu sagen: ›Junge, also du bist hier wirklich nicht zum Kaffeetrinken, ja? Erst ich, wenn überhaupt, ja? Und das gehört einfach nicht dazu, auch wenn dich Kunden, dann dem einen Kaffee anbieten, ja. Mach doch deine Arbeit. Wenn Zeit ist, setz dich hin, trink ruhig einen Kaffee, ja.‹ Aber (zieht Luft ein), DAS ÄH SIND SACHEN, DIE SIND EINFACH SO, ja. Das ist ja auch nicht so, dass Sie dann als Kunde sauer sind, wenn ich sage, ›Nein, ich will keinen Kaffee‹, sondern man sagt: ›Nein, würde ich gern machen, lassen Sie mich bitte erst mal meine Arbeit tun, dann habe ich mit Sicherheit, dann schreibe ich einen Zettel, dann können wir auch Kaffee trinken.‹ So muss das irgendwie ablaufen, dass man weiß – Wissen Sie, das sind *Sachen*, der *Kunde, der wundert sich*. Na ja, also der denkt: ›Mensch, der ist ja perfekt, der, mit dem wirklich kann man zusammenarbeiten.‹ Dann beim nächsten Anruf, beim nächsten

© Campus Verlag GmbH

Termin sagt er: ›Herr Schmidt möchte bitte kommen, mit dem war ich zufrieden.‹« [03_06_NA, 56]

Herr Schmidt legt Wert darauf, den Auszubildenden die Bedeutung dieser Haltung zu vermitteln und ihnen zugleich deutlich zu machen, welchen Rang sie sowohl gegenüber dem Kunden als auch gegenüber ihren eigenen Kollegen einnehmen. Professionalität im Kundendienst drückt sich auch darin aus, selbst bei sehr freundlichen Wohnungsinhabern, die Getränke oder Ähnliches anbieten, zunächst die Arbeit zu erledigen, dann einen Lohnzettel über die geleistete Arbeitszeit zu schreiben und nur falls dann noch Zeit sein sollte, auf dieses Angebot einzugehen.

Die Arbeit im Installationshandwerk birgt nicht zuletzt auch körperliche Gefahren, sowohl für die Fachkraft als auch für die betroffenen Kunden. Der Monteur bemüht sich, die Auszubildenden zu verantwortungsvollem, sicherheitsbewusstem und insgesamt qualitätsbewusstem Handeln zu animieren. Dies tut er, indem er ihnen die Nachteile einer leichtsinnigen Herangehensweise aufzeigt und rät, von vornherein so gut und gegebenenfalls etwas zeitaufwendiger zu arbeiten, sodass sie für Nachbesserungen nicht ein zweites Mal zum Kunden fahren müssen. Damit die Qualität von vornherein stimmt, empfiehlt er ihnen seiner eigenen persönlichen Maxime zu folgen: »Mach das so, als wäre es für dich selbst. Würdest du dir wünschen, dass du so eine Arbeit da bekommst und da, so viel Geld musst du da teilweise bezahlen?« [03_06_NA, 88]

Letztlich zielen viele von Herrn Schmidts Bemerkungen auf die Entwicklung einer Arbeitshaltung, die Sennett auch über die Grenzen des Handwerks hinaus als »handwerkliche Orientierung« beschreibt, und welcher der Wunsch zugrunde liegt, »eine Arbeit um ihrer selbst willen gut zu machen« (Sennett 2008: 19).

5.3.4 »[…] dass die halt auch *sehen*, dass es wirklich interessant auch ist«

Herr Schmidt sieht seinen Auftrag als Ausbilder darin, nett, aber zugleich konsequent zu sein, positiv aufzutreten und kontinuierlich über die Laufzeit der Lehre das Interesse der Auszubildenden zu wecken. Der Geselle bemüht sich zu vermitteln, was im Kern der Arbeit und des Berufs das wirklich Spannende ist. Wasser, Wärme, Gas und Elektrizität sind zentrale Kategorien bei der täglichen Arbeit, deren Stellenwert er für sie *sinnlich erfahrbar* machen möchte. Er sieht seinen Auftrag darin, die Auszubildenden immer wieder

© Campus Verlag GmbH

neu zum Lernen zu motivieren, sie möglichst viel selbst *machen* (arbeiten) zu lassen, ihren Ehrgeiz anzustacheln und sie auch kognitiv herauszufordern, um über die Förderung ihrer Eigenständigkeit nicht nur die Nachfolge sicherzustellen, sondern auch den Beruf als solchen weiterzubringen:

»Man muss den Jungs, die müssen einfach Interesse entwickeln, ja, weil das ist ja das Nachfolge, das ist das, was unseren Beruf weiterbringt, ja? Dass da solche Flaschen stehen, die wirklich nur die dreieinhalb Jahre, wirklich nur irgendwie rumkriegen, damit sie ja irgendwie einen Schein auf der Hand haben, da haben alle nichts von, oder? Nichts, deswegen muss man auch – kein Meister ist vom Himmel gefallen, ähm jeder muss lernen und – wenn aber die Jungs kein Interesse haben, weil, dann muss man halt das versuchen, denen irgendwie, ja, spielerisch, das würde ich nicht sagen, aber dass die halt auch *sehen*, dass es wirklich interessant auch ist. Ich meine, Wasser, Wasser wird immer gebraucht, nicht? Wärme, Wärme wird immer gebraucht, Elektrizität hat jeder und wird auch immer geben, aber das ist halt so, dass die nach der Ausbildung wieder irgendwo auf der Fließ, Fließband landen oder sich beim Arbeitsamt arbeitslos melden und finden niemals Job, weil einfach arbeiten, ja, kein selbstständiger Arbeiter halt, ja? Die sind wirklich nur als, ja, Mitfahrer oder Werkzeugträger oder so kann man. Das muss man halt ändern, und das versuche ich auch immer so, ja, dass man auch die Jungs halt *mehr arbeiten lässt*, aber natürlich lasse ich keinen arbeiten, wenn er nicht weiß, was das nicht mal ist.« [03_06_NA, 60]

Die Gelegenheiten zur praktischen Ausbildung im Kundendienst sind jedoch rar, weil die Servicetechniker überwiegend allein unterwegs sind. Viele ältere Anlagen und Geräte, die beim Kunden noch zu finden sind, kennen die Auszubildenden – wenn überhaupt – insofern nur aus der Theorie im Berufsschulunterricht. Wenn es der Auftrag im Kundendienst erlaubt, nimmt sich der Geselle Zeit, um dem Azubi nebenbei ein paar fachliche Dinge nahezubringen. Zum Beispiel unter dem Vorwand, er brauche die Kartusche, lässt er ihn eine Gasarmatur auseinanderbauen und stellt über die haptisch-materielle Auseinandersetzung mit dem Gegenstand sicher, dass der Lehrling ihn tatsächlich ›begreift‹ und so in Zukunft weiß, wovon gesprochen wird, falls ein Kunde nach solch einer Kartusche fragen sollte: »Dann weiß der, was das ist, der hat die mal in der Hand gehabt«. Zwar wird der Aufbau und die Funktion einer Gasarmatur in der Schule erklärt und dargestellt, »aber die [Auszubildenden] sitzen ja so (guckt an die Decke) in der Schule, die gucken in den Himmel und nicht auf die Tafel, nicht? Oder hier auf SMS«. Um den Auszubildenden aus seiner Lethargie herauszuholen, »bombardiert« er ihn zusätzlich mit Fragen, wie eine Gasarmatur eigentlich funktioniert und verdeutlicht die Voraussetzungen für den Druck innerhalb einer Gasleitung. Und wenn der Azubi frustriert ist und flucht, weil er etwas nicht versteht

© Campus Verlag GmbH

oder es ihm nicht gelingt, einen Zulauf an einem undichten Heizkörper zuzudrehen, erinnert er ihn daran, dass es schließlich seine Aufgabe ist, den Beruf zu erlernen und wenn die Arbeit nicht schwierig wäre, sie jeder andere auch erledigen könnte: »Das ist unser Beruf, wenn das JEDER KÖNNTE, WÜRDE ES AUCH JEDER TUN oder wenn es EINFACH wäre, ja?«

Dieses Beispiel illustriert sehr komprimiert, worauf es dem Gesellen ankommt und was er tut, um die Motivation des Lehrlings aufrecht zu erhalten. Durch Fragen stößt er ihn auf Wissenslücken und stachelt zugleich seine Neugier an; und wenn die Arbeit schwer fällt, setzt er als Anreiz, dass diese Herausforderungen schließlich auch nicht jeder bewältigen kann. Das Besondere des Berufs ist Ansporn und Verpflichtung zugleich. Mit Lave/Wenger (1991) gesprochen, ist die Praxisgemeinschaft der Installateure durch ein spezifisches Können gekennzeichnet, das sie als Zunft von anderen unterscheidet und welches es sich lohnt, zu eigen zu machen, indem man schrittweise zu ihrem Kern vorzustoßen strebt. Die Interventionen des Ausbilders verweisen auf dafür epistemologisch zentrale Artefakte wie Wasser und Elektrizität und die Relevanz der Kategorien Temperatur und Wärme. Anhand der Aufgabe, die Gasarmatur auseinanderzunehmen, stellt er nicht nur symbolisch Kontakt untereinander – und damit Zugang im Sinne legitimer peripherer Partizipation – her, sondern schafft zugleich auch konkrete Transparenz, in dem die »black box« für den Auszubildenden zur »glass box« wird (vgl. Lave/Wenger 1991: 102).

5.3.5 »Muss man halt ein Künstler sein«

Herr Schmidt merkt schnell, ob ein Auszubildender sich zum »Handwerker« eignet und den Ehrgeiz und die nötige praktische Geschicklichkeit und Kreativität dafür mitbringt oder ob dieser die Ausbildung nur um den puren Berufsabschluss macht. Auf die Frage, woran er die Eignung festmacht, meint er zunächst »das ist schwierig zu sagen«, nennt dann als erstes den Umgang mit dem Werkzeug und behilft sich schließlich mit zwei Sprüchen weiter, die er noch aus seiner eigenen Ausbildung kennt und deren Symbolkraft er an einer Arbeitssituation illustriert:

»ja, ALLEIN, WIE MAN WERKZEUG IN DER HAND HÄLT, ist für mich schon eine Sache. Also, wenn man einen Hammer in der Hand hält und wenn der halbwegs aus der Hand fällt, dann ist das schon bisschen schwierig. Also, es gibt einen Spruch, den habe ich von meinem, meinem, zwei Sachen habe ich mir angelernt von

© Campus Verlag GmbH

meinem Meister, der hat immer gesagt: ›*Mit Gewalt* kann man eine Kuh übern Zaun schmeißen, nicht?‹ /(Interviewerin lacht)/ Das ist Punkt Eins, da muss man immer dran denken, ja? Und dann gab es noch: Es gibt, äh, ein Handwerker, der kann auch Künstler sein, ja, nur ein Künstler, der kann nie ein Handwerker sein. So, das sind Sachen, äh, also ein *Handwerker*, der ist, kann auch ein Künstler. /Ja./ Also, in Form von äh, eigene Arbeit kann man, da muss man ein Künstler sein. Ja, man muss einfach Sachen dann mal wirklich äh improvisieren, tun und machen, aber ein Künstler, der wird nie ein Handwerker werden, ja? Das sind so Sachen, die sind, da hast du täglich damit zu tun, ja? Wenn du siehst, dass da die Jungs mit Gewalt versuchen irgendwas festzudrehen, wo beim nächsten Dreh das ganze, die ganze Wohnung unter Wasser steht, (schnalzt) dann kommt schon mal der Spruch, dass (lachend) *man mit Gewalt eine Kuh über den Zaun werfen kann*. /(I lacht)/ Oder halt auch, dass die dann sagen: ›Nein, ich weiß nicht, geht nicht.‹ ›Ja, wie geht nicht, das war ja mal dran, oder? Das *muss gehen*, dafür sind wir ja da, muss man halt ein Künstler sein, muss man ein bisschen improvisieren. Es ist nicht alles in ein Buch geschrieben, sondern das muss einfach mal aus dem Kopf kommen.‹« [03_06_NA, 66–68]

Im Kern geht es offensichtlich darum, das nötige Gefühl für die Handhabung der Werkzeuge und die entsprechenden Handgriffe im Rahmen der Installationsarbeiten zu entwickeln. Durch den Spruch mit der Kuh gibt Herr Schmidt als erfahrener Geselle dem Novizen zunächst einmal das Signal, dass er ihn beobachtet und die Situation anders überblickt als er selbst. Zum anderen weist er ihn auf ironisch-witzige Art darauf hin, dass sein Krafteinsatz zu hoch ist und er auf motorisch andere Weise versuchen muss, das Gewinde festzudrehen. Er gibt dabei keine konkreten Arbeitsanweisungen, sondern sucht mithilfe der Metapher die Phantasie anzuregen. Er verweist und zeigt damit eher auf etwas, als es zu sagen (vgl. Sennett 2008: 254–258). Zum dritten vermittelt er das Vertrauen, dass es eine elegantere Alternative gibt, die es reizt, sich zu eigen zu machen. Statt alles vorzumachen, lässt er die Auszubildenden selbst ihre Erfahrungen sammeln und statt ihnen Lösungen vorzusetzen, stachelt er ihren Stolz damit an, dass die konkrete, einmalige Situation eine Antwort erfordert, die möglicherweise noch in keinem Fachbuch steht, und für die es voll und ganz auf die eigene Kreativität und Intelligenz ankommt. Hier ist keine Standardlösung gefragt, sondern die Improvisationsfähigkeit eines Handwerkers, der unter den gegebenen Bedingungen eine funktionsfähige Konstruktion entwickelt, welche analog zu einem Kunstwerk eine persönliche Note trägt. Manuelle Fertigkeiten allein reichen nicht, sondern es ist auch der Kopf gefragt. Dies ergänzt sich unmittelbar mit Sennetts Thesen zur Verbindung von Kopf und Hand als Kern handwerklichen Könnens und seiner Aussage, dass im Denken eines

© Campus Verlag GmbH

guten Handwerkers, »Problemlösung und Problemfindung eng miteinander verbunden« sind (ebd.: 22). Im Übrigen weist die Betonung der Bedeutung von Improvisationsfähigkeit den Auszubildenden auch über die konkrete Situation hinaus darauf hin, dass das eigentliche Lernen nicht über Fachbücher, sondern nur im unmittelbaren Handeln selbst erfolgt. Es gilt, sich im Sinne Ingolds auf die Gegebenheiten im beruflichen Alltag einzulassen und sich mit deren Problemstellungen kreativ auseinander zu setzen: »Learning in practice, even when it involves imitation or copying, is a creative process. That creativity lies not in innovation but in improvisation« (Ingold 2010).

Der SHK-Geselle äußert sich kritisch über den letzten Auszubildenden der Firma Ricker im SHK-Bereich, der zwar seine Lehre erfolgreich abschloss, aber keinerlei Ambitionen erkennen ließ, im Handwerk auch seinen weiteren Weg zu machen und zu einem »selbstständigen Arbeiter« zu werden. Seine Einstellung sei gewesen »am besten wenig Arbeit und viel Geld«, und entsprechend verließ er die Firma nach Prüfungsabschluss und sei »auf dem Fließband« gelandet. Er versucht, die Auszubildenden aus ihrer Passivität zu holen, damit sie nicht nur »Mitfahrer oder Werkzeugträger« sind, beklagt jedoch auch, dass es ein »bisschen schwierig« ist, ihr Interesse zu wecken. Über das grundsätzliche Berufsethos hinaus versucht er, den Jugendlichen deutlich zu machen, wie wichtig ein gutes Zeugnis für ihre weitere berufliche Laufbahn ist und wie gut sie es bei der Firma haben, denn das sei selbst manchen seiner Kollegen, die noch nie anderswo angestellt waren, nicht bewusst. Irgendwann, so betont er dem Azubi gegenüber, muss »ein Punkt kommen, wo du dich wirklich auf die Arbeit konzentrierst, dass du jetzt zumindest das letzte Jahr so abschließt, dass dein Arbeitszeugnis, dass die Einstellung von deinem Chef super ist, dass der begeistert von dir ist oder *arbeite darauf hin, dass du auch hier bleibst*.« [03_06_NA, 94]

Der Jungmeister Herr Siebert betont, dass es stark auf die Einsatzbereitschaft der Auszubildenden selbst ankommt, ob sie aus den sich ihnen bietenden Situationen bei der Arbeit im Kundendienst etwas mitnehmen oder nicht. Aus seiner Perspektive wird deutlich, dass die Auszubildenden erstmal eine Holschuld haben. Manche stellen sich während der verschiedenen Aufträge an einem Tag daneben, ohne dass man wirklich wisse, ob sie auf die Aufgabe konzentriert sind oder nur die Zeit rumbringen wollen. Das ganze Gegenteil hingegen sind Auszubildende, die einfach zum Techniker sagen: ›Pass auf, ich mache das jetzt‹ und dann selber schrauben, sodass der Monteur letztlich nur die Arbeit überprüft, die der Auszubildende allein gemacht hat. Selbstverständlich lernen Auszubildende der letzten Kategorie durch das

© Campus Verlag GmbH

eigene Arbeiten wesentlich mehr, als wenn sie nur wie die erste Sorte die Arbeiten ›besichtigen‹.

Ziel muss aus Herrn Lauers Sicht sein, dass die Auszubildenden bei Abschluss der Ausbildung auch selbstständig arbeiten können, und dazu sollten sie entsprechend früh bereit sein, auch persönlich Verantwortung zu übernehmen. Er beschreibt den jetzigen Jungmeister im Elektrobereich, Herrn Siebert, den er bereits als Auszubildenden erlebte, als gutes Beispiel für einen, der es »geschafft« hat. Dieser sei »von Anfang an halt […] einer von den Eifer-Lehrlingen« gewesen und war am Ende der Lehrzeit auch schon allein unterwegs.

Ob sich die Kollegen in der Ausbildung des Nachwuchses über die normale Anweisungspraxis hinaus ins Zeug legen, hängt, wie sich zeigt, erheblich davon ab, mit welcher Haltung die Auszubildenden in die Ausbildung gehen beziehungsweise wie deren Verhalten von den Älteren interpretiert wird. Wenn sie eher gleichgültig wirken, so wie Herr Lauer es zuletzt bei der Auswahl der Bewerber für das nächste Ausbildungsjahr erlebte, und es nicht gelingt, sie aus ihrer Passivität herauszuholen, sinkt die Bereitschaft, ihnen noch zusätzliche Dinge zu zeigen. Ist das Interesse jedoch spürbar und stimmt die »Chemie«, so wertet das auch die Arbeit der Fachkräfte selbst auf und erhöht ihre Motivation, sich mehr einzubringen.

5.3.6 »Man müsste kontinuierlich einen mitnehmen, dann könnte man den auch ein bisschen besser zurechtbiegen«

Herr Lauer, der bereits seit elf Jahren bei der Firma Ricker beschäftigt ist und aufgrund seiner großen fachlichen Kompetenz und vielfältigen früheren beruflichen Stationen als Elektrotechniker innerhalb der Belegschaft als »Flaggschiff« viel Anerkennung genießt, beschreibt den steigenden Druck vonseiten der Kunden, die alles »immer gleich haben« wollen. Einen Auszubildenden mitzunehmen, erhöht daher die empfundene Arbeitsbelastung, und aus der Drucksituation heraus pflegt er offensichtlich überwiegend einen Anweisungsstil. Lieber wäre ihm, er hätte kontinuierlich einen ihm fest zugeteilten Auszubildenden dabei, sodass sich mit der Zeit das viele Reden erübrigen könnte und der Nachwuchs nicht in erster Linie »die Tasche schleppt«, sondern sich auch selbst einbringt und ein Austausch über die zu verfolgenden Arbeitsschritte (»ich würde es so, ich würde es so machen usw.«) erfolgen könnte. Er selbst hat dies in seinem letzten Lehrjahr noch so

© Campus Verlag GmbH

erlebt und fuhr jeweils sechs Monate bei zwei unterschiedlichen Monteuren im Kundendienst mit. Zu seinem Bedauern lassen die aktuellen Arbeitsbedingungen eine intensivere Form der Zusammenarbeit jedoch nicht zu:

»Da bin ich mal einen Tag, da machen wir ja diese größeren Sachen, aber so die ganzen Kleinigkeiten, die so anfallen, da kann man ja keinen zweiten Mann mitnehmen, zahlt ja keiner. Aber das wäre natürlich schon eine feine Sache, dann hätte man auch irgendwie, glaube ich, eine engere Bindung, oder dann müsste man gar nicht mehr viel sagen, nicht? Wenn man jetzt schon einen Monat zusammen ist, das würde dann, *entweder läuft es dann,* oder man sagt, okay, es läuft nicht, äh wir müssen uns was anderes einfallen lassen, aber das, das kann man erst nach einem Monat. […] So ist man einen Tag zusammen, und man sagt: ›Na ja, das war wohl nichts.‹ oder ›Das hat gut geklappt!‹ oder wie auch immer. Es kann ja sein, dass ich zwei Wochen alleine fahre, und dann nehme ich mal wieder einen mit. Man müsste kontinuierlich einen mitnehmen, dann könnte man den auch ein bisschen besser zurechtbiegen. Von einem Mal, das, das wird nichts.« [03_04_NA, 189–191]

Herr Schmidt im SHK-Bereich sieht das ähnlich. Auch er betrachtet es als nachteilig, dass er nur alle paar Wochen denselben Auszubildenden dabeihabe. Ein junger Mann von 17 oder 18 Jahren brauche eine eindeutige Bezugsperson, die ihn täglich konfrontiere, so wie er es in seiner eigenen Ausbildung noch erlebte, aber das sei über diese Form der Ausbildungsorganisation nicht zu gewährleisten. War es früher in der Branche noch Usus, den neuen Lehrling für die gesamte Lehrzeit einem Gesellen beziehungsweise Meister zuzuteilen, so distanziert sich der Seniorchef jedoch vehement von dieser Praxis. Peter Ricker sieht mehr Lernchancen für die Jugendlichen, wenn sie häufiger den Gesellen wechseln, während sie früher nur »alles Gute und Schlechte« lernten, was dieser konnte und »ein Abbild desjenigen, der [sie] ausgebildet hat«, wurden. Durch die Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Kollegen bekommen sie mehr zu sehen, natürlich auch viele schlechte Dinge, aber er hofft, dass sie sich nur die Guten nehmen.

5.3.7 »Im Prinzip wirst du erst Geselle, wenn du ein Jahr als Geselle arbeitest«

Jenseits der strittigen Frage bezüglich der Notwendigkeit einer dauerhaften Bezugsperson, macht der SHK-Geselle aber auch deutlich, dass es bis zur Entwicklung zu einem vollwertigen Gesellen grundsätzlich mehr braucht als die reine Lehrzeit, weil sich erst in der eigenverantwortlich wahrgenomme-

© Campus Verlag GmbH

nen Tätigkeit die Funktionsbeschreibung wirklich erfülle: »Im Prinzip wirst du erst Geselle, wenn du ein Jahr als Geselle arbeitest.« Jeder, der neu in die Belegschaft kommt, ob nun als Auszubildender oder Geselle, muss sich zunächst beweisen. Auch als Junggeselle »hat man sich wieder durchzusetzen, wieder zu *behaupten* von Anfang an, wenn man auch froh ist, dass man im gleichen Betrieb bleibt, wo man dich kennt.« Insbesondere bei jedem Arbeitsstellenwechsel vergeht ein Jahr, »bis du dich da zeigst« und bis man die Anerkennung der Kollegen gewinnt.

Sowohl Herr Schmidt als auch Herr Siebert, die ungefähr gleichaltrig und Ende 20 sein dürften, verweisen auf die mit wachsender Arbeitserfahrung und steigendem Alter zunehmende Reife und Autorität, die für die Anerkennung innerhalb der Belegschaft, den nötigen Respekt vonseiten der Auszubildenden und den stufenweisen Aufstieg bis auf eine leitende Meisterstelle eine wichtige Rolle spielen. Zwar fühlt sich Herr Schmidt als Geselle in Erinnerung an die hohen meisterlichen Maßstäbe aus dem reinen SHK-Betrieb in Schleswig-Holstein, wo er selbst lernte, »nicht unbedingt erwachsen«, aber er habe immerhin schon zwei Kinder (sieben und vier Jahre alt), was ihm auch Achtung verschaffe.

Herr Siebert als Leiter des Elektro-Kundendiensts stellt als positiv heraus, dass das Gros der Mitarbeiter in seinem Bereich bereits seit gut acht Jahren zusammenarbeite, sodass die »Mannschaft« vernünftig zusammenwirkt und sich nicht nur über Arbeitsbelange, sondern auch private Dinge gut austauscht. In diesem als angenehm erlebten Arbeitsklima ist er vom Auszubildenden bis zum Jungmeister aufgestiegen und entsprechend prägt dies nun auch sein Selbstverständnis als Fachvorgesetzter. »Menschenführung« beinhaltet für ihn den Anspruch, jedem seiner Mitarbeiter möglichst gerecht zu werden und keinen zu überlasten. Der gute Zusammenhalt der Belegschaft stellt zugleich aber auch eine Herausforderung für jeden Neuzugang dar, und über seine besondere Verantwortung für die Integration der Auszubildenden ist sich Herr Siebert sehr bewusst:

»Wenn ein *neuer* Mitarbeiter da ist, dass es da schwieriger ist, an den erst mal ranzukommen, bis der selber warm ist und sich dann mitteilt, ganz genauso wie bei den Auszubildenden auch. Da, meistens ist es ja *noch schlimmer*, die haben ja bis zu dem noch nichts erreicht im Leben, außer dass sie gerade die Mittlere Reife oder den Hauptschulabschluss absolviert haben. Und ja, die ins Team zu integrieren, ist natürlich mit auch das Wichtigste, dass sie Spaß auch an der Arbeit haben.« [03_03_NA_FK, 204]

© Campus Verlag GmbH

Seine Schilderung zeichnet das Bild einer Gemeinschaft, in deren Zentrum es warm ist, weil ihre Mitglieder gern zusammenarbeiten und sich einander intensiv fachlich wie privat mitteilen, während neue Mitglieder zunächst am Rande stehen und langsam warm werden müssen. Den Aggregatzustand von kalt nach warm zu wechseln, ist für jeden Neuling schwer, aber für die ganz Jungen, die beruflich noch nichts außer einem Schulabschluss als Währung anzubieten haben, ist es am schwersten. Es braucht von beiden Seiten den Willen, sich aufeinander zu zu bewegen beziehungsweise als organische Lebewesen miteinander zu verwachsen und in einem über Jahre andauernden Austauschprozess analog zum Modell legitimer peripherer Partizipation (Lave/Wenger 1991) Novizen schrittweise ins Zentrum vorrücken zu lassen.

5.4 Fazit zu Taskscape und Skill im Elektro- und Sanitär-, Heizungs-, Klimatechnik-Handwerk

Die Taskscape dieses Handwerksunternehmens weist eine Fülle von Gemeinsamkeiten mit den von Lave und Wenger (1991) beschriebenen Praxisgemeinschaften auf. Die Einweisung der Auszubildenden als Neuzugänge innerhalb der Belegschaft wird als gemeinschaftliche Aufgabe aller angesehen, und die Durchführung folgt den praktischen Anforderungen im Vollzug der Arbeit. Priorität hat das Handwerk selbst, und das Anlernen des Nachwuchses ist darin mehr oder weniger bewusst integriert. Charakteristisch für diese ganzheitliche Verschmelzung mit den Arbeitsaufgaben ist auch die Antwort des Jungmeisters Herrn Siebert auf meine Frage, wieviel Zeit er in seiner leitenden Funktion ungefähr mit Ausbildung verbringt: »Das kann man in keine Zahl fassen, weil man es eigentlich, ja unterbewusst fast immer macht.«

Ingold führt in seinem Essay zu »Work, time and industry« (2011a: 323ff.) aus, dass Tasks sozial eingebettete Aktivitäten sind und Arbeit und Sozialleben entgegen der kapitalistischen Logik nicht voneinander getrennt werden können:

»To see an activity as thus embedded in a social relation is to regard it as what I shall call a *task*. And of all the manifold tasks that make up the total current of activity in a community, there are none that can be set aside as belonging to a separate category of ›work‹, nor is there any separate status of being a ›worker‹.« (ebd.: 324)

© Campus Verlag GmbH

Am Beispiel des zentralafrikanischen Volkes der Nuer illustriert er, dass Zeit untrennbar verwoben ist mit ihren Aktivitäten und nicht als etwas Objektives und Externes verstanden wird, an dem man Tasks messen oder lokalisieren könnte. Er spricht ihnen entsprechend eine Task-Orientierung zu:

»We may speak, then, of a *task-orientation* in such societies, an orientation in which both work and time are intrinsic to the conduct of life itself, and cannot be separated or abstracted from it.« (ebd.)

Eine solche Task-Orientierung spricht letztlich auch aus der Haltung dieser Belegschaft zur Ausbildung des Nachwuchses. Die Aufgabe auszubilden, kann nicht als separate Task beschrieben werden, sondern ist fester Bestandteil der Taskscape. Zeit ist keine Kategorie im Erleben eines verantwortlichen Ausbilders.

Im Sinne von Ingolds eigentlicher Definition von Taskscape als Muster menschlicher Aktivitäten, die auf den hörbaren Bereich beschränkt sind – »since the forms of the taskscape, suspended as they are in movement, are present *only* as activity, the limits of the taskscape are also the limits of the auditory world« (1993: 162f.) – könnte man bei diesem Handwerk gleich von unzähligen Taskscapes sprechen. Denn die Arbeit findet an häufig wechselnden Orten und entsprechend verschiedenartigen und immer wieder neuen Arbeitsplätzen statt. Dort finden die Gesellen und Auszubildenden sehr unterschiedliche Gegebenheiten und Geräte vor. Die Vielzahl und Unübersichtlichkeit[94] dürfte es insbesondere Neulingen erschweren, mit den Artefakten dieser Taskscapes in die von Ingold geschilderte Resonanz zu treten. Interaktivität, die aktive Bezugnahme ist ein wichtiges Merkmal einer Taskscape:

»Whilst both the landscape and the taskscape presuppose the presence of an agent who watches and listens, the taskscape must be populated with beings who are themselves agents, and who reciprocally ›act back‹ in the process of their own dwelling. In other words, the taskscape exists not just as activity but as interactivity.« (ebd.: 163)

Ausbildung als Taskscape ist auf die Interaktivität zwischen Ausbildern und Auszubildenden zwingend angewiesen, wobei über deren Intensität unterschiedliche Ansichten bestehen. Während sich der Seniorchef für häufiger wechselnde Konstellationen ausspricht, betonen Herr Lauer und Herr Schmidt den Nutzen, den beide während ihrer eigenen Ausbildung daraus

94 Vgl. zur Charakterisierung der Ausbildungsbedingungen in Handwerksbetrieben des Heizungs-, Lüftungs- und Anlagenbaus auch die ähnlichen Beobachtungen aus den 1970er-Jahren bei Mayer u. a. (1981: 55–62).

© Campus Verlag GmbH

zogen, monate- wenn nicht jahrelang einem Monteur beziehungsweise Meister fest zugewiesen worden zu sein. Aus dem Bedauern darüber, dass die heutigen Arbeitsverhältnisse keine längerfristige Zuweisung und entsprechende Bindung im Kundendienst mehr zulassen, wird auch ein Verlust an Resonanz innerhalb der Taskscape deutlich. Eine gemeinsame Teilhabe an der Praxis findet nur noch sehr punktuell statt beziehungsweise ist auf Projekte auf Baustellen beschränkt, bei denen für längere Zeit feste Teams zusammenarbeiten. Und auch dort erleben die Auszubildenden die charakteristischen Arbeitsprozesse ihrer Berufe häufig segmentiert, da sie durch Berufsschulblöcke und überbetriebliche Lehrgänge unterbrochen werden.

Was die Entwicklung von hohem Skill auf der Ebene der Tasks hingegen betrifft, sind die im Kundendienst anfallenden Reparatur- und Wartungsarbeiten gegenüber den Montagearbeiten auf den Baustellen erheblich komplexer und abwechslungsreicher. Die Störungssuche und -behebung bietet prinzipiell vielseitigere Möglichkeiten, sich zu erproben, zu improvisieren und gemeinsam kreative Lösungen zu entwickeln. Außerdem kann nur hier der angemessene Umgang mit den Kundinnen und Kunden erfahren und geübt werden. Angesichts der eingeschränkten Möglichkeiten der Mitwirkung im Kundendienst dürfte das im Ergebnis bedeuten, dass sich den Auszubildenden auch die Rhythmen der Arbeit nur noch schwer erschließen und die Entfaltung des nötigen Skill insgesamt mehr Zeit braucht, als dies früher der Fall war. Dieser Befund wird auch dadurch bestätigt, dass der Betrieb in den auf die Erhebung folgenden Jahren ein ›viertes und fünftes Lehrjahr‹ eingeführt hat.[95] Junge Gesellen erhalten nach Abschluss der Ausbildung noch eine Weiterqualifizierung durch erfahrene Kollegen bis sie dem Zielbild des selbstständigen Handwerkers entsprechen, das letztlich dem Berufsbild zugrunde liegt.

95 Als ich im Juli 2014 nochmals den Betrieb besuche, ist das Unternehmen mit Jonas Ricker als zweitem Geschäftsführer im SHK-Bereich stark expandiert und beschäftigt – bei gleichbleibender Zahl an Auszubildenden – nun 45 Mitarbeiter. Nach wie vor wird für den Kundendienst nach zusätzlichen Fachkräften gesucht. Um das Problem der Qualifizierung für diesen spezifischen Bereich zu lösen, haben die Geschäftsführer »ein viertes und fünftes Ausbildungsjahr eingeführt«. Alle jungen Gesellen – selbst ausgebildete wie von außen rekrutierte – werden zunächst als zweiter Mann einem erfahrenen Kollegen auf der Baustelle für ein Jahr zur Seite gestellt. Erst nach diesem Durchlauf bekommen sie allmählich mehr Eigenverantwortung und übernehmen sukzessive auch eigenständig Aufträge, die vom Anspruch her schrittweise an ihre Fähigkeiten angepasst werden. Der Geschäftsführer Peter Ricker bezeichnet dieses Vorgehen als notwendige finanzielle »Subventionierung« der jüngeren Fachkräfte, um die Qualifikation zu gewinnen, auf die er für den Unternehmenserfolg zwingend angewiesen ist.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

6 Ausbildung von Facharbeitern in den industriellen Metallberufen

Dieses Kapitel setzt sich mit der Ausbildungspraxis in der produzierenden Industrie auseinander. Es ist deutlich umfangreicher als die vorigen zwei Falldarstellungen aus dem Handwerk. Dies hängt mit mehreren Spezifika der deutschen Industrie zusammen, die eingangs ausführlicher erläutert werden. Zum einen unterscheidet sich die Genese industrieller Facharbeiterberufe deutlich von jener der handwerklichen Berufsbilder. Zum zweiten wird in industriell produzierenden Unternehmen in der Regel eine Vielzahl von Berufen parallel ausgebildet. Und zum dritten ist die betriebliche Ausbildungsorganisation bei den gewerblich-technischen Berufen eine spezifisch neue, da der Qualifizierungsprozess insbesondere zu Beginn der Ausbildung getrennt vom Produktionsprozess erfolgt und in eigens errichteten Lehrwerkstätten stattfindet. Hier werden die Auszubildenden in Gruppen durch hauptberufliche Ausbilderinnen und Ausbilder betreut. Mit wachsender Betriebsgröße und Ausdifferenzierung der verschiedenen Tätigkeitsbereiche potenzieren sich entsprechend auch die Taskscapes. Die Ausbildungspraxis in einer betrieblichen Lehrwerkstatt unterliegt anderen Logiken als jene in den Fachabteilungen, sodass diesen Taskscapes jeweils eigene Abschnitte gewidmet sind.

6.1 Zur Spezifik der Branche und ihrer Berufe

Die Geschichte der Industrialisierung ist eng mit dem Werkstoff Metall verbunden, und die Mehrheit der heutigen metalltechnischen Berufe hat ihre Wurzeln in der Mitte des 19. Jahrhunderts (vgl. Schütte 2013: 671). Im Zuge der damaligen Expansion des Maschinenbaus entstanden eine Vielzahl neuer Erwerbs- und Ausbildungsberufe. Als Motoren dieser Ausdifferenzierung metalltechnischer Lohnarbeit gelten insbesondere der Bergbau und die

© Campus Verlag GmbH

Eisenbahn (ebd.: 670). Die großen Fortschritte in der Stahlerzeugung, der Metallverarbeitung sowie im Maschinen- und Instrumentenbau ließen nicht nur neue Wirtschaftszweige, sondern auch einen neuen Arbeitertypus entstehen. In diesem Prozess wurden die Tätigkeiten der bisherigen handwerklichen Berufe der Metallverarbeitung nicht gänzlich verdrängt, aber in völlig neue Arbeitszusammenhänge gestellt.

Kulturgeschichtliche Belege für schmiedehandwerkliches Können in Europa und Vorderasien datieren vom Ursprung noch weit über die Eisenzeit hinaus und bis in das achte Jahrtausend vor Christus zurück.[96] Der Schmied zählt zu den ältesten Berufen der Menschheitsgeschichte.[97] Aufgrund seines Umgangs mit Feuer und großer Hitze bei der Verflüssigung und Verarbeitung unterschiedlichster Erze haftete seiner Person in der Antike der geheimnisvolle Ruf eines Alchemisten an. Schmiede wurden vor allem als Waffen-, Werkzeug- und Gerätehersteller geschätzt und gesucht. In verschiedenen Regionen Deutschlands kam es – auch aufgrund geeigneter Lagerstätten und der Nähe zu Kupfer- und Eisenhütten – zu höchsten Spezialisierungen in einzelnen Bereichen.[98] Beispielhaft dafür sind die bedeutenden Manufakturen für Blankwaffen und Messer in Solingen oder die Werkzeugherstellung im Raum Remscheid.[99] Auf dem Land war der Schmied noch im späten 20. Jahrhundert ein unverzichtbarer Handwerker mit breitem Anwendungsspektrum, sei es als Beschlagschmied für Wagen und Ackergeräte, als Hufschmied, Kunstschmied, Schlosser und Werkzeughersteller. Heute jedoch sind als selbstständige Schmiedemeister allenfalls noch vereinzelte Kunstschmiede tätig.[100]

96 Deutsche Archäologen haben Belege für Kupferschmiedetätigkeiten auf dem Balkan um 7300 vor Christus: Wikipedia, Schmieden, 27. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Schmieden.

97 Vgl. zur folgenden Zusammenfassung: Wikipedia, Schmied, 28. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Schmied.

98 Einblicke in die kulturgeschichtliche Entwicklung des Schmiedehandwerks und der Verarbeitung von Nichteisenmetallen als auch Eisen und Stahl bietet der Museumsführer des Westfälischen Freilichtmuseums Hagen – Landesmuseum für Handwerk und Technik (2005, 8499). Auf dessen Gelände ist auch das Deutsche Schmiedemuseum angesiedelt.

99 In Remscheid befindet sich auch das Deutsche Werkzeugmuseum. Vgl. die Darstellung der Entstehung der dortigen Werkzeugindustrie auf dessen Homepage: Deutsches Werkzeugmuseum, 28. 6. 2018, remscheid.de/freizeit-und-kultur/museen-und-kunst/deutsches-werkzeugmuseum/146380100000079862.php.

100 Der heutige Nachfolgeberuf der Berufe Schlosser und Schmied im Handwerk ist der Metallbauer. Er kann in den Fachrichtungen Konstruktionstechnik, Metallgestaltung oder Nutzfahrzeugbau erlernt werden. Vergleiche dessen Genealogie: BIBB, Berufe, 28. 6. 2018, bibb.de/de/berufeinfo.php/genealogy/mfdffd.

© Campus Verlag GmbH

Der Bedarf nach einem eigenen Reproduktionsmodell für die Industrie

Im Zuge der Entwicklung des Maschinenbaus und der nun industriellen Metallverarbeitung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wuchs die Industriearbeiterschaft bis etwa 1907 zur »quantitativ größten und wichtigsten Gruppe im Beschäftigungssystem« (Herkner 2008: 71). Die handwerklichen Metallberufe gerieten entsprechend in die Krise. Vielen Handwerkern blieb nichts anderes übrig, als in die Industrie zu wechseln, die wiederum händeringend nach qualifizierten Arbeitern suchte. Ihre Integration in die dortige Belegschaft erwies sich unter anderem aufgrund der »mangelnden Unterordnungsbereitschaft der Handwerker unter die Dispositionsgewalt der Unternehmer und der Abneigung der Handwerker gegenüber den Gesetzmäßigkeiten der industriellen Produktion« (v. Behr 1981: 45) jedoch nur als Notlösung oder scheiterte ganz. Auch angesichts der fortschreitenden horizontalen Erweiterung und Ausdifferenzierung der Berufsgruppe wuchs der Bedarf nach einem eigenen Reproduktionsmodell. Die Nachfrage nach gelernten Fachkräften war so hoch,[101] dass »die Reproduktion qualifizierter Facharbeit […] in der Phase der Hochindustrialisierung für die Großbetriebe zu einer strategischen Herausforderung« (Schütte 2013: 672) wurde.

Um die Jahrhundertwende wurden in vielen Orten sowohl gewerblich-technische als auch kaufmännisch orientierte Fortbildungsschulen gegründet. Viele Verbände und Vereine unterstützten insbesondere den schulischen Unterricht in Naturwissenschaften und Technik und setzten sich kritisch mit den jeweils verfolgten curricularen Konzepten und deren Weiterentwicklung auseinander. Im Dezember 1908 gründeten 25 Vereine und Verbände aus der Industrie und der Lehrerschaft zusammen mit dem Preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe in Berlin den Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen.[102] Nachdem sich der Ausschuss zunächst durch zahlreiche Besichtigungen von Schulen und Betrieben einen Überblick über den Stand der Ausbildung verschafft hatte, wurden am 3. April 1912 unter anderem in der *Zeitschrift des Vereines deutscher Ingenieure* 21 Leitsätze über »Die Erziehung und Ausbildung des Nachwuchses der Facharbeiter-

101 Wie Schütte herausarbeitet, beschäftigten die metallverarbeitenden und maschinenherstellenden Unternehmen bereits in den 1890er-Jahren mehr gelernte als ungelernte Industriearbeiter (2013: 672).

102 Der DATSCH gilt aufgrund seiner ordnungsgebenden Funktion für die Berufsbildung als institutioneller Vorläufer des BIBB.

© Campus Verlag GmbH

schaft für die mechanische Industrie (unter besonderer Berücksichtigung der Maschinenindustrie)«[103] veröffentlicht:

Eingangs stellt es die Industrie als eine ihrer wichtigsten Aufgaben dar, »für gute Ausbildung einer genügenden Zahl von Lehrlingen Sorge zu tragen und sich den ihr zukommenden Einfluß auf die Gestaltung der Lehrlingsausbildung zu sichern.« Außerdem wird hervorgehoben, dass auch »Ausbildungsmöglichkeiten für die Fortbildung tüchtiger und fleißiger Arbeiter vorhanden sein [müssen], um diese zu gehobenen Arbeitern (Vorarbeitern, Monteuren und dergl.) und zu Meistern heranzubilden.« Erstmals wird bei den Beschäftigten präzise zwischen »Facharbeitern«, »angelernten Arbeitern« und »Hülfsarbeitern« unterschieden. Während erstere diesen Status durch den erfolgreichen Abschluss einer Gesellenprüfung nach einer handwerksmäßigen Lehrzeit samt Lehrvertrag mit einer Regeldauer von vier, mindestens aber drei Jahren erlangen sollten, gingen »angelernte Arbeiter« sich wiederholenden Tätigkeiten nach, für die »eine kurze Unterweisung genügt«, und »Hülfsarbeiter« konnten keinerlei Ausbildung vorweisen. Die Lehre, so heißt es weiter, ist so anzulegen, dass »die praktische Ausbildung der Lehrlinge in der Fabrikwerkstatt […] die Grundlage der Lehrlingserziehung bilde[t]; daneben ist eine Ergänzung durch schulmäßige Unterweisung notwendig.« Damit bekannte man sich zum Prinzip der Dualität der beruflichen Ausbildung in Schule und Betrieb. Hinsichtlich der Durchführung der praktischen Ausbildung in der Industrie selbst wird empfohlen: »Während des ersten Teils der Lehrzeit sollte der Lehrling, soweit die Betriebsverhältnisse dies gestatten, in einer abgetrennten Lehrlingsabteilung unter besonders geeigneter Anleitung ausgebildet werden.«

Die Gründung des DATSCH und die Propagierung der Leitsätze für die Erziehung und Ausbildung des Facharbeiternachwuchses gelten historisch betrachtet als Marksteine für die anschließende allgemeine Verbreitung industriespezifischer Lehrlingsausbildung. Diese folgt, wie es die Industriesoziologin Marhild v. Behr beschreibt, dem Prinzip der »Besonderung«, nämlich der Trennung von Qualifizierungs- und Produktionsprozess (v. Behr 1981: 5, 19). Ende des 19. Jahrhunderts hatten einzelne Betriebe bereits mit wechselnden Formen von mehr oder minder stark aus dem Produktionsprozess ausgegliederter Ausbildung experimentiert und erste Lehrwerkstätten gegründet. Nach dem Vorbild der Reichsbahn und einzelner Vorreiter aus der freien Wirtschaft wie zum Beispiel M.A.N Augsburg und Siemens (vgl.

103 Als Faksimile befinden sich diese im Anhang der Jubiläumsbroschüre des BIBB *100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung* (vgl. Herkner 2008: 99–100).

© Campus Verlag GmbH

ausführlich v. Behr 1981) taten es ihnen – insbesondere in der Zeit vor und nach dem ersten Weltkrieg – viele andere Industrieunternehmen nach.[104]

Diese Ausbreitungsphase war durch eine wachsende Beschäftigung von Verbänden mit Problemen des Lehrlingswesens und entsprechende Veröffentlichungen primär unter Federführung der Wirtschaft sowie die Übertragung der Erfahrung von Pionierbetrieben in andere Unternehmen gekennzeichnet. Zwischen- und überbetriebliche Instanzen wirkten zunehmend auf eine Generalisierung und Standardisierung der Industrieausbildung hin (vgl. ebd.: 4).

Konstitution von neuen metalltechnischen Berufsbildern

Anfang 1920 legte der DATSCH mit dem »Lehrgang für Maschinenbauerlehrlinge« erstmals ein reichsweit einsetzbares überbetriebliches Lehrmittel vor, das großen Absatz fand und dem anschließend weitere für Former, Schlosser und Schmiede etc. folgten (vgl. Herkner 2008: 76f.).[105] In der Wirtschaft bestand Konsens über die »Wichtigkeit einer planmäßigen Ausbildung des Arbeiternachwuchses, und hier insbesondere des Facharbeiternachwuchses«.[106] Im Jahr 1926 schließlich legte der neu gegründete »Arbeitsausschuß für Berufsausbildung«, dem der DATSCH sowie die industriellen Spitzenverbände angehörten, ein erstes Berufsbild für den Schlosser vor. Dies beruhte zunächst nur auf einer knappen Skizzierung der Arbeitsgebiete (»Maschinell vorgearbeitete Maschinen- und Apparateteile von Hand fertig bearbeiten, zum Zusammenbau passend machen und zusammenbauen.«) und Fertigkeiten (»Feilen, Schaben, Passen, Meißeln, Bohren, Nieten, Gewindeschneiden, Löten, Härten, Anreißen, Einfache Dreh-, Hobel- und Fräsarbeiten«).[107]

104 Marhild v. Behrs Monographie *Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt* ist online frei verfügbar: Institut für Sozialforschung, 28. 6. 2018, isf-muenchen.de/pdf/isf-archiv/1981-von-behr-entstehung-lehrwerkstatt.pdf.

105 Der Lehrgang basierte auf Arbeiten der AEG-Werksschule, die wiederum Anleihen an dem Lehrgangskonzept des Russen Viktor Della Voß genommen hatte. »[M]it der Aufeinanderfolge von Arbeitsbeispielen [wurde] der gesamte ›Gang der Lehre‹ abgebildet«, so Herkner (ebd.).

106 Zitat aus dem Geleitwort zur ersten Ausgabe der Zeitschrift *Technische Erziehung* vom August 1926. Vgl. das Faksimile des Titelblatts bei Herkner (2008: 79), Online unter BIBB, Dokumente, 28. 6. 2018, bibb.de/dokumente/pdf/12pr_dokumentation_datsch_vortrag_herkner_081208.pdf.

107 Vergleiche dazu den Ausschnitt als Faksimile bei Herkner (2008: 80).

© Campus Verlag GmbH

Die Institutionalisierung der Industrielehre in Deutschland zwischen 1919 und 1930 setzte neue Ausbildungsstandards, indem im großen Umfang Lehrwerkstätten und Werksschulen errichtet, der Aufbau eines industriellen Prüfungswesens betrieben und systematisch definierte Curricula einschließlich neuer Lehr-Lern-Methoden entwickelt wurden (Herkner 2008). Damit setzte sich die Industrielehre deutlich von den Prinzipien der handwerklichen Meisterlehre ab. Auch die Konstitution der metalltechnischen Berufe war weniger durch die Fortschreibung bisheriger Berufsbilder gekennzeichnet als durch die Orientierung an produktionstechnischen Prozessstrukturen, innerbetrieblicher Arbeitsteilung und unternehmenskonformen Arbeitskonzepten (vgl. Schütte 2013: 673). Es bildeten sich Berufe im Bereich der Herstellung, das heißt Be- und Verarbeitung metallischer Werkstoffe, der Montage, Steuerung und Regelung technischer Artefakte, sowie der Wartung und Instandhaltung maschinentechnischer Systeme heraus. Mit ihnen wurden wesentliche Grundlagen für die Entwicklung einer hochqualifizierten Facharbeiterschaft unterhalb der Ingenieursebene geschaffen, die sich als maßgeblich für den nachhaltigen Erfolg der deutschen Industrie erweisen sollte:

»Werkzeugmacher, Feinmechaniker, Maschinenschlosser, Dreher und Elektroinstallateure gehören fortan neben Werkmeistern, ausgebildet an niederen technischen Fachschulen, zur innerbetrieblichen nicht-akademischen Funktionselite.« (ebd.: 672)

Die Facharbeiterberufe des Maschinenschlossers, Schlossers und Werkzeugmachers galten seit Ende der 1920er-Jahre als »Schlüsselberuf« zum sozialen Aufstieg innerhalb der Industrie (vgl. ebd.: 674), weil sie innerhalb der verschiedenen beteiligten Gewerke eine herausgehobene Stellung einnahmen. Beispielsweise wird die Arbeit eines Maschinenschlossers im Handbuch der Berufe der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung von 1930 mit folgenden Worten umrissen:

»Arbeitsaufgabe des Maschinenschlossers (Maschinenbauers) ist es, die in der Gießerei, Schmiederei, Schweißerei, Nieterei, Dreherei, Fräserei, Bohrerei, Schleiferei, auf Werkzeugmaschinen usw. vorgearbeiteten Maschinen- und Apparateteile nach Zeichnungen zu einer Maschine oder einem Apparat zusammenzupassen. […] Kleinere Einzelteile hat er zum Zusammenpassen mitunter auch selbst herzustellen. […] Die Schlosserarbeit kommt daher außer in den eigentlichen Zweigen des Metallgewerbes überall da zur Anwendung, wo Maschinen, Apparate und ähnliche Einrichtungen gebraucht und instand gehalten werden.« (Reichsanstalt 1930: 308 u. 296; zitiert nach Schütte 2013: 674).

© Campus Verlag GmbH

Zur »totalen Berufsordnung« (Herkner 2008: 82) und reichseinheitlichen Fassung der Berufsbilder kam es aber erst in der Zeit des Nationalsozialismus. Im Frühjahr 1935 startete ein Ausschuss des DATSCH eine »Ordnungsoffensive« und begann mit der Neuordnung der industriellen Facharbeiterausbildung. In den Folgejahren wurden staatlich einheitlich geregelte Ausbildungsordnungen für weit über 50 verschiedene industrielle Metallberufe verabschiedet.[108] Weiterhin verfügte ein Erlass des Reichswirtschaftsministers im Herbst 1936, dass in der betrieblichen Ausbildung fortan nur noch dessen Richtlinien und Lehrmittel zu verwenden waren. Im März 1937 schließlich wurden die Gesellen- und die Facharbeiterprüfung einander gleichgestellt. Damit waren die entscheidenden Pfeiler für die nachhaltige Verankerung der Industrielehre neben der Handwerksausbildung gesetzt und die Grundlage dafür geschaffen, dass sich die industriellen Metall- (und Elektro-)berufe in der Folge zu Kernberufen des deutschen dualen Systems entwickelten.

Aufwendige Novellierung der Industrieberufe in den 1980er-Jahren

Trotz der Dynamik des Berufsfeldes angesichts fortwährender technologischer Innovationen bis hin zur Entwicklung des Mikroprozessors in den 1970er-Jahren, des Einsatzes neuer Produktionsweisen und neuer Formen der Arbeitsteilung bis hin zur Automatisierung spezieller Arbeitsabläufe ab Ende der 1950er-Jahre, änderte sich die äußere Ordnung der metalltechnischen Industrieberufe bis in die 1980er-Jahre nur kaum (vgl. Schütte 2013: 672f.). Im Jahre 1978 jedoch einigten sich die Sozialpartner, das heißt der Arbeitgeberverband Gesamtmetall und die Industriegewerkschaft Metall, auf Eckdaten zu ihrer Neukonzeption (vgl. Berufe 2013). Ein Ziel bestand darin, einen Paradigmenwechsel in den Ausbildungszielen zu verwirklichen und »von Arbeit auf Einzelanweisung hin zum selbstständig planenden, durchführenden und kontrollierenden Facharbeiter« (ebd.: 7) zu gelangen.

Der sich anschließende und durch Forschung flankierte Prozess der Neuordnung unter Leitung des BIBB dauerte angesichts der Komplexität und

108 Nachbarberufe allein des Werkzeugmachers (heute Werkzeugmechaniker/-in) waren in den 1930er-Jahren beispielsweise der Chirurgieinstrumentenmacher, der Stahlformbauer, der Diamantenziehsteinmacher, der Flachgraveur, der Prägewalzengraveur, der Stahlgraveur, der Stahlrollenstecher und der Ziseleur (vgl. BIBB, Berufe, Genealogie Werkzeugmechaniker/-in (IH), 29.6.2018, bibb.de/de/berufeinfo.php/genealogy/241007).

© Campus Verlag GmbH

Vielzahl der Berufe fast zehn Jahre und schloss schließlich auch die industriellen Elektroberufe mit ein (vgl. Berufe 2013). Als Ergebnis lagen Anfang 1987 sechs nach unterschiedlichen Technikbereichen benannte industrielle Metallberufe vor (Industriemechaniker/-in, Werkzeugmechaniker/-in, Zerspanungsmechaniker/-in, Konstruktionsmechaniker/-in, Anlagenmechaniker/-in, Automobilmechaniker/in), innerhalb derer wiederum nach spezifischen – insgesamt 16 verschiedenen – Fachrichtungen differenziert werden konnte.[109]

Bislang hatten die Ausbildungsordnungen keine didaktischen Vorgaben enthalten, sondern sich in einer Auflistung von »Fertigkeiten und Kenntnissen« für das jeweilige Berufsbild begnügt. Nun wurde die »Fähigkeit zu selbstständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren« im Sinne eines »emanzipatorischen Qualifikationsbegriff«, so erinnert sich der beteiligte Vertreter der Industriegewerkschaft Metall, Klaus Heimann (Berufe 2013: 7), zur neuen handlungsorientierten Zielformel in den Curricula. Insbesondere durch die Heranführung an vollständige Arbeitsaufgaben sollte die individuelle berufliche Handlungsfähigkeit der zukünftigen Facharbeiterinnen und Facharbeiter entwickelt werden. Die bisherigen Lehrgänge zur Grundausbildung der Lehrlinge nach dem Vorbild des DATSCH beziehungsweise der 1953 in der Bundesrepublik eingerichteten Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) sollten durch auftragsbezogene Leittexte ersetzt werden. Die Struktur der einheitlich auf dreieinhalb Jahre festgesetzten Ausbildungsdauer für die Berufe sah vor, dass die Auszubildenden im ersten Jahr zunächst eine berufsfeldbreite Grundbildung erhalten und dann im zweiten Jahr mit der Fachbildung beginnen. Diese war für die Industrie- und Werkzeugmechaniker sowie für die Konstruktions- und Anlagenmechaniker im ersten Halbjahr noch gleich und spezialisierte sich erst danach zu den jeweiligen Fachrichtungen.

Die Tendenz zur Konzentration und Verringerung der Anzahl der Berufe in der Industrie setzte sich seit dieser ersten Neuordnung weiter fort. Zur Erhöhung der brancheninternen Flexibilität und Mobilität wurden die Tätigkeitsfelder der klassischen metalltechnischen Facharbeiterberu-

109 Abgesehen vom Automobilmechaniker konnten in jedem Beruf zwischen zwei bis vier Fachrichtungen gewählt werden, sodass letztlich 17 Berufsprofile vorlagen. Vgl. die gemeinsame Verordnung für die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 15.1.1987: BIBB, Berufe, 29.6.2018, bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/industriellemetallberufe1987.pdf. Analog dazu einigte man sich für den industriellen Elektrobereich auf vier Berufe (Elektromaschinenmonteur, Energieelektroniker/-in, Industrieelektroniker/-in, Kommunikationselektroniker/-in) mit zwölf Fachrichtungen.

© Campus Verlag GmbH

fe anlässlich einer zweiten Neuordnung in den 2000er-Jahren verbreitert und die Fachrichtungen wieder fallen gelassen. Seit dem 1. 8. 2004 gibt es nunmehr fünf Berufe (Anlagenmechaniker/-in, Industriemechaniker/-in, Konstruktionsmechaniker/-in, Werkzeugmechaniker/-in, Zerspanungsmechaniker/-in) mit gemeinsamen »Kernqualifikationen« und jeweils unterschiedlichen vier bis fünf berufsspezifischen »Fachqualifikationen«.[110] Beide Bereiche sollen curricular jeweils die Hälfte der Ausbildungszeit (21 Monate) einnehmen und nicht wie zuvor stufenförmig aufeinander aufsetzend, sondern integriert (einschließlich der berufsschulischen Teile) vermittelt werden.

Handlungs- und Prozessorientierung als didaktische Leitprinzipien

Angesichts der allgemeinen Durchsetzung prozessorientierter Arbeitsorganisationsmodelle wurde das bereits in den 1980er-Jahren in den Ordnungen verankerte Prinzip der »Handlungsorientierung« in der letzten Neuordnung auf das der »Prozessorientierung« erweitert. So heißt es in § 3 der Verordnung nun, dass die dort aufgeführten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten den Auszubildenden »prozessbezogen« zu vermitteln sind, damit sie zu »Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang« befähigt werden. Die »berufliche Handlungskompetenz« soll in mindestens einem Einsatzgebiet durch Qualifikationen erweitert und vertieft werden, »die im jeweiligen Geschäftsprozess zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben befähigt [sic!].« Mit dieser Maxime geht eine Neukonzeption des bisherigen Berufskonzepts einher, denn die bundeseinheitlichen Mindestanforderungen an einen Beruf knüpfen sich seitdem weniger an das Beherrschen einzelner Technologien und Fertigungsverfahren als vielmehr an das Beherrschen berufstypischer Arbeitsprozesse (vgl. Bahl u. a. 2004: 10). Anders als zuvor liefert die Ausbildungsordnung für das Curriculum des betrieblichen Teils keine genauen Beschreibungen der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern die dort nunmehr – als Konsequenz des beschleunigten und organisatorischen Wandels – allgemein formulierten Aufgaben müssen jeweils in Beziehung zu den konkreten Arbeitsprozessen des Betriebs gesetzt

110 Da zugleich auch die Form der Prüfung geändert beziehungsweise gestreckt wurde – die Prüfungsnote am Ende bezieht nun erstmals auch die Noten der Zwischenprüfung zur Hälfte der Ausbildungszeit mit ein – wurde zunächst eine Erprobungsverordnung erlassen. Die reguläre Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen trat erst nach der Novellierung des BBiG am 23. 7. 2007 in Kraft: BIBB, Berufe, 29. 6. 2018, bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/metallberufe_2007.pdf.

© Campus Verlag GmbH

werden. Es gilt, die technikneutral formulierten Inhalte auf der Grundlage aktueller betrieblicher Prozesse zu konkretisieren (ebd.: 11).

Das industrielle Lehrlingswesen hatte sich seit den 1930er-Jahren stetig professionalisiert, was insbesondere in den fortschrittlichsten großen Unternehmen zu einem höchst differenzierten Lehrgangswesen mit entsprechendem hauptberuflichen Ausbildungspersonal in den Lehrwerkstätten führte (vgl. Schlösser u. a. 1989). Mit der Herausbildung zu einer etablierten betrieblichen Funktion ging jedoch auch eine zunehmende Entkoppelung vom Produktionsprozess einher, der man in den 1990er-Jahren auf bildungspolitischer Ebene wiederum mit »dezentralen Aus- und Weiterbildungskonzepten« (vgl. Dehnbostel u. a. 1992) zu begegnen begann. Auch die curriculare Verankerung der »Prozessorientierung« war mit dem Ziel verbunden, den Anteil der Ausbildung in der Lehrwerkstatt zugunsten arbeitsintegrierter Ausbildung in den Fachabteilungen zu reduzieren.

Die Grundausbildung findet gemäß der Verordnung nach wie vor überwiegend in einer vom Produktionsprozess räumlich getrennten Lehrwerkstatt statt, soll jedoch so wie früh wie möglich durch sich allmählich steigernde Arbeitseinsätze in den Fachbereichen ergänzt werden. Je nach Bedarf und Personalplanung für die Fachabteilungen einerseits und individueller Eignung des betroffenen Auszubildenden andererseits erfolgt schließlich eine Spezialisierung nach »Einsatzgebieten«. Meist werden die Auszubildenden dort nach Abschluss der Ausbildung auch jeweils als reguläre Fachkraft übernommen. In jedem Beruf kann zwischen vier beziehungsweise fünf berufsspezifischen Einsatzgebieten gewählt werden, in denen dann die entsprechenden Fachqualifikationen herausgebildet werden. Dennoch nimmt im ersten Ausbildungsjahr die Vermittlung der Kernqualifikationen den überwiegenden Raum ein, indem gemeinsam mit den Auszubildenden der benachbarten Berufe die Grundlagen im Rahmen einfacher Arbeitsaufgaben erlernt werden. Die Ausbildung in vergleichsweise großen Gruppen ist damit – nicht nur aufgrund der allgemein höheren Ausbildungszahlen in der Industrie – ein Spezifikum der Industrieausbildung.[111]

111 Die industriellen Metallberufe Industriemechaniker/-in (14.289) und Zerspanungsmechaniker/-in (6.921) sowie der – den Metall- als auch Elektrobereich abdeckende – industrielle Hybridberuf Mechatroniker/-in (7.948) gehörten 2012 zu den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen in Deutschland. Die Zahlen geben jeweils die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, das heißt die Anzahl der Auszubildenden im ersten Lehrjahr, an: BIBB, DAZUBI, 29. 6. 2018, www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a21_dazubi_schaubild_3.1_heft-2014.pdf.

© Campus Verlag GmbH

Da in der folgenden Fallstudie der dreieinhalbjährige Beruf Werkzeugmechaniker/-in[112] eine zentrale Rolle spielt, sei die Spezifik seines Tätigkeitsbereichs kurz näher umrissen. Im Lexikon der Ausbildungsberufe der Bundesagentur für Arbeit heißt es dazu:

»Werkzeugmechaniker/-innen fertigen Stanzwerkzeuge, Biegevorrichtungen oder Gieß- und Spritzgussformen für die industrielle Serienproduktion an. Sie stellen außerdem Metall- oder Kunststoffteile sowie chirurgische Instrumente her. Metalle bearbeiten sie z. B. durch Bohren, Fräsen und Hämmern und halten dabei die durch technische Zeichnungen vorgegebenen Maße exakt ein.
Mit Mess- und Prüfgeräten kontrollieren sie die Maßhaltigkeit von Werkstücken bis in den Bereich von wenigen tausendstel Millimetern. Neben traditionellen manuellen Bearbeitungsmethoden setzen sie CNC-gesteuerte[113] Werkzeugmaschinen ein, die sie ggf. selbst programmieren. Einzelteile montieren sie zu fertigen Werkzeugen und prüfen diese auf ihre korrekte Funktion. Sie warten und reparieren darüber hinaus z. B. beschädigte Werkzeugteile und weisen Kunden in die Bedienung von Geräten ein.« (Beruf aktuell 2014/15: 551)

6.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation

Die Fallstudie ist an einem ländlich gelegenen Standort eines global agierenden Konzerns der Energie- und Elektrotechnik in Rheinland-Pfalz angesiedelt. Der 1960 erbaute Fertigungsbetrieb war ursprünglich Teil eines traditionsreichen deutschen Industrieunternehmens mit Standorten in verschiedenen Teilen der Erde. Das Unternehmen entstand 1899 in Westdeutschland; die anschließend stetig wachsende Firma wurde mehrere Jahr-

112 Dieser Beruf verzeichnete 4.053 Neuabschlüsse für das Jahr 2008. Von den mit dieser Zahl erfassten Auszubildenden im ersten Lehrjahr waren fast alle männlich; es wurden lediglich 219 Frauen registriert. Die allgemeine Vertragslösungsquote war vergleichsweise niedrig und lag bei 6,7 Prozent. Über alle vergangenen Jahre bis 2015 gilt, dass das Gros aller Auszubildenden für diesen Beruf einen Realschulabschluss mitbringt und regional aufgrund der dort entsprechend stark repräsentierten Industrieunternehmen primär in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen anzutreffen ist. Vgl. das entsprechende Datenblatt: BIBB, DAZUBI, 29. 6. 2018, www2.bibb.de/bibbtools/tools/dazubi/data/Z/B/30/24522040.pdf.

113 CNC steht für *computerized numerical control* und bedeutet »rechnergestützte numerische Steuerung«. Damit wird ein elektronisches Verfahren zur Steuerung von Werkzeugmaschinen bezeichnet: Wikipedia, Computerized Numerical Control, 29. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Computerized_Numerical_Control.

© Campus Verlag GmbH

zehnte durch die Persönlichkeit eines Ingenieurs an der Spitze geprägt und anschließend von dessen Familie über zwei Generationen fortgeführt. Hundert Jahre nach seiner Gründung beschäftigte es als international führender Hersteller von Komponenten und Systemen für die Energieverteilung und Automatisierung 12.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und wies einen Umsatz von circa 1,25 Milliarden Euro vor. Ende des 20. Jahrhunderts kam es, gepaart mit der Abschwächung der Weltkonjunktur und der weiteren Globalisierung der Märkte, schließlich zu Misswirtschaft und ernsten internen Führungskonflikten. In der Folge wurde das darüber in finanzielle Schwierigkeiten geratene Unternehmen zweimal hintereinander (in den Jahren 2003 und 2005) an Finanzinvestoren weiterverkauft. Um Gewinne zu erzielen, wurden einzelne Geschäftsbereiche veräußert, mehrere Standorte aufgegeben und viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entlassen. Im Jahre 2008 schließlich übernahm ein US-amerikanisch geführtes Unternehmen derselben Branche, mit dem die deutsche Firma früher auf dem Weltmarkt konkurriert hatte, alle verbleibenden Standorte einschließlich des in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen gelegenen Hauptsitzes. Die immer noch weltweit tätigen 8.600 Beschäftigten des ehemaligen deutschen Unternehmens sind nun Teil eines komplexen US-amerikanischen Konzernverbunds mit insgesamt 85.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Ein ländlicher Standort in einem gewaltigen Reorganisationsprozess

Zu Beginn der Erhebung im Winter 2009/2010 steckt das Unternehmen mitten in einem aufwendigen Übernahme- und Fusionsprozess durch und mit dem US-amerikanischen Konzern. Angesichts der schlechten Auftragslage ist die Mehrzahl der Beschäftigten in der Produktion für die nächsten zwölf Monate von Kurzarbeit betroffen. Auch steht die Belegschaft noch spürbar unter dem Eindruck der massiven Kürzungen und Reorganisationsvorgänge der vorangegangenen Jahre.[114] Dies gilt insbesondere für den hier

114 Für die Fallstudie im Auftrag des BIBB konnten zwei von vier Standorten in Deutschland berücksichtigt werden: der Hauptsitz mit dem Schwerpunkt Entwicklung und Konstruktion in Nordrhein-Westfalen und zwei der (nun unter einer Adresse firmierenden) produzierende Werke in Rheinland-Pfalz. Insgesamt führte ich 15 Interviews, die ersten 13 entstanden zwischen Dezember 2009 und April 2010. Im Februar 2011 verbrachte ich eine ganze Arbeits- und Ausbildungswoche an dem ländlichen Standort und nahm im Zuge dessen noch zwei weitere Gespräche auf. Insgesamt interviewte ich die Ausbildungsleiterin am Hauptsitz, den Fertigungs- und Ausbildungsleiter des ländlichen Werks, vier hauptbe-

© Campus Verlag GmbH

im Zentrum stehenden Standort in der ländlichen Region. Vor der Übernahme durch das jetzige US-amerikanische Unternehmen hatte der letzte Eigentümer an mehreren kleinen Standorten der Gegend große Einschnitte und Entlassungen unter anderem durch Verlagerungen von Produktionsbereichen nach Osteuropa vorgenommen. Zwei Standorte waren ganz geschlossen worden, zwei weitere zu dem jetzigen (unter Beibehaltung der jeweiligen örtlichen Produktionsstätten) zusammengeführt worden. Auch die Ausbildung war von den Vorgängen betroffen und stand zur Disposition. Bei den sozialparteilichen Verhandlungen im Zuge der Zusammenlegung und Entlassung von über 100 Facharbeitern und Facharbeiterinnen konnte die Arbeitnehmervertretung mit Unterstützung der Industriegewerkschaft Metall jedoch die Errichtung eines neuen, eigenen Ausbildungszentrums und eine entsprechende Garantie zur Bereitstellung von durchschnittlich zehn Ausbildungsplätzen jährlich vereinbaren. Zur Stärkung der Region bildet der Betrieb seitdem über den eigenen Bedarf hin aus, und allen Auszubildenden ist im Anschluss an die erfolgreich abgelegte Abschlussprüfung ein mindestens einjähriger Arbeitsvertrag sicher.

Zwei Produktionsstätten unter einem gemeinsamen neuen Dach

Die Durchführung der Ausbildung in den Fachabteilungen erstreckt sich auf die beiden bereits erwähnten, räumlich gut 20 Kilometer voneinander entfernt liegenden Produktionsstätten mit gut 17.000 m^2 Fertigungsfläche. Circa 500 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind an beiden Orten zusammen im Schichtbetrieb tätig. Der Altersdurchschnitt ist hoch und liegt in einzelnen technischen Bereichen über 50 und insgesamt bei 44 Jahren. Die von ihnen produzierten Bauteile für Leistungsschalter finden sowohl in Industrieanlagen als auch Gebäuden zum Schalten und Schützen elektrischer Energie Verwendung. Außerdem werden Befehls- und Steuergeräte hergestellt, die etwa in Schaltpulten zur Steuerung und Überwachung industrieller Maschinen und Anlagen zum Einsatz kommen.

rufliche Ausbilder aus den beiden jeweiligen Lehrwerkstätten sowie weitere Fachausbilder für die industriellen Metall- und Elektroberufe als auch die kaufmännischen Berufe und jenen des Technischen Zeichners, der in der Konstruktionsabteilung am Hauptsitz eine zentrale Rolle spielt. Ich interviewte auch den Vorsitzenden des Gesamtbetriebsrats. Aufgrund der hohen Komplexität dieses Unternehmens konzentriert sich diese Darstellung primär auf den ländlichen Fertigungsort und die dortige gewerblich-technische Ausbildung. Alle Namen sind Pseudonyme.

© Campus Verlag GmbH

An der Produktionsstätte A findet primär die Metall- und Kunststoffteilefertigung statt. Die Herstellung dieser Bauteile erfolgt mit Spritzgieß- und Stanzbiegewerkzeugen. Es handelt sich um ein Komponentenwerk (Baugruppen- und Kombinationsmontage). An der Produktionsstätte B hingegen erfolgt die Montage überwiegend automatisiert (vollautomatische Produktassemblierung). Der Standort ist Teil eines internationalen Fertigungsverbunds.

Ein neu errichtetes gemeinsames Ausbildungszentrum

Das neu auf dem Firmengelände der Produktionsstätte A erbaute Ausbildungszentrum mit einer Fläche von 200 m^2 wurde 2007 errichtet und Anfang 2008 regulär in Betrieb genommen. Das langgestreckte, hallenartige Gebäude umfasst im hinteren Teil einen Schulungsraum und bietet vorn im Werkstattbereich bis zu 35 Arbeitsplätze für die Grund- und Maschinenausbildung in den technischen Berufen. Neben zwei mittig platzierten, sechseckigen Werkbänken für die Ausbildung von Handfertigkeiten stehen an den Seiten konventionelle als auch eine CNC-gestützte Fräsmaschine(-n) und ein Programmierplatz sowie Maschinen zum Drehen, Rundschleifen, Profilschleifen, Flachschleifen, Erodieren und Spritzgießen zur Verfügung.

In einem durch Kunststoffwände abgetrennten Bereich befindet sich auch das Büro mit den zwei Schreibtischen der beiden hauptberuflichen Ausbilder Herrn Siegel und Herrn Wohlsfeld. Wenn sie nicht direkt in die Unterweisung der Auszubildenden eingebunden sind, haben sie durch die offene Tür und die Fenster in den Wänden die Vorgänge in der Werkstatt stets im Blick.

Am Standort werden 41 Auszubildende in acht Berufen ausgebildet. Dies sind die beiden industriellen Metallberufe Werkzeugmechaniker/-in und Industriemechaniker/-in, der industrielle Elektroberuf Elektroniker/-in für Betriebstechnik, der den Metall- und Elektrobereich überschneidende Hybridberuf Mechatroniker/-in, der Industrieberuf Verfahrensmechaniker/in für Kunststoff- und Kautschuktechnik, der IT-Beruf IT-System-Elektroniker/-in und der kaufmännische Beruf Industriekaufmann/-frau. Außerdem ist ein

© Campus Verlag GmbH

dualer Student für den Berufsabschluss Bachelor of Engineering Fachrichtung Automatisierungstechnik gelegentlich vor Ort.[115]

Für alle gewerblich-technischen Auszubildenden ist das Ausbildungszentrum die primäre Anlaufstelle, und sie erhalten dort auch ihre Grundausbildung. Nur der oder die in der Regel alleinige kaufmännische Auszubildende wird von Anfang an in die entsprechende Fachabteilung integriert. An allen berufsübergreifenden Aktivitäten für die Auszubildenden nimmt er oder sie jedoch stets mit teil.

Die Auslagerung der Ausbildung in eine Lehrwerkstatt als historischer Sonderfall

Angesichts der im vorigen Abschnitt dargestellten historischen Entwicklung der großen traditionellen Industriebetriebe in Deutschland, die schon früh mit der Errichtung eigener Lehrwerkstätten begannen, stellt das hier ausgewählte Unternehmen einen Sonderfall dar. So hatte es zur Firmenphilosophie der prägenden Führungspersönlichkeit des deutschen Mutterunternehmens gehört, statt in den 1950er-Jahren weiter in den Ausbau seiner Standorte in städtischen Ballungszentren zu investieren, lieber mehrere kleine neu im ländlichen Raum anzusiedeln. Da deren Mitarbeiterzahl jeweils bewusst überschaubar zwischen 250 und 300 bleiben sollte, blieb auch das Ausbildungswesen an diesen Standorten so klein, dass für die Einrichtung einer eigenen Lehrwerkstatt keine Grundlage bestand.

An der Produktionsstätte A war der Ausbildungsberuf des Werkzeugmechanikers jahrzehntelang die sogenannte »Kerngröße« bei der Heranbildung des eigenen Facharbeiternachwuchses.[116] Die Verantwortung hierfür lag seit Gründung des Betriebs im Jahr 1960 kontinuierlich in der Obhut des Abteilungsleiters im Werkzeugbau. Um die Grundausbildung in den ver-

115 Bei den BA-Studierenden handelt es sich in der Regel um Abiturienten. Ihr Ausbildungsgang sieht rotierende Aufenthalte an mehreren Standorten des Unternehmens sowie an einer Hochschule vor. Sie sind nur für drei Monate am hier beschriebenen Standort.

116 Bei der Gründung des Standorts war man für die serielle Fertigung an den Maschinen noch kaum auf qualifizierte Facharbeiterinnen und Facharbeiter angewiesen, sondern kam zunächst mit vielen angelernten Fachkräften anderer Berufe zurecht. Noch heute sind im Betrieb einige angelernte Arbeiterinnen und Arbeiter tätig, die fachfremde Berufsabschlüssen wie zum Beispiel Bäcker/-in oder Verkäufer/-in mitbringen. Für die Konstruktion und Instandhaltung der Stanz- und Spritzgussformen im Werkzeugbau jedoch wurden stets Werkzeugmechaniker/-innen gebraucht.

© Campus Verlag GmbH

schiedenen Handfertigkeiten zu gewährleisten, wurde ein Meister aus der Belegschaft bestimmt, der die Auszubildenden im ersten Lehrjahr in einer Ecke der Werkstatt rund um die Uhr betreute und damit als hauptberuflicher Ausbilder fungierte.[117] Ansonsten trug der Abteilungsleiter persönlich dafür Sorge, dass die Auszubildenden an den verschiedenen Arbeitsplätzen in seiner Werkstatt durch Gesellen und Meister eingewiesen wurden und hielt auch den Kontakt zu den Schulen und zur Kammer.

An der Produktionsstätte B hingegen war man in den 1970er-Jahren dazu übergegangen, die gewerblich-technischen Auszubildenden je nach Beruf zunächst für ein halbes oder ganzes Jahr zur Grundausbildung in eine selbstständige Industrielehrwerkstatt in der nächstgroßen Stadt zu entsenden. Als um die Jahrtausendwende jedoch die Werksführung wechselte, missfiel dem neuen Werksleiter, dass die Auszubildenden bei ihrer Rückkehr zwar fachlich gut ausgebildet, für den Betrieb jedoch immer noch fremde Personen waren. Um den Bezug zur Firma von Anfang an herzustellen, kündigte er den Vertrag mit der Industrielehrwerkstatt und beauftragte einen der Industriemeister, fortan die Grundausbildung im Metallbereich zu übernehmen. Zu diesem Zweck wurden dann in einem kleinen Teilbereich im dortigen Werkzeugbau Werkbänke für sechs Auszubildende eingerichtet.

Das Team der neuen Ausbilderrunde

Im Zuge der Reorganisation der beiden Produktionsstätten und der Bewilligung der Finanzen zur Errichtung einer gemeinsamen Ausbildungswerkstatt wurden nun auch die jeweiligen Ausbilder für die Grundausbildung dort zusammengeführt. Von der Produktionsstätte A kam Herr Siegel als Industriemeister Metall und gelernter Werkzeugmechaniker und von der Produktionsstätte B Herr Wohlsfeld als Industriemeister Kunststoff und gelernter Kunststoff-Formgeber.[118] Ihr neuer Vorgesetzter und offizieller Ausbildungsleiter ist seitdem der Leiter der technischen Abteilung, Herr Gerber.

An der Durchführung der Lehrgänge im Ausbildungszentrum sind neben den beiden hauptberuflichen Ausbildern weitere Meister aus den jeweiligen Fachabteilungen der Produktionsstätte A mit unterschiedlichen Zeitantei-

117 Der erste Meister in dieser Funktion war der Vater des jetzigen hauptberuflichen Ausbilders Herrn Siegel.

118 Beide haben im Unternehmen zu Beginn der 1980er-Jahre auch ihre Ausbildung absolviert und sind seitdem dort – mit Unterbrechung durch den Bundeswehrdienst – tätig.

© Campus Verlag GmbH

len beteiligt. Entsprechend den unterschiedlichen Fachrichtungen der angebotenen Ausbildungsberufe sind sie – neben dem Ausbildungsleiter – alle ebenfalls als Ausbilder bei der IHK registriert und engagieren sich dort auch ehrenamtlich im Prüfungsausschuss der jeweiligen Berufe. Als Fachausbilder Metall für die Berufe Werkzeugmechaniker/-in und Industriemechaniker/-in fungieren der Leiter des Werkzeugbaus Herr Woelk und ein weiterer Meister aus der Instandhaltung. Als Fachausbilder Elektro ist der stellvertretende Leiter der Elektronikabteilung Herr Lesch tätig; er ist Hauptansprechpartner für die angehenden Elektronikerinnen und Elektroniker als auch die Mechatronikerinnen und Mechatroniker, die zwischen beiden Produktionsstätten rotieren und an der Produktionsstätte B durch zwei weitere Kollegen betreut werden. Der Fachausbilder für die Verfahrensmechanikerinnen und -mechaniker ist der Leiter der Kunststoffteilefertigung in der Kunststoffspritzerei. In der kaufmännisch-verwaltenden Abteilung fungiert ein Betriebswirt aus dem Controlling als Fachausbilder für die Industriekaufleute und ein Informatiker übernimmt dies für den Beruf IT-Systemelektroniker/-in. Einmal im Monat kommen alle mit dem Ausbildungsleiter zu einer »Ausbilderrunde« im Ausbildungszentrum zusammen und tauschen sich über ihre Arbeit aus.

Als Arbeitgeber und Ausbilder profitierte das Unternehmen mit seinen verschiedenen Standorten in der strukturschwachen Region über Jahrzehnte von seinem sehr guten Namen. Die durchschnittliche Dauer der Firmenzugehörigkeit der Mitarbeiter ist hoch und reicht innerhalb einiger Familien bis in die dritte Generation. Auf eine fundierte Ausbildung und überdurchschnittliche Leistungen, wenn nicht Bestnoten der Firmenauszubildenden in der Berufsschule und entsprechende Abschlussnoten bei den Kammerprüfungen, wurde von Anfang an höchster Wert gelegt. Um diesem Ruf gerecht zu werden, wurde ergänzend zum Berufsschulunterricht im Betrieb noch durch eigene Kräfte Werksunterricht erteilt. Früher erfolgte dies persönlich durch den Leiter des Werkzeugbaus. Heute übernimmt dies als ehemaliger Kollege ein Ingenieur in Altersteilzeit. Einmal im Monat an einem Samstagvormittag ab 8.00 Uhr unterrichtet er die Auszubildenden im Schulungsraum der Ausbildungswerkstatt in Mathematik und technischem Zeichnen.

Nach wie vor investieren die Ausbildungsverantwortlichen viel Herzblut, damit die eigenen Auszubildenden ihre Prüfung gut abschließen. Ihre Erwartungshaltung wird den Auszubildenden auch von Anfang an kundgetan. So rufen der Ausbildungsleiter und mehrere Ausbilder die Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahres zusammen und teilen ihnen persönlich wie

© Campus Verlag GmbH

schriftlich mit, dass ihre zukünftigen, messbaren Leistungsergebnisse mindestens die Note »gut« aufweisen sollen. Einzelne Fachausbilder verfolgen darüber hinaus im Sinne einer innerbetrieblichen Wettbewerbssituation aber offensichtlich auch persönliche Ziele für ihren jeweiligen Fachbereich. So erwähnt Herr Woelk: »Wir haben eine Regel, ich möchte mit dem auszubildenden Werkzeugmechaniker im ersten Drittel sein. Ich möchte im Betrieb im ersten Drittel sein.«

6.3 Die Praxis I: Ausbilden in der Lehrwerkstatt

6.3.1 »Das ist wie in der Familie, nicht?«

Zum Zeitpunkt meines Antrittsbesuchs im Dezember 2009 ist das Ausbildungszentrum erst im zweiten Jahr seines regulären Betriebs. Nachdem Herr Siegel zuvor schon acht Jahre allein als hauptberuflicher Ausbilder im Werkzeugbau der Produktionsstätte A und Herr Wohlsfeld sechs Jahre entsprechend an der Produktionsstätte B tätig war, bedeutete die Arbeit in einer vom Fertigungsprozess räumlich getrennten Lehrwerkstatt und noch dazu mit einer deutlich größeren Gruppe von Auszubildenden für beide eine große Umstellung. Auch zu zweit zu arbeiten ist ungewohnt, aber offensichtlich ergänzen sich die beiden fachlich und persönlich gut. Herr Wohlsfeld, der sich in seiner Ausbildertätigkeit zum »Großteil als Erzieher« versteht und unmittelbare Parallelen zur Elternrolle zieht, vergleicht sich und seinen Kollegen mit einem Elternpaar. Während er vom Typ erstmal ganz »kooperativ« ist, fahre sein Partner den »Harte-Schale-Weicher-Kern-Stil«:

»Der Herr Siegel und ich, zum Beispiel, bilden im Prinzip ein Ehepaar, wie das so ist, nicht? Der eine ist eher *die* Schiene, der andere eher *die* Schiene […] (lacht). Und dementsprechend neigt auch der eine Auszubildende, ›Ja, ich gehe lieber zu dem was fragen, oder zu dem.‹ […] Da muss man nur aufpassen, dass man nicht gegeneinander ausgespielt wird, nicht? Das ist also wie, wie IN DER FAMILIE, nicht? DIE EINEN GEHEN BEI DIE MAMA UND WENN MAMA NEIN SAGT, GEHEN WIR BEI PAPA.« [01_05_HA, 40]

Von den 41 Auszubildenden einschließlich der einzelnen, für kürzere Abschnitte bleibenden Bachelor-Studierenden, die sie über alle vier Lehrjahre derzeit betreuen, sind im Schnitt 15 bis 20 gleichzeitig im Ausbildungszentrum anwesend und müssen beaufsichtigt werden. Insbesondere die Mehrheit

© Campus Verlag GmbH

der jüngeren Auszubildenden, die nach neun oder zehn Jahren allgemeinbildenden Schulbesuchs mit 15, meist 16 Jahren in den Betrieb kommen und bis auf wenige Ausnahmen männlich sind, tendieren in der Gruppe dazu, »Blödsinn« zu machen.[119] Sie sind auch noch nicht selbstständig genug, um sich allein Inhalte zu erarbeiten. Daher gehört es zur Aufgabe der beiden Ausbilder, »die Jungs ja zu führen«, so Herr Wohlsfeld, und fügt hinzu »ja, *schleifen* will ich nicht sagen«. Zu Beginn machen sie als Team-Bildungsmaßnahme ein »Wir-Seminar« für den Ausbildungsjahrgang, bei dem die Jugendlichen zwei bis drei Tage unter sich sind und einander kennenlernen können. Der Vorzug der jüngeren Auszubildenden ist, dass sie sich »noch wirklich formen« lassen, während die Ausbilder bei älteren Auszubildenden jenseits des 20sten Lebensalters kaum noch Einflussmöglichkeiten sehen. Mit der Dynamik, die sich aus einer altersgemischten Gruppe von Auszubildenden ergeben kann, machen sie gerade etwas belastende Erfahrungen. Während im vorausgehenden Ausbildungsjahrgang von 2008 ein älterer Auszubildender »eine wunderbare Leitwolfrolle« spielte und die anderen mitführte, sodass sie zu ihm aufguckten, erleben sie nun das gegenteilige Phänomen. Statt als Vorbild zu agieren, passt sich der älteste Auszubildende dem Niveau der 16- bis 17-Jährigen an und setzt sich »im Prinzip eine Stufe runter«. Dennoch genießt er bei den jüngeren Auszubildenden aufgrund seines Alters Autorität und beschwört damit offensichtlich Konflikte für die Disziplin innerhalb der Ausbildungswerkstatt, weil er »den Haufen durcheinander bringt«, so Herr Wohlsfeld. Er schildert, wie die Ausbilder diesbezüglich gegenzusteuern suchen:

»Wo ich [dem ältesten Auszubildenden des Jahrgangs] sagen muss: ›Mensch, halt mal den Ball flach. Wenn du was sagst, das GLAUBEN DIR DIE ANDEREN.‹ Und der […] auch dann noch die Möglichkeit besitzt, sich zu gut zu VERKAUFEN gegenüber Jüngeren, nicht? Der dann sagt ›Und der Eskimo braucht einen Kühlschrank‹, nicht? Und das glauben die anderen dann, nicht? Das ist dann ein Problem äh, wo wir dann äh auch mehrfach dann mit dem […] Mann dann reden mussten nachher: ›Eigentlich hatten wir gedacht, du führst die Jungs, aber du *verführst die mehr,* dass du (seufzt). Du kannst ja sagen, was du willst, die glauben dir alles und bringst die dann mehr oder weniger durcheinander.‹ Also, das ist die Gefahr bei einem Älteren, äh, dass der schon seine Richtung hat, und den kriegt man sehr schlecht dann umgeformt.« [01_05_HA, 60]

119 Zum Zeitpunkt der Erhebung sind dies 13 Jugendliche. Darunter ist nur eine weibliche Auszubildende für den Beruf Elektroniker/-in für Betriebstechnik.

© Campus Verlag GmbH

Die Jüngeren sind noch formbar. Für diese sind sie als Ausbilder zwar nicht der »Herrgott«, »aber wenn wir sagen, ›Das geht so lang‹, dann macht der das«. Und darauf kommt es ja an, denn, so Herr Wohlsfeld weiter, »unsere Arbeit besteht ja darin, das so zu vermitteln, wie es sein sollte, nicht?«

Es entsteht das Bild einer kinderreichen Familie, innerhalb deren Gefüge immer wieder Autoritätskonflikte ausgefochten werden. Im Zuge ihres Wachstums testen die Kinder nicht nur die Grenzen bei den beiden Erziehungsberechtigten, sondern auch untereinander. Idealerweise findet sich ein reifer junger Mann im Sinne eines Alpha-Tiers darunter, der allen anderen seines Jahrgangs als Orientierung dient und das Rudel sicher durch die kommenden dreieinhalb Jahre Lehrzeit führt.

6.3.2 »Gewisse Dinge müssen halt da sein, nicht?« – »Sie sind ja mal die Repräsentanten des Betriebes nach außen«

Auch auf die Gefahr, als »altmodisch« zu gelten, legen beide Ausbilder Wert auf die Vermittlung »alter Tugenden«. Zu den entsprechend trainierten Umgangsformen zählen unter anderem das deutlich hörbare und respektvolle Grüßen von Mitarbeitern, denen man beim Gang durch den Betrieb begegnet[120], das Absetzen von Kopfbedeckungen beim Betreten geschlossener Räume, das Mitführen von Schreibunterlagen als Praktikant und die Beachtung von Ordnung und Sauberkeit. Ordnung und Sauberkeit betreffen dabei sowohl das persönliche Erscheinungsbild und die Einhaltung einer gewissen Körperhygiene[121] als auch den Arbeitsplatz und das gesamte betriebliche Umfeld. Als die Auszubildenden während einem meiner späteren Besuche im Frühjahr 2011 morgens beim Eintreffen in der Ausbildungswerkstatt zu sehr lärmen, stellt Herr Wohlsfeld den lautesten zum Beispiel gleich zum Schneeschippen im Hof davor ab.

Diese Verhaltensregeln erstrecken sich dabei nicht nur auf den Betrieb, sondern auch auf die Berufsschule, wie beide Ausbilder betonen. Sie halten engen Kontakt zu den verschiedenen zuständigen Berufsschulen in den benachbarten Ortschaften. Sie sind nicht nur über eine verpflichtend von den Auszubildenden zu führende Notenliste, welche von den Lehrern ge-

120 Herr Wohlsfeld schildert seine erzieherischen Interventionen unter anderem so: »Als Ausbilder ist man ja doch Großteil Erzieher, ja. Bis hin äh, dass äh, morgens heißt das ›GUTEN MORGEN‹, mittags heißt das ›Mahlzeit‹.« [01_05_HA, 40]

121 Explizit zur Sprache kamen in den Interviews zum Beispiel Probleme mit Körpergeruch.

© Campus Verlag GmbH

gengezeichnet wird, über deren schulischen Leistungsstand immer im Bilde, sondern suchen auch das persönliche Gespräch mit den dortigen Kollegen, um zu erfahren, wie sie sich außerhalb des Betriebes benehmen: »wo wir auch mal so ein bisschen mitkriegen, wie läuft es in der Schule, sitzen sie zusammen, sitzen sie auseinander, wie verhalten sie sich.« Entspricht das geschilderte Verhalten nicht den Erwartungen, wird dieser Entwicklung entschieden entgegengewirkt und den Auszubildenden eine entsprechende Rüge erteilt, denn, so Herr Siegel:

»Weil, wir legen da auch Wert drauf, so wie sie sich hier im Betrieb verhalten wird, hat man sich auch in der Schule zu verhalten. Wenn die also auf den Stühlen rumlungern oder Mütze auf oder keine Aufgaben machen oder sowas, das gibt es bei uns nicht. Die sollen, sie sind ja mal die Repräsentanten des Betriebes nach außen und da haben wir einen gewissen Ruf und den sollen die auch gefälligst dann so einhalten.« [01_04_HA, 131]

Deutlich wird der Führungsanspruch des Betriebs als Arbeitgeber und der Ausbilder als obersten Autorität für die Auszubildenden. Sie sehen sich als umfassend verantwortlich für die Erziehung der Auszubildenden und siedeln sich diesbezüglich höher als die schulischen Lehrkräfte und teilweise auch die Eltern an. In der Welt der Arbeit sind sie es, die den Ton angeben.[122] Es wird unbedingte Loyalität zum Arbeitgeber erwartet, und dies beinhaltet ein regelkonformes Verhalten und gutes Benehmen auch im öffentlichen Bereich.

Wieviel körperliche Disziplinierung mit dem Wandel vom Schülerhabitus zu dem eines werdenden Facharbeiters verbunden ist, wurde mir auch anhand meiner eigenen Erfahrung während meiner teilnehmenden Beobachtungswoche im Februar 2011 ansatzweise bewusst. Schon das frühe Aufstehen und die Anfahrt zum Betrieb[123] forderten mir einiges ab. Wenn ich kurz vor 7:30 Uhr im Ausbildungszentrum erschien, gehörte ich bereits zu den letzten. Als Praktikantin galten für mich ähnliche Kleidungsvorschriften

122 Der Fachausbilder und Leiter des Werkzeugbaus Herr Woelk vertritt diese Überzeugung ganz offensiv und schreibt sich aufgrund seines in der Firma erworbenen sozialen Status explizit »viel, viel mehr Einfluss« als die Eltern zu. Als Ausbilder prägten sie die jungen Menschen entscheidend: »Sie sind *fremd*, Sie verteilen das Geld und Sie genießen auch noch [in der Wirtschaft/Arbeitswelt] *Anerkennung* […] und die Jungs merken das ja.« [01_07_NA, 155]

123 Nur wenige der Beschäftigten und Auszubildenden wohnen in der auf einem Hügel gelegenen Ortschaft, in der sich die Produktionsstätte A und das Ausbildungszentrum befinden. Die meisten kommen aus den umgebenden Orten und sind für den Arbeitsweg auf motorisierte Fahrzeuge angewiesen. Ich quartierte mich für die Woche in einer Pension im Nachbardorf ein.

© Campus Verlag GmbH

wie für die Auszubildenden. Aus Arbeitsschutzgründen müssen auf dem gesamten Firmengelände Sicherheitsschuhe mit Stahlkappen getragen werden, die entsprechend klobig sind, und bei der Arbeit an den Maschinen sind Schutzbrillen Pflicht. Auf Armbänder und Ketten, sowie Kleidungsstücke mit weiten Ärmeln oder Schals etc. muss verzichtet werden, weil sie die Arbeit behindern beziehungsweise sich in den Maschinen verheddern könnten.

Nahezu alle Tätigkeiten werden stehend ausgeführt, sodass es mir bei meinen Beobachtungstätigkeiten unangemessen erschienen wäre, mich selbst zu setzen – zumal im Produktionsbereich ohnehin keine Sitzgelegenheiten zur Verfügung standen. Aufgrund des für mich sehr ungewohnten Tagesablaufs schleppte ich bald eine ziemliche Müdigkeit mit. An einem Morgen wohnte ich im Ausbildungszentrum einer Unterweisung des Elektro-Ausbilders Herrn Lesch bei. Direkt hinter einer Handvoll Auszubildender stehend, hörte ich zu, wie er an einem Schaltboard einige Dinge erläuterte und demonstrierte. Als fachliche Laiin konnte ich damit wenig anfangen und spürte vor allem meine große Müdigkeit. Direkt hinter uns befand sich eine der sechseckigen Werkbänke mit einigen Schemeln. Ohne weiter nachzudenken, griff ich mir einen davon und ließ mich nieder. Dies wurde von den umstehenden Auszubildenden unmittelbar registriert, und ruckzuck taten sie es mir nach. Mit Schrecken wurde mir bewusst, dass ich damit ungewollt ein (vermutlich ungeschriebenes) Gesetz gebrochen und zugleich die Autorität des Ausbilders herausgefordert hatte. Offenbar wurde meine Grenzüberschreitung als ominöse Respektsperson von außen von den Auszubildenden als Freibrief für die eigene Freizügigkeit gedeutet. Glücklicherweise reagierte Herr Lesch jedoch sehr souverän. Er stutzte kurz, als plötzlich alle, bis auf ihn, saßen, und meinte dann, das sei ja richtig, man könne das Ganze ja auch im Sitzen durchführen, und nahm sich dann selbst einen Hocker.

6.3.3 »Früher war klassisch FEILEN, SÄGEN, BOHREN und heute ist mehr das Drumherum, nicht?«

Obschon die Auszubildenden unterschiedliche Berufe erlernen, werden allen zu Beginn handwerkliche Fertigkeiten der Metallbearbeitung nahegebracht: »Was alle gemeinsam haben, ist diese Grundausbildung Metall.« Die Ausbilder haben sich entschieden, diesen gut zehnwöchigen Lehrgang[124] allen

124 Ich versäumte leider, genauer nachzufragen, auf welche Inhalte sie im Ausbildungszentrum besonderen Wert legen. Herr Weißmann, ein Geselle aus dem Werkzeugbau, schilderte

© Campus Verlag GmbH

Auszubildenden gleichermaßen anzubieten, da Handfertigkeiten wie Feilen, Sägen, Bohren für jeden späteren Facharbeiter im Werk nützlich sind, »egal ob Kunststoff-, Elektro- oder Metall-Mann«.[125] Zwar werden die Werkstücke überwiegend mit maschinell gestützten Werkzeugen gefertigt, aber die Arbeiter müssen in manchen Situationen auch in der Lage sein, manuell etwas herzustellen, zum Beispiel ein Blech zu biegen und eine Behelfskonstruktion zu bauen, wenn eine Maschine nicht rund läuft und noch kein Ersatzteil oder Ähnliches vorhanden ist. Ein Stillstand der Produktionsmaschinen muss möglichst vermieden werden, und hier sind manuelle Fertigkeiten von großem Wert. Neben der Grundausbildung in handwerklichen

mir die Praxis zu Beginn seiner Ausbildung Anfang der 1990er-Jahre. Die Auszubildenden begannen mit leichten Arbeiten wie Anreißen mit dem Stahllineal, übten den Umgang mit verschiedenen Messmitteln und Prüfverfahren (Messschieber, Messschrauben, Haarlineal) und begannen dann mit ersten Arbeiten auf Metall (Körnen, Anreißen, Feilen, Meißeln). Darauf folgten differenziertere Tätigkeiten wie Bohren mit der Ständebohrmaschine und Gewinde schneiden und schließlich die Bearbeitungsverfahren Fräsen, Drehen und Schleifen. Aktuell sieht ein 10-wöchiger Grundkurs, so das Marktangebot eines Bildungszentrums, beispielsweise die Vermittlung von Fertigkeiten in folgenden Bereichen vor: »Unterschiedliche Genauigkeitsgrade mit unterschiedlichen Messwerkzeugen messen, Herstellen von Bezugsebenen, Schrupp- und Schlichtfeilen von Flächen und Konturen, Prüfen von Werkstücken auf Ebenheit, Winkligkeit und Parallelität, Maße übertragen mit Reißnadel und Höhenreißer, Körnen von Markierungen und Bohrungsschnittpunkten, Meißeln von Flächen und Durchbrüchen, Bohren auf Säulenbohrmaschinen, Herstellen von Kegel- und Flachsenkungen, Reiben mit zylindrischen Hand- und Maschinenreibahlen, Biegen von Hand sowie mittels Abkantbank, Nieten mit manuellen Nietwerkzeugen, Gewindeschneiden von Innen- und Außengewinden mit Handgewindebohrern & Schneideisen, Bohrer schleifen von Hand bis Ø 13 mm, Sägen von Hand sowie mittels Kreis- und Bandsäge.« Siehe Steinmüller Bildungszentrum Gummersbach, 29. 6. 2018, steinmueller-bildungszentrum.de/de/angebot/alle-berufe/modul-metall-grundausbildung.html.

125 An solchen Entscheidungen wird nicht nur der Handlungsspielraum der Fachausbilder in diesem Betrieb deutlich, sondern auch ihr Anspruch, den jungen Menschen eine hochqualifizierte Facharbeiterausbildung zu bieten, insbesondere für den wahrscheinlichen Fall, dass sie vom Unternehmen anschließend nicht übernommen werden können. So begründet Herr Lesch dieses Vorgehen mit folgenden Worten: »Die Elektroniker Fachrichtung Betriebstechnik haben nach Ausbildungsrahmenplan eigentlich nur sieben Tage Grundausbildung im mechanischen Bereich, also mit, mit Bohren usw. Ähm, ich habe eigentlich für mich entschieden, das ist äh, das ist viel zu wenig, habe mich dann mit dem Herrn Wohlsfeld und Herrn Siegel abgestimmt, habe gesagt: ›Wir machen aus den, aus den sieben Tagen machen wir mindestens zehn Wochen‹, weil ich denke, es ist für keinen Auszubildenden schlecht, wenn er nachher äh *bohren kann, er kann fräsen, er kann drehen*, er kann seine, seine Bleche vorbereiten. Äh, auch im Hinblick darauf, dass wir äh über Bedarf ausbilden und dass wir den Auszubildenden dann natürlich auch etwas mehr mitgeben wollen, auch in diesen Bereichen.« [01_06_NA, 107]

© Campus Verlag GmbH

Fertigkeiten werden die Auszubildenden im ersten Lehrjahr aber auch an verschiedene Dreh- und Schleifmaschinen herangeführt und erhalten eine Einweisung in das CNC-gestützte Fräsen.

Während Herr Siegel und Herr Wohlsfeld noch einer der früheren Generationen angehörten, die zu Beginn ihrer Lehre wochenlang am Schraubstock standen, um das maßgenaue Feilen zu üben, nimmt dieser Teil der Ausbildung heute deutlich weniger Raum ein. Das U-Stahl-Feilen ist jedoch nach wie vor üblich und beschäftigt die Auszubildenden viele Tage. Dazu wird ein u-förmig gewalztes, und an allen Flächen unbearbeitetes Stück Stahl mit dem Schenkel nach oben in einen Schraubstock gespannt. Dann gilt es, eine gerade Feilenhaltung zu üben und das Eisen glatt und eben zu feilen, bis der Ausbildungsmeister es anhand seiner Messungen für gut befindet.[126] Herr Wohlsfeld distanziert sich mir gegenüber deutlich von der Praxis zu seiner eigenen Lehrzeit und betont die Verschiebung zu anderen Inhalten:

»*Früher* war klassisch FEILEN, SÄGEN, BOHREN und heute ist mehr das Drumherum, nicht? […] Die Handfertigkeiten, die Sie früher noch wochenlang, wirklich wochenlang haben Sie an irgendeinem Teil rumgefeilt, so nach dem Motto ›Stahl erzieht‹, und Sie mussten *feilen, feilen, feilen*, obwohl es mittlerweile Fräsen und was

126 In der Publikation *Der Lehrling im Hause Bosch* (1953) zur Feier des vierzigjährigen Bestehens der Bosch-Lehrlingsabteilung im Jahre 1953, für deren Zusendung ich mich bei der Archivarin Kathrin Fastnacht bedanken möchte, findet sich eine lebendige Schilderung dieses wochenlangen Ringens mit dem Metall aus Sicht eines Lehrlings (ebd: 160ff.). Sie ist ein anschauliches Beispiel für das bis heute fortlebende, nationalsozialistische Diktum »Eisen erzieht«. Der gleichnamige, ursprünglich von der Lehrmittelzentrale der Deutschen Arbeitsfront vertriebene Grundlehrgang stellte eine in sich geschlossene Reihe von 28 Übungsarbeiten dar und genoss in der NS-Zeit »besondere Aufmerksamkeit, weil die Eisenbearbeitung für die angestrebte Förderung kämpferischer Qualitäten und die Erzeugung von Arbeitsdisziplin von unübertrefflichem Wert zu sein schien […]. Die Tugenden, die mit dem disziplinierenden Grundlehrgang angestrebt bzw. gefördert werden sollten, waren: Exaktheit, Sauberkeit, Zuverlässigkeit, Härte, Zähigkeit, Willensstärke, Hingabebereitschaft, Opferwilligkeit und Einsatzbereitschaft.« (Kipp 2006: 28) Wie nachhaltig dieser Lehrgang die Ausbildungspraxis in der Industrie bis weit über die 1980er-Jahre hinaus prägte, zeigen viele persönliche Erinnerungen von Facharbeitern in ganz Deutschland (vgl. für die Praxis in den 1970er-Jahren ausführlich Lempert 2004: 16–23). Volker Schulz, ein hauptberuflicher Ausbilder von Volkswagen, schilderte mir, dass sein Vorgänger ihm zum Stellenantritt im Jahre 2000 mit bedeutungsvoller Geste einen Karton überreichte: Er gebe ihm darin etwas sehr Wertvolles, an dem ihm in der Ausbildung immer viel gelegen sei … Es handelte sich um ein Originalexemplar des Originallehrgangs »Eisen erzieht«. Siehe auch die historischen Dokumente zum U-Stahl-Feilen und die begleitenden Kommentare von ehemaligen Lehrlingen auf dem Portal des ehemaligen Fernmeldelehrlings Gerhard Weingärtner, 29. 6. 2018, fernmeldelehrling.de/index.php?option=com_content&view=article&Itemid=62&id=395:1942-das-u-eisen-wird-eingefuehrt.

© Campus Verlag GmbH

weiß ich gibt. Das geht viel schneller, aber da war der Grundsatz ›Ja, du musst mal feilen, und dann müssen dir die Finger wehtun, sonst, sonst war das nichts, nicht?‹ Und das, da sind wir heute wirklich weit von weg, weil die Auszubildenden ganz anders gefordert werden.« [01_05_HA, 68]

Das Drumherum sind Tätigkeiten wie die Dokumentation eines betrieblichen Projekts in der Abschlussarbeit und das Erstellen von Präsentationen mithilfe der Anwendung von MS Office-Programmen. Durch viele Gruppenaufträge wird außerdem dafür gesorgt, dass die angehenden Facharbeiter lernen, gut im Team zu funktionieren. Zu Beginn des ersten Ausbildungsjahres, wenn sich die Auszubildenden noch viele allgemeine Kenntnisse, die Arbeitswelt betreffend, erarbeiten müssen und zugleich üben sollen, vor anderen zu sprechen und präsentieren, eignet sich als Arbeitsauftrag insbesondere die Erstellung einer PowerPoint-Präsentation. Die Ausbilder geben dann den Auszubildenden den Auftrag, die bislang behandelten Inhalte zu einem Thema selbstständig zu einer Gruppenpräsentation mit einer vorgegebenen Länge aufzubereiten. An der beispielhaften Schilderung eines solchen Auftrags, hier zum Gegenstand »Probezeit«, wird sinnfällig, wie Herr Wohlsfeld dabei zugleich deutlich macht, welches Verhalten bei der Übernahme einer Arbeitsanweisung erwünscht ist und welches nicht:

»Vorige Woche äh, ich habe gesagt, okay, Gruppenpräsentation, Probezeit, halbe Stunde Vorgabe, nicht? Einer in der Gruppe: ›Herr Wohlsfeld, das waren doch so viele Themen in den vier Monaten, das, ist da eine halbe Stunde überhaupt ausreichend?‹ Habe ich gesagt: ›Für dich darf dann die Gruppe eine dreiviertel Stunde machen‹, nicht? Und die anderen so ein Hals, so nach dem Motto, ›Wie kann, warum hält er nicht einfach den Mund, nicht?‹ So, äh, so das Ende vom Lied war, so war nachher eine halbe Stunde, nicht? Habe ich gesagt: ›Ja, ist ja schön und gut, halbe Stunde, *toll*, meine Vorgabe ist erreicht, aber eure eigene habt ihr jetzt nicht erreicht, ihr wolltet ja eine dreiviertel Stunde auf Wunsch von dem und dem, nicht?‹ So, und dann kam der nachher, habe ich gesagt ›Hast du das jetzt gemerkt? Da hält man den Ball flach, wenn eine halbe Stunde angegeben ist, dann brauchst du doch nicht –‹ – ›Ja, ja.‹. Also das ist dann EIN CHARAKTER, SO NACH DEM MOTTO, IM KELLER BRENNT LICHT[127], dann wollte er, habe ich gesagt: ›Hier, das kannst du dir schenken, SEI DOCH FROH, dass du nur eine halbe Stunde brauchst und dann, dann gut.‹ Das war ein Lerneffekt für den, nicht? Also, ich glaube nicht, dass der noch mal irgendwann sich meldet und sagt ›Können wir mehr machen‹, nicht? (lacht) Weil, der ist untypisch.« [01_05_HA, 70]

127 Mit diesem Zitat spielt er vermutlich auf folgenden Fritzchen-Witz an: Fritzchen kommt in die Klasse und ruft: »Herr Lehrer, Herr Lehrer, ich weiß was: Im Keller brennt noch Licht!« Der Lehrer läuft in den Keller. »… aber ich hab's ausgemacht!«

© Campus Verlag GmbH

Das Beispiel zeigt, welche Methoden es auch jenseits von körperlich besonders fordernden Aufgaben und vom Feilen schmerzender Finger gibt, den Einzelnen zu disziplinieren und dessen Charakter für die Normen innerhalb der Belegschaft empfänglich zu machen. In einer gut funktionierenden Gruppe von Facharbeitern sind weniger naseweise Individualisten als vielmehr Teamplayer gefragt. Es braucht Arbeitnehmer, die Aufträge annehmen und umsetzen und nicht ungefragt Verbesserungsvorschläge vorbringen, die gegebenenfalls auch allen anderen Kollegen mehr Arbeit aufbürden.

Herr Siegel sieht die Unterschiede zu seiner eigenen Ausbildung vor allem darin, dass den Auszubildenden nicht länger alles haarklein vorgemacht wird und sie letztlich vor allem gehorchen und alles nachmachen müssen, sondern dass ihr Mitdenken gefragt ist. Gleichzeitig hinterfragen die jetzigen Jugendlichen aber auch von sich aus schon mehr und wollen wissen, warum sie bestimmte Dinge auf diese oder jene Weise tun sollen. Dieses wird durchaus begrüßt. Die Auszubildenden sollen früh Verantwortung übernehmen, Dinge ausprobieren und aus Fehlern lernen, damit der Übergang zur späteren Tätigkeit als Facharbeiter nicht ganz so hart ausfällt wie Herr Siegel selbst es seinerzeit erlebte. Insbesondere »selbstständiges Lernen«, das heißt die Fähigkeit, sich eigenständig neue Inhalte anzueignen, spielt heute eine wichtige Rolle in der Facharbeiterausbildung, und damit tun sich die Jugendlichen anfangs äußerst schwer. Bis sie einigermaßen verinnerlicht haben, dass es nicht mehr wie in der Schule zugeht, in der ihnen noch alles Prüfungsrelevante persönlich durch die Lehrkraft erläutert wurde und sie sich Inhalte nur bis zum nächsten Test zu merken brauchten und auch die Hausaufgaben nicht systematisch kontrolliert wurden, vergeht in der Regel ein halbes Jahr. Bis dahin üben die Ausbilder kontinuierlich etwas Druck auf die Auszubildenden aus: Sobald diese mit dem Argument, sie hätten von den dafür erforderlichen Verfahren noch nie etwas gehört, Aufgaben abzulehnen versuchen, werden sie daran erinnert, dass dies vor einigen Wochen bereits Gegenstand in einem Lehrgang war beziehungsweise das Thema auch in der Schule schon behandelt wurde. Aus der Schilderung von Herrn Siegel wird deutlich, dass sie für jeden Auszubildenden gut im Blick haben, was ihm oder ihr – sowohl betrieblich oder schulisch – jeweils bereits vermittelt wurde. Aufgrund dieses Überblicks ist es möglich, die Jugendlichen regelmäßig mit der Abrufung dieser Kenntnisse zu konfrontieren und so dazu zu bringen, die alten Lernmuster allmählich abzulegen.

© Campus Verlag GmbH

6.3.4 »Dass sie als Team ein Projekt stemmen müssen«

Gern werden Anregungen aus dem Betrieb aufgenommen, um die Auszubildenden anhand von Gebrauchsgegenständen mit verschiedenen Verfahren der Metallverarbeitung vertraut zu machen. Anlässlich der Einführung einer neuen Methode zur Qualitätssicherung und Optimierung der betrieblichen Prozesse (Six Sigma) entstand unter anderem auch der Bedarf nach neuen Besenständern. Hier entwickelten die Auszubildenden ein eigenes Modell, das auf Anklang in den Fachabteilungen stieß, sodass sie im Anschluss in deren Auftrag noch weitere fertigten. Ähnliches galt für einen Prospektständer sowie Holzbretter mit gefrästen Mulden zur Ablage und maßgerechten Einsortierung von Werkzeug. Derartige kleine Ausbildungsprojekte haben nicht nur den Vorteil, dass die Auszubildenden etwas herstellen, das auch tatsächlich gebraucht wird, sondern dienen auch als sinnbildliche Belege für den Beitrag und unmittelbaren Nutzen der Auszubildenden für den Betrieb. Auf diese Weise entstehen Austauschbeziehungen zwischen Ausbildungszentrum und den Fachabteilungen; letztere erhalten für kleines Geld nützliche Gegenstände, und die Auszubildenden üben sich in handwerklichen Verfahren und bringen ihre Arbeitskraft produktiv ein. Die Nachfrage der Fachabteilungen deutet Herr Siegel entsprechend auch als positives Signal für die Anerkennung ihrer Arbeit im Ausbildungszentrum an sich.

Nicht zuletzt auch aufgrund der finanziellen Notlage und der existenziellen Bedrohung des Standorts in den vergangenen Jahren zeigen sich die Ausbilder sehr erfinderisch bei der Entwicklung von sparsamen Lösungen zur Gestaltung und Bereicherung der Ausbildung. Hier hat sich insbesondere der Fachausbilder für Elektronik, Herr Lesch, sehr engagiert. Er betreut neben seiner Tätigkeit als Elektro-Meister und Servicekraft in der Maschineninstandhaltung momentan 14 Auszubildende über alle vier Lehrjahre im Bereich der Elektronik und Mechatronik, die zwischen beiden Produktionsstätten rotieren. An der Produktionsstätte B hatten die Auszubildenden früher viele Lehrgänge extern in einer Industrielehrwerkstatt absolviert. Nun galt es, Wege zu finden, diese Inhalte selbst mit eigenen Mitteln zu schulen. Für Schulungen im Bereich der verbindungsprogrammierten Steuerung (VPS)[128] braucht man für jeden Teilnehmer ein sogenanntes Schützboard,

128 Die verbindungsprogrammierte Steuerung (engl. *hard-wired programmed logic controller*), auch als festverdrahtete Steuerung oder festverdrahtete Logik beziehungsweise konventionelle Steuerung bezeichnet, ist eine Methode, Steuerungs- und Regelungsaufgaben in der Prozess- und Automatisierungstechnik zu realisieren. Der Begriff wurde eingeführt,

© Campus Verlag GmbH

um den Aufbau und Anschluss von industriellen Schaltgeräten anhand verschiedener Schaltkreise simulieren zu können. Für drei Auszubildende in einer Gruppe hätte die Neuanschaffung bei einem Einzelpreis von € 2000,– den Betrieb insgesamt € 6000,– gekostet. So kam Herr Lesch auf die Idee, sich mit seinen drei Auszubildenden im zweiten Lehrjahr zu beratschlagen, ob man diese Boards nicht günstiger selbst herstellen kann:

»Habe gesagt: ›Hier, können wir uns das vorstellen? Können wir sowas vielleicht selbst bauen? Wir bringen es als Projekt in die Ausbildung mit ein. Ihr macht Euch bitte mal Gedanken, ob wir so was bauen können, *wie* ihr es bauen würdet und dann sprechen wir es nochmal durch.‹« [01_06_NA, 75]

Letztlich bauten die Auszubildenden gemeinsam mit ihrem Fachausbilder die erforderlichen drei Schützboards selbst. Sie bestellten die dafür nötigen Teile, verdrahteten sie miteinander, belaserten das Ganze und prüften es schließlich auch selbstständig. Bei unter 400 Euro pro Board lagen sie weit unter dem regulären Einkaufspreis und zugleich, so Herr Lesch, war das Projekt »eine gute Geschichte für die Auszubildenden. Da haben sie eine Menge dabei gelernt.«

Sein letztes Projekt ging noch weiter und führte gezielt die Auszubildenden aller Fachrichtungen einschließlich der kaufmännischen Auszubildenden zusammen. Die Anregung dafür kam von einem Kollegen aus der Hauptverwaltung des Unternehmens, welcher im Vertrieb unter anderem mit der materiellen Ausstattung der Kundenvertreter für eine bestimmte Produktlinie betraut ist. Es wurden Musterkoffer gebraucht, um die Schaltgeräte der Firma und deren Verknüpfung unmittelbar zeigen und deren Funktion erläutern zu können, und der Kollege lud das Ausbildungszentrum ein, sich an der Ausschreibung dieser Leistung mit einem eigenen Angebot zu beteiligen.

Herr Lesch ließ die Auszubildenden eines Ausbildungsjahres daraufhin eine komplette Firma mit einer Firmenleitung und Unterabteilungen wie Fertigung, Qualitätssicherung und Versand gründen, um zunächst das Angebot zu entwerfen. Die Auszubildenden berieten, wie sie die Musterkoffer möglichst kostengünstig herstellen könnten und wie die Kosten kalkuliert werden mussten. Sie recherchierten, reichten schließlich ihr Angebot ein und erhielten den Zuschlag. Herr Lesch setzte sich anschließend regelmäßig mit den drei Geschäftsführern der gegründeten Juniorfirma zusammen, aber

um eine Abgrenzung zur speicherprogrammierbaren Steuerung (SPS) vorzunehmen. Vgl. Wikipedia, 29. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Verbindungsprogrammierte_Steuerung.

© Campus Verlag GmbH

ansonsten regelten die Auszubildenden die Umsetzung des Auftrags weitgehend selbstständig; Herr Gerber und Herr Lesch zeichneten lediglich die nötigen Materialbestellungen gegen:

»Und *in vielen Sachen war es so*, dass man, sagen wir mal, *fertige Sachen kaufen konnte*, aber dann auch auf *Impulse von den Auszubildenden*, weil, die haben sich einfach Gedanken gemacht, die haben sich mit diesem Projekt identifiziert und haben gedacht: ›Hier, solche Abstandshülsen, die kosten uns, wenn wir hingehen und die kaufen, die können wir bei Würth kaufen, die kosten uns das Stück 80 Cent‹, gesagt, ›Machen wir uns mal Gedanken, haben wir irgendwo hier im Hause was Ähnliches?‹ Hatten wir nicht. Und da ist einer auf die Idee gekommen, wir haben drüben eine Stangendrehmaschine und die haben wir relativ neu angeschafft, sagt er, ›Da müssten wir mal prüfen, können wir das Material in der Dicke da verarbeiten und hat die Maschine noch freie Kapazitäten, die wir nutzen können?‹ Und es war so, die haben sich nachher darum gekümmert, haben geguckt, dass das, dass das Stahl, in dem Fall war es Alu, dass das gepasst hat, dass die geschnitten worden ist, das Programm dafür wurde erstellt. Es wurden mit der Fertigung zwei Tage ausgemacht, wann wir die Maschinen benutzen konnten, und dann sind diese ganzen Abstandbolzen selber gemacht worden. Und das war aber ein Engagement, was da drin nachher, also die hatten richtig Spaß daran.« [01_06_NA, 149]

Innerhalb eines Vierteljahres setzten die Auszubildenden den Auftrag mit den Musterkoffern erfolgreich um, und der Auftraggeber aus der Hauptverwaltung finanzierte zur Belohnung zusätzlich die Kosten für ein kleines Grillfest.

Ein zweites Projekt für ein anderes Ausbildungsjahr bestand in dem Auftrag, für die von den Auszubildenden im Sommer genutzte kleine Außenterrasse des Ausbildungszentrums eine Überdachung zu bauen. Sie entschieden sich für eine Carport-Konstruktion und führten diese mit allen technischen Details durch.

Derartige Vorhaben sind für alle Beteiligten neu und die Umsetzung lief nicht immer problemlos, aber Ausbilder wie Auszubildende lernen aus den Fehlern, die in früheren Projekten gemacht wurden und wollen an diesen komplexen Gruppenaufträgen festhalten. Für den Ausbildungsleiter Herrn Gerber sind die aus praktischen Anlässen geborenen Projekte eine willkommene methodische Alternative, um die unterschiedlichen Ausbildungsberufe zusammenzuführen, »dass sie als Team ein Projekt stemmen müssen«, und Herr Lesch betont insbesondere die Motivation, die daraus für die Jugendlichen entspringt. Die Erfahrung mit den bisherigen Projekten zeigt ihm, »dass, wenn die Inhalte stimmen, das Engagement auch *ein ganz anderes ist*.«

© Campus Verlag GmbH

Wie aus den Schilderungen aller Fachausbilder einschließlich des Ausbildungsleiters erkennbar wird, machen sie sich eine Fülle von Gedanken zur Methodik in der Ausbildung, um den Auszubildenden das Lernen zu erleichtern, ihre Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten und sie insgesamt so umfassend zu qualifizieren, dass sie ein gutes Rüstzeug für ihren weiteren Lebensweg erhalten. Dieser Auftrag gilt über die unmittelbaren Grenzen des Betriebs hinaus, da allen schmerzlich bewusst ist, dass die Zukunft ihres Unternehmens als Arbeitgeber in der Region ungewiss ist und ihnen hier keine langfristige Perspektive geboten werden kann.

Das hohe Engagement der Auszubildenden, über das sich Herr Lesch bei der Umsetzung des Auftrags mit den Musterkoffern so freute, legt er selbst in höchster Weise als Ausbilder täglich an den Tag. Zwar lautet die Vorgabe seines Fachvorgesetzten Herrn Gerber, nicht mehr als zwei Stunden täglich in die Ausbildung zu investieren, weil der Hauptanteil seiner Arbeitszeit für die Fertigung zu leisten ist. Faktisch jedoch sind all die Dinge, um die er sich auch im Bereich der weiteren Curriculum- und Lehrgangsentwicklung, dem Prüfungswesen etc. kümmert, in dieser Zeit nicht zu leisten, sodass Überstunden und viel private Zeit abends und am Wochenende mit hineinfließen.

6.3.5 »Der eine braucht *eine ganz andere Ansprache* wie der andere«

Während es zu Herrn Siegels eigener Ausbildungszeit in der Firma noch möglich und üblich war, in der Pädagogik mit der »großen Keule« zu kommen, wenn sich die jungen Menschen nicht erwartungskonform benahmen und allen nach dem »Gießkannen-Prinzip« in gleicher Weise die Inhalte »reinzuprügeln«, sieht er sich heute in der Pflicht, Rücksicht auf jeden einzelnen nehmen:

»Heute muss man sich wirklich für *jeden Einzelnen* eine gewisse Zeit nehmen. Der eine braucht *eine ganz andere Ansprache* wie der andere. Bei dem anderen kann man auch mal sich vor den stellen und kann den mal, mal anschreien, wenn es sein muss. Das geht bei einem anderen gar nicht, da muss man das erst mit einem Lob und dann von hinten rum sozusagen: ›Hier, das musst du aber das nächste Mal anders machen.‹ Und das in einem *ruhigen Ton*, um bei beiden vielleicht auf das gleiche Ergebnis zu kommen.« [01_04_HA, 147]

Die Individualität ihrer Auszubildenden spielt eine wichtige Rolle für den Lernerfolg und die Ausbilder bemühen sich, jedem Charakter gerecht zu

© Campus Verlag GmbH

werden.[129] Das Spektrum an Aufgaben und Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, hat sich im Vergleich zu früher deutlich erweitert. Bei Problemen mit einzelnen Auszubildenden tauschen sie sich darüber in der monatlichen Ausbilderrunde aus. Herr Lesch sorgt sich momentan um Manuel, einen Mechatronik-Auszubildenden im zweiten Ausbildungsjahr, der kurz vor der Zwischenprüfung steht, jedoch große Lernschwächen aufweist:

»Er tut sich UNHEIMLICH SCHWER. Ich muss die dreifache Energie da reinstecken, um, um akzeptable Ergebnisse mit ihm zu erzielen. Und wenn ich diese Ergebnisse dann vier Wochen später wieder abfrage, sind sie nicht mehr vorhanden.« [01_06_NA, 220]

Weil die drei Auszubildenden des Ausbildungsjahres in der Grundausbildung anfangs überwiegend zu dritt kleine Projektarbeiten erledigten, fielen die schwachen Leistungen von Manuel zunächst nicht auf. Erst als Herr Lesch sie in die Fachabteilung Elektronik übernahm, bewusst auseinanderzog und einzeln arbeiten ließ, wurde deutlich, dass Manuel beim Lernen mit den anderen nicht mithalten konnte. Herr Lesch tauschte sich dann mehrmals persönlich vor Ort mit Manuels Klassenlehrer an der Berufsschule aus. Dieser äußerte Zweifel an Manuels Potenzial, eine Prüfung zu bestehen. Herr Lesch entschloss sich jedoch, Manuel nochmals gezielt mit pädagogischen Mitteln zu unterstützen. Er holte ihn regelmäßig zu Einzelterminen in das Ausbildungszentrum und betreute ihn vier Wochen lang intensiv in der Bearbeitung von Aufgaben, musste jedoch feststellen, dass auch dies nichts half. Bei der Suche nach einer Lösung für Manuels offensichtliche Lernschwäche zog Herr Lesch schließlich auch seine Kollegen innerhalb der monatlichen Ausbilderrunde zu Rate: »Ich habe gesagt, ›Ich will dem Jungen nichts Böses; ich versuche ihm eher nur zu helfen, weil, ich weiß nicht, ob er irgendein Problem hat.‹« Sie empfahlen, aufgrund von Manuels Problemen

129 Als ich in einem anderen mittelständischen Unternehmen einen kurz vor der Rente stehenden hauptberuflichen Ausbilder für die Metallberufe als ehemals gelernten Werkzeugmacher über sein Selbstverständnis befragte (vgl. Herrn Roth aus Kap. 9.2), drückte er die Notwendigkeit, sich in den Einzelnen einfühlen zu können und seinen Umgang dann entsprechend anzupassen, mit folgendem fachlich gefärbten Bild aus: »Wenn Sie mit Menschen zu tun haben und Sie haben unterschiedliche Menschen und Sie wollen denen was beibringen usw., dann müssen Sie sich darauf einstellen können, wie packe ich den jetzt an. […] Kann ich da jetzt mit 500 Umdrehungen fahren oder kann ich da jetzt mit 1.000 Umdrehungen fahren? Nein, mit dem, MIT DEM DA, dem kann ich 1.000 Umdrehungen geben, aber DAS MUSS MAN JA WISSEN, (schlägt mit der Hand auf den Tisch) das muss ich ja mal erst rauskriegen. Da muss man sich drauf einstellen und da kann man sich drauf einstellen. Man muss sich in die Lage versetzen können.« [08_10_HA, 255]

© Campus Verlag GmbH

mit Müdigkeit und Konzentrationsschwäche einen Termin für ihn bei der Werksärztin zu vereinbaren. Außerdem wird Herr Lesch Manuel zur Probe eine Zwischenprüfungsarbeit eines vergangenen Jahres schreiben lassen und anhand der Ergebnisse ein Gespräch mit Manuel sowie auch mit seinen Eltern führen. Seine Erfahrungen mit Manuel beschreibt er so:

»*Wenn er hingeht* und konzentriert an einer Aufgabe dranbleibt, dann können Sie dieses Wissen auch am nächsten Tag noch abfragen. Dann schreibt der, ich habe mir immer wieder Arbeiten vorbereitet, habe ihn die Arbeiten schreiben lassen und die hat er dann mit zwei gemacht, das war also durchaus prima. Und dann hat er die nächsten Arbeiten bekommen, ein ganz anderes Feld, ein ganz anderes Lernfeld, hat die 14 Tage gemacht. Und dann habe ich die alte Arbeit genommen, die er mit zwei geschrieben hat und habe die wieder abgefragt, dann kommt eine fünf raus. Drei Wochen, vier Wochen später ist dieses Wissen nicht mehr abfragbar, und deswegen denke ich, dass er es bei einer Zwischenprüfung oder bei einer Abschlussprüfung sehr schwer haben wird. Man merkt aber auch, dass es äh eigentlich ein Fach ist, was ihm nicht liegt. Und äh ich versuche jetzt einfach noch mal, ihm auch durch diese Zwischenprüfung vielleicht die Augen zu öffnen, dass er für sich gesehen *nicht noch mehr Zeit investiert*. Vielleicht ist er ja selbst so einsichtig oder seine Eltern und sagen: ›Mensch, das liegt mir wirklich nicht. Jetzt habe ich nur eineinhalb Jahre verloren, wenn ich auf einen anderen Beruf umswitchen würde, als wie, dass ich mir dann, vielleicht mein ganzes Leben versuche das zu machen und es liegt mir absolut nicht.‹« [01_06_NA, 226]

Die Episode zeigt, mit welch hohem Verantwortungsbewusstsein und Engagement Manuels Fachausbilder Herr Lesch seine Rolle wahrnimmt. Zunächst bemüht er sich nach Kräften, ihm bei seinen Lernschwierigkeiten beizustehen und ihm durch eine intensivierte Betreuung zu brauchbaren – und für den Ausbildungserfolg nötigen – Resultaten zu verhelfen. Er versucht zu verstehen, was die Ursache für die Probleme ist, beobachtet ihn genauer und gelangt allmählich zu der Einschätzung, dass er »kein Händchen« für den Beruf hat und dieser ihm vermutlich nicht liegt. Diese Entwicklung wird als sehr bedauerlich erlebt und im Interesse des Jungen so gedeutet, dass er möglichst nicht noch länger seine wertvolle Lebenszeit in einem falschen Beruf vergeudet.[130] Dabei liegt dem Ausbilder daran, dass der Betroffene – und dessen Eltern eingeschlossen – möglichst selbst zu dieser Erkenntnis gelangt und nicht erst durch das Scheitern bei den Kammerprüfungen vor vollendete Tatsachen gestellt wird. Im Zentrum steht das individuelle Schicksal des Jungen; der beträchtliche Aufwand vonseiten des Betriebs wird an keiner Stelle als Problem thematisiert. Dahinter schwingt jedoch implizit immer auch die

130 Leider ist mir nicht bekannt, wie die Geschichte ausging.

© Campus Verlag GmbH

Überzeugung der Ausbilder mit, dass mit einer Fachkraft, die nicht gern ihrer Tätigkeit nachgeht, weder ihr selbst noch dem Unternehmen gedient ist.

6.3.6 »Wenn da irgendwo einer Probleme hat, bei uns steht immer eine Tür offen«

Insgesamt, so Herr Siegel, sind die Ansprüche an die Jugendlichen deutlich gestiegen, und sie sehen einen hohen Druck auf ihnen lasten. Inhalte, für die sie früher in der Ausbildung dreieinhalb Jahre Zeit hatten, müssen heute viel komprimierter in der Hälfte der Zeit erlernt werden. Auch die formale Bedeutung der Zwischenprüfung für den späteren Berufsabschluss ist inzwischen höher. Während diese bis zur letzten Novellierung der industriellen Metall- und Elektroberufe (2004 bzw. 2003) lediglich als Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung galt und die Note nicht angerechnet wurde, ist dies seit Einführung der sogenannten »gestreckten Prüfung« nicht mehr der Fall. Was es an Nachteilen bergen kann, dass nun die Zwischenprüfungsnote zählt, illustriert Herr Siegel am Beispiel eines Auszubildenden eines anderen Unternehmens, der zur Zwischenprüfung in die hiesige Firma kam[131] und darin mit einer Fünf sehr schlecht abschnitt: Als der Prüfling in Anschluss vor dem Eingang der Firma darauf wartete, von seinen Eltern abgeholt zu werden, habe er »Rotz und Wasser geheult, weil ihm da so eine Stunde nach der Prüfung bewusst wurde, da habe ich mir jetzt irgendwas versaut, was ich meine ganze Ausbildung, auch nachher mit der Abschlussprüfung nie mehr so retten kann, dass ich auf ein gutes Ergebnis komme«. Um es zu einer solch schmerzhaften Erfahrung für die jungen Menschen in der eigenen Obhut gar nicht erst kommen zu lassen, sieht Herr Siegel sich und seine Kollegen in der Pflicht:

»Da ist es dann auch an uns gelegen, an den Ausbildern, da zwar einen gewissen Druck aufzubauen, dass die wissen, da kommt es darauf an, den aber auch nicht so *hoch* werden zu lassen, weil viele vom Alter her vielleicht noch gar nicht so weit sind, sich über gewisse Tragweiten von Entscheidungen, die da, oder wenn da etwas nicht so geworden ist, wie es sein sollte, sich auch über die Tragweite bewusst zu werden.« [01_04_HA, 143]

131 Da die IHK-Prüfungen immer auch praktische Anteile haben, die den Einsatz von Maschinen und Ähnlichem vorsehen, stellen sich für die Durchführung üblicherweise wechselnde Ausbildungsbetriebe des Kammerbezirks zur Verfügung.

© Campus Verlag GmbH

Die sorgsame Begleitung und Fürsorge für die Auszubildenden bezieht sich damit nicht nur auf das unmittelbare Geschehen vor Ort und die Leistungen in Schule und Betrieb, sondern weist weit darüber hinaus. Die ganzheitliche Achtsamkeit für »das Menschliche« schließt auch private Ereignisse mit ein, wenn es der oder die Auszubildende zulässt und das nötige Vertrauen für ein Gespräch besteht. Wenn die Ausbilder im Verlauf der Ausbildungszeit merken, dass Auszubildende deutlich in den Leistungen nachlassen oder sich auffällig benehmen, fragen sie nach. Häufig in dieser Lebensphase eintretende private Problemlagen sind familiäre Konflikte, die Trennung der Eltern, der Tod der Großeltern, der erste große Liebeskummer, eine zerbrochene Beziehung und Ähnliches. Gelegentlich sind Alkohol und manchmal auch Drogen im Spiel, und für jegliche Problemanlässe wollen sie für einen sensiblen und fairen Umgang mit dem oder der Betroffenen auch ansprechbar sein, so Herr Siegel: »Bei uns ist das auch immer sehr stark, wenn da irgendwo einer Probleme hat, bei uns steht immer eine Tür offen.«

Wie sich zeigt, haben insbesondere die beiden hauptberuflichen Ausbilder im Ausbildungszentrum, aber auch die jeweiligen Fachausbilder der verschiedenen Berufsgruppen einen umfassenden Blick auf die Jugendlichen. Sie versuchen für jeden mit seinem persönlichen Hintergrund zugänglich zu sein und sie zugleich zu Menschen zu formen, die sich selbstständig an die betrieblichen Verhaltensregeln halten, leistungsorientiert sind und im Team gut harmonieren. Ihr Auftrag besteht darin, die Auszubildenden schrittweise auf ihre Tätigkeit als Facharbeiter vorzubereiten, und sie für immer längere Zeiträume in die Fachabteilungen zu entsenden, wo sie in reale Arbeits- und Leistungsprozesse integriert werden. Dabei hat das Ausbildungszentrum als Anlaufstelle den Charakter eines Schonraums für die Auszubildenden, Herr Siegel bezeichnet es einmal beiläufig als »gelobtes Land«, wohingegen die Fachabteilungen mit einem »Haifischbecken« verglichen werden.

6.4 Die Praxis II: Ausbilden in der Fachabteilung (Werkzeugbau)

Der Werkzeugbau nimmt als Fachabteilung eine Sonderstellung ein, da hier nicht wie in den unmittelbar produzierenden Bereichen, unterschiedlichste Kunststoff- und Metallteile überwiegend seriell mithilfe von verschiedenen Maschinen gefertigt werden. Hier geht es hingegen um das Herzstück die-

© Campus Verlag GmbH

ser Maschinen selbst, nämlich die als Werkzeug bezeichneten metallischen Konstruktionen, durch die die unterschiedlichen Kunststoff- und Metallteile hindurchgeführt werden, um ihre jeweils spezifische Form zu erhalten. Diese Stanzwerkzeuge oder Gieß- und Spritzgussformen sind nach individuellen Bauplänen manuell gefertigt und bedürfen angesichts ihres kontinuierlichen, über Tag und Nacht andauernden Einsatzes in der Fertigung der regelmäßigen Wartung und Reparatur. Die Konstruktion als auch Wartung der komplexen Werkzeuge übernimmt der Werkzeugbau. Unter der Leitung von Herrn Woelk arbeiten hier 36 Facharbeiter im Zweischichtbetrieb in den Bereichen Stanz- und Umformtechnik, Formtechnik und Vorrichtungstechnik und elf Auszubildende für den Beruf Werkzeugmechaniker über die vier Ausbildungsjahre verteilt. Die Formwerkzeuge sind teilweise so groß und schwer, dass sie nur mit maschineller Hilfe transportiert und auf die verschiedenen Werkbänke in der Werkstatt verfrachtet werden können. Dazu sind an der Decke über Schienen mit Rollen und Ketten entsprechend kranartige Hebevorrichtungen installiert. Für die handwerkliche Bearbeitung von Einzelteilen dieser Werkzeuge stehen an Einzelarbeitsplätzen eine Vielzahl von manuellen und maschinellen Bearbeitungswerkzeugen bereit.

6.4.1 »Es gibt immer so ein ständiges Rotieren«

Nachdem die Ausbildung im ersten Jahr des Bestehens des Ausbildungszentrums noch so organisiert war, dass die Auszubildenden die ersten fünf Monate vollständig dort unterrichtet wurden, streben die Ausbilder nun danach, die jungen Leute früher »auseinanderzuziehen« und für kleinere Einsätze in die jeweiligen Fachabteilungen zu schicken. Diese Vorgehensweise entspricht auch eher den aktuellen Ausbildungsordnungen, die eine frühe Integration in die Arbeits- und Geschäftsprozesse des Unternehmens fordern. Nach acht Wochen im Betrieb gehen die Auszubildenden des ersten Lehrjahres erstmals für eine Woche in die Fachabteilung. Dabei werden die drei angehenden Werkzeugmechaniker nicht zusammen in den Werkzeugbau geschickt, sondern jeweils einzeln auf unterschiedliche Wochen verteilt. Herr Siegel erläutert:

»Die sind also nicht, sage ich mal, erst komplett hier [im Ausbildungszentrum] (schlägt auf den Tisch), dann in der Abteilung, sondern es gibt immer so ein, so ein ständiges Rotieren. Und das ist dann für die Abteilungen auch einfacher, dass sie

© Campus Verlag GmbH

nicht auch da *alle auf einmal* haben, sondern sie können sich dann viel mehr auf die einzelnen Leute konzentrieren.« [01_04_HA, 55]

Die Einsätze dienen nicht nur der Qualifizierung, sondern auch der Berufsorientierung und Entscheidungsfindung. Der Auszubildende kann Erfahrungen in den verschiedenen möglichen Fachrichtungen sammeln und prüfen, in welchem Bereich er sich spezialisieren will. Er lernt auch die Belegschaft in den verschiedenen Abteilungen näher kennen beziehungsweise die dortigen Facharbeiter machen sich ein Bild von dem zukünftigen Nachwuchs. Betont wird, wie wichtig es ist, dass dieser seine Neigung herausfindet, weil auch das Unternehmen »viel mehr davon hat, wenn ich motivierte Mitarbeiter habe«:

»So lernen die [Auszubildenden] die Mitarbeiter kennen, die Fachabteilung, sie können in den Fachbereichen sich dann auch mal überlegen, wo gefällt es mir dann nachher am besten, wo komme ich am besten zurecht. Die Fachausbilder sehen, wo liegen die Neigungen, ist er eher für die Stanztechnik, ist er für die Formtechnik, wo können wir den nachher einsetzen? Damit wir auch im dritten Ausbildungsjahr den Mitarbeiter da einsetzen können, wo man glaubt, dass er da am meisten bringt, und zwar, wo er dann auch am meisten Spaß hat daran.« [01_04_HA, 51]

Das Rotieren zwischen Ausbildungszentrum und Fachabteilung betrifft nicht nur die Auszubildenden, sondern partiell auch die Kollegen aus den Fachabteilungen. Ist bei ihnen im Werkzeugbau eine CNC-Fräsmaschine defekt, so können die Facharbeiter zur Not auf die Maschine in der Ausbildungswerkstatt zurückgreifen. Für die Ausbildung hat diese Praxis – abgesehen von hohen planerischen Anforderungen für die Ausbilder – für Herrn Siegel den Vorzug, dass die Auszubildenden durch die flexible Zusammensetzung im Ausbildungszentrum nicht nur viel von den anderen Berufen und unterschiedlichen Arbeitsweisen mitbekommen, sondern auch eine Vorstellung davon gewinnen, was sie zukünftig erwartet:

»So kriegt man das aber rüber, äh kriegen die das mit und dann macht man [als Auszubildende/-r] sich schon Gedanken, aha, wenn DIE DAS MACHEN MÜSSEN, DANN MÜSSEN WIR DAS JA EIGENTLICH auch machen, ja? Und dann gibt es auch so ein, eben das VERSTÄNDNIS den anderen Berufsgruppen gegenüber, was dann auch nachher ein leichteres Zusammenarbeiten gibt.« [01_04_HA, 57]

Die Auszubildenden lernen voneinander und hier insbesondere die jüngeren von den älteren. Das Rotieren, diese kreisförmige Bewegung der einzelnen Auszubildenden durch den Betrieb und die wechselnden Arbeitsplätze – für die angehenden Mechatroniker und Elektroniker auch räumlich auf beide Produktionsstätten ausgedehnt – hat im Sinne Ingolds etwas Zyklisches und

© Campus Verlag GmbH

entspricht auch der Ordnung der Ausbildungsjahrgänge, die in einer aufsteigenden Spirale aneinander vorbeiziehen und dabei wechselseitig Impulse aufnehmen und abgeben.

6.4.2 »Sie können sich auch viele, viele Dinge von Facharbeitern abgucken, mit den Augen stehlen«

In den Fachabteilungen übernimmt der jeweilige Fachausbilder die Regie und weist den oder die Auszubildende tage- (und später wochen-)weise einem Mitarbeiter zu. Dieser Kollege erhält dann die Anweisung, den Auszubildenden mitzunehmen und »mit den Augen lernen« zu lassen, ihm aber zugleich auch die Tätigkeiten zu erklären und zumindest einige Arbeiten nach seinen Möglichkeiten selbstständig ausführen zu lassen. Allmählich verlängern sich dann die Einsätze in der Fachabteilung, und ab dem dritten Ausbildungsjahr sind die Auszubildenden nahezu durchgängig dort tätig und werden mehr oder weniger fest an einen Facharbeiter gebunden. Für diese Aufgabe werden in den Arbeitsbereichen möglichst Gesellen benannt, die nicht nur viel Erfahrungswissen mitbringen, sondern auch menschlich geeignet sind für den Umgang mit jungen Leuten und gut erklären können. Diese als »Paten« oder früher auch als »Lehrgesellen« bezeichneten Facharbeiter erhalten für ihre Funktion keine besonderen Instruktionen, da es als durchaus förderlich betrachtet wird, wenn die Facharbeiter bei der Umsetzung unterschiedlich vorgehen, so Herr Siegel:

»Es ist ja nicht schlecht, wenn der, der Auszubildende andere Menschen kennen lernt. Der eine erklärt das so, der eine erklärt es so, dem einen kann ich, muss ich, kann ich den jetzt noch mal nachfragen, oder geht der gleich durch die Decke? Oder habe ich da einen, den kann ich auch noch ein drittes Mal fragen, wie ruhig bleibt der dann?« [01_04_HA, 81]

Herr Siegel sieht als ungemein hilfreich an, dass die Auszubildenden früh auf »unterschiedliche Charaktere« treffen und lernen müssen, mit unterschiedlichen Menschen im Unternehmen zurechtzukommen: »Und das hilft, für Menschenkenntnis wunderbar!«[132] Es schimmert jedoch auch durch, dass

132 Gleichzeitig gilt dies aber auch für die Kollegen, welche die Auszubildenden vor Ort in den Fachabteilungen betreuen. Wenn diese sich bei ihm gelegentlich mal über die Begriffsstutzigkeit der Auszubildenden beschweren, regt Herr Siegel sie an, sich mal selbst in ihrer Anleitungspraxis zu hinterfragen: »Ja, hast schon mal überlegt, woran liegt es denn? Liegt es an dem Auszubildenden, weil er es nicht verstanden hat oder liegt es vielleicht daran,

© Campus Verlag GmbH

in der Fachabteilung ein deutlich rauerer Ton herrscht als im Ausbildungszentrum. Dort ist, wie es der Fachausbilder und Leiter des Werkzeugbaus Herr Woelk[133] formuliert, »die harte Realität, wo ein Termin drin steht, wo Geld drin steckt, wo Dinge innerhalb einer Zeiteinheit fertiggestellt werden müssen«. Für die Facharbeiter steht im Vordergrund, dass sie gute junge Leute brauchen, die ihnen helfen die Arbeit zu schaffen. Sie wissen, dass sie sich selbst an der Ausbildung beteiligen müssen, wenn sie später auch die Früchte von deren entstehender Arbeitskraft tragen wollen. Der 34-jährige Facharbeiter Herr Weißmann, der selbst zwar noch keinen Auszubildenden fest zugewiesen bekam, jedoch wie alle anderen in der Belegschaft seinen Teil zur Ausbildung beiträgt, erklärt: »Wir bringen es ihnen aber auch bei, weil es ja für uns eine Arbeitserleichterung ist, nicht, wenn wir wissen, die Kerle sind darin fit.« [01_15_MA, 155]

Der Counterpart von Herrn Siegel in der zuständigen Abteilung für die Werkzeugmechaniker, der Leiter des Werkzeugbaus Herr Woelk betont vor allem den Vorteil für die Auszubildenden, ständig von einer Vielzahl erfahrener Facharbeiter umgeben zu sein und eine intensivierte Betreuung als im Ausbildungszentrum zu erfahren:

»Sie können sich auch viele, viele Dinge von Facharbeitern abgucken, mit den Augen stehlen, das können sie hier unten [im Ausbildungszentrum] nicht.[134] Hier unten können sie quasi nur vom gleichwertigen jungen Mann, der es vielleicht dann auch noch falsch macht, sich das abgucken. Sie haben also kein, kein, kein Bild, sie haben immer nur dasselbe Bild, ja, und das Bild, was die beiden Ausbilder prägen. Da oben

dass du es erklärt hast, wie es du, wie du es aus deiner Erfahrung kennst? Du machst das 20 Jahre, für dich ist das was ganz Normales, was du machst, aber du musst dem das eigentlich erklären, der hat das noch nie gehört!‹ Sagt der: ›Stimmt, ich war ja eigentlich auch mal Lehrling, ich war ja auch froh, wenn mir es einer bis ins Kleinste erklärt hat.‹« [01_04_HA, 81]

133 Herr Woelk ist circa 42 Jahre alt und zum Zeitpunkt des Interviews im Dezember 2009 seit 26 Jahren im Unternehmen tätig. Er begann dort in den in den 1980er-Jahren parallel mit Herrn Siegel seine Lehre als Werkzeugmechaniker, besuchte später die Abendschule, um den Abschluss eines Handwerksmeisters zu erlangen und arbeitet nun seit 15 Jahren als Leiter des Werkzeugbaus und Ausbildungsmeister. Da die Verantwortung für das fachliche Ausbildungskonzept im Beruf Werkzeugmechaniker/-in bei ihm liegt, strebt er für die Zukunft noch an, die Erwartungen an die Facharbeiter bei der Durchführung der praktischen Ausbildung auch schriftlich beschreiben zu können. Dabei geht es ihm allerdings weniger um das Wie der Vermittlung als um das Was. Um sicherzustellen, dass tatsächlich alle Inhalte der aktuellen Ausbildungsordnung »geschult« werden, strebt er ein »durchgängiges Konzept« an, das regelmäßig mit der betrieblichen Praxis »abgeglichen« wird.

134 Das Interview fand im Ausbildungszentrum statt, das in einem Anbau im Hof zu ebener Erde liegt. Der Werkzeugbau befindet sich im Hauptgebäude auf einer höheren Etage.

© Campus Verlag GmbH

[im Werkzeugbau] kommen ganz andere Eindrücke auf die zu, und jeder gibt denen auf eine andere Art mal einen Tipp oder mal einen Hinweis oder zeigt denen mal was und da sind die [Facharbeiter] wirklich äh offen. Also, die sagen: ›Hier, das kann ja wohl nicht sein, guck doch mal, wie ungelenk du das spannst, das kannst du doch so und so machen.‹ Das ist so ein, so ein Standard. Und dann werden die einfach auch eines Besseren belehrt, einfach so nebenbei. Und die lernen dann immer so kleinen, kleinen Hilfsmittel von den vielen Facharbeitern, lernen die ihr Handwerk. Ja, also da sind wir ziemlich offen und ich finde das eigentlich ganz gut. Also, das ist, da hat keiner ein Sprachverbot, hier das ist dem sein Auszubildender und alles, was der lernt, kommt nur von dem oder so. Das gibt es nicht, sondern das ist eigentlich eine Gruppe, das ist so.« [01_07_NA, 69]

Herr Woelk sucht hier nach passenden Worten, um den Unterschied in der Qualität der Vermittlung zwischen Ausbildungszentrum und Fachabteilung zu veranschaulichen. Die von ihm beschriebene Praxis im Werkzeugbau, bei der letztlich jeder in der Belegschaft im Zuge der Arbeit einen kleineren oder größeren Beitrag zur Ausbildung des zukünftigen Kollegen leistet, entspricht der einer Praxisgemeinschaft im Sinne Lave/Wenger (1991). Außerdem drückt er aus, dass Lernen bedeutet, sich ein Bild von seiner Arbeitsumgebung und den dortigen Tätigkeiten und Objekten zu machen beziehungsweise die Welt, in die man hineinwachsen soll, *sehen* zu lernen. Je vielschichtiger und facettenreicher dieses Bild ist, desto mehr entspricht es nicht nur der Wirklichkeit der realen Arbeitsprozesse, sondern umso mehr kann auch der Auszubildende daraus lernen.

6.4.3 »Die Auszubildenden, die halt von unten hochkommen, die können alles, aber die können gar nichts«

Herr Woelk beklagt, dass sie als Ausbilder in die Ausbildung über die letzten Jahre »ständig mehr reinstecken« mussten, um das bisherige sehr gute bis gute Niveau bei den Abschlüssen zu halten. Zwar können sie unter den 30 Bewerberinnen und Bewerbern für einen Ausbildungsplatz als Werkzeugmechaniker/-in immer noch die besten vier selektieren, aber diese bringen nicht mehr die gleichen Voraussetzungen mit wie früher. Das betrifft zum einen das fehlende handwerkliche Geschick, »weil sie gar nichts mehr machen müssen zu Hause; die müssen maximal den Mülleimer um die Ecke tragen, den Müllbeutel«, aber auch die schwächeren schulischen Leistungen. Zum Sinnbild für das fehlende praktische Geschick wird das Fegen, das in einer Werkstatt, in der die Späne fliegen, zu den alltäglichen

© Campus Verlag GmbH

Routinetätigkeiten gehört. Es wird den Auszubildenden als vermeintlich einfache Aufgabe häufiger schon mal übertragen, bevor sie überhaupt für einen regulären längeren Einsatz in die Fachabteilung kommen:

»Die kommen manchmal hierher, das sage ich wirklich, […] die haben hier dann das erste Mal einen Besen in der Hand in ihrem Leben. […] Und wenn ich die dann manchmal so vom, vom Handling her sehe, dann muss man denen das Fegen beibringen, und damit fängt es an. Ja, dass sie für die Ecken, die ein bisschen ungelenk zu erreichen sind, sich bücken müssen und einen Handfeger nehmen müssen, das muss man denen heute beibringen.« [01_07_NA, 57]

Sein circa zehn Jahre jüngere Kollege, der Geselle Herr Weißmann, trägt selbst keine Ausbildungsverantwortung, beklagt bei meinem zweiten Rundgang durch den Betrieb im Frühjahr 2010 jedoch, dass die Auszubildenden heute deutlich mehr Schwierigkeiten haben, technische Zeichnungen und Handskizzen der Facharbeiter zu lesen und offensichtlich eine schlechtere Grundausbildung erhalten als er selbst noch in den 1990er-Jahren. Im Interview, das ich ein Jahr später im Februar 2011 führe, bitte ich ihn, seine Wahrnehmungen genauer zu schildern. Im Gespräch sucht er selbst nach Erklärungen und führt die schwächeren handwerklichen Fertigkeiten der letzten Auszubildenden insbesondere auf die geänderte Ausbildungsstruktur zurück. Seitdem die angehenden Werkzeugmechaniker ihre Grundausbildung im Ausbildungszentrum erhalten, sind für ihn deutliche Defizite im selbstständigen Arbeiten spürbar:

»Die kommen von unten hoch und äh (–) sind in dem, was sie machen, einfach nicht fit. (–) Also, die können vielleicht fräsen, drehen etc. sonst was, aber ähm, hm, wie soll man das sagen? Es ist nicht, es ist nicht, ähm, gut, hundertprozentig geht eh nicht, dafür sind sie noch in der Ausbildung, aber es sind einfach zu viele Lücken, einfach zu viele Lücken, wo man merkt äh, da sind Defizite vorhanden, und die müssen wir im Endeffekt dann korrigieren, haben aber auch eigentlich da die Zeit nicht mehr dafür, weil wenn wir weniger Leute sind, termingerechter arbeiten. Und das war früher einfacher, die waren halt in der Abteilung und man hat die beim Schleifen beobachtet, und wenn der Ausbilder nicht da war oder sonst was, ist man als Geselle hingegangen und hat gesagt, hier, das macht man so nicht, ja. Ähm, vielleicht steht es im Lehrbuch so drin, vielleicht hast du es auch von deinem Ausbilder gezeigt bekommen, aber nicht jeder Ausbilder kann schleifen oder fräsen, sage ich mal ganz einfach, (lachend) *um es mal in Anführungszeichen zu sagen*. Ähm, das ist die Theorie und die Praxis.« [01_15_MA, 79]

In dieser Passage klingen gleich mehrere Konfliktlinien an, die die jetzige Ausbildungspraxis im Betrieb wie rote Fäden durchziehen. Zum einen die

© Campus Verlag GmbH

der räumlichen Trennung und Aufteilung der Ausbildungsverantwortung zwischen Ausbildungszentrum (unten) und Produktion (oben). Seitdem die Grundausbildung aus dem Werkzeugbau ausgelagert wurde, bekommen die Facharbeiter nur noch vom Hörensagen mit, wie diese im Ausbildungszentrum durchgeführt wird und mit welchen Herausforderungen die Kollegen dort täglich konfrontiert sind. Auch greifen die Interventionen des hauptberuflichen Ausbilders nicht mehr spontan und gewissermaßen nahtlos mit jenen der Gesellen ineinander, sondern sind nun nacheinander geschaltet und entsprechend klar zugewiesen. Die eindeutige Delegation der Grundausbildung an das Ausbildungszentrum macht es leichter, die Verantwortung für mangelnde Leistungen der Auszubildenden anschließend den beiden Ausbildern anzukreiden. Während die Facharbeiter erwarten, dass die Auszubildenden »völlig ausgebildet hochkommen«, erwidern die hauptberuflichen Ausbilder, dass die Facharbeiter es sind, die ihnen das Eigentliche beibringen müssen, sie nur ganz allgemeine Grundlagen legen können und noch viele andere Dinge vermitteln müssen. Zugleich gehen die Jugendlichen selbst aber davon aus, dass sie nach den ersten Monaten im Ausbildungszentrum schon ein gewisses Rüstzeug erlangt haben. Diese Problematik gipfelt in Herrn Weißmanns Bemerkung »Die Auszubildenden, die halt von unten hochkommen, die können alles, aber die können gar nichts«.

Weiterhin nimmt ein hauptberuflicher Ausbilder eine Sonderstellung in der Belegschaft ein, weil er für diese Tätigkeit von der Facharbeit freigestellt wurde. Er ist also nicht mehr unmittelbar in die Produktionsprozesse eingebunden und verliert so tendenziell den Anschluss an die kontinuierlich fortschreitende technologische Entwicklung. Er professionalisiert sich zwar durch seine weitere Arbeit im pädagogischen und methodisch-didaktischen Bereich, aber diese Fähigkeiten genießen aus Sicht der meisten Facharbeiter lange nicht den Respekt wie fachlich-technisches Können. Da die Ausbilder durch ihre Funktion zwangsläufig etwas aus der Übung mit den Bearbeitungsverfahren kommen, werden sie für die Facharbeiter zu ›Theoretikern‹, und dies wird negativ konnotiert. Diese Klassifizierung wird weiterhin auch dadurch bedingt, dass Ausbilder qua ihrer Rolle die Vermittlung der einzelnen Verfahren und Fertigkeiten nach fachsystematischen Kriterien vornehmen, die einer anderen Logik als der der tatsächlichen Arbeitsabläufe entspringen. Die Lehrgangsorientierung steht gewissermaßen abgekoppelt neben der Komplexität realer Abläufe. Auch müssen die Ausbilder qua Ausbildungsordnung und Gesetz die Handhabung der einzelnen Verfahrensschritte so vermitteln, wie sie idealerweise sein sollten. Hier sind Sicher-

© Campus Verlag GmbH

heitsvorkehrungen und ähnliches zu beachten, die so in der Praxis nicht unbedingt tatsächlich immer Anwendung finden. Nicht zuletzt sind die Facharbeiter stolz auf ihr Erfahrungswissen und die vielen »kleinen Kniffe«, die vermutlich in keinem Lehrbuch stehen, aber ihr Selbstverständnis als Praktiker ausmachen.

Zum dritten wirkt sich auch der Wandel der Arbeit selbst auf die Ausbildungspraxis aus. Dabei spielt nicht nur die Organisation in zwei beziehungsweise drei Schichten und die Zusammenlegung der beiden Standorte mit jeweils leicht unterschiedlichen Betriebskulturen eine Rolle, sondern auch der allgemein in den vergangenen zehn Jahren stark gestiegene Arbeits- und Termindruck. Für die Wartung und Reparatur eines Werkzeugs aus der Kunststoff- oder Metallteilefertigung steht weniger Zeit zur Verfügung als früher, weil die Maschinen möglichst pausenlos laufen sollen. Dadurch können sich auch die Lehrgesellen weniger Zeit nehmen, um die Auszubildenden in die Abläufe in vollem Umfang einzubeziehen. Beiläufig kommt zur Sprache, dass aufgrund des Termindrucks der (oder die) fest unterstellte Auszubildende häufiger an Kollegen ›abgegeben‹ werden muss. Dies ist abträglich für die Qualifizierung. Einer der vielen Gründe für die teilweise Verlagerung der Ausbildung in das Ausbildungszentrum war wohl auch, dass die Facharbeiter spürbar stärker belastet sind und nicht mehr so viel Rücksicht auf Auszubildende nehmen können. Gleichzeitig können die Auszubildenden aber spätestens im dritten Lehrjahr doch so viel, um als Arbeitskräfte für den Einsatz in anderen Abteilungen wie der seriellen Fertigung betriebsintern attraktiv zu sein. Herr Woelk äußert sich im Interview zweimal kritisch darüber, dass Auszubildende auf Anordnung des Werksleiters manchmal für Aushilfsarbeiten in der Produktion abgezogen werden. Dies ist nicht korrekt in seinen Augen, da sie dort keine ausbildungsrelevanten Tätigkeiten ausführen und er persönlich, angesichts der dann üblicherweise ins Feld geführten Kosten-Nutzen-Erwägungen, die Qualität der Ausbildung höher bewertet als kurzfristige Einsparungen bei den Personalkosten. Auch wenn er bei diesen Anlässen mit seinem nächsthöheren Vorgesetzten uneins ist, fügt er unmittelbar an, dass Ausbildung im Vergleich mit anderen Unternehmen dennoch einen hohen Stellenwert genießt:

»wobei wir hier als, als [Name des Standorts] oder [alter Firmenname] oder [neuer Firmenname] äh oder ganz egal äh, wir hier noch, ich sage mal, ähm (lachend) *der*

© Campus Verlag GmbH

Wolf im Schafspelz sind. Also, wir nutzen die nicht aus, sondern bei uns kostet Ausbildung noch richtig Geld, das würde ich so sagen.« [01_07_NA, 57[135]]

Seine emotionale Betroffenheit ist bei diesem Thema deutlich spürbar, zumal er sich leidenschaftlich für die Ausbildung einsetzt. Die Wahl der Metapher vom »Wolf im Schafspelz« ist im Zusammenhang mit der Aussage, dass Auszubildende bei ihnen nicht als günstige Arbeitskräfte missbraucht werden, zunächst überraschend. Eigentlich will er wohl eher das Bild eines zahmen Tieres evozieren, das dem Menschen nichts Böses will. Ob nun unfreiwillig oder nicht, vergleicht er das Unternehmen jedoch stattdessen mit jemandem, der schadenbringende Absichten durch ein harmloses Auftreten zu tarnen sucht. Möglicherweise kommt hier unbewusst die Sorge zum Ausdruck, dass der neue Arbeitgeber sich dem Thema Ausbildung gegenüber auf Dauer doch nicht so freundlich zeigen wird, wie es durch die – auch pressewirksam dokumentierten – Besuche des neuen Ausbildungszentrums von US-amerikanischen Firmenvertretern bislang den Eindruck macht. Die Fragilität dieses »wir« und der schwankende Boden unter den Füßen wird auf alle Fälle in seiner Suche nach dem passenden Namen für den Betrieb offenkundig.

6.4.4 »Das ist halt viel Gefühlssache einfach und […] das haben die teilweise heute nicht mehr einfach so«

Der Geselle Herr Weißmann erlebt es so, dass sie als Facharbeiter den Auszubildenden bei den maschinellen Bearbeitungsverfahren im Unterschied zu früher heute nur noch »das Grobe« beibringen können, vielleicht 30 Prozent dessen, was die Maschine eigentlich kann: »Aber wenn jetzt mal was Spezielles ist, das können die gar nicht mehr, weil sie es gar nicht mehr wissen. Und so zieht sich das durch vieles durch, auch beim Fräsen, Schleifen, sonst irgendwas.« Aus diesem Grund müssen sie sich als künftige Facharbeiter »über die Jahre noch viel mehr noch antrainieren, viel mehr anarbeiten.« Herr Weißmann schildert, dass er in seiner Ausbildung teilweise wochenlang verschiedene handwerkliche Fertigkeiten üben musste, dass dadurch aber auch »viel Gefühl« darüber entstanden ist, »was passiert, wenn ich ein Blech biege«:

135 Das Transkript weist das gesprochene Wort hier in kleinerer Schriftgröße aus, weil Herr Woelk an dieser Stelle deutlich leiser spricht (vgl. die Ausführungen zur Transkription im Kapitel 3.2).

© Campus Verlag GmbH

»Das ist halt viel Gefühlssache einfach, und das hat man dabei gelernt, und das haben die teilweise heute nicht mehr einfach so, weil die einfach, nach Gefühl einfach nicht arbeiten.« [01_15_MA, 93]

Als Metapher zieht er das Einparken eines PKW mit und ohne computergestützte Einparkhilfe heran. Während er noch ein Gefühl für die Größe seines Wagens habe und ohne Hilfsmittel einparken könne, sind die jungen Facharbeiter auf dieses technische Programm angewiesen. Einen fehlenden inneren Bezug seitens der Auszubildenden beschreibt er auch für das Lesen von technischen Zeichnungen, welche für die Konstruktion, Wartung und Reparatur der Werkzeuge eine zentrale Rolle spielen:

»Man hat heute einen Plan, der ist (–), ich sage mal, einen Meter breit, einen Meter hoch und lauter schöne Striche drauf. Und ähm, (–) aber wofür die teilweise da sind, also wie eine Spiegelung oder eine Drehung funktioniert, da ist eine, eine Bemaßung, da heißt sie Schnitt, ja. Und dann sind da zwei Pfeile drauf. Für, für einen Laien, der denkt, der weiß gar nicht, was das ist. Ich gucke da drauf und weiß, aha, geh dann, im Kopf gehe ich diese Drehung, die dann damit angedeutet ist auf der Zeichnung, gehe ich im Kopf durch, habe das dann gespiegelt und weiß halt, da muss ich gucken. Das ist bei vielen Auszubildenden, die stehen davor und dann sagt man, guck mal, wo der Schnitt ist. Und dann, dann fehlt denen, die kriegen den Zusammenhang nicht zwischen diesem, dieser Zeichnung, die Zeichnung im Kopf zu spiegeln und dann das auf der, auf einem anderen Blatt wieder zu sehen zum Beispiel, ja. Oder wenn irgendwas unsichtbar eingezeichnet ist.« [01_15_M, 103]

Während seiner Ausbildung in den 1990er-Jahren erhielten die Auszubildenden noch wöchentlichen Zeichnungskunde-Unterricht vom damaligen Leiter der Fachabteilung, dem Vorgänger Herrn Woelks. Sie mussten solange zeichnen üben, bis sie in der Lage waren, auch das Unsichtbare und die Drehungen mithilfe unterschiedlicher Strichstärken, gestrichelten Linien und Pfeilen richtig einzutragen und entsprechend auch innerlich nachzuvollziehen. Wenn der Abteilungsmeister zu viele Fehler in der Zeichnung fand, hieß die Anweisung, die Zeichnung komplett neu zu machen. »Der hat das, ja, fast schon in uns reingeprügelt«, so Herr Weißmann, aber durch das ständige eigene Zeichnen hätten sich irgendwann auch die Zeichnungen erschlossen, sodass sich die Facharbeiter bis heute an diesem Zeichnungsstandard orientieren.

Hier bietet sich ein Vergleich mit einer Fallstudie aus der Berufsausbildung in Südafrika an, bei der die Erziehungswissenschaftlerin Jeanne Gamble in den 1990er-Jahren die Ausbildungspraxis von Möbeltischlern untersuchte, in der Zeichnungen eine zentrale Rolle zukommt. Die Forscherin

© Campus Verlag GmbH

nahm auch an dem die praktische Ausbildung ergänzenden Zeichenunterricht teil und machte dabei eine interessante Entdeckung. Es wurde nämlich sehr wenig gesprochen. Stattdessen zeigte der Zeichenlehrer nur immer wieder auf die Fehler in der Zeichnung und sagte, was anders gezeichnet werden musste:

»The drawing teacher does not talk or explain any more than the master-trainer in the workshop. He simply sets the task, checks their drawings, shows them where they have gone wrong and how to fix it. It took the observer a long time to work out that what she was observing was tacit transmission of the capacity to simultaneously ›see‹ what is there and what is not there. What is visualised is a three-dimensional spatial arrangement, which no diagram can fully represent. This comprehension of ›proportion‹ underlies every choice, decision and action of the skilled artisan. It is the ability to see the part in relation to the whole and the whole in every part that is transmitted through drawing. The only discursive commentary available to indicate that the apprentice has not yet mastered this form of relational spatiality is to say that s/he cannot ›do drawings‹.« (Gamble 2001: 189)

Gamble bezeichnet diese Art von Pädagogik und stiller »Übertragung« handwerklichen Wissens an den Nachwuchs als »modelling the invisible« (ebd.: 198) und widersetzt sich in ihrer Analyse auch vehement Lave und Wengers (1991: 94) dezidierter Dekonstruktion der Meister-Lehrlings-Beziehung. Ihrer Sichtweise einer Übertragungsbeziehung möchte ich mit Rückgriff auf Ingold widersprechen. Stattdessen scheint mir die hier betrachtete Ausbildungspraxis eher dadurch gekennzeichnet, dass ein Experte die Novizen zu einer repetitiv angelegten Form der Aufmerksamkeitsschulung anregt. Durch seine kontinuierliche Präsenz und Rückmeldung bringt er die Auszubildenden dazu, einen eigenen kontinuierlichen Abgleich zwischen Wahrnehmung und Handlung, zwischen innerem Bild und äußerer, materieller Zeichnung vorzunehmen, bis sich die gewünschte kognitive Praxis einstellt. Vermutlich verbirgt sich hinter dieser Übungspraxis ein ähnlicher »Kreislauf zwischen Zeichnen und Machen«, wie ihn Sennett von der handwerklichen Arbeitspraxis des Architekten Renzo Piano berichtet (Sennett 2008: 59f.).[136] In einer solchen wiederholten zirkulären Bewegung hebt sich irgendwann die Trennung von Kopf und Hand auf, denn beim Zeichnen, so Sennett weiter, werden »die Momente des Taktilen, der Relationen und des Unvollständigen physisch erfahren« (ebd.: 64).

136 Sennett führt dessen Aussage mit folgenden Worten ein: »Zu Wiederholung und Üben sagt Piano: ›Das ist sehr typisch für handwerkliches Vorgehen. Man überlegt und macht gleichzeitig. Man zeichnet und man macht. Man überarbeitet die Zeichnung. Man macht sie und überarbeitet sie und überarbeitet sie noch einmal.‹« (ebd.: 60)

© Campus Verlag GmbH

Für die Kommunikation der Facharbeiter untereinander bezüglich dessen, was zum Beispiel an einem Werkzeug geändert werden soll, fertigen diese Handskizzen nach den in der Ausbildung eingeübten Regeln an, bis die neuen Werkzeugdaten abschließend auch am Computer als Änderung abgespeichert werden.

Als Christian[137], einer der drei jetzigen Auszubildenden im Werkzeug- und Vorrichtungsbau, der wie Herr Weißmann im Bereich Stanz- und Umformtechnik eingesetzt wird, zu Beginn des dritten Ausbildungsjahres zu ihnen hochkam, waren die ersten paar Monate »hart für ihn wie auch für uns«, weil er viele der erforderlichen motorischen wie kognitiven Fähigkeiten noch nicht entwickelt hatte und sehr unselbständig war. Inzwischen läuft es besser, aber im Vergleich zu seiner eigenen Generation meint Herr Weißmann, dass es insgesamt länger dauert, bis sich die nötigen Fertigkeiten einstellen: »Das kommt mit der Zeit, aber es dauert länger.«

6.5 Fazit zu Taskscape und Skill in der Industrie

Diese Taskscape zeigt ein betriebliches Ausbildungswesen in einer komplexen Umbruchsituation, in der sowohl die Frage, was das Skill eines Facharbeiters im Kern ausmacht, als auch die des Wie der Vermittlung aktiv und neu von den verschiedenen betrieblichen Akteuren verhandelt wird. Die Einrichtung des Ausbildungszentrums als auch die technologisch stark veränderten Anforderungen an moderne Facharbeit, welche sich in den neuen, prozessorientierten Ausbildungsordnungen manifestieren, werfen grundsätzliche Fragen auf.[138]

137 Während des einwöchigen Betriebsaufenthalts im Februar 2011 konnte ich Christian, 17 Jahre, an zwei Tagen für einige Zeit bei der Arbeit im Werkzeugbau begleiten. Er hatte den Auftrag zur Anfertigung eines Brettes mit Vertiefungen zur ordentlichen Anordnung von Werkzeugen erhalten und arbeitete die meiste Zeit selbstständig an einer Fräsmaschine. Die Bedingungen für eine teilnehmende Beobachtung waren schwierig, weil ich der Maschine selbst nicht zu nah kommen durfte, ihm und den Facharbeitern nicht im Weg stehen wollte und zugleich ein hoher Lärmpegel in der Halle herrschte. Parallel ein Gespräch zu führen, war kaum möglich, und fachlich war ich zu unwissend, um das Beobachtete inhaltlich einordnen zu können.

138 Im Rahmen einer zweiten Fallstudie in einem mittelständischen Familienunternehmen der Werkzeugindustrie betrachtete ich innerbetriebliche Konflikte als Folge der Einführung prozessorientierter Ausbildungsordnungen. Mit der Verlagerung der Inhalte hin zu diskursiven Elementen wie der Dokumentation und Präsentation von übergreifenden

© Campus Verlag GmbH

Die hauptberuflichen Ausbilder Herr Siegel und Herr Wohlsfeld verweisen darauf, dass den heutigen Jugendlichen nicht mit der harten disziplinarischen Haltung begegnet werden kann, die sie selbst noch als Auszubildende in den 1980er-Jahren erfuhren. Die Auszubildenden bringen komplexe private Hintergründe mit, die individuell berücksichtigt und pädagogisch so gut als möglich aufgefangen werden müssen, um einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss sicherzustellen. Die beiden Ausbilder sind auch mit den Anforderungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen vertraut und betonen, dass die Vermittlung handwerklicher Fertigkeiten lange nicht mehr diesen zeitlichen Raum einnehmen kann. Inzwischen gehört unter anderem computergestütztes Fräsen zum Standardrepertoire, und darüber hinaus müssen neue Fähigkeiten im Bereich der Präsentation und Dokumentation von Arbeits- und Geschäftsprozessen trainiert werden, die den versierten Gebrauch verschiedener anderer Software-Programme voraussetzen.

In den Fachabteilungen jedoch beklagen sich die älteren Kollegen zum Teil über den fehlenden Respekt der Auszubildenden und den Mangel an Loyalität, wenn diese sich anders orientieren als sie es damals taten. Dass Kenntnisse und Fertigkeiten der handwerklichen Metallbearbeitung, die mindestens seit Ende der 1930er-Jahre als Markenzeichen hochwertiger deutscher Industrie-Ausbildung galten, durch die Verzahnung dieser Verfahren mit elektronischen Systemen inzwischen ihren Stellenwert deutlich eingebüßt haben, kratzt an dem Selbstverständnis vieler Facharbeiter. Nachdem sie selbst in der Lehre durch eine ›harte Schule‹ gehen mussten und sich wochenlang am Schraubstock abmühten, sind die neuen Akzentsetzungen in der Ausbildung ihnen tendenziell fremd. Sie selbst stehen noch für einen Typ von Facharbeiter, der gründlich im Metallfach ausgebildet wurde und über diese intensive Auseinandersetzung früh eine gefühlsmäßige Bindung zu seinen Arbeitsgegenständen entwickelte. Dabei bezieht sich diese spezifische Prägung nicht nur auf sinnlich-materielle Aspekte, sondern – wie die Ausführungen über die Bedeutung technischer Zeichnungen zeigen – auch auf das mentale Sehen dieser Objekte vor dem inneren Auge, die Verbindung von Kopf und Hand. Dieses verkörperte Erfahrungswissen wird nun nicht gänzlich verdrängt, aber durch ein breiteres und heterogeneres Spektrum an insgesamt weniger ausgeprägten Fähigkeiten ersetzt. Die handwerklichen Grundfertigkeiten können hierbei aufgrund der geringeren zeitlichen Dauer

Prozessen wird letztlich versucht, einen bürgerlichen Arbeitshabitus in die Industriearbeiterschaft einzuziehen; dieser kollidiert mit dem spezifisch verkörperten Erfahrungswissen älterer Fachkräfte und ihrer daraus resultierenden Haltung zu Arbeit (vgl. Bahl 2012b).

© Campus Verlag GmbH

nur noch rudimentär entwickelt werden. Der Geselle Herr Weißmann erkennt durchaus an, dass neue Inhalte in die Ausbildung eingeflossen sind, mit denen er selbst nie Berührung hatte, geht jedoch selbstredend davon aus, dass die nachwachsenden Facharbeiter auch diese Expertise erlangen müssen, um ihre Arbeit richtig machen zu können. Es wird halt nur länger dauern als noch für ihn in den 1990er-Jahren.

Interessanterweise beklagen beide Seiten die fehlende Selbstständigkeit der Auszubildenden, meinen damit jedoch offensichtlich unterschiedliche Dinge. Während Herr Siegel als hauptberuflicher Ausbilder dies als neue Anforderung an Auszubildende im Vergleich zu früher beschreibt, sich selbst organisieren und fehlende Kenntnisse eigenständig erarbeiten zu können, bezeichnen Herr Woelk und Herr Weißmann damit primär die fehlende Geschicklichkeit in handwerklich-motorischen Abläufen.[139]

Obschon sich die hauptberuflichen und auch die nebenberuflichen Fachausbilder eine Fülle von Gedanken machen, wie sie die zeitlichen Anteile in der Ausbildungswerkstatt möglichst überschaubar halten und die Ausbildung so früh wie möglich in die Fachabteilungen integrieren, bleibt es eine umstrittene Frage, mit welcher Methode am ehesten eine hohe Qualifikation erzielt werden kann. Zweifel an der jetzigen Organisation äußern insbesondere diejenigen, die nicht hauptberuflich tagtäglich mit den Auszubildenden zu tun haben und selbst nur die integrierte Ausbildung mithilfe einer Lehrecke in der Fachabteilung im Werkzeugbau an der Produktionsstätte A erfuhren. So schwingt auch beim Ausbildungsleiter Herrn Gerber beim Interview im Jahr 2009 die Befürchtung mit, dass die Zusammenführung der Auszubildenden im Ausbildungszentrum zu Gruppen und ihre Ausbildung fern der Produktion sich nachteilig auswirken könnte, weil die frühere Unmittelbarkeit nicht mehr gegeben ist:

»Sie haben *tagtäglich* Facharbeiterpraxis *gesehen*. Sie sind tatsächlich, äh tagtäglich, sagen wir mal, auch mal emotional angemacht worden von Facharbeitern, ja, wenn irgendwas nicht, wenn er, sagen wir mal, beim Fegen nicht so sauber gearbeitet hat oder dies und jenes.« [01_03_FK, 73]

Sowohl das neue Leitbild von Facharbeit, das sich in den geänderten Ausbildungsordnungen manifestiert, als auch die hier erfolgte stärkere Verschulung der Ausbildung durch die Einführung des Ausbildungszentrums bringen Distanzierungen mit sich. Distanzierungen von der Unmittelbarkeit des Werk-

139 »Also da muss man permanent dahinter bleiben und auch wirklich kontrollieren, was die machen, wie sie es machen und auch zwischendurch und immer nochmal bei ihnen nachfragen, ob sie das auch verstanden haben.« [01_15_MA, 79]

© Campus Verlag GmbH

stoffs Metall, weil nun zunehmend mehr Prozesse computergestützt gesteuert werden, und Distanzierungen von der Praxis täglicher Facharbeit durch die Auslagerung der Grundausbildung.

Gleichzeitig dient die Ausbildungswerkstatt aber auch als Schonraum und Auffangbecken in einer gesellschaftlich und ökonomisch inzwischen deutlich schwerer zu überschauenden Gesamtsituation für den ländlich abgelegenen Standort und seine Beschäftigten, die entsprechend höhere Anforderungen an die zukünftigen Facharbeiterinnen und Facharbeiter stellt. Bevor sie – analog zu Ingolds Bild vom *fluid space* – im »Haifischbecken« der unter deutlich erhöhter Taktung stehenden Fachabteilungen mitschwimmen können, bedürfen sie der sorgsamen Vorbereitung und Fürsorge.

Letztlich erweist sich die moderne, industrielle Lehrwerkstatt ähnlich zu der von Sennett beschriebenen mittelalterlichen Werkstatt als »ein der Produktion dienender Raum, in dem Menschen sich in unmittelbarem Kontakt mit Fragen der Autorität auseinandersetzen« (Sennett 2008: 78). Ähnlich wie im traditionellen Handwerk auch, ist das Lehrverhältnis durch familiale Züge geprägt, trägt jedoch moderne pädagogische Züge. Die Ausbilder verstehen sich als Erzieher mit umfassenden Erziehungsaufgaben. Ihr Anspruch im Bereich der Umfangsformen und des sittlichen Betragens unterscheidet sich dabei erstaunlich wenig von jenem eines Meisters aus dem Buchbindehandwerk, der 1784 seine Überzeugungen für eine vorbildliche Haus- und Werkstattführung in einem »Handbuch« niederschrieb (vgl. ausführlich Stratmann 1999: 83ff.). Stratmann charakterisiert dessen Selbstverständnis mit der Verantwortung »die Lehrlinge durch Eingewöhnung in die richtigen Formen des standesgemäßen gesellschaftlichen Verhaltens in und außer Hause zu ordentlichen Bürgern zu erziehen« (ebd.: 84). Gleiches beanspruchen auch Herr Siegel und Herr Wohlsfeld und die anderen Beteiligten der Ausbilderrunde für sich. Das in dieser Taskscape in Rede stehende Skill verweist insofern weit über den Werkzeugbau hinaus und verzweigt sich in feinsten Fäden bis in die Gesellschaft als Ganzes. Das Bändigen und *Formen* von jungen Menschen zu gestandenen Mitgliedern der Gesellschaft gleicht dabei sprachlich den handwerklich als auch maschinell gestützten Vorgängen bei der Bearbeitung von Kunststoff und Metall.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

7 Ausbildung von Kaufleuten in der Versicherungswirtschaft

Dieses Kapitel wendet sich einem beruflichen Tätigkeitsfeld zu, das anders als die bisherigen nicht auf Vorläuferberufe zurückgeht und spezifisch mit der modernen zivilisatorischen Entwicklung in Europa und der westlichen Welt verknüpft ist. Dessen Beschäftigte gehen keiner im klassischen Sinn produzierenden Tätigkeit nach, noch handeln sie mit materiellen Gütern, sondern sie verkaufen eine weitgehend abstrakte Dienstleistung. Im Zuge der Aufklärung und der fortschreitenden Modernisierung der Gesellschaft und Herausbildung zu Staaten entstand in Deutschland der Bedarf nach geregelten sozialen Sicherungssystemen und damit auch nach individuellen Versicherungsmöglichkeiten und entsprechenden Gesellschaftsformen. Ein eigenes Berufsbild für Versicherungsangestellte konnte erst kurz nach dem zweiten Weltkrieg rechtlich verankert werden und war bis zum Fall der innerdeutschen Mauer zunächst auf die Bundesrepublik beschränkt. Im Folgenden wird die Ausbildungspraxis einer der großen deutschen Versicherungsgesellschaften vorgestellt. Da sich die Praxis der Verwaltung von Versicherungen stark von jener der Vermittlung im unmittelbaren Privatkundenkontakt unterscheidet und beide auch räumlich voneinander getrennt sind, werden diese praxeographisch separat betrachtet.

7.1 Zur Spezifik von Branche und Beruf

Die Anfänge des Versicherungswesens (vgl. Koch 2009)[140] reichen zu den ersten Sterbe-, Witwen- und Waisenkassen zurück, welche als kleine Versicherungsvereine auf Gegenseitigkeit betrieben wurden; für ihren Bestand waren lediglich Kassenbücher zu führen. Auch für eine Tätigkeit bei einer der

140 Die nachfolgend skizzierte historische Entwicklung orientiert sich unmittelbar an der Darstellung des internen Branchenkenners Peter Koch (2009: 1014–1020).

© Campus Verlag GmbH

im 18. Jahrhundert entstehenden öffentlich-rechtlichen Gebäude-Brandversicherungsanstalten reichten zunächst noch einfache Verwaltungskenntnisse aus. Als Gelegenheitsgeschäft von Einzelkaufleuten entstand die Seeversicherung in Hamburg, und mit der Einführung der Mobiliarversicherung durch englische und französische Gesellschaften, die sich durch Banken und Handelshäuser repräsentieren ließen, professionalisierte sich schrittweise auch die deutsche Assekuranz. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden die ersten deutschen Gesellschaften gegründet, die sich ausschließlich dem Versicherungsgeschäft widmeten und hauptberufliches Personal dafür anstellten.

Mit der Entstehung des Standes der Versicherungsangestellten war die Frage nach deren Qualifikation verbunden. Handelte es sich zunächst überwiegend um Autodidakten, waren bald Anstrengungen zu einer systematischen Anleitung erkennbar. Im Jahre 1846 wurde in Thüringen durch Ernst Albert Masius das erste deutschsprachige Lehrbuch des Versicherungswesens vorgelegt. Ungefähr um dieselbe Zeit führten einzelne Unternehmen analog zum Handel eine dreijährige, rein betriebliche Lehrzeit ein.[141]

Galten als primäre Anforderungen an die Mitarbeiter anfangs noch Pünktlichkeit, Fleiß und eine schöne Handschrift für die Korrespondenz und Ausfertigung der Policen, so änderte sich dies im Zuge der Industrialisierung mit der Entstehung neuer Zweige wie der Haftpflichtversicherung und nicht zuletzt auch der Einführung der Schreibmaschine. Um mit den gestiegenen Ansprüchen angesichts des rasanten Ausbaus des Versicherungswesens mithalten zu können, gründeten Angestellte in Hannover im Jahr 1903 eine private »Fachschule für Feuerversicherungslehre« mit abendlichen Kursen und setzten damit ein Beispiel, dem viele in anderen deutschen Städten folgten.

Nachdem die Arbeitgeberseite diesen Bildungsaktivitäten zunächst skeptisch gegenübergestanden hatte, wandelte sich dies nach dem ersten Weltkrieg. Die Angestellten- und Arbeitgeberverbände schufen 1929 einen einheitlichen Reichs-Rahmenlehrplan für die Berufsschulklassen im Versicherungsgewerbe, und 1938 setzte sich eine für ganz Deutschland geltende Berufsschulpflicht durch.

Nach dem zweiten Weltkrieg war der Bildungsbedarf durch die zwangsläufige Verlegung der Versicherungsunternehmen aus der sowjetischen Besatzungszone nach Westdeutschland schließlich so groß, dass die Wirtschaft

141 Anders als im Handwerk wurde nie ein Lehrgeld verlangt, sondern dem Lehrling von Anfang an eine, wenn auch geringe, monatliche Vergütung gezahlt (vgl. Koch 2009: 1014).

© Campus Verlag GmbH

1949 einen Ausschuss für Nachwuchs- und Bildungsfragen einsetzte. Staatlich erstmals anerkannt und mit einem einheitlichen Berufsbild versehen wurde der Lehrberuf des Versicherungskaufmanns im Jahre 1951. Das Curriculum der 1973 auch im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes erlassenen entsprechenden Verordnungen war »verwaltungs- und wissensorientiert« (Lorig/Bretschneider 2015: 13), und die dreijährige Ausbildung orientierte sich je nach Ausrichtung der jeweiligen Versicherungsgesellschaft auf deren spezifische Sparte.

Wandel des jungen Berufsbilds im Zuge der Europäisierung und Digitalisierung

Dieser erste Berufsabschluss, wie auch die im Anschluss geschaffenen Fortbildungsstufen Versicherungsfachwirt und Versicherungsbetriebswirt waren zunächst allein auf Tätigkeiten im Innendienst der Unternehmen ausgerichtet: »Vertrieb und Markt spielten kaum eine Rolle« (Stiller u. a. 1998: 28). Dies änderte sich mit der Deregulierung im Zuge des EU-Binnenmarktes, der Verschiebungen im Beziehungsgeflecht der Finanzdienstleister und einen intensivierten Wettbewerb mit sich brachte.

Als sich in den 1980er-Jahren eine europäische Vermittlerrichtlinie (EU-Vermittlerrichtlinie) anbahnte, die europaweit einheitliche Qualifikationen dieser Personen vorsah, wurde in der Bundesrepublik erstmals die Notwendigkeit gesehen, entsprechende Maßnahmen auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Außendienst zu entwickeln. Das 1989 gegründete Berufsbildungswerk der Deutschen Versicherungswirtschaft (BWV) schuf ein einjähriges Ausbildungsprogramm mit einem theoretischen und einem praktischen Teil, nach dessen erfolgreich abgeschlossener Prüfung der Teilnehmer die Berufsbezeichnung Versicherungsfachmann/-fachfrau (BWV) tragen durfte. Allgemein verschob sich das Qualifikationsniveau innerhalb der Branche nun deutlich zugunsten höherer formaler Bildungsabschlüsse (vgl. ebd.: 27).

Weitere Veränderungen ergaben sich durch den Einzug der neuen Informationstechnologien. Die Technik ermöglichte eine neue Aufgabenverteilung zwischen Innen- und Außendienst und brachte eine umfassende Reorganisation der Arbeitsabläufe mit sich. Nicht zuletzt der quantitative und qualitative Wandel der Versicherungsnachfrage führte schließlich dazu, dass sich das Berufsverständnis des Versicherers deutlich zu wandeln begann, »in dem der Kunde mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt der Tätigkeiten

© Campus Verlag GmbH

gerückt wird, während Produkt und Produktion (Verwaltung) an das Ende der Leistungskette rücken« (ebd.: 28).

Um dieses neue berufliche Selbstverständnis allgemein zu befördern, erfolgte 1996 eine grundlegende Modernisierung des Berufsbilds des Versicherungskaufmanns. Sie steigerte nicht nur die Einsatzmöglichkeiten von Versicherungskaufleuten in Unternehmen durch eine Ausweitung der Ausbildung auf mehrere Sparten, sondern sah auch eine stärkere Gewichtung der Kunden- und Vertriebsorientierung und allgemeinen Handlungsfähigkeit vor. Das Privatkundengeschäft wurde nun für alle Auszubildenden verpflichtend (vgl. Lorig/Bretschneider 2015: 13). Als Leitmaxime dieser Entwicklung galt »weg vom verwaltenden Sachbearbeiter hin zum selbstständigen, sachkundigen, kommunikationsstarken Kundendienstleister« (Koch 2009: 1020). Eine Teilnovellierung im Jahre 2002 führte zu einer Erweiterung auf Gewerbekunden im Schadenbereich sowie zur Aufnahme von Finanzprodukten (Bausparen, Hypothekenfinanzierung) als auch Fondsprodukten. Seit 2006 nun kann der neue Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen in unterschiedlichen Fachrichtungen, nämlich »Versicherung« oder »Finanzberatung« erlernt werden.[142] Das Gros der Auszubildenden erlernt den Beruf jedoch in der Fachrichtung »Versicherung«[143] und ist regional – aufgrund des örtlichen Hauptsitzes gleich mehrerer großer Gesellschaften – vor allem in Nordrhein-Westfalen anzutreffen.[144] Der Frauen- und Männeranteil

142 Gemäß der zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung gültigen Ausbildungsverordnung vom 17. Mai 2006 sind die über drei Jahre zu vermittelnden Ausbildungsinhalte fünf Oberkategorien zugeordnet: 1. Der Ausbildungsbetrieb, 2. Arbeitsgestaltung, Kaufmännische Steuerung und Kontrolle, 3. Kundenberatung und Verkauf, 4. Versicherungs- und Finanzprodukte, 5. Bestandskundenmanagement. Vgl. BIBB, Berufe, 29. 6. 2018, bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/kaufmann_versicherungen_finanzen_2006.pdf. Zu weiteren Details der Novellierung des Berufsbildes und den entsprechenden Prüfungsinhalten vgl. Lorig/Bretschneider 2015. Siehe auch die Genealogie des Berufsbilds: BIBB, Berufe, 29. 6. 2018, bibb.de/de/berufeinfo.php/genealogy/g151205.

143 Im Jahr 2010 standen 5.382 Auszubildenden in der Fachrichtung »Versicherung« lediglich 465 in der Fachrichtung »Finanzberatung« gegenüber (vgl. Lorig/Bretschneider 2015: 13).

144 Die Zahl der Auszubildenden in dieser Fachrichtung in ganz Deutschland (für alle drei Ausbildungsjahre) stieg von 7.848 im Jahre 2007 kontinuierlich an und erreichte 2011 einen Höchstwert von 14.199 (vgl. Lorig/Bretschneider 2015: 14). Die jährlichen Neuabschlüsse für beide Fachrichtungen zusammen lagen für 2015 zuletzt bei 5.205, bei einer Vertragslösungsquote von 18,8 Prozent. Auf Basis meiner Branchenkenntnis vermute ich, dass diese hohe Quote primär auf die Herausforderungen bei der Nachwuchssicherung im Vertrieb und speziell den Agenturen zurückzuführen ist. Zur Statistik vgl. auch das entsprechende Datenblatt des BIBB: BIBB, DAZUBI, 29.06.2018, www2.bibb.de/bibbtools/tools/dazubi/data/Z/B/30/3980.pdf.

© Campus Verlag GmbH

ist relativ ausgeglichen; das Durchschnittsalter betrug 20,9 Jahre im Jahr 2013 und zwei Drittel der Auszubildenden verfügen mit dem Abitur über den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss (vgl. Lorig/Bretschneider 2015: 14).

Das Tätigkeitsprofil dieser Kaufleute wird auf der Website des BIBB mit folgenden Verben umrissen: Sie

- beraten private sowie gewerbliche Kunden und Interessenten zu Versicherungs- und Finanzanlageprodukten,
- analysieren den individuellen Bedarf der Kunden an Versicherungsschutz, Vermögensanlage und Altersvorsorge,
- führen Risikoprüfungen durch, erstellen Angebote für Versicherungsprodukte und treffen Entscheidungen zur Antragsannahme,
- schließen Verträge unter Berücksichtigung der rechtlichen und vertraglichen Rahmenbedingungen ab,
- betreuen Kunden, gestalten Kundenbeziehungen und führen Maßnahmen zur Bestandspflege sowie zur Vertragserhaltung durch,
- prüfen Schaden- und Leistungsfälle, stellen die Höhe von Leistungen fest, führen die Schaden- und Leistungsbearbeitung unter Beachtung rechtlicher und vertraglicher Rahmenbedingungen durch,
- nutzen die Instrumente des Rechnungswesens und des Controllings für ihr Handeln,
- nutzen Systeme der Informations- und Kommunikationstechnik und wenden Moderations- sowie Präsentationstechniken unter anderem bei der Produktvorstellung und Kundengewinnung an.[145]

Reorganisation der Gesellschafts- und Betriebsstrukturen

Arbeitsorganisatorisch erfuhr die Branche im Zuge der weiteren Deregulierung der Finanzmärkte mit Beginn der 1990er-Jahre und der wachsenden Konkurrenz auf einem mittlerweile globalen Markt weitere große Umwälzungen. Um die hohen Verwaltungskosten zu senken und Flexibilität zu gewinnen, überführten viele Unternehmen ihre Einzelgesellschaften in andere Gesellschaftsformen; die Bündelung der verschiedenen Sparten in komplexe neue Konzernstrukturen (Holdings) veränderte nicht nur erneut die Arbeitsabläufe, sondern geht auch mit einem anhaltenden Personalabbau im Bereich

145 Vgl. BIBB, Berufe, 29. 6. 2018, bibb.de/de/berufeinfo.php/profile/apprenticeship/g151205.

© Campus Verlag GmbH

der Verwaltung, im sogenannten »Innendienst«, einher. Im Außendienst mit unmittelbarem Kundenkontakt vor Ort hingegen besteht ein großer Bedarf an Fachkräften. Hier ist durch die Verordnung über Informationspflichten bei Versicherungsverträgen (VVG-Reform) von 2008 zugleich der organisatorische Arbeits- und Dokumentationsaufwand (Erstellung von Beratungsprotokollen etc.) spürbar gestiegen. Das Durchschnittsalter der mehrheitlich nach Handelsgesetzbuch (HGB) § 18 selbstständig tätigen Vermittler/-innen ist vergleichsweise hoch; viele Agenturleiter stehen kurz vor dem Ruhestand. Auch haben die Unternehmen in diesem Bereich mit einer steigenden Personalfluktuation zu kämpfen. Die Rekrutierung von Quereinsteigern oder Abwerbung von Vermittlern der Konkurrenz spielt zwar auch eine Rolle, der »Königsweg« der Fachkräftesicherung im Vertrieb ist jedoch die eigene Ausbildung, da Jugendliche so von Anfang an auf die eigene Gesellschaft eingeschworen werden können (vgl. ausführlich Bahl/Ebbinghaus 2015: 181ff.).

Die großen deutschen Versicherungsgesellschaften sind überwiegend so strukturiert, dass es neben der Konzernzentrale mit der Hauptverwaltung beziehungsweise den Niederlassungen der verschiedenen Spartengesellschaften eine je nach Fläche unterschiedlich hohe Anzahl von regionalen Gebietsdirektionen gibt. Diese Verwaltungseinheiten wiederum dienen als fachlich-organisatorische Anlaufstelle für die große Zahl der überwiegend selbstständigen Versicherungsvermittler und -vermittlerinnen, die in lokalen Agenturen vor Ort die Kundinnen und Kunden persönlich betreuen.

Das Berufsbild des Kaufmanns beziehungsweise der Kauffrau für Versicherungen und Finanzen wird an allen drei möglichen späteren Einsatzorten (Zentrale, Vertriebsdirektion, Agentur) ausgebildet, wobei sich die praktische Durchführung und Schwerpunktsetzung zwischen zentraler Verwaltung und Vertrieb insbesondere in einer Agentur stark unterscheidet. Dies reicht unter anderem so weit, dass die Auszubildenden mit Agenturvertrag eine geringere Ausbildungsvergütung erhalten, dafür jedoch häufig provisionsbezogen etwas hinzuverdienen können.

Um die Unterschiede deutlich werden zu lassen, konzentriert sich die Fallstudie zum einen auf die Praxis in der Verwaltung und zum anderen auf jene in den Agenturen und thematisiert die vermittelnde Rolle der Angestellten der Vertriebsdirektionen hier nur am Rande.

In der Zentrale des Konzerns werden die Versicherungsverträge der Kundinnen und Kunden verwaltet. Hier werden von den Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeitern der jeweiligen Spartengesellschaften neue Versicherungsverträge üblicherweise zunächst in der Abteilung »Antrag« geprüft. Die

© Campus Verlag GmbH

Gestaltung der Verträge und die Verwaltung der Kunden übernimmt dann die Abteilung »Vertrag«. Versicherungsleistungen schließlich, wie beispielsweise die Erstattung von Kaskoschäden in der Sachversicherung oder Arztrechnungen in der Krankenversicherung, werden in der Abteilung »Leistung« geprüft und zur Auszahlung angewiesen. Während die Angestellten hier nur selten persönlich mit den Kundinnen und Kunden der Versicherungsgesellschaft konfrontiert sind, ist es die primäre Aufgabe der Beschäftigten im Vertrieb, diese unterschiedlichen Verträge bei den Privat- und Firmenkunden persönlich anzubahnen, zu vermitteln, abzuschließen und zu betreuen.

7.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation

Das Fallbeispiel ist in einem bundesweit tätigen Versicherungskonzern angesiedelt, der sowohl Firmen- und Industriekunden als auch Privatpersonen betreut; ein zweiter Geschäftsbereich ist das Kapital- und Anlagengeschäft. Das Unternehmen zählt zu den großen deutschen Versicherungsgesellschaften mit fast 6.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und hat seinen Hauptsitz in einer Großstadt im Westen des Landes.[146]

Zum Konzern gehören auch die drei Sparten-Gesellschaften a) Lebens-, b) Kranken-, c) Schaden- und Unfallversicherung, die ihren gemeinsamen Sitz in der Konzernzentrale haben und sich dort auf zwei riesige moderne Gebäudekomplexe verteilen. Zur Hauptverwaltung des Gesamtkonzerns, in der die jeweiligen Vorstände und Betriebsräte angesiedelt sind, gehört neben den Abteilungen Mathematik, Rechnungswesen, Recht, Vertrieb(-sbetreuung), Marketing, Produktentwicklung etc. auch die für Personal, von der aus die Ausbildung im gesamten Bundesgebiet organisatorisch betreut wird.

146 Für die Fallstudie im Auftrag des BIBB konnten neben dem Hauptsitz zwei Vertriebsdirektionen und zwei selbstständige Agenturen aus unterschiedlichen Regionen Nordrhein-Westfalens in das Sample mit einbezogen werden. Im Zeitraum von Dezember 2009 bis März 2010 wurden durch eine externe Auftragnehmerin 15 leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 20 Beschäftigten im Konzern geführt. Befragt wurden neben der Ausbildungsleiterin und einer Betriebsrätin in der Zentrale vor allem das nebenberufliche Ausbildungspersonal an den jeweiligen Standorten sowie drei Auszubildende einer Vertriebsdirektion als Gruppe. Persönlich beteiligt war ich an einem Interview mit der Ausbildungsleiterin in der Zentrale sowie an zwei weiteren mit Ausbildungsverantwortlichen in den beiden Vertriebsdirektionen.

© Campus Verlag GmbH

Für die Steuerung der gesamten Ausbildung im Konzern sind hier zwei hauptberufliche Ausbildungsleiterinnen zuständig, eine davon in Teilzeit. Sie übernehmen die disziplinarische Führung der örtlichen Auszubildenden und werden in der Hauptverwaltung durch 31 nebenberufliche Ausbilderinnen und Ausbilder unterstützt, welche die fachliche Ausbildung in den jeweiligen Teilbereichen verantworten. In den 38 regionalen Vertriebsdirektionen und Kompetenzcentern sind 44 nebenberufliche Fachausbilderinnen und Fachausbilder tätig, die je nach Standort auch als Ausbildungsleiterin oder -leiter vor Ort fungieren. Insgesamt bildete der Konzern im Untersuchungszeitraum 60 junge Menschen in der Hauptverwaltung, 110 in den Vertriebsdirektionen und 60 in den circa 1.500 selbstständigen Agenturen des Unternehmens aus. Es handelt sich dabei nahezu ausschließlich um Jugendliche mit Hochschulzugangsberechtigung (Abitur).

Die drei Spartengesellschaften in der Zentrale bieten die Ausbildung zum Kaufmann beziehungsweise zur Kauffrau für Versicherungen und Finanzen sowie ein integriertes duales Studium an, das den beruflichen Ausbildungsabschluss mit einem Fachhochschulabschluss als Bachelor of Science mit Schwerpunkt Versicherungen verknüpft. Die Taskscape konzentriert sich im Folgenden jedoch auf die Ausbildungspraxis der breiteren Gruppe der Auszubildenden, die neben der betrieblichen Ausbildung nur die Berufsschule besuchen.[147]

Nach der Ausbildung werden in der Hauptverwaltung nahezu 100 Prozent der Auszubildenden in ein Arbeitsverhältnis übernommen. In den Vertriebsdirektionen hingegen sind es nur zwischen 40 und 60 Prozent. Dies liegt unter anderem daran, dass in den Vertriebsdirektionen selbst nur noch selten Stellen frei werden und auch nur die wenigsten Agenturen groß genug sind, um Stellen für Angestellte mit festem Einkommen anbieten zu können. Die eigentliche Zukunft für diese Auszubildenden liegt in einer Tätigkeit als selbstständiger Vermittler in einer Agentur nach § 84 HGB, aber dieser Herausforderung halten nur wenige stand. Insgesamt zeichnet sich das Unternehmen über alle Umstrukturierungen der vergangenen Jahrzehnte hinweg durch eine hohe durchschnittliche Betriebszugehörigkeit der Beschäftigten aus. Viele sind schon über Generationen und ganze Familien für die Versicherung tätig und identifizieren sich mit deren Namen.

147 Dual Studierende verbringen im Unterschied zu traditionellen Auszubildenden weniger Zeit im Betrieb, da sie neben der Berufsschule auch die Hochschule besuchen. Sie werden von vornherein für Funktionen rekrutiert, die letztlich oberhalb der Sacharbeiterebene liegen. Die Spezifik dieser Ausbildung würde eine eigene Betrachtung erfordern und bleibt in dieser Arbeit aus Kapazitätsgründen außen vor.

© Campus Verlag GmbH

Im Konzern liegen schriftlich dokumentierte Vorgaben für das interne Auswahlverfahren und entsprechende Anforderungsprofile für die Funktionsbeschreibungen »Ausbildungsleiter« und »Fachausbilder« vor.[148] Für erstere liegt die Auswahl bei den Führungskräften und der Personaldirektion; die Fachausbilder werden von ihren jeweiligen Fachvorgesetzten und der Ausbildungsleitung gemeinsam ausgewählt. Eine für beide gleichermaßen geltende (bzw. gegebenenfalls nachträglich noch einzulösende) Anforderung ist neben der fachlichen Qualifikation und einer »Aufgeschlossenheit für die Probleme von ›Einsteigern‹ Schule-Berufsausbildung« der erfolgreiche Abschluss der Ausbildereignungsprüfung.[149] Der Erwerb dieser Qualifikation wird von der Personalabteilung durch eine Förderrichtlinie unterstützt. Außerdem müssen im Zusammenhang mit dem unternehmenseigenen Kompetenzmodell[150], das sowohl im Auswahlverfahren für die neu einzustellenden Auszubildenden als auch in den Beurteilungsverfahren während der Ausbildung angewandt wird, drei Seminare besucht werden. Diese üben unter anderem das Führen von Beurteilungs- und Konfliktgesprächen und ermöglichen einen Praxisaustausch zu diesen Themen.

Am Ende jedes in der Regel dreimonatigen Ausbildungsabschnitts ist ein Beurteilungsgespräch verpflichtend. Das betriebsinterne »Fördersystem für Auszubildende« sieht vor, dass die Fachausbilderinnen und -ausbilder auf einem entsprechenden Beurteilungsbogen Angaben zu den vermittelten Ausbildungsinhalten machen und die Kompetenzzuwachs des oder der Auszubildenden mit einer Note von 1 bis 5 einstufen.[151] Alle Beurteilungen sollen mit Erläuterungen versehen und mit dem oder der Auszubildenden besprochen werden. Auch deren eigene Einschätzung zum jeweiligen Aus-

148 Diese wie auch das Kompetenzmodell wurden mir freundlicherweise durch die Ausbildungsleiterin zur Verfügung gestellt.

149 Dieses Kriterium gilt, wie sich während der Durchführung der Fallstudie zeigte, in der Praxis jedoch wohl nur für neue Besetzungen. Auf mehrere der interviewten Fachausbilderinnen und -ausbilder, die diese Funktion schon sehr lange ausführten, traf es nicht zu. Diese sahen auch selbst keinerlei Grund, die Qualifikation noch zu erwerben.

150 Das Kompetenzmodell beruht auf den vier Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Managementkompetenz.

151 Jede der vier Kompetenzdimensionen enthält drei bis vier Unterkategorien. Für die Fachkompetenz sind dies Fachwissen, Arbeitsweise und Lernverhalten, für die Methodenkompetenz lauten die Unterkategorien: Analytisches und konzeptionelles Denken, Kreativität/Flexibilität, Methoden/Instrumente/Techniken. Bei der Sozialkompetenz wird nach Kommunikation/Überzeugungskraft, Kooperation/Zusammenarbeit, Konfliktverhalten und Leistungsmotivation differenziert. Die Managementkompetenz umfasst die Unterkategorien Unternehmerisches Denken und Handeln, Planung und Organisation, Verantwortungsübernahme/Initiative.

© Campus Verlag GmbH

bildungsabschnitt sowie zu der erhaltenen Beurteilung und dem Verlauf des Gesprächs wird festgehalten; schließlich wird das mehrseitige Dokument von beiden Parteien und zuletzt der Ausbildungsleitung unterschrieben.

Im Folgenden wird nun zunächst die Ausbildungspraxis in der Zentrale und anschließend die im Vertrieb (Direktion und Agentur) näher betrachtet.

7.3 Die Praxis I: Ausbilden in der Zentrale

Eine arbeitsintegrierte Ausbildung findet zwar in allen drei Gesellschaften (Lebens-, Kranken- und Sachversicherung) statt, aber in der Regel werden die Auszubildenden ausschließlich einer Sparte zugeteilt. Falls zeitlich machbar und im Einzelfall sinnvoll, ist auch eine ergänzende Ausbildung in einer weiteren Sparte möglich. Hier werden zumeist die Sparten Lebens- und Kranken- beziehungsweise Sach- und Krankenversicherung kombiniert. Jede Sparte wiederum ist in einen Antrags-, Vertrags- und Leistungsbereich untergliedert, und der betriebsinterne Ausbildungsplan sieht für jeden Auszubildenden und jede Auszubildende einen Durchlauf durch möglichst viele Abteilungen in durchschnittlich dreimonatigen Abschnitten über die insgesamt dreijährige Ausbildungsdauer vor.

Die Ausbildungspraxis fällt in den drei Sparten unterschiedlich aus. Aufgrund der Initiative von Herrn Petershagen, einem besonders engagierten Fachausbilder und Sachbearbeiter aus der Lebensversicherung,[152] konnte in seinem Bereich im Jahr 2002 ein separates »Ausbildungszimmer« eingerichtet werden. Darin werden insbesondere die Auszubildenden im ersten Lehrjahr als Vierergruppe gut drei Monate durch ihn intensiv betreut. Eingebettet in den innerbetrieblichen Unterricht im Bereich Theorie und Praxis, übt Herr Petershagen mit ihnen auch den Umgang mit Kunden (Telefontraining), lässt sie reale Postvorgänge aus der zugehörigen Abteilung bearbeiten und schult sie in teamorientiertem Denken und Verhalten.

152 Herr Petershagen begann 1985 seine Ausbildung in einer Vorgängergesellschaft des heutigen Unternehmens und wurde ab 1993 mit Ausbildungsaufgaben betraut. Er gewann viel Freude an dieser Tätigkeit, aber es genügte ihm auf Dauer nicht, sie nur nebenbei machen zu können. So kam er auf die Idee, mehrere Auszubildende zugleich als Gruppe auszubilden und seine Arbeitsvorgänge in der Sachbearbeitung entsprechend umzustrukturieren. Sein Vorgesetzter unterstützte diesen Vorschlag.

© Campus Verlag GmbH

Dieses Ausbildungsmodell wurde anschließend auch von der sich im selben Gebäude befindenden Krankenversicherungsgesellschaft übernommen. Dort konnten sogar zwei Ausbildungszimmer eingerichtet werden, eines im Bereich Antrag und Vertrag und das zweite im Bereich Leistung. Während in diesen Sparten der Durchlauf der Auszubildenden anfangs überwiegend als Gruppe erfolgt, herrscht in der dritten, die sich in einem benachbarten Gebäude befindet,[153] die (für die meisten ehemaligen Niederlassungen) gewohnte 1:1-Beziehung zwischen Ausbilder/-in und Azubi vor; hier in der Sparte Sachversicherung ist die Betreuung von jeweils nur einem oder einer Auszubildenden am jeweiligen Arbeitsplatz der Fachkraft üblich und diese Praxis wird im Folgenden näher betrachtet.[154]

7.3.1 »Und dann wird das halt Stück für Stück immer so erklärt«

Herr Rahn, ein circa 30-jähriger Fachausbilder aus der Abteilung für Firmensachversicherungen, kam vor gut zwei Jahren aus einem Konkurrenzunternehmen, in dem er auch schon mit Ausbildungsaufgaben betraut war. Nun betreuen er und seine Kollegin im Antragsbereich regelmäßig jeweils eine oder einen Auszubildenden. Seine Tätigkeit als Sachbearbeiter umfasst die Antragseingabe und Verwaltung von Verträgen im Bereich betriebliche Inhaltsversicherung, betriebliche Gebäude, Betriebsunterbrechung, Mietverlust und Betriebsschließungsversicherung. Seinen Ausbildungsauftrag sieht er darin, das Versicherungsfachwissen seiner Sparte und die praktische Eingabe und Bearbeitung der Antrags- und Vertragsdokumente innerhalb des Computersystems der Gesellschaft zu vermitteln. Die Auszubildenden sollen im Zuge der Bearbeitung ihrer Vorgänge immer wieder auf die Belehrungswerke und sonstige Dokumente zurückgreifen, Klauseln raussuchen, eigenständig Probleme bearbeiten und so das Spartenwissen »verinnerlichen« und ein möglichst »intensives Verhältnis zu den Bedingungen« entwickeln. Sie haben für jeden Teilbereich zunächst die einschlägigen Belehrungswerke »ordnungsgemäß durchzuarbeiten« und sich das nötige Spartenwissen, den

153 Die räumliche Trennung der Sparten ist möglicherweise auch ein Indiz, warum sich die Ausbildungspraxis im Konzern so unterschiedlich gestaltet. Zugleich verweist dieser Tatbestand auf die Spielräume, welche die Fachbereiche und die dort bestellten Ausbilderinnen und Ausbilder bei der Durchführung haben.

154 In dieser Sparte konnten drei Ausbilderinnen und Ausbilder interviewt werden. Ergänzend werden die Aussagen von drei weiteren aus den anderen beiden Sparten herangezogen. Alle Personennamen sind fiktiv.

© Campus Verlag GmbH

dazugehörigen Tarif und die Zeichnungsrichtlinien durchzulesen, bevor er dann Verständnisfragen klärt und das neue Wissen mit ihnen am konkreten Fall anwendet.

Er führt die Auszubildenden zunächst an einfache Vorgänge heran und steigert dann schrittweise die Komplexität der zugewiesenen Aufgaben. Er beginnt mit einem Gebäudeantrag, weil da die Risikoprüfung vergleichsweise leicht und lediglich auf Vorschäden des Gebäudes und umliegende Gefahren in der Nähe und gegebenenfalls auch auf die »Elementarzone« zu achten ist. Mit der Risikoprüfung eines Antrags erklärt er schließlich auch »die Eingabe, wie man es auf den Bildschirm bringt.« Anhand dieser ersten Beispiele können sich die Auszubildenden »mit der Technik und mit dem Prozedere« vertraut machen, wie es »vom Posteingang bis zur fertigen Bearbeitung« funktioniert. Nach der Erfassung und Bearbeitung neuer Anträge zeigt er im nächsten Schritt, wie man Änderungen an bereits bestehenden Verträgen vornimmt, weil zum Beispiel ein Anbau am Gebäude erfolgt ist oder eine andere Zahlungsweise gewünscht wird. Sobald die Auszubildenden dann »in Gebäude fit« sind, geht er zu einer Sparte mit etwas umfangreicherer Risikoprüfung über.

In einem wiederkehrenden Ablauf führt er seine jeweilige Auszubildende oder seinen Auszubildenden zunächst in den spezifischen Spartenbereich ein und weist ihm oder ihr dann Anträge aus seinem Bestand zur eigenständigen Prüfung zu. Sobald die Auszubildenden nach eigener Einschätzung fertig sind, erfolgt die »Rücksprache« mit ihm. Anhand der präsentierten Ergebnisse gewinnt Herr Rahn schnell ein Bild darüber, inwiefern die Zusammenhänge bereits verstanden werden beziehungsweise ob die Dokumente überhaupt gelesen wurden. Er beobachtet, dass vor allem die Auszubildenden im ersten Lehrjahr, die direkt von der allgemeinbildenden Schule kommen, mit dieser Form der Arbeitsbesprechung größere Schwierigkeiten haben, weil sie »nicht in der Lage sind, einem das strukturiert, den Vorgang erst zu erklären und dann die Probleme abzuarbeiten.« Sie setzen voraus, dass er bereits mit den Einzelheiten des konkreten Antrags vertraut ist und thematisieren direkt dessen schwierige Aspekte, ohne ihn in die Zusammenhänge des ihm noch unbekannten Falls einzuführen. Er drängt sie dazu, ihre Arbeitsorganisation zu verbessern, »wie organisiere ich meinen Arbeitsplatz, wie organisiere ich die Rücksprache« und ein strukturiertes Vorgehen zu entwickeln. Wenn seine mündlichen Hinweise bis zur nächsten Rücksprache allein nicht fruchten, lässt er die Auszubildenden ihre Schritte schriftlich dokumentieren:

© Campus Verlag GmbH

»In der Regel gebe ich erst mal so Tipps, wie man das machen kann, zwei, drei, und dann sage ich: ›So, da musst du dich besser organisieren äh, wenn das nicht funktioniert, dann gucken wir noch mal drüber, dann überlegen wir uns was.‹ Letztendlich äh, *wenn es gar nicht funktioniert*, dann äh sage ich eben: ›So, du machst jetzt eine ganz normale Liste, was prüfe ich beim Antrag zuerst bis zum Ende und dann äh, wenn wir dann die Rücksprache machen, machst du diese Liste, machst dann auch in Schriftform, wenn wir die Rücksprache machen, erklärst du mir anhand dieser Liste auch die Vorgänge.‹« [02_02_NA, 296]

Hier erfolgt mithilfe von Listen und Handbüchern das Einüben eines regelgeleiteten Vorgehens anhand von in Papierform eingehenden Antragsformularen, die sachgerecht auf eine Maske im Computer übertragen und in vielen unterschiedlichen Detailmerkmalen geprüft werden müssen. Diese Praxis wird zunächst ein paar Mal vorgemacht, und dann ist der oder die Auszubildende auf sich selbst gestellt und versucht dieses Muster an neuen Anträgen eigenständig anzuwenden, bis er oder sie diese dem Ausbilder zur Kontrolle vorlegt. Für die Rücksprache über die Vorgänge müssen sich beide Seiten genügend Zeit nehmen, und sie ist – abgesehen von dem Beurteilungsgespräch zum Ende des dreimonatigen Ausbildungsabschnitts – auch Hauptanlass der Kommunikation untereinander, weil sonst jeder für sich arbeitet. Hier gibt Herr Rahn seinen Auszubildenden auch kontinuierlich Hinweise, inwieweit sie mit ihrem Verhalten bereits dem Standard entsprechen, an dem er sie zum Schluss messen wird:

»Und dann wird das halt Stück für Stück immer so erklärt. Und immer, wenn ich irgendwo ein, ein besonders häufig aufkommendes Fehlerpotenzial in irgendeinem Bereich sehe, dann sage ich das direkt. Ja, und wenn ich MERKE, DASS äh irgendwas so im Argen ist, dass es auf der Beurteilung nicht in, auf der Ideallinie liegen würde, dann sage ich das auch, äh: ›Hier gibt es definitiv noch Verbesserungsbedarf, da müssen wir uns was überlegen, denn äh sonst kann ich das nicht gut beurteilen.‹ Das sage ich dann schon, damit die auch wissen, wo es hingeht.« [02_02_NA, 316]

Er orientiert sich hierbei offensichtlich am Standard des betriebsintern vorgegebenen Beurteilungsbogens, möchte objektiv und gerecht in seinen Rückmeldungen sein und den Auszubildenden eine gründliche und systematische Vorgehensweise nahebringen. Besonders eifrige Auszubildende, die Vorgänge sehr schnell bearbeiten, »damit sie als besonders fleißig gelten«, denen jedoch Flüchtigkeitsfehler unterlaufen, bremst er mit dem Hinweis, dass in der Ausbildung genug Zeit zur Verfügung stehe, um sich eine sorgfältige Arbeitsweise anzugewöhnen:

© Campus Verlag GmbH

»Das ist dann so ein Punkt, dann, dann erkläre ich ihnen, dann sage ich: ›Noch hast du die Zeit, du bist kein Sachbearbeiter. Du hast keine, keine Massen, die du abarbeiten muss, du kriegst immer nach Bedarf Postvorgänge, hast die Zeit, dir die Sachen zwei-, drei-, viermal anzugucken, nutz die Zeit, das ist das Schöne an der Ausbildung.‹ Und das muss dann aber auch passen, das kann dann nicht sein, dass ich drei- oder viermal falsche Kontodaten lese. Die schreibt man nur ab, und nicht mehr.« [02_02_NA, 310–314]

Hier kommt es offensichtlich für das Skill auf einen genauen Zahlen- und sonstigen Datenabgleich zwischen Papier- und Bildschirm an, auf die Verknüpfung der dortigen Angaben mit den richtigen Regelwerken beziehungsweise auf die Kombination all dieser Informationen zu einem Fall, der zu den Standards der dort niedergeschriebenen Regeln wiederum in Bezug gesetzt werden kann. Je sachangemessener diese kognitive Verknüpfung bei dem Auszubildenden erfolgt und je schneller und gründlicher er diese Informationen in das Datenverarbeitungssystem der Versicherung zu übertragen weiß, desto eher wird er zu einer Hilfe für den Sachbearbeiter und kann ihn in seinem Arbeitsauftrag entlasten.

7.3.2 »Ich will eigentlich eine Antwort vorgegeben haben, schon mal eine Entscheidung, schon mal eine Überlegung«

Eine ähnliche Vorgehensweise zur Entwicklung eines systematischen Wissensaufbaus schildert auch Frau Selle, eine lang gediente Fachausbilderin aus der Firmenkunden-Schaden-Abteilung.[155] Ihre Tätigkeit im Bereich der Bearbeitung von Großschäden (Leistung) ist vergleichsweise komplex und setzt einiges an Vorbildung aus der Abteilung des Kollegen voraus, aber ihr Anspruch ist, die Auszubildenden während ihres Aufenthalts dazu zu befähigen, nahezu selbstständig die dortigen Sachbearbeitungstätigkeiten auszuführen:

»wenn die drei Monate am Stück bei mir sind, möchte ich eigentlich von der Pike auf anfangen. *Und wenn die nachher gehen*, möchte ich, dass die nach den drei Monaten die Neuschäden, die ich ihnen gebe, selbstständig bearbeiten können. Das ist so der Abschluss, sage ich mal, auch Post selbstständig bearbeiten können, natürlich mit einer Vorauslese.« [02_05_NA, 55]

Auf Nachfrage erinnert sie sich nur noch vage, dass es mal einen Ausbildungsplan mit inhaltlichen Vorgaben vonseiten des Unternehmens gegeben

155 Sie gehört seit ihrem eigenen Ausbildungsbeginn im Jahre 1979 nun schon 30 Jahre zum Unternehmen und dürfte circa 47 Jahre alt sein.

© Campus Verlag GmbH

habe, denn für sie zählt ihr eigener Anspruch. Über mittlerweile 25 Jahre verantwortliche Ausbildungstätigkeit hat sie ein inneres Bild entwickelt, welche Leistungsziele innerhalb des üblichen Zeitraums realisierbar sind, und dies stellt für sie die Richtschnur da: »Da hätte ich gerne, dass der Auszubildende dahin kommt, dass er das schafft ganz zum Schluss, dann habe *ich* das Ausbildungsziel erreicht« [02_05_NA, 149]. Wenn sie am Handeln der Auszubildenden erkennt, dass ihre Arbeit Früchte trägt, »dass das, was man vermittelt, angenommen wird« und »dass der Auszubildende Spaß daran hat, dass er es *gerne* macht und dass er es *irgendwann* auch gut macht«, erfährt sie dies als persönlichen Erfolg.

Zu Beginn des Ausbildungsabschnitts geht sie mit der oder dem neuen Auszubildenden durch den Flur der Abteilung, »dass er alle kennen lernt, dass er sich alle Büros anschaut, dass er weiß, wo der Büroservice sitzt, wo die Faxgeräte sind, wo der Chef sitzt, wo die Archivräume sind und, und, und.« Sie erfragt, welche Ausbildungsabschnitte bereits vorausgingen und lotet aus, welches Wissen schon vorhanden ist, um ihn oder sie langsam an die neuen Inhalte heranführen zu können. Die an sie gerichteten Fragen geben ihr wichtige Hinweise für die Einschätzung der individuellen Art und Auffassungsgabe, sodass sie ihr Vorgehen entsprechend anpassen kann. Von Anfang an und mit viel Geduld ermuntert sie die Auszubildenden, eigene Überlegungen anzustellen und bringt sie durch gezielte Fragen dazu, selbst auf die Antwort zu kommen:

»Da kann es also passieren, dass man Auszubildende hat, die fragen zehnmal das Gleiche. Dann werde ich aber auch nicht ungemütlich, sondern dann gebe ich zehnmal die gleiche Antwort, ähm *bin allerdings auch jemand*, der sagt: ›Ich möchte nicht, dass ihr nur fragt, sondern ich will eigentlich eine Antwort vorgegeben haben, schon mal eine Entscheidung, schon mal eine Überlegung.‹ *Und dann mache ich das* in so einer Art, ja, Frage-Antwort-Spiel, damit derjenige SELBER erkennt, was ist eigentlich die korrekte Antwort. Wie lese ich Bedingungen oder wo finde ich das, wo kann ich nachschauen? Kein Mensch kann es auswendig wissen, also muss man nur wissen, wo man nachschaut.« [02_05_NA, 41]

Auf die Frage, ob sie nach einem bestimmten Plan innerhalb der drei Monate vorgehe, verneint sie dies, sondern verweist auf ihre lange Erfahrung. Aus der anschließenden Schilderung ihrer Praxis wird deutlich, dass sie die Auszubildenden routiniert in ihre täglichen Arbeitsabläufe einbindet und ähnlich wie Herr Rahn das Anforderungsniveau allmählich vom Leichten zum Schweren steigert. Dabei achtet sie kontinuierlich darauf, nicht die Aufmerksamkeit der Jugendlichen zu verlieren:

© Campus Verlag GmbH

»Ich mache es aus der Erfahrung heraus, nicht? Wir beginnen mit leichten Sachen, die setzen sich neben mich. Ich zeige denen erst mal die Programme, weil oftmals stellt sich heraus, dass die damit noch gar keinen Kontakt hatten, auch oftmals halt eben *nicht* mit allen Antragsprogrammen, sodass sie sich da erst mal einlernen können. Ähm, fange dann an mit ihnen Neuschäden zu besprechen. Da ich sie [die Postvorgänge mit den Leistungsanträgen] morgens verteile, kann ich sie neben mich nehmen, dann spreche ich schon mal an, drucke auch Beispiele aus von den Neuschäden. Die werden zwar an die Kollegen verteilt, aber die Azubis bekommen die, sollen die sich anschauen und mir dann sagen, wie beurteilt ihr den *Versicherungsschutz*, nicht? Anhand der Bedingungen, die müssen sich natürlich erst mal eine Bedingungsmappe zusammenstellen und, und, und, dass es erst mal dieser Aufbau ist und dann gehen wir langsam vor. Wir besprechen auch einzelne Bedingungen im *Laufe der Zeit*, ähm, oftmals auch so, wie die Schäden dann anfallen. Als Beispiel äh eine Gebäude äh, einen Gebäudeschaden zu besprechen, ist *relativ leicht,* je nach Konstellation. Die Betriebsunterbrechung ist da schon eine ganz andere Nummer, die schiebe ich dann nach hinten, weil gleich am Anfang überfrachten, das hat ja keinen Sinn. Ich merke ja, wenn die nicht mehr aufnahmefähig sind, wenn ich ERZÄHLE und ERZÄHLE und ERZÄHLE und die gähnen vor sich hin, dann sage ich mal, okay, machen wir Pause, nicht, machen wir morgen weiter oder wie auch immer. Zwischendurch halt dann eben immer wieder auch, dass die in die Bearbeitung einsteigen, dass wir also nicht ununterbrochen nur reden, weil sonst ist, hat man einen Overload, also drei Stunden, länger darf es nicht sein.« [02_05_NA, 85]

Anders als bei Herrn Rahn, der sehr nüchtern und sachlich über seine Ausbildungstätigkeit berichtet, ist der Erzählfluss von Frau Selle von viel mehr Kontakt zu den ihr zugewiesenen Auszubildenden durchzogen. Sie stellt sich auf jede/-n individuell ein, hat sie neben sich sitzen und nimmt zum Beispiel wahr, wenn ihr Gähnen die Grenzen ihrer Konzentrationsfähigkeit anzeigt. Ihre Schilderung hier ist ein Sinnbild für die Taskscape ihres Arbeitsplatzes, an dem Menschen, das heißt Kollegen und Auszubildende, aber auch Postkörbe, Bedingungswerke, Bildschirme, Softwareprogramme und komplexe, abstrakte Versicherungsfälle, welche Schäden an außerhalb des Hauses befindliche Gebäuden und davon betroffenen Kunden berühren, direkt miteinander verwoben sind.

Wie sich zeigt, gehen die Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter bei der Integration der Auszubildenden in die Arbeitsabläufe sehr planvoll und systematisch vor. Sie legen Wert auf einen systematischen Wissensaufbau im Bereich ihrer Sparte und orientieren sich dabei am individuellen Wissensstand des Jugendlichen, welchen sie anhand gezielt ausgewählter Vorgänge aus ihrem Posteingang schrittweise zu erweitern suchen. Eigenständige Aufgabenwahrnehmung ist dabei das langfristige Ziel.

© Campus Verlag GmbH

Gerade Jugendliche im ersten Ausbildungsjahr müssen – wie auch die Ausbilderinnen und Ausbilder der Sparten Kranken- und Lebensversicherung betonen – häufig noch stark dabei unterstützt werden, eine »organisierte, disziplinierte und strukturierte« Arbeitsweise zu entwickeln.[156] Obschon es sich in der Regel um ältere Jugendliche mit Abitur handelt, muss ihnen gerade zu Beginn sehr viel vorgegeben werden, bis sie von sich aus die Richtlinien einhalten und verstehen, »dass Verstöße auch Folgen haben«. Auch müssen sie sich daran gewöhnen, dass das relevante Fachwissen nicht länger durch einen Lehrer vermittelt wird, sondern sie sich die Zeichnungsrichtlinien etc. eigenständig erarbeiten müssen.

Im Hinblick auf das erwartete Lernverhalten, die Arbeitsweise und den vorgegebenen »Rhythmus« grenzen sich die Befragten im Interview interessanterweise wiederholt dezidiert von der bisherigen schulischen Lebenswelt der Jugendlichen ab. Es wird »ein gutes Miteinander, keine Schulsituation« angestrebt, ein Verhältnis, das auf Vertrauen und Respekt beruht. In der eigenen Anleitungspraxis jedoch gehen sie vielfach analog zu schulisch-curricular angelegten Lehrgängen vor. Die stufenweise Vermittlung des Spartenwissens »von der Pike auf« erfolgt zwar gekoppelt an reale Postvorgänge, geschieht aber sehr geplant innerhalb eigens dafür anberaumter Termine, die zumindest anfangs täglich zwei bis drei Stunden einnehmen können. So spricht Herr Rahn bei der Beschreibung seiner Vorgehensweise nicht zufällig von »Unterrichtsmethoden«, und Frau Selle berichtet, dass sie Fachthemen und Anwendungsprobleme mit ihren Auszubildenden »durchdiskutiert« und sich darüber hinaus über Rechtschreibung und Grammatik unterhält.

Besonders ausgeprägt sind curriculare Überlegungen[157] bei jenem Fachausbilder Herrn Petershagen, der sich 2002 für die parallele Einarbeitung von mehreren Auszubildenden als Kleingruppe in einem separaten Ausbildungszimmer stark machte und seitdem nahezu in Vollzeit als Ausbilder tätig ist. Er stellte sich über die Jahre in völliger Eigenregie ein »Paket von 20 bis 25 Themen« zusammen, die er den Auszubildenden in Theorie und

156 Hinsichtlich der Entwicklung einer strukturierten Arbeitsweise berichtet zum Beispiel Herr Petershagen, dass er schaut, ob die Auszubildenden »ihren Arbeitsordner ordentlich führen«, ob sie für die praktischen Vorgänge die ausgehändigten Unterlagen zu Rate ziehen und »wie sie abends den Arbeitsplatz verlassen, ob man da was wiederfindet« [02_06_NA, 105].

157 Die Systematik der Ausbildungsordnung spielte für die interviewten Fachausbilderinnen und -ausbilder in der Niederlassung keine Rolle, geschweige denn war sie bekannt. Alle beriefen sich allein auf ihre eigene berufliche Erfahrung und sahen die Zuständigkeit für die Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen allein bei der Ausbildungsleiterin.

© Campus Verlag GmbH

Praxis im Block vermittelt und die nach seiner Erfahrung die entscheidenden sind, um die leitenden Prinzipien einer Lebensversicherungsgesellschaft zu verstehen und darin als Kaufmann für Versicherungen und Finanzen praktisch tätig zu werden.[158]

7.3.3 »Wir schulden denen Ausbildung«

Die Rückendeckung ihrer jeweiligen direkten Abteilungsvorgesetzten vorausgesetzt, nehmen Herr Rahn und Frau Selle ihre Ausbildungsfunktion für einen Schützling jeweils über drei Monate lang kontinuierlich und selbstverständlich als einzelne Fachkraft auf der Ebene der Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter wahr. Dieses eher autonome Selbstverständnis wird auch von vielen anderen Ausbilderinnen und Ausbildern im Konzern vertreten, ist jedoch nicht durchgängig in der Sparte Sachversicherungen, wie ein drittes Interview dort offenbart.

Im Schaden-Serviceteam nimmt sich ein Vorgesetzter selbst der Aufgabe an, bezieht aber gezielt gleich mehrere Kolleginnen und Kollegen in die Durchführung ein. Herr Thomsen[159] übernimmt als fachlich verantwortliche Führungskraft seiner Abteilung seit elf Jahren zwar offiziell die Funktion

158 Er erläutert den Aufbau so: »Die [Auszubildenden im ersten Lehrjahr] haben von Lebensversicherungen im Prinzip fast noch nie was gehört. Da muss ich erst mal äh die Grundlagen legen, die bekommen von mir ein Basiswissen, was ist eine Lebensversicherung, Sinn und Zweck, welche Formen gibt es, ja, welche Tarife haben wir und das ist so der Einstieg. Dann ähm gehen wir als Nächstes über zum *Angebot*, wie sieht ein entsprechendes Angebot für eine Lebensversicherung aus. Dann der Eintrag, dann bearbeiten wir Anträge, gucken uns an, was da alles abgefragt wird und nach, beschäftigen uns mit dem *Geldwäschegesetz* und dann gehen wir irgendwann in die Vertragsbearbeitung. Dann werden Rechtsverhältnisse bearbeitet, Bezugsrechte, Abtretungen, Pfändungen, Verpfändungen usw., Policen, Darlehen. Und IRGENDWANN GEHT ES DANN in den Leistungsbereich, Todesfälle, Kündigungen, Abläufe. So und darüber hinaus beschäftigen wir uns mit Zusatzversicherungen, Sinn und Zweck von Berufsunfähigkeitszusatzversicherung, Unfallzusatzversicherung.« [02_06_NA, 65]

159 Herr Thomsen bezeichnet sich lachend als »das bislang letzte Ende einer Versicherungsfamilie«, weil es durch die Verflechtung seiner Herkunftsfamilie mit dem Unternehmen über mehrere Generationen schon »vorgezeichnet« war, dass auch er dort seinen Weg machen würde. Nach dem Abitur an einer Höheren Handelsschule absolvierte er Ende der 1980er-Jahre seine Ausbildung in einer regionalen Filialdirektion. Dort engagierte er sich bereits in der Ausbildung der jüngeren Auszubildenden und erwarb später über den Besuch der Abendschule noch die Qualifikation eines Versicherungsfachwirts. Er wechselte 1992 in die Niederlassung am heutigen Hauptsitz. Er hat keine Prüfung nach der AEVO absolviert und versteht sich auch nicht als »Ausbilder«.

© Campus Verlag GmbH

des Fachausbilders für den Bereich Haftpflichtversicherung und Regulierung von Haftpflichtschäden; faktisch jedoch teil er sich diese Aufgabe mit allen ihm unterstellten 20 Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeitern einschließlich des ihnen gemeinsam vorgesetzten Abteilungsleiters.[160] Aus formalen Gründen muss zwar betriebsintern eine Person als Ansprechpartner benannt werden, das »*physische* Ausbilden« findet jedoch »ganz vielschichtig« statt. Er definiert die Ausbildungsverantwortung als gemeinsam abzutragende Schuld dem Auszubildenden gegenüber, der schließlich einen Vertrag mit dem Unternehmen geschlossen hat:

»Es ist so ein kleiner Teil des Jobs, wie es für jeden anderen von unserer Truppe auch ein kleiner Teil des Jobs ist. Wir, wir fühlen uns *alle* verantwortlich für die Auszubildenden, also ähm das, das *hört sich jetzt groß an*, aber wir sind es tatsächlich so, ähm wir schließen mit den jungen Leuten einen Ausbildungsvertrag und wir *schulden* denen Ausbildung. Und diese Schuld muss hier jeder mit einlösen, jeder muss ein Stück weit dazu beitragen, dass die eine vernünftige Ausbildung bekommen.« [02_07_NA_FK, 52]

Er stellt die Flexibilität heraus, die sich nicht nur für den Auszubildenden ergibt, wenn sich alle Kolleginnen und Kollegen die Ausbildungsverantwortung teilen. Statt den Auszubildenden einem Ausbilder fest zuzuordnen und damit zu riskieren, dass die beiden möglicherweise nicht gut harmonieren, orientiert sich die Ausbildung in seinem Bereich »*an dem* Auszubildenden, an seinen Neigungen, Fähigkeiten« und an der aktuellen Arbeitssituation, »nach dem, was hier gerade so anfällt.« Durch dieses »System« können Ausbilder und Auszubildender für die Dauer des Ausbildungsabschnitts passgenau abgestimmt werden. Wenn sich herausstellt, »dass ein Auszubildender ganz besonders von einem Menschen hier profitieren kann«, dann wird der Plan angepasst und dann bleiben die beiden »mal *über einen längeren Zeitraum* ein Duo«.

Die Charakterisierung des Ausbilder-Auszubildenden-Verhältnisses als Vertragsverhältnis zwischen zwei Partnern ist im Vergleich zu den bisherigen Taskscapes auffällig. Während im Handwerk und in der Industrie eher das Bild des Lehrlings als schwächstem Glied in der Kette dominiert und häufig noch mitschwingt, dass ›Lehrjahre keine Herrenjahre‹ sind, wird hier an die Rechtsgrundlage des Ausbildungsvertrags erinnert und damit ein Verhältnis

160 Das Personal in der Sachbearbeitung arbeitet überwiegend in Teilzeit. Außerdem dient Herr Thomsen als fachlicher Ansprechpartner für 30 Schaden-Außendienstmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, die vor Ort Schäden besichtigen.

© Campus Verlag GmbH

auf Augenhöhe impliziert.[161] In der Metapher der abzutragenden Schuld spiegelt sich möglicherweise das Berufsverständnis eines ehrbaren Kaufmanns im Versicherungswesen wider, dessen tägliche Praxis die praktische Interpretation und Begleichung von vertraglich vereinbarten Leistungen zwischen Unternehmen und Kunden ausmacht.

7.3.4 »Wissen und Ausbildung ist was Höchstpersönliches!«

Herr Thomsens Abteilung ist im Unterschied zu den anderen kaum durch Routinetätigkeiten geprägt. Er versteht sich als Koordinator und erläutert anhand seiner Planungssoftware auf dem Bildschirm, wie sie für jede und jeden Auszubildenden im Vorfeld einen *individuellen* Ausbildungsplan erarbeiten, den diese am ersten oder zweiten Tag zur Orientierung ausgehändigt bekommen. Dabei liegt es an jedem selbst, was er oder sie jenseits der praktischen Einweisung in die Vorgänge und der Unterstützung der Sachbearbeitung bei der Regulierung von Schäden aus dem Ausbildungsabschnitt mitnimmt. Die Auszubildenden haben eine Holschuld, was insbesondere die Erarbeitung der theoretischen Fachinhalte im Haftungs- und Versicherungsrecht betrifft, und wenn sie nicht Initiative ergreifen und auf den angegebenen Kollegen als Ansprechpartner für das jeweilige Thema zukommen, auch niemand nach ihnen fragen wird:

»Zu den theoretischen Themen, da sollen die Auszubildenden sich selbst drum kümmern. Eine der ersten Botschaften, die sie bekommen, wenn sie hier sind, ist: ›Wissen und Ausbildung ist was Höchstpersönliches! Das, was man trainiert und lernt, macht man nur für sich selber, und wenn man hier weggeht von der [Name Versicherung], kann man das mitnehmen. Das ist sozusagen das eigene Portemonnaie, was man füllt mit Wissen. Darum sollte man sich auch selber kümmern. Wenn du, Auszubildender, gewillt bist, was zu lernen, kannst du hier jede Menge abholen, jede Menge Leute werden dich ganz stark unterstützen, du musst es nur wollen. Wenn du das nicht tust, ist das für uns okay, es ist dein Job, dich darum zu kümmern. Wenn du uns sagst, (ploppt mit den Lippen) ›Ich habe da keinen Bock darauf‹, dann kommst du in eine Kemenate, nach drei Monaten holen wir dich da raus, stauben dich ab und geben dich zur nächsten Abteilung. Das ist *dein Job* dich zu kümmern,

161 Ergänzend dazu ist auch die Bemerkung einer Fachausbilderin aus der Krankenversicherung zu sehen, die das Selbstwertgefühl und den intrinsischen Ansporn der Auszubildenden durch den Hinweis zu fördern sucht, dass sie »vollwertige« Mitarbeiter und »ein Teil des Ganzen« seien.

© Campus Verlag GmbH

ob du was lernen willst oder nicht, wenn du dich nicht um diesen Plan kümmerst, wir sind dir nicht böse drum.‹« [02_07_NA_FK, 78-80]

Mit der Betonung auf der Eigenverantwortung der Auszubildenden steht diese Aussage in einem gewissen Spannungsverhältnis zu der zuvor betonten eigenen Bringschuld. Es könnte der Eindruck entstehen, als ob es dem Sprecher vergleichsweise gleichgültig ist, was die Auszubildenden aus dem Ausbildungsabschnitt in seiner Abteilung mitnehmen oder nicht. Tatsächlich jedoch handelt es sich wohl eher um ein rhetorisches Mittel, um an die Eigenverantwortung des Jugendlichen zu appellieren und eine eher passive Konsumhaltung und Trägheit gar nicht erst entstehen zu lassen. Auch die vielfältigen Ideen, die zur Motivation der Auszubildenden im Arbeitsprozess entwickelt und im Folgenden noch genauer beschrieben werden, lassen eine große innere Beteiligung des Fachausbilders am Ausbildungsauftrag erkennen. Festzuhalten bleibt außerdem die Metapher von Wissen und Bildung als einem persönlichen Kapital, das man mit sich nehmen kann und einen Wert jenseits dieses unmittelbaren Arbeitskontexts besitzt. Der unmittelbaren Produktivität des Auszubildenden als Arbeitskraft scheint vor diesem Hintergrund vergleichsweise wenig Bedeutung zuzukommen.

7.3.5 »Bei den meisten sieht man es eigentlich sofort, ob sie sich wohl fühlen oder nicht«

Frau Selle betont, dass »jeder Auszubildende, wie jeder Mensch, unterschiedlich ist« und dass man sich als Ausbilderin darauf einzustellen hat. Sie strebt danach, sich empathisch und aufmerksam einzufühlen und fragt nach, wenn etwas »nicht stimmt«. Wenn die Antwort mit der Art ihrer Vermittlung zu tun hat, versucht sie, diese besser an die Bedürfnisse anzupassen. Es geschieht jedoch auch, dass private Probleme des oder der Auszubildenden, zum Beispiel mit dem Freund oder der Freundin, zur Sprache kommen. Dann fragt sie, ob ihre persönliche Meinung dazu gewünscht wird, oder ob sie einfach nur zuhören soll. Im Allgemeinen reicht es, einfach ein Ohr zu haben, und dies fällt ihr auch nicht schwer: »Man hat schon mal einen da weinen gehabt, aber das ist relativ leicht zu trösten, sage ich mal. Man braucht ja einfach nur da zu sein, nicht?« Sie bringt ihre Erfahrung im Zuhören unmittelbar mit ihrer Tätigkeit in der Schadenabteilung in Zusammenhang, bei der man telefonisch wiederholt im Kontakt zu Kunden steht, die aufgrund eines unerwarteten Vorfalls ad hoc auf Unterstützungsleistungen angewiesen sind:

© Campus Verlag GmbH

»Das ist aber auch mit so ein äh Ding, möchte ich mal sagen, fällt uns relativ leicht in der Schadenabteilung, weil wir das auch mit den Kunden haben, nicht? Wenn einem Kunden das Haus abgebrannt ist, der steht ohne alles da, dass dem natürlich die Nerven blank liegen, ist ganz klar. Da müssen Sie manchmal auch entsprechend auf die Leute eingehen, sich die Zeit nehmen, mal eine halbe Stunde zuzuhören. Oder wenn Sie weinende Kunden in der Leitung haben, weil die mit den Nerven runter sind, eingebrochen, das ganze Haus ist verwüstet äh, da müssen Sie auch darauf reagieren. Dann nutzt es dem Kunden nichts, dass sie einen Regulierer vor Ort haben oder das Geld fließt, die wollen auch einfach mal äh mit jemandem reden. Und das ist aber gang und gäbe, denke ich mir, in der Schadenabteilung, *von daher ist man schon Zuhörer*. Und wenn bei den Auszubildenden so etwas aufkommt, natürlich, man beobachtet ja, man bekommt ja mit.« [02_05_NA, 93]

Wie wichtig es ist, jedem Auszubildenden offen und unbeeindruckt von ihr bereits im Vorfeld zugegangenen möglicherweise schlechten Beurteilungen aus vorhergehenden Ausbildungsabschnitten zu begegnen, verdeutlicht sie am Beispiel einer jungen Frau, bei der sie zunächst annahm, sie höre ihr nicht richtig zu. Sie tat Dinge, die sie ihr nicht aufgetragen hatte. Erst nach gezielter Beobachtung kam sie auf die Idee, dass die Auszubildende schwerhörig sein könnte. Auf Ansprache bestätigte die Jugendliche ihre Vermutung, sodass Frau Selle ihr Kommunikationsverhalten daran anpassen konnte. Sie stellte zunächst Blickkontakt her, bevor sie Inhalte verbal vermittelte, und schlagartig verbesserte sich die Situation. Die Auszubildende erzielte bei ihr sehr gute Ergebnisse.[162]

Herr Thomsen nimmt für sich und sein Team in Anspruch, im Bereich der Auszubildendenbetreuung überdurchschnittlich engagiert zu sein, auch wenn er das objektiv kaum belegen kann. Das »Kümmern« ist »insgesamt deutlich mehr«, denn in seiner Abteilung legt man »insgesamt ein bisschen mehr Wert auf das Miteinander«. Es wird wechselseitig darauf geachtet, »ob es einem gut geht« und diese Sensibilität führt er insbesondere auf den Abteilungsleiter zurück, der dies als Führungskraft und »Mensch« persönlich vorlebt. Davon profitierten alle und »alle sind dann auch die jeweiligen Auszubildenden« [02_07_NA_FK, 202].

162 Frau Selle fragte sich zwar, warum die offensichtlich verheimlichte Schwerhörigkeit der Auszubildenden in den Ausbildungsabschnitten zuvor noch niemandem aufgefallen war, leitete daraus jedoch keinen grundsätzlichen Handlungsbedarf hinsichtlich einer engeren Kooperation der Fachausbilderinnen und Fachausbilder untereinander ab. Sie sah sich offensichtlich nicht in der Position, die gängige Praxis dadurch aktiv in Frage zu stellen und entsprechend an die Ausbildungsleiterin heranzutreten. Die Trennung nach Sparten und Fachabteilungen scheint trotz der hohen inneren Beteiligung an der Ausbildung so hoch zu sein, dass deren Grenzen nicht überschritten werden.

© Campus Verlag GmbH

Aufgrund des unbefangenen Umgangs mit den Auszubildenden spüren diese bald, dass sie in seiner Abteilung »tatsächlich was abholen« können und »hier die Menschen miteinander reden«. Die Botschaft lautet entsprechend auch, »wo immer was quer sitzt, wo immer was nicht wirklich funktioniert, kommt und redet, das ist ganz wichtig!« Die Vorzüge dieser »offenen Kommunikation« werden in der Regel schnell erkannt; die meisten Auszubildenden öffnen sich und reden. An ihrem Verhalten zeigt sich früh, ob die Chemie stimmt: »Bei den meisten sieht man es eigentlich sofort, ob sie sich wohl fühlen oder nicht.«

Die Taskscape der Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter ist im Sinne Ingolds durch spürbar enge Resonanzbeziehungen geprägt. Das Wohlbefinden der Fachausbilder in der Abteilung ist eng verwoben mit dem der aktuell betreuten Auszubildenden. Sie haben einen feinen Sensor dafür, wie es den Auszubildenden geht und ob diese emotional etwas belastet. Gleich welcher Art die sich offenbarenden Probleme sein mögen, ob privater oder beruflicher Natur,[163] sie stellen ein Hindernis für die erfolgreiche Durchführung des Ausbildungsabschnitts dar und bedürfen der Aufmerksamkeit. Eine gute Kommunikation untereinander ist aber auch wesentlich für die Arbeitsfähigkeit innerhalb der Belegschaft insgesamt, und hier ist der Beitrag der Auszubildenden keine Ausnahme, so temporär ihre Zugehörigkeit zur Abteilung auch sein mag. Die körperliche Präsenz und Aufnahmefähigkeit für die Signale der Jugendlichen und die Zeit, die ihnen gewidmet wird, wenn es die Situation erfordert, werden zugleich branchenspezifisch konnotiert und mit den Nöten der Kundinnen und Kunden verglichen, denen die Gesellschaft im Schadensfall vertraglich garantierte Hilfeleistungen bietet.

163 Der Fachausbilder aus der Lebensversicherung, Herr Petershagen, beschreibt diese Fähigkeit als eine der zentralen Anforderungen an seine Tätigkeit und verweist auf die noch gering ausgeprägte Persönlichkeit der jungen Menschen: »Man muss natürlich auch berücksichtigen bei so jungen Leuten, da passiert auch viel im privaten Umfeld, die sind halt noch nicht so stabil. Ähm und wenn, wenn dann irgendwie ähm im privaten Bereich was schief läuft, sei es mit Partner oder äh mit den Eltern, wie auch immer, in der Ausbildung selber, wenn Noten nicht stimmen, wenn der Druck zu groß ist, dann äh muss ich natürlich auch eine entsprechende Sensibilität an den Tag legen, um auch zu checken, oh, da stimmt was nicht mit dem oder derjenigen Azu, Azubi oder Azubine. Dass ich dann halt da auch ähm eine Antenne entwickele oder habe und merke, oh, hier muss ich aber mal nachfragen, was ist denn da los, ja?« [02_06_NA, 55]

© Campus Verlag GmbH

7.3.6 »Wer bist du eigentlich als Mensch?«

Bei schüchternen Auszubildenden bemüht sich Herr Thomsen, Selbstbewusstsein herzustellen, indem er mit ihnen bespricht, was dieses eigentlich bedeutet:

»WERD DIR MAL deiner selbst bewusst, wer bist du eigentlich als Mensch, und welche Ansprüche an dich, welche Forderungen hast du und wo siehst du dich, ja, und warum bist du schüchtern? Mhm, um auch zu vermitteln ›*Du darfst dir erlauben*, hier laut aufzutreten und deine, deine Wünsche auch darzulegen.« [02_07_NA_FK, 110]

Er betont, dass er ihre Wünsche nicht erraten könne, aber dass er, wenn sie sich äußerten, möglicherweise etwas für sie tun könne. Er ermuntert die Auszubildenden, Aufgaben zu übernehmen und darauf zu vertrauen, dass sie diese bewältigen werden.

Flexibel und ohne vorgefassten Plan schaffen und entwickeln sie in der Abteilung »situativ« aus der Arbeitspraxis heraus, »Methoden oder einfach Ideen«, um »Erfolgserlebnisse« für die Jugendlichen »zu generieren«. Bei einem zurückhaltenden jungen Mann nahm er eine Neigung zu EDV-Dingen wahr und gab ihm daraufhin die Aufgabe, für den innerbetrieblichen Unterricht eine Powerpoint-Präsentation zu entwickeln.[164] Die Anerkennung für dessen exzellente Umsetzung gab dem Auszubildenden sichtbaren Auftrieb, und Herr Thomsen nutzt diese Anwendung bis heute weiter, um nachfolgenden Auszubildenden einen besonders ansprechenden Einstieg in die Thematik zu geben. Zwei weiblichen Auszubildenden erteilte er den Auftrag, aus einem beschädigten Gebäude in Mannheim ein Gemälde im Wert von € 10.000,– zu holen. Dazu mussten sie nicht nur ein Leihfahrzeug mieten, sondern dieses auch selbst nach Mannheim und wieder zurückfahren. Die erfolgreiche Durchführung erfüllte sie mit Stolz.

Aus Herrn Thomsens Sicht haben die Auszubildenden es »verdient […], dass man sich um sie kümmert«; dies könne jedoch nur in angemessener Form geschehen, wenn die Zahl der parallel zu betreuenden Auszubildenden für die Abteilung überschaubar bleibt. »Fünf auf einen Streich« sind zu viel, sodass er dies bei entsprechenden Plänen auch rechtzeitig der Ausbildungsleitung signalisiert. Auch Frau Selle betont, dass sie ihrem Rollenverständnis als Sachbearbeiterin *und* Ausbilderin persönlich nur gerecht zu werden vermag, wenn die Auszubildenden nicht zu dicht aufeinander folgen.

164 Von diesem Auszubildenden mit Namen Moritz wird in Kapitel 9.3 noch die Rede sein.

© Campus Verlag GmbH

Jenseits der Empathie für Auszubildende mit individuellen Hemmungen und Schwierigkeiten, nimmt Herr Thomsen aber offenbar auch kein Blatt vor den Mund, wenn er sich über Auszubildende ärgert, welche die gebotene Chance nicht nutzen. Er gebraucht zur Abhilfe dabei deutliche Bilder. »Schnarchhansel« unter den Auszubildenden gebe es auch, aber in der Regel genüge es schon, sie mit dieser Einschätzung zu konfrontieren:

»Ich habe mal einen, einen geschnappt und habe gesagt: ›Komm, wir gucken mal gerade hier äh am Compi, wo es den nächsten T-Shirt-Beflockungsladen gibt. Ich mache dir ein T-Shirt, ›Hartz IV next generation‹, wenn du so weiter machst, ist die nächste Adresse Brücke Nr. 4. Mach so weiter, *es ist dein Thema*.‹ Mhm, es hat dann was gewirkt, ähm das T-Shirt wollte er nicht haben, aber er hätte es gekriegt.« [02_07_NA_FK, 206]

Die Anekdote verdeutlicht, dass dieser Fachausbilder alles andere als distanziert und gleichgültig den ihm zugewiesenen Auszubildenden gegenübersteht, sondern es ihn persönlich trifft, wenn diese sich nicht so entwickeln, wie er es für möglich hält und sich damit möglicherweise eine berufliche Existenz und die damit verbundene Stellung in der Gesellschaft verbauen.

Die Rückmeldungen der Fachausbilder im Verlauf des betrieblichen Durchlaufs durch die verschiedenen Abteilungen spielen eine zentrale Rolle für das Ausbildungsgeschehen und die Entwicklung der Jugendlichen, wobei die jeweilige Praxis je nach Rollenverständnis individuell unterschiedlich engagiert und persönlich ausfällt. Die Ausbilderinnen und Ausbilder haben hier offensichtlich auch mehr Spielraum als es die formalen Vorgaben des Konzerns suggerieren. So steht Frau Selle dem Instrument der Beurteilungsbögen betont distanziert gegenüber. Sie hat sich mit der Ausbildungsleiterin darauf geeinigt, nicht zu allen dort aufgeführten Fragen Stellung zu nehmen. Sie sieht es kritisch, einen jungen Menschen nach drei Monaten hinsichtlich seines Charakters beurteilen zu sollen, zumal das Dokument auch Teil der Personalakte wird. Stattdessen handhabt sie das abschließende Beurteilungsgespräch mit dem oder der Auszubildenden so, dass sie in einer »persönlichen Erörterung« das eine oder andere als »Anregung für die Zukunft« mitgibt, »wie ich es gesehen habe, wo ich meine, da muss er dran arbeiten«.

7.3.7 »Ich möchte denen zeigen, worauf es im Berufsleben ankommt«

Aus Herrn Thomsens Schilderung wird besonders deutlich, dass er sich als kontinuierlich im Gespräch mit den Auszubildenden erlebt. Zum Gegen-

© Campus Verlag GmbH

stand werden neben den bereits genannten Inhalten offensichtlich auch Verhaltensregeln, die im Büroalltag fast beiläufig vermittelt werden, wie seine Beispielsituation mit einem zufällig im Gang liegenden Papier illustriert:

»Es gibt ein Einführungsgespräch, es gibt ein Abschlussgespräch und zwischendurch WIRD SICH UNTERHALTEN äh über dieses und jenes und auch mal über Verhaltensweisen oder über Auffälligkeiten, also auch, also ganz (stöhnt leise), wenn einer vorne auf dem Gang läuft und da liegt ein Stück Papier auf dem Boden, dann geht er dran vorbei, dann frage ich ihn, WARUM ER DRAN VORBEI GEGANGEN IST. Und so, (lacht) ›Hör mal, das ist ein Job, der liegt da, warum ERLEDIGST DU IHN NICHT?‹« [02_07_NA_FK, 246–252]

Um dem »Denken in Erledigungsstrukturen« vorzubeugen, das für eine Schadenabteilung nicht hilfreich ist, erwartet er von jedem Mitarbeiter, sich und die Auszubildenden eingeschlossen, dass eine Lösung, die zur Erfüllung einer sich unmittelbar ergebenden Aufgabe oder Situation geleistet werden kann, unabhängig von der eigenen formalen Zuständigkeit auch spontan erbracht und nicht aus Bequemlichkeit anderen überlassen wird: »Wenn jemand über einen Job stolpert, den er gerade schnell erledigen kann, *dann sollte er es auch tun* und nicht warten, dass es jemand anderes macht. Das gilt auch so für die Auszubildenden.« [02_07_NA_FK, 258-260]

Durch diese spezifische Erläuterung und Rahmung der Situation wird die vordergründige Regel, dass Papier nicht auf den Boden gehört, zugleich um eine Bedeutungsdimension erweitert, die das innere Gefüge des kollegialen Miteinanders berührt. Diese kleine Begebenheit gibt einen wichtigen Hinweis darauf, wie erfahrene Fachkräfte durch vielfältige kleine wie große Interventionen dafür sorgen, dass ein Novize sein berufliches Umfeld in spezifischer Weise zu ›lesen‹ lernt und durch die Teilhabe an einer ›skilled practice‹ im Sinne Ingolds eine Wahrnehmungsfähigkeit dafür entwickelt, welche Situationen implizite Handlungsaufforderungen für ihn als werdendes Mitglied der Belegschaft enthalten könnten (vgl. Ingold 2011a: 353f.).

Auch in den Schilderungen der anderen Fachausbilderinnen und Fachausbilder in der Hauptverwaltung fällt auf, dass sie sich als »Freund des direkten Feedbacks« und »ständig sprechend« beschreiben, was im Idealfall nicht nur zeitnahe Kritik wie bei Herrn Rahn, sondern auch motivierendes Lob beinhaltet. Sie sind nah bei ihren Auszubildenden, versuchen ihnen als ständige Ansprechpartner Orientierung zu bieten und sie »in eine gewisse Richtung« zu bringen. Selbst wenn sie bei ihrer Vermittlung der Fachinhalte sehr systematisch vorgehen, distanzieren sie sich wiederholt von der schulischen Welt und dem Erwerb von Kenntnissen zu formalen Prüfungs-

© Campus Verlag GmbH

zwecken. So lässt auch Herr Petershagen als Fachausbilder mit dem Ausbildungszimmer in der Lebensversicherung dort bewusst keinerlei Tests oder Klausuren schreiben und führt als sein Anliegen aus:

»Ich möchte die Azubis ein, wenn die bei mir sind, auf eine andere Schiene bringen. Ich möchte die auf den praktischen Beruf vorbereiten. Ich möchte denen zeigen, worauf es im Berufsleben ankommt, wie man äh entsprechend äh gute Arbeitsergebnisse erzielt, wie man mit Kollegen kommuniziert, wie man sich äh, ja, entsprechend ähm als guter Versicherungskaufmann oder -kauffrau präsentiert und ich überlasse diese, diese äh Überprüfungs- äh Themen dann lieber anderen.« [02_06_NA, 101]

Er distanziert sich offen von der Personalpolitik seines Unternehmens und der Durchführungspraxis der meisten anderen Ausbilderinnen und Ausbilder, die ihm zu einseitig auf die rein fachliche Dimension ausgerichtet ist:

»So, und *mir* wird hier in diesem Haus generell *zu viel Wert* auf die fachliche Kompetenz gelegt. Und ich versuche auch in den anderen Kompetenzfeldern die Azubis in entsprechende Richtungen zu bringen, dass sie da auch darauf achten, ja? Dass sie im sozialen Bereich ähm, dass sie teamorientiert arbeiten, dass sie kollegial sind, äh offen, freundlich, ehrlich. Im methodischen Bereich, dass sie Strukturen in ihre Arbeit reinbringen ähm, die, die Arbeitsmittel nutzen, dass sie auch mal im XX [Intranet-Lernplattform des Konzerns] in verschiedenen Infoquellen nachgucken. Bei der Management-Kompetenz halt, dass die auch über den Tellerrand hinausdenken, DASS SIE AUCH mal hier Veranstaltungen besuchen, wie jetzt die ähm Herbstpressekonferenz, wo die Zahlen präsentiert wurden von der NN [Firmenname], dass sie zu Betriebsversammlungen gehen, dass sie Mitteilungen vom Betriebsrat lesen etc., ja? DASS SIE ZEITUNGEN LESEN, also entsprechend Fachzeitungen ähm, dass sie auch mal einen Blick in, in die Tagesschau werfen, die in die Tagesthemen. Das sind alles schon so Dinge, die ich ihnen versuche auch mit auf den Weg zu geben, damit sie sich für *ihren Beruf* auch, dass der auch ein gewisses *Interesse* dann auch bei ihnen äh auslöst, ja? Und *nicht nur immer dieses sture Fachliche*, ja, weil, *wenn alle nur so arbeiten, dann kommen keine innovativen Ideen* mehr in die Truppe und das finde ich sehr wichtig.« [02_06_NA, 179]

Interessanterweise deutet er die weiteren Kompetenzdimensionen wie soziales Verhalten, Methoden- und Managementkompetenz – anders als es die eher nüchternen leistungsorientierten Vorgaben des Unternehmens nahelegen – überwiegend moralisch und appelliert an kollegiale Tugenden wie Offenheit und Ehrlichkeit, das Interesse am Unternehmen, die Wahrnehmung der Arbeitnehmerrechte und den grundsätzlichen Auftrag des Berufs mit all seinen inhaltlichen Konnotationen, was auch ein allgemeines politisches Interesse mit einschließt. Es entsteht das Bild eines Menschen im Wachstum, der analog zu Ingolds »meshwork« seine Fäden in vielerlei Richtungen

© Campus Verlag GmbH

spinnt und sich mit seiner umgebenden Taskscape umfassend verknüpft und verwebt.

Zwar ist er unter allen Befragten der einzige, der so dezidiert und umfassend darüber spricht, worauf es ihm in der Ausbildung ankommt und welches Zielbild er von einem Versicherungskaufmann und einer Versicherungskauffrau hat; er gehört sicherlich zu jenen Kollegen, die sich im Unternehmen überdurchschnittlich intensiv mit Fragen der Ausbildungsdurchführung auseinandergesetzt haben.[165] Dennoch scheint es vermessen, von seinem Anspruch her auf eine Alleinstellung unter den Ausbilderinnen und Ausbildern zu schließen. Selbst wenn nicht alle explizit so argumentieren wie er, und einzelne wie Herr Rahn sogar betonen, dass sie nur »das rein Fachliche« lehren, deutet ihre Schilderung der Praxis doch darauf hin, dass damit einiges mehr als nur die Vermittlung des einschlägigen Spartenwissens gemeint ist. Beispielsweise klingt aus Herrn Rahns Schilderung durch, dass ihm Gründlichkeit und Disziplin bei der Rücksprache wichtige Ziele sind, dass Objektivität und Sachlichkeit für das kollegiale Feedback einen großen Wert besitzen. Und auch aus der Diskretion, mit der Frau Selle ihren Auszubildenden bei privaten Problemen beisteht, können die Auszubildenden viel über den angemessenen Umgang mit Arbeitskollegen lernen. Mit der Einweisung in die Verfahren und Abläufe am Arbeitsplatz werden somit mal mehr, mal weniger explizit viele weitere Botschaften transportiert, die bei den Auszubildenden in der Summe zur Entwicklung einer spezifischen Arbeitshaltung führen. Allein die Teilhabe an der Arbeitspraxis ihres Fachausbilders hinterlässt Spuren, ohne dass sich die Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter ihrer Wirkung als Modell bewusst sein müssen.

165 Auffällig ist, dass mehrere der Befragten sich als überdurchschnittlich engagiert in der Ausbildung beschreiben, ohne dabei tatsächlich viel über die Praxis der Kolleginnen und Kollegen in anderen Abteilungen zu wissen. In der Regel sind sie untereinander kaum vernetzt, sondern beschränken die Kommunikation auf das Organisatorische mit der Ausbildungsleiterin. Dies deutet zum einen darauf hin, dass Fachkräfte in dieser Funktion vorwiegend Menschen sind, die ein positives Selbstbild von sich haben und auch den Anspruch haben, andere von ihrem Skill profitieren zu lassen beziehungsweise etwas weitergeben zu können und auch zu sollen. Sie vertreten ein gewisses autonomes Sendungsbewusstsein; sich als schlichter Auftragnehmer der Ausbildungsleitung zu definieren, würde dem entgegenstehen. Zum anderen wurden sie aber sicherlich auch nicht zufällig von der Ausbildungsleitung für die Interviews ausgewählt, sondern stellen eine Positivauswahl der Gruppe dar.

© Campus Verlag GmbH

7.4 Fazit zu Taskscape und Skill in der Verwaltung

In dieser Taskscape steht die Bearbeitung von ein- und ausgehenden Postvorgängen auf Papier und in elektronischer Form im Mittelpunkt, die lang etablierten, täglich wiederkehrenden Routinen folgt. Es geht um den Aufbau unternehmensspezifischen Spartenwissens, die Verinnerlichung gesetzlicher und vertraglicher Sachverhalte; Texte und Formulare müssen gelesen und eingeordnet, Bedingungsmappen angelegt, computergestützte Datenverarbeitungssysteme bedient, Zusammenhänge erklärt, schwierige Fälle mit Kollegen und Vorgesetzten diskutiert und Vorgehensweisen begründet und dokumentiert werden. Der rote Faden wird durch die Fachsystematik und spezifischen Abläufe der jeweiligen Abteilung vorgegeben. Dieser Struktur folgend, wird auch die Einweisung der Auszubildenden vom Einfachen zum Schweren in systematischer Weise vorgenommen und mit konkret anfallenden Tätigkeiten und Ereignissen geschickt verknüpft. Die Tätigkeiten beschränken sich dabei primär auf die internen Verwaltungsabläufe; nur in Ausnahmefällen entsteht auch ein direkter Kontakt zu den betroffenen Kundinnen und Kunden und ihren erlittenen Schäden über Telefon oder gar von Angesicht zu Angesicht.

Analog zur täglich eintreffenden neuen Post, stoßen in regelmäßigen Abständen auch neue Auszubildende zur Abteilung, die innerhalb von drei Monaten so weit eingearbeitet werden, dass sie die grundlegenden Verfahren einigermaßen eigenständig anwenden können. Die Auszubildenden haben ein vertraglich zugesichertes Recht auf Ausbildung und entsprechend ernst nehmen auch die Ausbilderinnen und Ausbilder ihrerseits ihre Pflicht. Auch wenn die Auszubildenden nach der anfänglichen Einarbeitung früher oder später in der Lage sind, die Sachbearbeitung zu entlasten, steht dieses Motiv nicht im Vordergrund ihres Engagements. Der Umgang miteinander wirkt sachlich und respektvoll, ist durch kontinuierliche Rückmeldungen auch in standardisierter Form geprägt und zeugt von wenigen disziplinarischen Herausforderungen.

Die Fachausbilderinnen und Fachausbilder beziehen sich in der Schilderung ihrer Ausbildungspraxis auf viele dem schulischen Kontext entstammende Begriffe und legen großen Wert auf eine systematische Anleitung. Für diese werden separate Zeiten – und im Fall des Ausbildungszimmers auch separate Räume – eingerichtet. Wie eingangs dargestellt, hat die Vermittlungsform des Lehrgangs die Entwicklung des Versicherungswesens von Anfang an begleitet, und dieses Format liegt auch dieser Taskscape implizit

© Campus Verlag GmbH

zugrunde.[166] Obschon der Erwerb und die Anwendung fachlichen Wissens und hier primär kognitiver Inhalte im Vordergrund stehen, werden zugleich eine Fülle von Hinweisen für die methodische, soziale und allgemein menschliche Entwicklung des jungen Menschen vom Neuling zu einem und einer sich seiner und ihrer Selbst bewussten, zukünftigen Kollegen und Kollegin beziehungsweise Bürger und Bürgerin platziert. Dies geschieht viel über Gespräche und explizite Erläuterungen, aber auch durch die Übertragung besonderer Aufgaben sowie indirekt durch die Teilhabe an der Praxis der jeweiligen Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter und die Integration in die Arbeitsabläufe der Abteilung.

Die Auszubildenden werden dazu angeregt, ihren Lernprozess selbst in die Hand zu nehmen, sich selbstständig Fachwissen zu erarbeiten, sich und ihren Arbeitsplatz zu organisieren und strukturieren und die ihnen gebotenen Lernchancen wahrzunehmen. Ihnen wird ein vielfältiges Handlungsfeld eröffnet, das sie mehr oder weniger intensiv in Anspruch nehmen können. Wenn sie auf eine Übernahme durch das Unternehmen setzen, kommt es auch auf ihre Eigeninitiative bei der Erprobung von neuen Handlungsräumen an.

7.5 Die Praxis II: Ausbilden in Vertriebsdirektion und Agentur

Die Anforderungen an die Kaufleute in den Vertriebsdirektionen und Agenturen, die beim Kunden vor Ort agieren, unterscheiden sich stark von jenen in der Niederlassung der einzelnen Gesellschaften, in der Policen geschrieben und Schäden und sonstige Leistungen abgewickelt werden. Im Vertrieb tragen die Beschäftigten nicht nur Umsatzverantwortung, sondern müssen sich auch in allen Sparten auskennen, um die erwarteten Beratungserfolge zu erzielen. Es gibt insbesondere für die selbstständigen Vermittler keine geregelte Arbeitszeit, sondern diese richtet sich nach den Bedürfnissen der Kundinnen und Kunden, die gegebenenfalls auch abends und am Wochenende persönlich aufgesucht werden. Der Kontrast von Innen- und Außendienst

166 So berichtet auch Herr Rahn sehr anerkennend über seine eigene Ausbildung in einem Konkurrenzunternehmen, die vollständig über Ausbildungszimmer organisiert war, in denen Auszubildende stets als Gruppe unterrichtet wurden.

© Campus Verlag GmbH

wird als erheblich erlebt und beide als jeweils eigene Welt von den Befragten beschrieben.

Die Vertriebsdirektionen sind für die regionale Marktbearbeitung verantwortlich und haben einen Steuerungsauftrag für den selbstständigen Außendienst in den Agenturen. Die Fachkräfte der Direktion schulen die lokalen Firmenvertreterinnen und -vertreter in neuen Produkten des Konzerns und regen sie zur Erschließung neuer Kundenkreise etc. an. Gleichzeitig überwachen sie deren Umsatz und trennen sich gegebenenfalls auch von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die gesetzte Produktionsziele nicht erfüllen. Schließlich sind sie mit Aufgaben im Bereich der Nachwuchssicherung betraut, indem sie neben Auszubildenden in der Vertriebsdirektion auch jene mitbetreuen, mit denen die selbstständigen Agenturen eigene Verträge geschlossen haben.

In den beiden hier besuchten Filialdirektionen ist die Ausbildungssituation etwas unterschiedlich. In der kleineren Vertriebsdirektion A sind zehn Angestellte und drei Auszubildende (einer im ersten Lehrjahr, eine im zweiten Lehrjahr und einer im dritten Lehrjahr), die alle dort auch ihren Vertrag haben. Jedes Jahr wird turnusmäßig wieder ein neuer Ausbildungsvertrag geschlossen. In der Vertriebsdirektion B sind 15 Angestellte, die durchschnittlich 15 bis 20 Auszubildende jährlich mitbetreuen. Pro Lehrjahr werden circa sechs Auszubildende aufgenommen; ein Vertrag wird mit der Direktion und die anderen fünf werden mit selbstständigen Agenturen geschlossen. Faktisch sind vor allem die Auszubildenden im ersten Lehrjahr unmittelbar in der Direktion anwesend. Das zweite und dritte Lehrjahr verbringen die Jugendlichen dagegen in verschiedenen Agenturen.

Für beide Direktionen gilt jedoch in gleicher Weise, dass der Nachwuchs nicht für sie selbst, sondern primär für den selbstständigen Außendienst bestimmt ist, da kaum Stellen im regionalen Innendienst frei werden beziehungsweise das Personal in diesem Bereich konzernseitig weiter reduziert wird.[167] Zielperspektive ist die Selbstständigkeit entweder als Untervermittler in einer Agentureinheit oder später auch als gleichwertiger Partner in einer Bürogemeinschaft.

Um unterschiedliche Vermittler mit ihren jeweiligen Arbeits- und Vorgehensweisen kennenzulernen, werden die Auszubildenden individuell rotierend sowohl in der Direktion als auch in verschiedenen Agenturen, in denen perspektivisch Personalbedarf erwartet wird, für jeweils mehrere Monate

167 So stand eine Neuschneidung der zu betreuenden Vertriebsregionen und Zusammenlegung von Personal zur Reduzierung der Personalkosten unmittelbar bevor.

© Campus Verlag GmbH

eingesetzt. Im Vergleich der Einsatzorte können die Auszubildenden auch für sich prüfen, mit welchem Stil der Kundenansprache und allgemeinen Arbeitsweise sie persönlich am besten zurechtkommen, bevor die Ausbildung dann gezielt auf die Übernahme in einer konkreten Agentur hin ausgerichtet wird.

Die Zuarbeit im Arbeitsprozess steht von vornherein unter einem anderen Vorzeichen als in der Zentrale. Die Auszubildenden können durch ihr Engagement den Umsatz steigern und damit auch die Bezahlung der dortigen Beschäftigten, soweit diese provisionsabhängig gestaltet ist. Dies gilt insbesondere für die Agenturen, da der Agenturleiter grundsätzlich in der Rechtsform des Selbstständigen arbeitet und von daher unmittelbar von der Verhandlungs- und Vertriebskompetenz der Auszubildenden profitieren kann.

In der Vertriebsdirektion erhalten alle Auszubildenden über innerbetrieblichen Unterricht eine möglichst breite fachliche Schulung. Die anwendungsbezogenen Unterrichtseinheiten zu allen wichtigen Bereichen der Lebens-, Kranken- und Sachversicherung werden in der Regel einmal wöchentlich reihum von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Direktion gehalten. Die theoretische wie praktische Ausbildung in den Vertriebsdirektionen und Agenturen ist auf das Privatkundengeschäft ausgerichtet. Je nach Kenntnisstand erhalten die Auszubildenden Arbeitsaufträge, die sie an ihrem eigenen Arbeitsplatz abarbeiten.[168] Über die Konzernzentrale selbst wird im Ausbildungsverlauf außerdem die Teilnahme an mehreren zwei- bis dreitägigen Seminaren im Bereich Verkaufs- sowie Telefontraining finanziert.[169]

Wie stellt sich die Ausbildungspraxis nun jenseits des innerbetrieblichen Unterrichts und der sachbearbeitenden Tätigkeiten in der Vertriebsdirektion dar? Worauf legen insbesondere die selbstständigen Vermittler Wert? Hierzu werden im Folgenden Aussagen von den Ausbildungsleitern der beiden Vertriebsdirektionen sowie aus zwei sehr unterschiedlichen Agenturen, eine

168 Der Organisationsleiter und stellvertretende Leiter der Vertriebsdirektion A, der dort auch als Ausbildungsleiter fungiert, schildert offen, dass Auszubildende im ersten Lehrjahr bereits nach einigen Monaten Einarbeitung soweit sind, dass sie reguläre Sacharbeitertätigkeiten übernehmen können und dies vom Konzern (zu seinem persönlichen Bedauern) auch bewusst so einkalkuliert wird, um Personalkosten für fest angestellte Beschäftigte zu sparen. Sie seien »Lückenfüller für nicht vorhandene Angestellte«.

169 Diese sind für alle Auszubildenden des Konzerns verpflichtend. Da sie in einem höherklassigen Hotel stattfinden, in dem die Auszubildenden auch übernachten, wird die Teilnahme als besonderer Höhepunkt erlebt und stärkt die Bindung an das Unternehmen.

© Campus Verlag GmbH

aus der Zuständigkeit der Vertriebsdirektion A und eine aus dem Gebiet der Vertriebsdirektion B, herangezogen.[170]

Sobald als möglich werden die Jugendlichen an die Tätigkeit der selbstständigen Vermittler in den Agenturen herangeführt, indem sie diese bei Kundenterminen begleiten und in das Alltagsgeschäft im Büro eingebunden werden. Anhand von »kleinen Anlässen« sollen sie »schon mal eigene Erfahrungen sammeln«; dies kann die Aufnahme einer Schadenanzeige sein oder das Einholen einer Unterschrift für eine Hausratversicherung. Auch werden sie im Außendienst gern bei sogenannten »Sonderaktionen«, von denen eine Vielzahl von Kunden betroffen sind wie zum Beispiel der Verlängerung von Unfallversicherungsverträgen, der Neubesprechung von Riester-Verträgen und Ähnliches, eingesetzt und dafür zuvor in der Vertriebsdirektion fachlich geschult.

Die Agentur A wird seit 1948 in dritter Generation innerhalb der Familie Simmert betrieben und liegt in einem gediegenen Stadtteil einer mittleren Großstadt. Der Sohn des Gründers August Simmert steht als heutiger Seniorchef Hans Simmert bereits kurz vor dem Ruhestand und leitet die Agentur zusammen mit seinem Sohn Peter.[171]

Die Agentur B liegt in einem Ballungszentrum zwischen mehreren Großstädten und wird seit wenigen Jahren von Herrn Peschel, einem jungen Mann mit jetzt 28 Jahren geführt, der nach dem Tod des früheren Agenturleiters als Nachfolger eingesetzt wurde und die Geschäfte gemeinsam mit seiner Ehefrau Nicole und drei Auszubildenden verschiedener Lehrjahre steuert.[172]

Während Agentur Simmert nur für begrenzte Zeiträume von drei bis vier Monaten Auszubildende von der zugehörigen Vertriebsdirektion übernimmt, schließt Agentur Peschel jährlich einen eigenen Ausbildungsvertrag, sodass die Auszubildenden überwiegend vor Ort mitarbeiten und nur gelegentlich für den innerbetrieblichen Unterricht und einzelne Ausbildungsphasen im Innendienst in die Vertriebsdirektion wechseln.

170 Jede betreut einen Kundenstamm von 1.500 Kunden und mehr. Für eine detaillierte Gegenüberstellung des Selbstverständnisses der beiden Agenturen vgl. Bahl 2014.

171 Das Interview wurde mit beiden gemeinsam geführt.

172 Hier wurde das Interview zunächst mit dem Agenturleiter allein geführt; später stieß dann noch der Organisationsleiter der zuständigen Vertriebsdirektion dazu, der als Konzernangestellter im Innendienst die Vermittler im Außendienst speziell bei der Nachwuchssicherung unterstützt.

© Campus Verlag GmbH

7.5.1 »Das Gefühl fürs Geschäft, das ist der schwierigste Punkt zu lernen« – »Das muss man erleben«

Für die Agentur Simmert wird dringend Nachwuchs gebraucht, um das baldige Ausscheiden des Seniorchefs Hans Simmert zu kompensieren; keiner der letzten Auszubildenden hielt jedoch den Ansprüchen der Inhaber stand, obschon alle durch die Vertriebsdirektion inhaltlich gut vorbereitet worden waren. Das Fachliche jedoch, so der Senior, ist »im Endeffekt zweit- und drittrangig«. »Der *entscheidende* Punkt ist die Persönlichkeit, *wie* er auf den anderen, auf den Kunden, dem er ja was verkaufen will, wie er da rüberkommt.« Da ihre Tätigkeit in erster Linie durch das gehobene Privatkundengeschäft gekennzeichnet ist und sie am Standort bereits ganze »Familienclans« über mehrere Generationen betreuen, legen die beiden Männer großen Wert auf ein entsprechendes Erscheinungsbild, gute Umgangsformen, Feingefühl und Diskretion, Loyalität und Niveau. Sie sind stark befasst mit Schadenregulierungen und setzen alles daran, auch persönlich sofort zur Stelle zu sein, wenn ein Schadenfall bei einem ihrer Kunden eintritt. Um deutlich zu machen, worauf es für den Geschäftserfolg ankommt, verweist Hans Simmert auf die vertrauensbildende Wirkung einer dauerhaften persönliche Präsenz:

»Denn das, was wir verkaufen, können Sie nicht anfassen, schmeckt nicht, riecht nicht, wir verkaufen also uns selber. Nicht das Produkt, sondern uns im Endeffekt. Das, was wir wirklich verkaufen und versprechen, ist eine Leistung im Schadenfall. Und *daran werden wir gemessen*. Und das ist einer der wichtigsten Punkte, dass man gerade WENN ES BRENNT, da ist, im wahrsten Sinne des Wortes und so dieses, dieses *Kundennahe*, was sich eben nicht nur auf das Versicherungsgewerbe beschränkt. Hier werden wir nach Beerdigungsunternehmern gefragt oder Handwerker vermitteln, hier geht es praktisch in den GESAMTEN NORMALEN LEBENSBEREICH hinein.« [02_11_NA_FK, 63-69]

Anders als im Innendienst kommt es bei der »Arbeit an der Basis« in erster Linie auf das Verhältnis zum Kunden an, auf die erfolgreiche Vermittlung von Vertrauen, dass im Schadenfall tatsächlich eine Leistung erbracht wird: »im Schaden halt da sein und gut sein!« Senior und Junior stehen für dieses Versprechen mit ihrer ganzen Person und dem Familiennamen Simmert;[173] sie setzen eine Tradition fort, die ihr Vater beziehungsweise Großvater begann. Ihrem Selbstverständnis als »Anlaufstelle für fast alles«, als »Seelsorger

173 Üblicherweise tragen unternehmensgebundene Versicherungsagenturen neben dem Firmenlogo stets ihren eigenen Familiennamen beziehungsweise jenen des Inhabers.

© Campus Verlag GmbH

und Sorgentelefon« entsprechend, erwarten sie auch von einem neuen Geschäftspartner einen vollumfänglichen persönlichen Einsatz.

Nachdem bei den Auszubildenden, die über die Vertriebsdirektion in regelmäßigen Abständen zu ihnen kamen, wiederholt die nötige »Grunderziehung« fehlte, erweiterten Vater und Sohn die Suche auf ihren gesamten Bekanntenkreis und stießen auf einen jungen Mann, der als ausgebildeter Elektroniker im Handwerk und derzeit tätiger Rettungsassistent zwar fachfremd ist, jedoch die gesuchten persönlichen Eigenschaften besitzt. Er soll sich nun parallel zu seiner Einarbeitung in der Agentur zum Versicherungsfachmann (IHK)[174] qualifizieren, sodass er im Anschluss an diese eineinhalbjährige Fortbildung mit dem Junior die Agentur weiterführen kann. Vor dem Hintergrund der Einschätzung, dass »das Gefühl fürs Geschäft […] der schwierigste Punkt zu lernen« ist, wird er als »formbar« betrachtet. Um ihren besonderen Anspruch an den Kundenumgang und dessen Vorteile im Rahmen ihres Geschäftskonzepts nachhaltig zu vermitteln, setzen sie auf die praktische Anschauung und das Teilhaben in der konkreten Praxis, so wie sie es selbst von Generation zu Generation innerhalb ihrer Familie praktiziert haben:

Junior: »Wir werden hier auch keinen theoretischen Unterricht machen.
Senior: Nein, das kann man auch nicht in einem – das kriegen Sie (Junior seufzt) nicht im Einzelgespräch rüber. Das muss man erleben.
Junior. Erleben und ja –
Senior: Dann ihn mit dran teilhaben lassen, nicht?« [02_11_NA_FK, 364–370]

Beide sind sich einig, dass ein solcher Prozess mehrere Jahre braucht und der neue Partner frühestens in vier bis fünf Jahren in ihrem Kundenkreis richtig etabliert sein kann. Da ausschließlich auf Empfehlung[175] gearbeitet wird, kann es eine Weile dauern, bis der neue Kollege die Vorzüge eines über Jahrzehnte aufgebauten Beziehungsnetzwerks zu schätzen lernt. Aber wenn er das erste Mal erlebt, dass potenzielle neue Kunden von sich aus an die Agentur herantreten, so ist sich der Senior »hundertprozentig sicher, geht der, wird der genauso mitmarschieren, wie wir uns das heute vorstellen« [02_11_

174 Die Ausbildung für das Zertifikat zum Geprüften Versicherungsfachmann (IHK) findet in der Regel berufsbegleitend im Rahmen einer praktischen versicherungsspezifischen Tätigkeit statt und dauert zwischen 12 und 24 Monaten.

175 Vater und Sohn haben sich zur Regel gemacht, neue Kunden nur über das vorhandene Beziehungsnetz zu gewinnen und niemanden zu werben, der nicht vorher schon Gutes von ihnen gehört hat. Damit distanzieren sich von einer im Vertrieb allgemein als »Kaltakquise« bezeichneten Praxis.

© Campus Verlag GmbH

NA_FK, 393]. Er gründet seinen Optimismus in der jetzigen beruflichen Tätigkeit als Rettungsassistent und dem Engagement bei der freiwilligen Feuerwehr. Aus diesen Merkmalen schließt er auf ein »Helfersyndrom«, das sich unmittelbar auf ihre Dienstleistung als Versicherer übertragen lässt:

»Nichts ist einfacher, als dieses Helfersyndrom auf die Versicherungswirtschaft umzulegen. Wenn ich den [neuen Mitarbeiter] mal mitnehme zu einem Schaden, wo wirklich die Familie heulend da sitzt vor einem Haufen Schrott und weiß nicht mehr, wie es weitergeht, und Sie können dann eingreifen, beruhigen, Hilfestellungen leisten, ich sage, da geht der [neue Mitarbeiter] auf wie eine Weihnachtsgans. Dann wird der damit begreifen, was er da in Händen hält. Er wird dieses Medium Versicherung, beim ersten größeren Schaden wird er plötzlich ganz anders sehen, als eine tatsächliche Hilfeleistung dem Kunden gegenüber. Und so haben wir das auch immer rübergebracht. Und wir können es ja nur beweisen, wenn es passiert ist, aber dann, wie gesagt, ob das mitten in der Nacht ist oder am Feiertag oder Samstag/Sonntag, das spielt überhaupt gar keine Rolle, dann muss man da sein. Und dieses Gefühl zu vermitteln, glaube ich, das geht bei ihm relativ schnell.« [02_11_NA_FK, 358]

Der Schlüssel für ihren Erfolg liegt in Situationen, in denen tatsächlich ein Schaden vorliegt und ihre Leistung zum einen durch unmittelbare persönliche Präsenz und zum anderen durch konkrete Hilfeleistungen in finanzieller oder sonstiger Form vonseiten des Versicherungsunternehmens für den in jenem Moment akut geschwächten Kunden sicht- und spürbar wird. Ereignisse wie diese gilt es, den neuen Kollegen miterleben zu lassen, sodass er das darin liegende Potenzial auch für seinen persönlichen Erfolg erkennt und fortan eine intrinsische Motivation daraus beziehen kann.

Auch in der Agentur Peschel wurde ein neuer Mitarbeiter gesucht. Die Motivation dafür war jedoch nicht, Ersatz für einen ausscheidenden Kollegen zu finden, sondern Entlastung für die eigene Arbeit zu erhalten sowie weiter zu expandieren. Dazu sah sich der junge Agenturleiter zunächst zwei Jahre erfolglos nach geeigneten Fachkräften im Umfeld der gesamten Branche um. Er führt seinen Misserfolg darauf zurück, dass es für ihn als Perfektionisten sehr schwierig ist, »einen fertigen Mitarbeiter zu finden, der also auch hundertprozentig die gleiche Ansicht vertritt, wie ich das tue«. So stieg er als Alternative selbst in die Nachwuchssicherung ein; er stellte drei Jahre zuvor den ersten und im vergangenen Jahr zwei weitere Auszubildende ein, einen Mann und eine Frau, sodass der erste inzwischen kurz vorm Abschluss seiner dreijährigen Lehrzeit steht. Mit der Ausbildung der drei jungen ehemaligen Abiturienten zeigt sich Herr Peschel sehr zufrieden und hebt als Vorzug neben den einfacheren Möglichkeiten zur Prägung dieser, frisch von

© Campus Verlag GmbH

der Schule kommenden, »halben Kinder« auch ihre geringeren Ansprüche im Vergleich zu gestandenen externen Fachkräften hervor.

Er teilt sich die Ausbildungsverantwortung mit seiner Frau. Während sich Nicole Peschel vorrangig um die Innendiensttätigkeiten im Büro kümmert und die Auszubildenden dort fachlich einarbeitet, übernimmt er die Außenkontakte und Kundenbesuche und führt die jungen Menschen in die Beratung ein. Während das Talent seiner Frau in der theoretischen Ausbildung und in der Verwaltung liegt, verortet er sich in der praktischen Ausbildung und meint damit die unternehmerische Ausrichtung:

»Ich sage also meinen Auszubildenden immer, den Kaufmann für Versicherungen und Finanzen, den lernt ihr in der Schule, das Theoretische, und auch unten bei der Nicole, bei meiner Frau, ich sage, aber bei mir bekommt ihr die Unternehmerausbildung.« [02_10_NA_FK, 23]

Nach ein- bis eineinhalb Jahren wird gemeinsam mit dem Auszubildenden geprüft, ob der Schwerpunkt der Ausbildung fortan mehr Richtung Außen- oder Innendienst gestaltet werden soll. Je nachdem, kommt die Person dann mehr an seine Hand oder die seiner Frau. Bei dem ältesten Auszubildenden stellte es sich anfangs so dar, dass er sehr zurückhaltend und introvertiert war. Aus Angst vor Fehlern scheute er die Bedienung des Telefons und traute sich auch nicht zu, eigenständig einen Kunden aufzusuchen. Inzwischen aber habe sich sein Verhalten vollständig gewandelt. Ganz ähnlich wie er, Herr Peschel, der während seiner eigener Ausbildung durch die Begegnung mit einem äußerst erfolgreichen Vermittler im Außendienst geprägt und motiviert wurde,[176] erging und ergeht es nun auch seinem ältesten und ersten Auszubildenden:

»Der älteste Azubi hat sich natürlich dann irgendwann gedacht: ›Mensch, also, der fährt ein schickes Auto, die haben gebaut, denen geht es finanziell gut, der, dem macht der Job Spaß, möchte ich auch, genau in die Richtung möchte ich auch ge-

176 Die entscheidende Weichenstellung für eine Tätigkeit im Außendienst anstelle des ursprünglich angestrebten Innendienstes erfolgte im Zuge einer mehrmonatigen Ausbildungszeitversetzung (Rotation) in eine Agentur und die Begegnung mit dem dortigen Leiter, »ein Verkäufer durch und durch«. Dieser habe als »Riesenmotivator« gewirkt, »weil ER MICH AUCH AN DIE HAND GENOMMEN HAT. Der hat mir alles erklärt, der hat mir dann erklärt, was bedeutet Umsatz, was bedeutet Gewinn. Ich habe gesehen, der fuhr einen Porsche, habe ich gesagt: ›Will ich auch, superklasse, so was hätte ich auch gerne, alles gut und schön! Dann ist der im jungen Alter, guck mal auf‹, das war noch so richtig ein Vorbild für mich, habe ich gesagt: ›So möchte ich auch mal gerne werden!‹ Und das war ausschlaggebend.« [02_10_NA_FK, 176]

© Campus Verlag GmbH

hen.‹ Also, quasi klassische Vorbildfunktion und hat sich das einfach abgeguckt, und genau die Richtung ist er jetzt gegangen.« [02_10_NA_FK, 29]

Nach dieser Schlüsselerkenntnis seines Auszubildenden nahm Herr Peschel ihn zu Kundenterminen, Messeveranstaltungen, Gesprächen in der Hauptverwaltung und Ähnliches mit, damit er »sofort sieht, was kommen eigentlich für Aufgaben auf mich zu, wie artikuliere ich mich, ja gegenüber der Gesellschaft, gegenüber eines Kunden, wie trete ich auf beim Kunden«. Erklärtes Ziel ist, dass der junge Mann nach Abschluss der Ausbildung unmittelbar in die Selbständigkeit gehen und »unternehmerisch denken und […] handeln« kann. Die Ausbildung erfolgt über die praktische Anschauung seines eigenen Tuns, »weil ich einfach den Job eines Versicherungskaufmannes oder den, den Job als Außendienstbetreuer, eines Kundenbetreuers einfach auch *lebe*«. Inzwischen verhält sich der älteste Auszubildende wie seine rechte Hand, kommt bei den Kunden gut an und erledigt die Dinge selbstständig: »Wir können in Urlaub fahren für ein, zwei Wochen, wir kommen wieder, und der Schreibtisch ist leer.«

Wie sich zeigt, legen die selbstständigen Vermittler bei der Ausbildung größten Wert auf die Anschauung ihres eigenen Tuns. Es geht darum, durch das Lernen am Modell und eine gezielte Teilhabe am Kontakt mit dem Kunden einen Boden zu bereiten, auf dem auch die Motivation des Novizen sich initiieren kann. Mit dieser Motivation steht und fällt letztlich die Eignung für eine spätere erfolgreiche Tätigkeit im Vertrieb.

7.5.2 »Die müssen an die Hand genommen werden, und dann werden die motiviert«

Dass sein Azubi ihm nacheifert, ist für Herrn Peschel nicht nur eine »kleine Ehre«, er hat damit auch »schon alles erreicht, was [er] erreichen wollte«. Er führt den jungen Menschen langsam an die selbständige Wahrnehmung von Kundenterminen heran und motiviert ihn über die Beteiligung am Erfolg durch die Zahlung kleiner Provisionssätze:

»Der fährt dahin, dann hat er einen Kundentermin, dann berät er die Kunden und kann sie ganzheitlich für sich gewinnen. Dann verdient er auch ein paar Euro Provision daran, der kriegt auch von mir immer was ab. Das ist auch vielleicht ganz wichtig in der Ausbildung, die können also auch dann schon ihr Gehalt ein bisschen aufbessern, weil sie von mir auch einen kleinen Provisionssatz, nicht übertrieben, aber bekommen bisschen was ab, damit die auch sehen: ›Ach, klasse, guck mal, das

© Campus Verlag GmbH

lohnt sich ja sogar, wenn ich so was mache.‹ Und so führt man die Leute natürlich langsam da ran.« [02_10_NA_FK, 375]

Es macht ihn stolz zu sehen, »Mensch, den habe ich ausgebildet und der hat den Erfolg«. Gleichzeitig schimmert jedoch auch durch, dass es einiges an Beharrungsvermögen braucht, um diese Erfolge beim Kunden zu erzielen und sie als Bestandskunden halten zu können: »Sie müssen da unwahrscheinlich viel tun und machen, bis der Kunde Sie akzeptiert hat.«

Als eigentliches Rezept für seinen beruflichen Erfolg nennt der Agenturleiter die Fähigkeit, sich kontinuierlich zu motivieren, gibt jedoch zu, dass das nicht immer leicht sei und insbesondere junge Menschen im Berufseinstieg einer engen Führung bedürfen:

»*Motivation* in unserem Beruf ist das *absolute A und O*. Wenn ich mich selber nicht motiviere oder nicht motiviert werde, werde ich keinen Erfolg haben. Motivation ist *das einzige* Erfolgsrezept, ist aber, glaube ich, […] nicht nur im Versicherungsvertrieb, das ist generell im Vertrieb, glaube ich, so. […] Also, wenn man sich nicht selber motiviert, ist man schon mal fast am Ende. Und gerade Leute im jungen Alter, die dann neu in den Beruf kommen, die *brauchen* eine Führung, eine Hand, eine Führung, die müssen an die Hand genommen werden, und dann werden die motiviert.« [02_10_NA_FK, 363]

Die Auszubildenden an die Hand zu nehmen, meint neben der extrinsischen Motivation durch finanzielle Vergünstigungen noch einiges mehr. Dazu gehört auch die tägliche Anweisung und Orientierung im Arbeitsalltag durch idealerweise gleich mehrere Personen. Für die fachliche Qualifizierung und den innerbetrieblichen Unterricht vor Ort hat seine Frau einen Ausbildungsplan mit wöchentlich zu erledigenden Übungsaufgaben erstellt. Dabei handelt es sich um Texte mit fiktiven Schadensfällen oder konkreten Kundenanfragen wie zum Beispiel die Versicherung einer Ferienwohnung auf Mallorca, die dann auf dem Papier beraten werden sollen. Dies geschieht spartenübergreifend und reicht von der Autoversicherung bis zur Hausrat-, Gebäude-, und Unfallversicherung. Montags werden dann alle drei Auszubildenden zusammengerufen und die erarbeiteten Lösungen besprochen. Anhand eines von seiner Frau entwickelten Punktsystems mit Prozentangaben erhalten die Jugendlichen eine Rückmeldung. Die Offenlegung des Leistungsstandes vor der Gruppe wird mit Einverständnis der Auszubildenden auch gezielt genutzt, um diese untereinander anzustacheln:

»Dann merkt man also auch schon, wie der Ältere den Jüngeren dann sagt: ›Nein, Nein, *ist doch klar, das musst du doch so*. Da musst du darauf aufpassen, den Hausrat, dann können wir doch den Schutz gar nicht anbieten, *ist doch Ausland*. PASS

© Campus Verlag GmbH

DOCH MAL AUF! Das geht doch so und so und so.« Und so stacheln die sich natürlich gegenseitig ein bisschen auf, unterstützen sich auch gegenseitig.« [02_10_NA_FK, 105]

Der Agenturleiter betrachtet als hilfreich, wenn die Auszubildenden eine zusätzliche Bezugsperson haben, die kaum älter ist als sie selbst, und ermunterte den Auszubildenden im dritten Lehrjahr bewusst, die beiden neu anfangenden Auszubildenden während der ersten drei Monate unter seine Fittiche zu nehmen. Nicht nur nimmt er ihm und seiner Frau damit viel Arbeit ab, sondern die Auszubildenden trauen sich, diesem auch viel eher »doofe Fragen« zu stellen. Als große Unterstützung erlebte analog auch Herr Peschel selbst die Begleitung durch einen Auszubildenden, der ihm ein Lehrjahr voraus war und an den er sich ein bisschen »dranhängen« konnte.

Die Auszubildenden bekommen schrittweise Tätigkeiten im Büro zugewiesen und beteiligen sich als Teil der Bürogemeinschaft auch an den gemeinsamen Pflichten wie Getränke einkaufen, Teppich saugen und Ähnliches. Als Team gehen sie auch gelegentlich zusammen aus und der Kontakt untereinander – alle sind per Du – wird als wenig formell beschrieben. Dies führt jedoch bisweilen dazu, dass die Auszubildenden sich zu viel herausnehmen. Zur Erinnerung an ihre Position und den Ernst ihrer Arbeit, sind in regelmäßigen Abständen kleinere Standpauken erforderlich. Wenn dem Agenturleiter die Situation zu bunt wird, ruft er die Auszubildenden zusammen und fragt sie, was an ihrem Verhalten nicht in Ordnung war:

»Man merkt natürlich, so junge Leute testen die Hemmschwelle immer auch ein bisschen, nicht? Die, die sind anfangs ganz zurückhaltend und dann etwas mehr, etwas mehr, immer mehr, immer mehr und *irgendwann ist so eine Hemmschwelle erreicht*, äh wo die sich dann, wo sie dann meinen, sie können sich ein bisschen was herausnehmen. Dann fängt der eine an zu singen, der andere fängt an zu pfeifen. Da unten klingelt, dann kommt ein Kunde, das Telefon klingelt, keiner geht dran. Alle meinen immer, ›Nein, ich bin nicht dran, du bist dran, du bist dran, du bist dran!‹ und da muss man auch mal auf den Tisch hauen. Dann muss man sagen: ›So, stopp, alle ins Büro, Tür zu.‹ Wenn ich schon sage ›Tür zu‹, das ist obligatorisch, wenn die Tür zugeht, wissen sie, um Gottes Willen. Dann verlieren die die Farbe im Gesicht, wissen genau, okay, die wissen aber genau, dann sage ich immer: ›Was habt ihr falsch gemacht?‹ Dann wissen die das, ich muss eigentlich gar nichts sagen, ich frage immer: ›Was habt ihr falsch gemacht? Was hast du, was hast du, was hast du falsch gemacht?‹, ›Ja, ich habe gepfiffen.‹ ›Ich habe gesungen.‹ ›Bin nicht ans Telefon gegangen, nicht rechtzeitig aufgemacht.‹ ›Alles klar, passiert es noch mal?‹ ›Nein!‹ Alles gut, und dann geht es wieder von vorne los, das hält dann vier, sechs, acht Wochen an. Und dann wird wieder gesprochen, *das ist so*!« [02_10_NA_FK, 210-212]

© Campus Verlag GmbH

Ritualartig scheint hier der Agenturleiter die betriebliche Ordnung wieder herzustellen und die Auszubildenden an ihre untergeordnete Stellung zu erinnern. Es gilt, die Waage zwischen Vergünstigungen und Annehmlichkeiten einerseits und Disziplin und Strenge andererseits zu halten. Er lockt und bremst sie zugleich, bis sie die Regeln von sich aus befolgen und selbstständig so agieren, wie er es sich wünscht.

Unabhängig von diesen eher spontanen Zurechtweisungen führt der Agenturleiter alle sechs bis acht Wochen Mitarbeitergespräche, in denen nicht nur berufliche, sondern auch private Dinge zum Thema werden können. Jedes halbe Jahr wird auch die Aufgabenverteilung innerhalb des Teams neu besprochen und den entsprechenden Fähigkeiten angepasst. Für die Beantwortung des Telefons sind beide Auszubildende im ersten Lehrjahr gleichermaßen in der Pflicht und müssen täglich Listen führen, welcher Kunde wann mit welchem Anliegen angerufen hat. Als der Agenturleiter feststellte, dass an einem Tag der eine 17 Anrufe entgegengenommen hatte und die andere nur sechs, stellte er beide zur Rede und machte ihnen klar, dass sie »ins Verhältnis kommen« und innerhalb der gleichen Arbeitszeit auch die gleiche Zahl an Anrufen zu erledigen haben.

Aus den Schilderungen von Herrn Peschel – so wenig abgesichert sie angesichts seiner bisher vergleichsweise geringen Ausbildungserfahrung und den noch abzuwartenden Erfolgen auch sein mögen – wird dennoch greifbar, wie die Jugendlichen über vielfältige Anreize in ihrer Leistung angespornt und zum Wettbewerb motiviert werden. Dies geschieht überwiegend implizit, weil es der Persönlichkeit des Agenturleiters entspricht und er selbst auf diese Weise in seiner Ausbildung geprägt wurde, verfehlt offenbar aber seine Wirkung nicht und wird durch das branchenspezifische Umfeld weiter bestärkt. Der Organisationsleiter der Vertriebsdirektion[177] und weitere seiner Kollegen nehmen hier eine wichtige Rolle ein, denn der oder die Auszubildende soll »Vertrauen« in das Unternehmen als auch in die eigene Fähigkeit entwickeln, erfolgreich im Außendienst arbeiten zu können und

177 Der Organisationsleiter zeigt sich von den Qualitäten des jungen Agenturleiters Peschel als Verkäufer wie Ausbilder äußerst begeistert. Dieser sei sehr erfolgreich im Außendienst tätig: »Der hat es von Anfang an mitgebracht, geht positiv und offen auf die Kunden zu, ganz hervorragend. Da kann man kaum noch nein sagen.« Der älteste Auszubildende trete nun genau in dessen Fußstapfen und nehme »quasi mit der Muttermilch« auf, »wie die Arbeitsweise eines Außendienstmitarbeiters auszusehen hat«. An seiner Entwicklung werde sichtbar, bei wem er gelernt habe, und er und der Agenturleiter frohlocken gemeinsam darüber, dass »die Mentalitäten […] fast zu 95 Prozent« durch den Auszubildenden übernommen werden.

© Campus Verlag GmbH

den Schritt in die Selbständigkeit zu wagen. Entsprechend betont der Vertreter der Vertriebsdirektion: »Die brauchen einfach das Gefühl, dass sie gut aufgehoben sind bei uns.«

7.6 Fazit zu Taskscape und Skill im Vertrieb

Primäre Aufgabe der Beschäftigten im Außendienst ist es, Verträge anzubahnen, zu vermitteln, abzuschließen und zu betreuen sowie dabei die Skepsis vonseiten der Kundschaft erfolgreich zu zerstreuen. Die Kunst besteht darin, als überzeugende Mittelnde zwischen den kalkulatorisch mathematischen Prozessen des Versicherungsunternehmens einerseits und den individuellen, emotionalen Anforderungen der Kundinnen und Kunden an Produkt und Unternehmen andererseits zu dienen. Mit dem ›Produkt‹ Versicherung sind hierbei besondere Herausforderungen verbunden (vgl. Rastetter 2008: 152): Es ist abstrakt und hat den Charakter eines Versprechens, das sich im Unterschied zu regulären Produkten nicht konsumieren oder als Prestigeobjekt nutzen lässt. Es ist einerseits intellektuell komplex und appelliert an die Rationalität des Kunden und dessen vorausschauendes Planen, das Abwägen von Risiken und die Kalkulation eventueller Finanzbedarfe. Es ist andererseits aber auch stark affektiv besetzt. Den Ängsten vor Krankheit, Unfall, Tod und Sachbeschädigung entspricht auf der positiven Seite das Streben nach Sicherheit und Geborgenheit. Sowohl die rationalen als auch die affektiven Aspekte des Versicherungsschutzes gilt es als Vermittler und Vermittlerin souverän zu meistern, um im Kundenkontakt erfolgreich sein und die eigene Existenz sichern zu können (vgl. Bahl 2014: 110f.).

Entsprechend dieser zentralen Anforderung ist die Taskscape im Vertrieb auf ein anderes Skill ausgerichtet als jenes in der Verwaltung. Auch wenn sich die zwei Agenturen in Ausbildungsengagement und beruflichem Selbstverständnis deutlich unterscheiden, sind für beide die Entwicklung einer unternehmerischen Ader und eines »Gefühls fürs Geschäft« zentral. Im Vordergrund steht die Förderung einer spezifischen Haltung, ohne die selbst das größte Spartenwissen letztlich nutzlos bleibt. Der berufliche Erfolg der Kaufleute im Außendienst hängt primär von dem ihnen persönlich entgegengebrachten Vertrauen im direkten Kontakt mit anderen Menschen in vielfältigen Situationen und Problemlagen ab. Um gerade Bestandskunden halten zu können, kommt es entscheidend darauf an, als Nachwuchs Perso-

© Campus Verlag GmbH

nen zu finden, die sich in das örtlich verwurzelte Beziehungsgeflecht nahtlos einfügen lassen (vgl. Bahl/Ebbinghaus 2015: 187f.).

Die beiden Agenturleiter versuchen auf unterschiedlichen Wegen, die Motivation für den Vertrieb zu wecken. Während die Agentur Simmert auf die intrinsische Motivation über das Anknüpfen an bereits vorhandene soziale Neigungen setzt, kommt in der Agentur Peschel Statusmerkmalen wie einem schicken Auto, einem eigenen Haus und allgemein monetären Anreizen als extrinsischen Faktoren eine wichtige Funktion zu.

In beiden Fällen spielt die persönliche Prägung durch entsprechende Vorbilder und die unmittelbare, über viele Monate und Jahre andauernde Teilhabe an deren Praxis in einem nahezu familiären Kontext eine Schlüsselrolle für die Ausbildung. Hier steht weniger der Aufbau eines systematischen Wissensbestandes im Vordergrund, als vielmehr die Entwicklung eines Habitus und die Lust auf Erfolg. Die geschickte Nutzung von Situationen mit Kundenkontakt, die an die Emotionalität der Auszubildenden appellieren, bietet hierfür den entscheidenden Anlass.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

8 Ausbildung in den neuen Berufen der Informationstechnologie-Branche

Dieses fünfte empirische Kapitel widmet sich einer jungen Branche, die unmittelbar mit der Digitalisierung und Globalisierung der Weltwirtschaft seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verknüpft ist. Hinsichtlich der Geschichte der Berufsbildung in Deutschland handelt es sich um ein Novum; es stehen nämlich Ausbildungsberufe im Zentrum, deren Berufsbilder sich nicht schrittweise über Jahrtausende, Jahrhunderte oder Jahrzehnte allmählich entwickelten, sondern im Zuge einer gemeinsamen Anstrengung von Staat und Wirtschaft überwiegend neu geschaffen wurden. Darüber hinaus hat auch die Fallstudie selbst einen anderen Charakter als die vorigen, da mehrere ehemalige wie aktuelle Auszubildende ausführlich zu Wort kommen und die Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder auf die Praxis eher in den Hintergrund rückt.

8.1 Zur Spezifik der Branche und ihrer Berufe

Bei der Informations- und Telekommunikationsbranche handelt es sich um einen sehr jungen Wirtschaftszweig, der sich erst im Zuge der 1990er-Jahre als eigenständiger Dienstleistungsbereich in Deutschland zu organisieren begann. Primäre Voraussetzung für seine Entstehung waren die technologischen Transformationen im Bereich der Erzeugung, Verarbeitung und Verbreitung von Information, die 1876 mit der Erfindung des Telefons durch Alexander Graham Bell ihren Anfang nahmen. Während gemäß dem Soziologen Manuel Castells die Erzeugung und Verteilung von Energie als das Schlüsselmoment für die Industriegesellschaft gelten kann, beruht die sie ablösende und bis heute andauernde »informationstechnologische Revolution« auf Technologien der Informationsverarbeitung und der Kommunikation (Castells 2001: 33). Als die »drei wesentlichen technologischen Bereiche, die

© Campus Verlag GmbH

eng aufeinander bezogen, die Geschichte der elektronik-basierten Technologien ausmachen«, nennt er die Mikroelektronik, den Computer und die Telekommunikation (ebd.: 44ff.). Weltweit stellt die IT-Branche mit ihren Technologien und innovativen Anwendungen inzwischen die »Infrastruktur der Globalisierung« und wird damit zugleich zu ihrem »Enabler« (Boes u. a. 2012: 323).

Die Transformation elektromechanischer Datenverarbeitungsmaschinen (wie z. B. Tabelliermaschinen) in die programmierte Softwareumgebung eines Computers sowie die Entwicklung der ersten Personal Computer in den 1980er-Jahren waren von maßgeblicher Bedeutung für die gesamte deutsche Wirtschaft. Angesichts der enorm steigenden Bedeutung der elektronischen Datenverarbeitung und der neuen Möglichkeiten durch die Telekommunikation wuchs quer durch alle Branchen ein neues Tätigkeitsfeld heran.[178] Innerhalb vieler Industrieunternehmen wurde es schließlich so groß, dass im Zuge des Outsourcing-Trends der 1990er-Jahre daraus über 100 selbstständige große IT-Systemhäuser entstanden (vgl. Ehrke u. a. 2011: 6). Diese versorgten nicht nur ihre Mutterhäuser, sondern boten ihre Dienstleistungen auch frei auf dem Markt an. Daneben ergriffen viele Einzelpersonen die Chance, sich über die Gründung sogenannter Start-up-Unternehmen selbstständig zu machen und mit ihren Kenntnissen im Bereich der Software-Entwicklung und IT-Dienstleistungen schnell zu expandieren. Die Beschäftigungszahlen wuchsen beträchtlich; im Jahr 2000 waren schätzungsweise 800.000 IT-Fachkräfte unmittelbar in IT-Firmen selbst tätig (vgl. Petersen/Wehmeyer 2000: 7) und weitere 600.000 in den sogenannten Anwenderbranchen in Handel, Industrie und Verwaltung (Ehrke u. a. 2011: 7).

Von der Qualifikation her galten die meisten als Seiteneinsteiger (ca. 80 Prozent); es handelte sich um Akademikerinnen und Akademiker verschiedener Fachrichtungen, darunter einige Studienabbrecher, sowie um Fachkräfte aus den industriellen Elektroberufen wie zum Beispiel Kommunikationselektroniker/-in oder aus dem Handwerk wie zum Beispiel

178 Die nachfolgende Darstellung stützt sich primär auf folgende Texte und Dokumente aus dem Kontext der Berufsbildungsforschung und -politik: Ehrke u. a. 2011; Petersen 2014; Borch/Weißmann 2000; Petersen/Wehmeyer 2000. Hans Weißmann danke ich für ergänzende Hinweise als beteiligten Zeitzeugen. Siehe auch die Vortragsfolien des am Ordnungsprozess beteiligten Sachverständigen der Industriegewerkschaft Metall, Michael Ehrke, vom 11. 6. 2002 in Rüsselsheim »Die IT-Branche organisiert sich …«: IG Metall, 30. 6. 2018, www2.igmetall.de/homepages/projekt-rhein-main/file_uploads/ehrke_qualif_110602.ppt.

© Campus Verlag GmbH

Büroinformationselektroniker/-in.[179] Die bestehenden Berufsbilder eigneten sich jedoch nicht, um den Bedarf an dringend benötigten Fachkräften zu decken, und die geringe Zahl an Hochschulabsolventen der Informatik stellte auch keine Alternative dar. Selbst die größten Arbeitgeber in diesem Feld, Siemens und Telekom, waren ratlos, wie man dem Problem nachhaltig begegnen sollte.

Angesichts des sich im Laufe der 1990er-Jahre für die Wirtschaft immer weiter zuspitzenden Fachkräftemangels kam es schließlich zu einem bis dahin einmaligen Vorgang in der deutschen Geschichte der Berufsentwicklung. Vorbereitet durch vom BIBB initiierte und teilweise auch vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) unterstützte wissenschaftliche Arbeiten einigten sich die Sozialpartner mit der Bundesregierung im Mai 1996 auf Eckpunkte zur Einführung von Berufen der Informations- und Kommunikationstechnik.

Prozess- und Projektorientierung als didaktische Prinzipien der neuen Berufe

Bei den am 10. Juli 1997 gesetzlich verkündeten vier neuen dualen Ausbildungsberufen handelt es sich um »offene, dynamische Berufsbilder« (Ehrke u. a. 2011: 19). Sie knüpfen einerseits an bestehende Berufe im kaufmännischen Bereich wie Datenverarbeitungskaufmann/-frau und im elektronischen Bereich wie Kommunikationselektroniker/-in und Büroinformationselektroniker/-in an, liegen bezüglich der Inhalte jedoch quer zu bisherigen Berufsfeldern. Statt wie herkömmlich an Verrichtungen, Tätigkeiten oder Aufgaben, orientiert sich das Berufsbild aller vier Berufe an Geschäftsprozessen der Branche. Diese können häufig über ein einzelnes Unternehmen hinausgehen; in der Informations- und Telekommunikationstechnik ist damit die gesamte Wertschöpfungskette von der Leistungserstellung bis zum »After-Sales« gemeint (ebd.: 16f.). Um die Berufsbilder

179 Vorläufer des Berufs Büroinformationselektroniker/-in waren der Büromaschinenmechaniker und der Fernmeldehandwerker. Ein weiterer, annäherungsweise auf Technologien der Informationsverarbeitung ausgerichteter Beruf war der Datenverarbeitungskaufmann mit Verordnung von 1969. Das Berufsbild ähnelte dem der Industriekaufleute, enthielt jedoch noch ergänzende EDV-technische Inhalte. Die Ausbildung wurde nach der Schaffung der IT-Berufe eingestellt. Schließlich ist noch der Staatlich geprüfte Mathematisch-technische Assistent als eine landesrechtlich geregelte rein schulische Ausbildung an Berufsfachschulen von 1966 zu nennen.

© Campus Verlag GmbH

besser für den schnellen technologischen Wandel und dessen Neuerungen zu wappnen, wurden die zu beherrschenden Inhalte nicht fachsystematisch gegliedert, sondern anhand von realen Teilprozessen weitgehend technik- und systemneutral beschrieben.

Ein weiteres Novum liegt in der Projektorientierung, die, so die positive Bewertung des Ordnungsprozesses durch die Arbeitnehmerseite, »sowohl eine spezifische Seite der IT-Arbeit spiegelt als auch lerntheoretische Bedeutung für ein verändertes Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz hat« (ebd.: 18ff.). Die Sachverständigen der Neuordnung erhofften sich davon zum einen mehr Problemlöseorientierung und Autonomie als beispielsweise in der klassischen Industriearbeit. Zum anderen wurden damit Ausbildungsstandards mit internationaler Gültigkeit gesetzt, denn die Prozess- und Projektorientierung charakterisiert die IT-Branche weltweit, sowohl im Bereich der Produktherstellung als auch der Dienstleistung (ebd.: 20; Boes u. a. 2012).

In den IT-Berufen sind erstmals technische mit betriebswirtschaftlichen, organisatorischen und sozialkommunikativen Kompetenzen verzahnt worden, um sowohl markt- als auch kundengerechte Leistungen zu ermöglichen. Die Hälfte der Ausbildungsinhalte ist bei allen vier Berufen mit dreijähriger Ausbildungsdauer gleich. Die sogenannten »Kernqualifikationen« gelten als Schlüsselkompetenzen der IT-Praxis und betreffen die Berufsbildpositionen »Der Ausbildungsbetrieb«, »Geschäfts- und Leistungsprozesse«, »Arbeitsorganisation und Arbeitstechniken«, »IT-Produkte und Märkte« und »Herstellen und Betreuen von Systemlösungen«[180]. Der reflexive Umgang mit einschlägigen Kernkompetenzen innerhalb der Branche an sich spielt damit eine größere Rolle als betriebs- oder systemspezifische Qualifikationen (vgl. Boes u. a. 2012: 331).

Die »Fachqualifikationen« sollen die Beschäftigungsfähigkeit in den hauptsächlichen Marktsegmenten der IT-Wirtschaft sichern. Die Berufe unterscheiden sich untereinander wie folgt:

1. IT-System-Elektroniker/-in als Hardware-Fachkraft,
2. a) Fachinformatiker/-in Fachrichtung Anwendungsentwicklung als Software-Fachkraft,
   b) Fachinformatiker/-in Fachrichtung Systemintegration als Netzwerkspezialist/-in,

180 Vgl. die Verordnung über die Berufsausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik vom 10. Juli 1997: BIBB, Berufe, 30. 6. 2018, bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/76989u87.pdf.

© Campus Verlag GmbH

3. IT-Systemkaufmann/-frau als IT-Vertriebler/-in,
4. Informatikkaufmann/-frau als Inhouse-Fachkraft in Industrie, Banken und Handel.

Es galt als Paradigmenwechsel für die Ordnungspolitik, dass die neuen Berufe kaum an eine bestehende Beruflichkeit und Erfahrungswissen anschlossen, sondern stattdessen auf die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Wissensarbeit setzten, die bislang nur mit akademischen Abschlüssen assoziiert wurden (vgl. Ehrke u. a. 2011: 19f.; Boes u. a. 2012: 330). Weitere Unterstützung erfuhr das Wagnis der Schaffung eines neuen Berufsfeldes schließlich durch das IT-Fachkräftebündnis von 1999, bei dem die IT-Arbeitgeber 40.000 Ausbildungsplätze garantierten und diese Verpflichtung auch tatsächlich einhielten.

Trotz mancher Anlaufschwierigkeiten bei den Berufsschulen und anderen Institutionen angesichts der sehr zügigen Einführung der Berufe und der Unerfahrenheit insbesondere vieler kleiner Start-up-Unternehmen mit Fragen der Erstausbildung im dualen Berufsbildungssystem (vgl. Borch/Weißmann 2000), entwickelten sich die IT-Berufe zu einer großen Erfolgsgeschichte mit weltweiter Aufmerksamkeit; bis 2017 wurden in den vier Berufen rund 250.000 Fachkräfte ausgebildet.[181] Wie die Analysen des BIBB zeigen, werden jährlich mehr als 15.000 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen, wobei der Beruf Fachinformatiker/-in den weitaus größten Zuspruch erfährt. Die Auszubildenden sind traditionell überwiegend in kleinen und mittleren Unternehmen unter Vertrag, zumal Großunternehmen mit mehr als 250 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Branche die Ausnahme darstellen.

Laut Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (BITKOM) ist die Informations- und Telekommunikations-Branche mittlerweile mit deutlich über einer Million Beschäftigten der zweitgrößte industrielle Arbeitgeber in Deutschland. Nach dem letzten starken Einbruch der Umsatzerwartungen zwischen 2008 und 2010 als Folge der Finanzkrise schufen die Unternehmen jährlich kontinuierlich neue Arbeitsplätze und erleben durch den Digitalisierungsschub derzeit ein Rekordwachstum. Der Fachkräftemangel bleibt dabei ein Thema und die Bran-

181 Vgl. dazu die Nachricht »IT-Berufe werden neugeordnet« des BIBB-Forums für Ausbilderinnen und Ausbilder vom 21. 2. 2017. Eine Modernisierung der IT-Berufe wird derzeit vorbereitet: BIBB, Foraus, 30. 6. 2018, foraus.de/html/foraus_4525.php.

© Campus Verlag GmbH

che wirbt nach wie vor um die Einwanderung von IT-Spezialisten aus dem Ausland.[182]

Die hier zusammengetragenen Hintergründe verdeutlichen, dass es sich im Unterschied zu den bislang behandelten Wirtschaftszweigen um eine äußerst dynamische Branche mit hoher internationaler Vernetzung und ein zugleich kaum professionalisiertes Berufsfeld »mit einem enorm hohen Anteil von Quereinsteigern auf allen Qualifikationsniveaus« handelt (Boes u. a. 2012: 330). Entsprechend heterogen stellen sich auch die Bildungshintergründe der Beschäftigten dar; Erfahrungen mit der Ausbildung junger Menschen in dualen Berufsbildern lagen bei der Einführung der neuen Berufe nur in Ausnahmefällen vor.

Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die praktische Ausbildung von zwei der vier dualen IT-Berufe, wobei der Beruf des Fachinformatikers und der Fachinformatikerin in unterschiedlichen Fachrichtungen erlernt werden kann:

1. Fachinformatiker/-innen der Fachrichtung Anwendungsentwicklung entwickeln kundenspezifische, ergonomische Bedienoberflächen. Sie beraten interne oder externe Kunden bei der Einführung und dem anforderungsgerechten Einsatz von Computer und Software. Sie setzen Methoden und Werkzeuge der Softwareentwicklung und Programmierung sowie der Projektplanung, -durchführung und -kontrolle ein. Ihre Arbeitsfelder liegen vor allem in Softwarehäusern, aber auch bei den Anwendern in unterschiedlichen Branchen.
2. Fachinformatiker/-innen der Fachrichtung Systemintegration planen, installieren, konfigurieren und warten vernetzte informations- und telekommunikationstechnische Systeme beim Kunden oder im eigenen Unternehmen. Sie beraten und betreuen interne und externe Kunden in Fachfragen, führen neue Systeme ein und schulen die Anwender. Sie sind häufig in Systemhäusern beschäftigt.
3. IT-System-Kaufleute analysieren informations- und telekommunikationstechnische Kundenanforderungen, konzipieren und realisieren entsprechende Systemlösungen der IT-Technik. Sie beraten und schulen Kunden, konzipieren Marketingstrategien, arbeiten Angebote aus, informieren über Finanzierungsmöglichkeiten, schließen Verträge und rech-

182 Vgl. die Pressemitteilung vom 14. 2. 2018: BITKOM, Presse, 30. 6. 2018, bitkom.org/Presse/Presseinformation/Rekordwachstum-im-Arbeitsmarkt-der-ITK-Branche.html.

© Campus Verlag GmbH

nen Aufträge ab. Sie sind in Systemhäusern oder in der Unternehmensberatung im Bereich EDV-Beratung tätig.

8.2 Das Fallunternehmen und seine Ausbildungsorganisation

Den Praxiszugang liefert eine börsennotierte mittelständische Unternehmensgruppe mit rund 500 Beschäftigten an mehreren Standorten in urbaner Lage in Westdeutschland. Das Angebotsspektrum umfasst die Bereiche ITK Outsourcing, Content Management, Beratung, Kreation und Entwicklung für Handel, Industrie und Finanzdienstleister.

Der Ursprung des Konzerns geht auf zwei im Jahr 1995 in einer Region unabhängig voneinander gegründeten, schnell expandierenden und im Jahr 2000 miteinander fusionierten Unternehmen zurück. Im Jahr der Fusion wurde das neue Unternehmen auch an der Börse notiert. Im Zuge der bald darauf einsetzenden Wirtschaftskrise jedoch kam es zu starken Einschnitten beim Personal. Der Unmut über die Entlassungen führte 2003 zur Gründung eines Betriebsrats. Auch stieg einer der beiden Firmengründer im selben Jahr aus der Firma aus. Über die folgenden Jahre erholte sich das Unternehmen wieder; es erfolgten weitere Zukäufe, diverse Führungswechsel und Umstrukturierungen der Unternehmensteile einschließlich Personalverschiebungen zwischen den Standorten.

Zum Zeitpunkt der Erhebung im Winter 2010 steht das Unternehmen noch deutlich unter dem Zeichen der jüngsten Finanzkrise. Die wirtschaftlichen Probleme im Vorjahr führten nicht nur zu reduzierter Arbeitszeit und einem Gehaltsverzicht von fünf Prozent, sondern auch zu einer umfassenden Reorganisation. Die Unternehmensgruppe besteht nun aus einer durch drei Vorstände geführten Holding AG und fünf Tochtergesellschaften. Vier von ihnen – darunter eine an einem mehrere Autostunden entfernten Standort – wurden erst nach der Fusion erworben; in die fünfte wurde das operative Geschäft eines der Ursprungsunternehmen ausgegründet. Nach außen präsentieren alle Tochterunternehmen eine eigene Corporate Identity, tragen entsprechend unterschiedliche Firmennamen und bieten unterschiedliche Dienstleistungen.[183]

183 Für die Fallstudie im Auftrag des BIBB konnten durch eine externe Auftragnehmerin im November bis Dezember 2010 zehn Interviews mit 13 Beschäftigten an zwei Standorten im Konzern geführt werden. Dies waren die Ausbildungsleiterin, mehrere nebenberufliche

© Campus Verlag GmbH

Ehemalige Pionierstellung als Ausbildungsbetrieb

Aus den Schilderungen der Befragten geht hervor, dass die Berufsausbildung in den Boomzeiten eine zentrale Rolle für die Expansion des Unternehmens spielte und dieses als »Ausbildungsmagnet« galt. Eine der beiden Ursprungsfirmen mit Schwerpunkt im Bereich Webdesign begann gleich bei der Einführung der IT-Berufe mit der Ausbildung von Fachinformatikerinnen und Fachinformatikern für Anwendungsentwicklung. Die andere mit Angebotsprofil im Bereich der Netzdienste und technischen Infrastruktur stieg mit der Fusion 2000 in die Ausbildung des Berufs Fachinformatiker/-in für Systementwicklung ein. Zu den Fachinformatikerinnen und Fachinformatikern beider Fachrichtungen gesellten sich bald auch angehende IT-Systemkaufleute, und im Jahre 2002 sollen schließlich auf 150 feste Mitarbeiter/-innen 40 Auszubildende gekommen sein. Später begann die Firma, auch Mediengestalter/-innen auszubilden; im Jahr 2009 stieg sie in die Ausbildung von Marketingkommunikationskaufleuten ein und stellte erstmals duale Studierende der Wirtschaftsinformatik als »Langzeitpraktikanten« ein. Insgesamt wurden bis 2010 weit über 100 junge Menschen ausgebildet und als Fachkräfte in die operativen Bereiche integriert. Das Durchschnittsalter der Belegschaft liegt nun bei 36 Jahren. Im Zuge der wiederholten Reorganisationen der vergangenen Jahre und der noch anhaltenden Wirtschaftskrise geriet die Aufmerksamkeit für die Ausbildung jedoch tendenziell aus dem Blick des Managements.

Umfassende Reorganisation als Antwort auf die jüngste Finanzkrise

Bis Herbst 2009 wurden die Ausbildungsangelegenheiten der Firma zentral durch die Personalabteilung – im Unternehmen als »HR« (*human resources*) bezeichnet – gesteuert. Ein Rotationsplan legte fest, in welchen Abteilungen und für welche Zeiträume die Auszubildenden dort jeweils betreut wurden. Der dort seit 2003 angesiedelten Ausbildungsleiterin waren die Auszubildenden der unterschiedlichen Berufe unmittelbar unterstellt, und sie verfügte über ein eigenes Budget zur Gestaltung der Ausbildung. Mit der Umwandlung in einen Konzern im Jahre 2009 wurde die bisherige zentrale

Ausbilderinnen und Ausbilder, zwei ehemalige (inzwischen als Fachkräfte übernommene) und drei aktuelle Auszubildende sowie der Betriebsratsvorsitzende. Persönlich beteiligt war ich an dem Interview mit der Ausbildungsleiterin.

© Campus Verlag GmbH

Führungsebene jedoch aufgelöst und auf mehrere Unternehmen verteilt. Für die Ausbildungsleiterin bedeutete dies, dass sie seitdem ohne eigenes Budget strukturell mit den Vorständen und der Verwaltung in der Holdinggesellschaft verortet ist, die unmittelbare Zuständigkeit für die Auszubildenden nun jedoch bei den Tochtergesellschaften und den dortigen Führungskräften liegt. Das abteilungsübergreifende Rotationsprinzip wurde aufgegeben und durch ein »Mentorenkonzept« ersetzt, das es den benannten Verantwortlichen in den einzelnen Unternehmen selbst überlässt, wie sie die Ausbildung organisieren wollen. Einzig die Rekrutierung und Einstellung der Auszubildenden für den Konzern sowie die administrative Kommunikation mit der Industrie- und Handelskammer und den verschiedenen Berufsschulen wird noch zentral von der Ausbildungsleiterin gesteuert.

Die hauptberufliche Ausbildungsleiterin ist eine studierte Diplompädagogin und nimmt ihre Funktion seit 2003 in Teilzeit wahr.[184] Sie hält sich eng an die gesetzlichen Vorgaben und Empfehlungen für die betriebliche Bildung. Für jeden Beruf liegen betriebliche Ausbildungspläne im Intranet vor, an denen sich die Ausbilder und Auszubildenden bei der Durchführung der Ausbildung in den verschiedenen Abteilungen orientieren können. Über die in den Vorjahren bereit gestellten Weiterbildungsgelder hatten nicht nur sie, sondern auch viele Kolleginnen und Kollegen in den operativen Bereichen einen Lehrgang für die Ausbildung der Ausbilder besucht und die Ausbildereignung erworben.

Die Verantwortung für die Durchführung der Fachausbildung liegt nun bei zehn als »Mentoren« bezeichneten Fachkräften in den Tochtergesellschaften, die dieser Aufgabe nebenberuflich nachgehen.[185] Sie haben laut Ausbildungskonzept des Unternehmens[186] die Aufgabe, die Auszubildenden während der gesamten Zeit ihrer Ausbildung zu begleiten, sie fachlich anzuleiten und in regelmäßigen Abständen zu beurteilen. Sie organisieren Workshops zu speziellen Themen; beispielsweise sollen die kaufmännischen und marketingfokussierten Ausbildungsinhalte »vorrangig durch Brown Bags und Kurzschulungen« vermittelt werden. Außerdem organisieren die Mentorin-

184 Sie gehört seit dem Jahr 2000 dem Unternehmen an und war zunächst in der Personalentwicklung tätig.

185 Acht von ihnen haben den Nachweis nach der AEVO. Insgesamt werden in der gesamten Unternehmensgruppe 25 Angestellte mit AEVO beschäftigt, 14 von ihnen sind als verantwortliche Ausbilderinnen und Ausbilder für die jeweiligen Berufe auch bei der Industrie- und Handelskammer registriert.

186 Dieses interne Papier wurde mir von der Ausbildungsleiterin freundlicherweise zur Verfügung gestellt und wird im Folgenden zitiert.

© Campus Verlag GmbH

nen und Mentoren sogenannte »Ausflüge in andere Fachbereiche« für die Auszubildenden, das heißt die Rotation durch weitere Abteilungen des Unternehmens. Im letzten Ausbildungsjahr unterstützen sie die Auszubildenden bei der Erstellung ihrer Projektarbeit im Rahmen der Abschlussprüfung.

Bei der Rotation durch das Unternehmen gibt es in jeder Abteilung einen Ausbildungsbeauftragten, der vor Ort der offizielle Ansprechpartner ist. Diese Person soll die Auszubildenden »in die Gepflogenheiten der Abteilung« einweisen, ihnen »typische Aufgaben« übertragen, »Unterweisungen und Lehrgespräche« führen, die »Kontrolle des Berichtshefts« und zum Ende des Ausbildungsabschnitts eine »umfassende Beurteilung« vornehmen.

Von den Auszubildenden wiederum wird erwartet, dass sie den im Intranet als Blankoformular hinterlegten betrieblichen Rahmenlehrplan mit der inhaltlichen Gliederung selbst pflegen und vervollständigen: »Für den Auszubildenden und die Mentoren dient dieser Plan als Grundlage der betrieblichen Ausbildung. Die erarbeiteten Inhalte sollen vermerkt und abgehakt werden. Hierdurch entsteht ein Bild, welche Inhalte bereits vermittelt worden sind und welche noch ausstehen.«

Wie bereits erwähnt, liegt die personelle Verantwortung für die Auszubildenden seit der Reorganisation im Jahr 2009 nicht länger bei der Ausbildungsleiterin, sondern direkt bei den Mentoren im operativen Geschäft. Diese können für die inhaltliche Planung und Durchführung der Ausbildung die Unterstützung der Ausbildungsleiterin in der Holding AG in Anspruch nehmen, müssen es aber nicht, und an den Standorten ohne persönliche Kontakte aus der Anfangszeit des Unternehmens ist die Nachfrage gering.

Zum Zeitpunkt der Erhebung im Winter 2010 werden im Konzern 21 Auszubildende und zwei Studierende in sieben Berufen ausgebildet.[187] Für beide Gruppen gelten als formale Selektionskriterien das Alter (18 bis ca. 23 Jahre), der Schulabschluss (Fachhochschulreife oder Allgemeine Hochschulreife) sowie «gute Mathematik-Kenntnisse» und «mindestens befriedigende Deutsch-Kenntnisse». Ausgebildet wird für den eigenen Bedarf; die Übernahmequote lag früher bei 99 Prozent oder sogar noch höher. Im Zuge der seit 2009 andauernden Wirtschaftskrise fuhr der Konzern sein Ausbildungsengagement jedoch spürbar zurück. Das Gros der Auszubildenden

187 Die jungen Menschen verteilen sich wie folgt: Fachinformatiker/-in Anwendungsentwicklung (2), Fachinformatiker/-in Systementwicklung (12), IT-Systemkaufmann (2), Bürokaufmann/-frau (3), Kauffrau für Marketingkommunikation (1), Mediengestalter Digital und Print (1) und Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik (2).

© Campus Verlag GmbH

verteilt sich auf das dritte (12) und zweite Ausbildungsjahr (12), während im Jahr 2010 nur noch drei neue Verträge geschlossen wurden.

Die Fallstudie konzentriert sich auf die Betrachtung der Ausbildung in zwei Tochtergesellschaften, welche die größte Zahl an Auszubildenden beschäftigen. Unternehmen A ist der ursprünglich aus der Fusion hervorgegangene Unternehmensteil, der nun als eigenständige GmbH ausgegründet wurde und seinen Sitz im selben Neubau wie die Holding AG hat. Hier sind ungefähr 110 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig, darunter elf Auszubildende. Neun von ihnen (acht Männer, eine Frau) erlernen den Beruf Fachinformatiker/-in Systementwicklung und zwei weitere (beide männlich) den Beruf IT-Systemkaufmann. Für beide Berufe ist jeweils ein Mentor als verantwortlicher Ausbilder benannt.

Unternehmen B ist eine durch Erwerb seit 2005 zur Gruppe gehörende Aktiengesellschaft mit zwei Standorten in jeweils sowohl von Unternehmen A als auch untereinander weit entfernten Stadtteilen derselben Metropole. Im Herbst 2009 wurden Teile des Portfolios der Gründergesellschaften in dieses Unternehmen eingegliedert. Es gibt 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und sieben Auszubildende an zwei Standorten. Für die Fallstudie wurde allein der größere Standort besucht. Hier werden zwei Auszubildende im Beruf Fachinformatiker/in Anwendungsentwicklung (ein Mann, eine Frau), ein Auszubildender im Beruf Fachinformatiker Systementwicklung und zwei duale Studierende der Wirtschaftsinformatik zum Bachelor of Science (ein Mann, eine Frau) ausgebildet. Auch hier sind an den beiden Standorten pro Beruf jeweils ein Mentor oder eine Mentorin benannt.

Im Folgenden wird als erstes die Ausbildungspraxis im Unternehmen B betrachtet, in der im Sinne einer ›Software-Schmiede‹ die Anwendung und Entwicklung von Software-Programmen eine zentrale Stellung einnimmt.

8.3 Die Praxis I: Ausbilden in der Software-Entwicklung

Das Unternehmen B agiert als Hersteller von Content-Management-Lösungen und arbeitet mit selbst entwickelten Software-Produkten. Für einen breiten Kundenstamm im öffentlichen und privaten Sektor entwickeln sie maßgeschneiderte Content-Management-Systeme und passen diese fortlaufend an die sich ändernden Bedürfnisse an. Inhaltsverwaltung, Produktda-

© Campus Verlag GmbH

tensteuerung und E-Commerce sind die zentralen Felder der Produktentwicklung.

Die Arbeit in den verschiedenen Fachbereichen ist nicht zuletzt aufgrund ihrer Nähe beziehungsweise Ferne zum Kunden durch unterschiedliche Belastungen geprägt. Im Bereich »Produktentwicklung« steht die technische Entwicklung der Software im Vordergrund. Hierzu gehören unter anderem die Abteilungen »Qualitätssicherung«, in der die Software anhand von Testplänen überprüft wird, und »Support«. Der Bereich »Presales« stellt die Schnittstelle zwischen Technik und Vertrieb dar. Das »Rollout-Team« übernimmt die Aufgabe, die Software auf einem Server zu installieren. Unter besonderem Druck stehen insbesondere die Teams im »Service«-Bereich, die einzelne Großkunden rund ums Jahr betreuen und kontinuierlich im Kontakt mit diesen stehen. Hier »knallen«, so die Schilderung des Betriebsrats, »die Kundenwünsche ziemlich ungefiltert auf die Kollegen drauf«. Als Anreiz für die dort »scharf im Projektgeschäft« arbeitenden Programmiererinnen und Programmierer einschließlich der ihnen zugewiesenen Auszubildenden wurde circa fünf Jahre zuvor ein Prämienmodell eingeführt. Seitdem arbeiten die Beschäftigten im Bereich Service »mit Faktura«, das heißt sie halten täglich fest, wieviel Arbeitszeit sie unmittelbar für die Bearbeitung von Aufträgen der externen Kunden aufgewendet haben. Je höher dieser Anteil an ihrer Gesamtarbeitszeit ausfällt, umso lukrativer für sie. Über das Jahr verteilt ist hier eine Prämie in Höhe von einem Monatsgehalt möglich.

Die Ausbildung aller Berufe erfolgt arbeitsintegriert, das heißt die Auszubildenden arbeiten von Anfang an ihren Kenntnissen entsprechend in den Abteilungen mit. Herr Jürgens, der seit zwölfeinhalb Jahren im Unternehmen als Software-Programmierer und Produktentwickler arbeitet, war in den letzten zehn Jahren als Ausbildungsbeauftragter für den Beruf Fachinformatiker/-in Anwendungsentwicklung tätig.[188] Er erklärt, dass die Auszubildenden »wie normale Mitarbeiter integriert« sind und als Teil des

188 Herr Jürgens ist circa 38 Jahre alt. Nach dem Abitur studierte er zunächst drei Semester Mathematik und begann dann eine Ausbildung zum Datenverarbeitungskaufmann in einem großen Einzelhandelsunternehmen (Kaufhaus). Nach dessen erfolgreichen Abschluss und Übernahme als Angestellter schloss er als nächstes eine Fortbildung zum Organisationsprogrammierer ab und begann dann an einer Fachhochschule berufsbegleitend Wirtschaftsinformatik zu studieren. Nach zwei Jahren als Kaufhausangestellter wechselte er 1998 in das jetzige Unternehmen, das ein früherer Arbeitskollege von ihm bereits 1995 gegründet hatte. Nach weiteren zwei Jahren schloss er auch die AEVO-Prüfung ab und stieg in die Ausbildung ein. Nach zehn Jahren als Ausbilder gab er diese Funktion vor einem halben Jahr aus verschiedenen Gründen, auf die später noch eingegangen wird, jedoch auf.

© Campus Verlag GmbH

Teams so viel beitragen, wie sie »von ihrem Know-how her leisten können«. Jeder habe mit den Auszubildenden früher oder später zu tun. Jeder Kollege und jede Kollegin, die oder der den Auszubildenden Aufgaben gebe, unterstütze sie entsprechend auch, wenn sie Fragen haben. Er sieht seine Rolle daher auch als »nichts Besonderes« an, nur dass er halt ein bisschen organisiere und ihnen ein bisschen mehr beibringe als die anderen Kollegen.

Die Ausbildungspraxis ist dadurch geprägt, dass die Auszubildenden schrittweise anspruchsvollere Aufgaben zugewiesen bekommen. Projekte im Bereich Service werden darüber definiert, welche Kundenaufträge hereinkommen, und entsprechend ihrem »Wissensstand« werden die Auszubildenden dann dem bearbeitenden Team zugeteilt. Herr Jürgens erläutert dies an folgendem Beispiel:

»KUNDE MÖCHTE, DASS WIR äh die WEBSITE durch eine neue Funktion ergänzen. (–) Da haben wir berechnet, wir brauchen vielleicht einen Monat, wenn wir zu drei Mann da dran sind und einer von den Dreien ist halt dann ein Azubi. Und ähm, die Tätigkeiten, die der Azubi von seinem zu dem Zeitpunkt bestehenden Wissenstand erledigen kann, (–) erledigt er dann auch. Das heißt, ähm manchmal sogar mit Komm-, Kundenkommunikation, manchmal ohne, das hängt auch ein bisschen vom jeweiligen Azubi auch ab dann halt.« [05_03_NA_BR, 68]

Je nach den individuellen Fähigkeiten und dem kommunikativen Geschick werden den Auszubildenden Tätigkeiten übertragen, die mehr oder weniger mit direktem Kundenkontakt zu tun haben. Sie nehmen auch Aufwandsschätzungen vor und entwickeln gegebenenfalls selbstständig Konzepte; nur der Projektleitungspart bleibt fest angestellten Kollegen überlassen. Herr Jürgens, der eine solche Leitungsfunktion vor zwei Jahren übernahm, ließ seine letzten Auszubildenden jedoch gezielt über seine »Schulter schauen«, damit sie auch einen Einblick erhalten, was bei dieser Tätigkeit »so alles anfällt«.

Die Schilderungen verdeutlichen, dass die Tätigkeiten im Bereich Service primär durch die Wünsche des Kunden bestimmt werden, auf die unmittelbar zu reagieren ist. Auszubildende genießen keinen Sonderstatus, sondern werden von Anfang an ihren Kenntnissen gemäß regulär als Arbeitskräfte eingesetzt. Entscheidend sind ihre individuellen Vorkenntnisse in dem gefragten Bereich, nicht ihr Lehrjahr oder ähnliches. Es gibt keine lang etablierten Routinen, nach denen die Auszubildenden systematisch immer tiefer in den Beruf hineingeführt werden, sondern nahezu alles wird durch die jeweils anfallenden Aufträge von außen bestimmt.

© Campus Verlag GmbH

8.3.1 »Nimm dir mal das Buch und arbeite dich mal in JAVA ein«

Die Auszubildenden sind im Idealfall weitgehend selbstständig und eignen sich die für die Arbeit geforderten Kenntnisse aus eigenem Antrieb an. Schwierig wird es jedoch, wenn sie nicht von sich aus auf ihre Kollegen zugehen und auf stärkere Führung angewiesen sind, wie es Herr Jürgens zuletzt mit zwei Auszubildenden für den Beruf Fachinformatiker/-in für Anwendungsentwicklung erlebte, die ihm sein Kollege Herr Keller schließlich abnahm:

»Es gibt welche, da kann man sagen, äh: (–) ›Nimm dir mal das Buch und (–) arbeite dich mal in JAVA ein.‹ Und äh nach einer Woche kommen sie und sagen: ›Okay, ich bin fertig. Ich denke, ich habe es verstanden.‹ Und dann können wir vielleicht Übungsaufgaben machen oder sonst irgendwas. Und bei den Letzten war es halt so, dass die ähm (–) von sich aus weniger gekommen sind, da musste man ständig nachfragen. Und das ist halt auch zusätzliche Zeit, die man investieren muss, die ich gern investiert hätte, aber wo ich die Zeit nicht hatte.« [05_03_NA_BR, 40]

Wie das Beispiel verdeutlicht, wird von den Auszubildenden implizit erwartet, dass sie sich, ganz wie normale Angestellte auch, selbst um ihre Arbeit kümmern. Sie sollen sich auch selbstständig über mehrere Tage hinaus in neue Programmiersprachen einarbeiten, die sie zur Erledigung der Aufträge beherrschen müssen. Sie sollen sich selbst organisieren können, und sie haben eine Holschuld.

Seine letzten eigenen Auszubildenden aus dem vorhergehenden Jahrgang, Nicola und Jule, für die er offiziell die gesamte Lehrzeit zuständig war und die im Sommer 2010 ihre Ausbildung beendeten, waren durchaus eigenständig. Sie hatten dennoch Mühe, die Abschlussprüfung zu bestehen, da ihre Ausbildung sehr einseitig ausfiel und Herr Jürgens kaum Zeit für sie hatte. Obschon beide inzwischen von der Firma übernommen wurden und als Webdeveloper vorerst befristet weiter tätig sind, schauen Nicola und Jule sehr kritisch auf ihre Ausbildung zur Fachinformatikerin Anwendungsentwicklung zurück.[189]

Der Einstieg im Herbst 2007 im Bereich Service war holprig, weil Herr Jürgens just zu Ausbildungsbeginn Vater wurde und unmittelbar im An-

189 Nicola studierte nach dem Abitur zunächst Informatik, brach das Studium nach einem halben Jahr jedoch ab und bewarb sich um einen Ausbildungsplatz. Jule verfügt ebenfalls über das Abitur, absolvierte zunächst ein einmonatiges Praktikum in der Firma und begann dann direkt die Ausbildung zur Fachinformatikerin. Die beiden Frauen Anfang 20 wurden gemeinsam als angestellte Fachkräfte interviewt und schildern die Praxis ihrer Ausbildung aus dem Rückblick.

© Campus Verlag GmbH

schluss vier Wochen Elternzeit nahm. Während seiner Abwesenheit waren die beiden Auszubildenden auf sich gestellt. Kollegen sagten ihnen lediglich »lest hier mal ein bisschen, macht da mal ein bisschen«. Ein Team gab ihnen schließlich den Auftrag, einen Prototyp für eine Website zu entwickeln. Das Layout betreffend brachten sich Nicola und Jule dann einiges selbst bei, sprachen aber auch die Kolleginnen und Kollegen an und bekamen durch sie »Inhalte vermittelt«: »Da war Zeit für da, das war auch okay, da haben wir auch relativ viel mitgenommen von.«

Sobald sie jedoch gewisse Grundfertigkeiten im Bereich der Frontend-Programmierung erlangt hatten, wandte sich das Blatt. Fortan erhielten die beiden von den Projektleitern des Teams kontinuierlich Aufgaben dieses Typs mit festen Fristvorgaben. Sie hatten nun wie alle anderen im Bereich Service »immer den Kunden im Rücken«. Sie betrieben Content-Pflege, indem sie Bilder und Texte auf Internetseiten austauschten und erledigten damit Aufgaben, die auch Praktikanten oder studentische Aushilfen ausführten. Später wurde es dann ein wenig anspruchsvoller; sie lernten Logfiles auszuwerten und Layout über Cascading Style Sheets (CSS)[190] zu programmieren. Ihr Beitrag war regulär in die Arbeitsplanung des Teams eingepasst und allein auf das Content Management System eines einzigen Großkunden ausgerichtet. Sie arbeiteten, so Jule, »die einfachen Aufgaben alle weg« und entlasteten damit die anderen Entwickler, denen die schwierigeren Aufgaben vorbehalten blieben.

Im Vorstellungsgespräch war ihnen in Aussicht gestellt worden, dass sie im Rahmen ihrer Ausbildung in die verschiedenen Bereiche der Firma reinschauen und sich breit qualifizieren könnten. Als Nicola und Jule nach einem Dreivierteljahr deutlich wurde, dass sie im Bereich Service angesichts des ständigen Zeitdrucks kaum die Chance hatten, viel dazuzulernen und keine Anzeichen von einer Rotation zu erkennen waren, wandten sie sich an Herrn Jürgens als ihren zuständigen Ausbilder. Seine Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten erwiesen sich jedoch als sehr begrenzt. Es gelang ihm nicht, den verantwortlichen Team-Leiter auf der ihm höheren Führungsebene dazu zu bewegen, freiwillig auf die Arbeitskraft der Auszubildenden innerhalb seiner Einheit zu verzichten, sodass sie auch in andere Bereiche des Unternehmens regulär hätten wechseln können.

190 *Cascading Style Sheets,* englisch für »gestufte Gestaltungsbögen«, ist eine Stylesheet-Sprache für elektronische Dokumente und zusammen mit HTML und DOM eine der Kernsprachen des World Wide Web. Vgl. Wikipedia, 30. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Cascading_Style_Sheets.

© Campus Verlag GmbH

8.3.2 »Umso mehr die [Kollegen] sich um uns kümmern, umso weniger Prämie bekommen sie«

Da der Projektleiter sie »blockte«, blieb den beiden Frauen zunächst nichts anderes übrig, als weiter in seinem Großkunden-Team mitzuarbeiten. Als sie sich an die Backend-Programmierung mit JAVA herantasteten, erhielten sie auch Aufgaben, für die JAVA-Sprachkenntnisse erforderlich waren. Als sie für die Bearbeitung dann jedoch mehr Zeit brauchten als die Kollegen und gesetzte Fristen nicht halten konnten, wurden ihnen diese Projekte noch vor Abschluss wieder entzogen: »Wir wurden dann drangesetzt an diese Projekte, und dann hat man gesehen, okay, die schaffen das nicht in der Zeit, und dann wurde da wieder weggenommen« [05_04_M, 46], erinnert sich Nicola.

Herr Jürgens setzte bei seinem Vorgesetzten schließlich durch, dass sie zu dritt, verteilt über mehrere Tage, von der Arbeit freigestellt wurden, damit er Nicola und Jule eine JAVA-Schulung erteilen konnte. Am Beispiel eines auch für die internen Prozesse im Unternehmen zukünftig nützlichen Tools, einem Web-Go-Analyzer[191], begann er den beiden zu zeigen, wie man von Grund auf, »wenn man wirklich nur eine Idee oder einen Projektnamen hat«, ein JAVA-Projekt aufzieht. Mit Hilfe einer Tafel erklärte er ihnen über ein paar Tage langsam und gründlich den Aufbau einzelner Funktionen und ließ sie auch selbst programmieren. Dann jedoch, so die Einschätzung von Nicola und Jule, erhielt er offenbar Druck von seinem Vorgesetzten, das Projekt fertig zu stellen, weil der Web-Go-Analyzer schneller gebraucht wurde als ursprünglich geplant. Von da an programmierte Herr Jürgens alles nur noch selbst und ließ die beiden zusehen. Da hieß es dann von ihm, so erinnert sich Nicola, »›Ja, Mädels, hier, tut mir leid, wir brauchen das jetzt, wir müssen das fertig machen.‹ Und da saßen wir halt auch daneben und haben nur geguckt, wie der das Programm da fertig getippt hat«. Dies war keine günstige Entwicklung, aber die beiden Frauen waren dennoch froh, dass Herr Jürgens ihnen zumindest immer noch erklärte, was er da gerade am Bildschirm tat. Richtig frustriert waren sie jedoch, als er ihnen eines Morgens erklärte: »Ich hab es in der Bahn fertig gemacht, äh, ich musste das abgeben.« Offenbar hatte sich der Zeitdruck so erhöht, dass Herr Jürgens sich gezwungen sah, bereits auf dem Weg zur Arbeit an dem Projekt weiter-

191 Leider ließ sich nachträglich nicht mehr in Erfahrung bringen, um was für ein Software-Tool es sich hier genau handelt.

© Campus Verlag GmbH

zuarbeiten und keine Ruhe hatte, Nicola und Jule bis zum Abschluss über seine Schulter schauen zu lassen.

Obwohl dies für die beiden Auszubildenden sehr enttäuschend war, nahmen sie ihrem Ausbilder und den direkten Kollegen in ihrem Team das Verhalten nicht übel. Sie spürten deutlich, dass Herr Jürgens Lust auf seine Ausbildertätigkeit hatte, angesichts der äußeren Zwänge jedoch viel zu wenig Zeit dafür aufbringen konnte. Ähnliches galt auch für allen anderen Beschäftigten im Bereich Service. Die Ursachen lagen bei der hohen Arbeitsbelastung der Kollegen und dieser Umstand wurde durch das dortige Prämienmodell noch zugespitzt. Wenn die Beschäftigten nicht auf bis zu € 1000 Prämie im halben Jahr verzichten wollten, so resümiert Jule, mussten sie sich zwangsläufig darauf konzentrieren, ihre Arbeitszeit nahezu vollständig auf Tätigkeiten für den Großkunden zu verwenden und alles andere zurückzustellen: »Umso mehr sie sich um uns kümmern, umso weniger Prämien bekommen sie.«

In dieser Bemerkung wird das Dilemma ihrer Ausbildung deutlich auf den Punkt gebracht: Alle Kolleginnen und Kollegen, die sich Zeit für sie nehmen, verzichten damit unmittelbar auf bares Geld. Das Schicksal der Auszubildenden im Bereich Service hängt letztlich davon ab, ob es den dort tätigen Angestellten möglich ist, sich statt kurzfristiger individueller Profite für langfristigere allgemeine Ziele zu entscheiden und in den allmählichen Aufbau neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu investieren. Eine strategische Wertentscheidung, die eigentlich auf Unternehmensebene gefällt werden müsste, wird hiermit auf die Ebene des einzelnen Mitarbeiters im Service delegiert.

Diesen Spagat war Herr Jürgens letztlich nicht mehr bereit zu erbringen. Über die zehn Jahre seiner Tätigkeit als nebenberuflicher Ausbilder erlebte er vielfältige Umstrukturierungen innerhalb des Unternehmens und musste sich mit häufig wechselnden Vorgesetzten arrangieren. Sein Anliegen war stets, in die Durchführung der Ausbildung »Struktur reinzubringen«, so wie er es in seiner eigenen Ausbildung zum Datenverarbeitungskaufmann zu schätzen gelernt hatte. Ursprünglich wurde ihm für seine Funktion auch ein fester Teil seiner Arbeitszeit zugestanden, anfänglich 20 Prozent, das heißt ein Tag pro Woche. Diese Situation verschlechterte sich seit der Einführung des Prämienmodells jedoch deutlich. Die Vorgesetzten hatten die Ausbildung kaum noch im Blick, und auch seine private Situation veränderte sich durch Familiengründung und Hausbau. Seinen persönlichen Ansprüchen als Ausbilder konnte er parallel dazu immer weniger entsprechen. Die Situation

© Campus Verlag GmbH

spitzte sich vollends zu, als ihm die Funktion eines Projektleiters übertragen wurde und gleichzeitig die Wirtschaftskrise im Unternehmen voll zum Tragen kam. Die Reorganisation zu einer Unternehmensgruppe brachte nicht nur Personalverschiebungen mit sich, sondern ging auch mit einer anhaltend hohen Arbeitsbelastung einher. Als ein Kollege ausschied, der die zwei Auszubildenden des Folgejahrgangs betreut hatte und Herrn Jürgens diese noch zusätzlich zu Nicola und Jule zugewiesen wurden, entschied er sich, die Ausbildungstätigkeit entgegen seiner Neigung aufzugeben. Er war es leid, ständig Zeit für Ausbildung erkämpfen zu müssen und zusätzlich noch Einbußen bei seiner Vergütung hinzunehmen. Aus seiner Sicht wird im Unternehmen »zu viel Wert darauf gelegt, dass man fakturiert, […] dass man Geld reinbringt«. Die Problematik der jetzigen Ausbildungspraxis bringt er eher unbewusst in folgendem ambivalenten Bild zum Ausdruck:

»ES WIRD AUCH IMMER WIEDER BEHAUPTET, dass äh, klar, Azubis sind nicht dafür da, um Kaffee zu kochen. Das tun sie bei uns auch nicht. Man hört das (lachend) ja *immer wieder*, dass das der Fall ist, bei uns wirklich nicht, aber bei uns werden die Azubis halt auch äh sehr tief in die Projekte rein gesteckt. Was ähm, so gewünscht ist von den Vorgesetzten auch, was ich einerseits gut finde, weil sie dann halt auch das Projektgeschehen mitkriegen, ähm andererseits fehlt halt ein bisschen Struktur dann, nicht, um die Inhalte zu vermitteln.« [05_03_NA_BR, 64]

Hier bemüht er das Gleichnis des Kaffeekochens,[192] um die durchaus gängige Praxis in vielen Ausbildungsbetrieben zu benennen, dass Auszubildende mit Tätigkeiten abgespeist werden, die sie nicht qualifizieren und zu Randfiguren des eigentlichen Geschehens machen. Durch die Verneinung des Begriffs hebt er ihn rhetorisch jedoch gerade hervor (Litotes) und gibt damit indirekt zu erkennen, dass durchaus eine analoge Situation in seiner Firma besteht. Letztlich geschieht nämlich genau dies: Jule und Nicola machen die Erfahrung, dass sie überwiegend mit wenig qualifizierenden Routine-Aufgaben als günstige Arbeitskräfte missbraucht werden.

8.3.3 »Wir sind dann einfach rumgelaufen und haben uns die Hilfe selber gesucht«

Aus Sorge um ihren Ausbildungserfolg und angesichts der Ohnmacht ihres Ausbilders entschlossen sich Nicola und Jule schließlich, eine Ebene höher

192 Eine analoge Metapher im Bürobereich wäre zum Beispiel das Kopieren oder das Wasser tragen.

© Campus Verlag GmbH

zu gehen und sprachen die Ausbildungsleiterin als ihre disziplinarische Vorgesetzte auf ihre Situation an. Als diese auch nicht in der Lage war, auf die verantwortlichen Führungskräfte des Unternehmens einzuwirken, kümmerten sich die beiden Frauen selbst um ihre Ausbildung. Sie gingen persönlich zu den Fachvorgesetzten der sie interessierenden Bereiche. So gelang es beiden, zumindest sechs Wochen in einem Unternehmensteil an dem Standort zu verbringen, dessen Schwerpunkt im technischen Infrastrukturbereich liegt.[193] In dieser kurzen Zeit konnten sie jedoch nur einen groben Einblick in den Hardware-Bereich und die Administration gewinnen, sodass ihnen viele wichtige Ausbildungsinhalte nach wie vor fehlten. Nur Jule gelang es, drei Monate in die »interne IT« ihres Unternehmens zu wechseln; ansonsten verbrachten die beiden Frauen die drei Jahre ihrer Ausbildungszeit nahezu ausschließlich in dem beschriebenen Großkundenteam des Servicebereichs.

Als es im Frühjahr 2010 auf die Abschlussprüfung zuging, für die als Vorbereitung eines entsprechenden Fachgesprächs eine umfassende betriebliche Projektarbeit durchzuführen wie auch zu dokumentieren ist,[194] wurde es kritisch für die beiden Frauen. Ihr Ausbilder war mittlerweile nicht nur gedrängt worden, eine Funktion als Projektleiter zu übernehmen, sondern wurde auch zum zweiten Mal Vater. Angesichts seiner hohen beruflichen wie familiären Belastung und zusätzlichen Verpflichtung als Betriebsrat, sahen Nicola und Jule Herrn Jürgens nun noch kaum. Gänzlich abwesend war er jedoch in den vier Wochen vor ihrer mündlichen Prüfung, in denen er sich Elternzeit nahm. Um die mündliche Prüfung über einen real abgewickelten betrieblichen Auftrag bestehen zu können, blieb den beiden Frauen nichts anderes übrig, als andere Kolleginnen und Kollegen zu finden, die ihnen die erforderliche Hilfestellung leisten konnten. Jule erinnert sich, wie ihnen dieses gelang:

»Wir haben uns halt dann selber Leute gesucht, die, was weiß ich, die das Korrektur lesen, die uns bei bestimmten, bestimmten Sachen einfach helfen, einmal bei der

193 Zu diesem Zeitpunkt hatte das Unternehmen noch eine etwas andere Struktur; die jetzige Aufteilung in die oben beschriebenen Tochtergesellschaften bestand noch nicht. Bei dem Unternehmensteil handelt es sich um das heutige Unternehmen A.

194 Als Teil A der Abschlussprüfung ist eine betriebliche Projektarbeit zu leisten. Dafür sind gemäß Ausbildungsordnung vom 10. Juli 1997 bis zu 70 Stunden für die Durchführung im Betrieb einschließlich der Dokumentation vorgesehen. In der Fachrichtung Anwendungsentwicklung kommen folgende Aufgaben in Betracht: a) Erstellen oder Anpassen eines Softwareproduktes, einschließlich Planung, Kalkulation, Realisation und Testen, b) Entwickeln eines Pflichtenheftes, einschließlich Analyse kundenspezifischer Anforderungen, Schnittstellenbetrachtung und Planung der Einführung.

© Campus Verlag GmbH

Entwicklung, einmal beim Korrektur lesen, bei irgendwelchen Diagrammen, die erstellt werden müssen. Wir sind dann einfach rumgelaufen und haben uns die Hilfe selber gesucht.« [05_04_M, 206]

Die Hilfsbereitschaft war in einem Fall sogar zeitlich so umfassend, dass ein Entwickler, so die Einschätzung der beiden, dabei auf eine komplette Monatsprämie verzichtete. Sie wandten sich nicht nur an Kolleginnen und Kollegen in ihrem direkten Umkreis, sondern hangelten sich von Empfehlung zu Empfehlung auch zu Personen in anderen Teilen des Unternehmens weiter.

Eine leitende Fachkraft eines anderen Tochterunternehmens, das sich am selben Standort wie das jetzige Unternehmen B befindet, erklärte sich bereit, die beiden jungen Frauen insbesondere bei der Anlage und Organisation ihrer Arbeit und schließlich den Endkorrekturen des Manuskripts zu unterstützen. Frau Dr. Simon[195] arbeitet seit elf Jahren als interne »Consultant« in der Firma und vermittelt zwischen den technischen Fachabteilungen und dem Marketing. In Analogie zu dem Roman *Per Anhalter durch die Galaxis*, in dem ein kleiner Fisch im Ohr es ermöglicht, fremde Sprachen zu verstehen, bezeichnet sie ihre Übersetzungsfunktion zwischen verschiedenen Denk- und Sichtweisen innerhalb der Firma als »Babelfisch«[196]. Frau Dr. Simon war bis 2008 selbst als Ausbilderin aktiv, jedoch nur für den Beruf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien, der inzwischen an diesem Standort nicht mehr ausgebildet wird. Sie berichtet, dass sich »Rollen tradieren« und es sich im Unternehmen herumsprach, dass sie diejenige ist, die immer die Abschlussarbeiten lektoriert und begleitet. So nimmt Frau Dr. Simon diese Aufgabe weiter wahr, auch wenn es gar nicht ihr »Job« ist und sie dafür »kein Geld« und »keine Zeit« bekommt.[197] Ihre diesbezügliche Anforderung bezeichnet sie als »Mama sein« und schildert ihren Beitrag zu

195 Frau Simon ist promovierte Geisteswissenschaftlerin und circa Mitte vierzig. Sie hat keine AEVO-Prüfung abgelegt, war aber eine Zeit lang Mitglied der IHK-Prüfungskommission für den Beruf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien.

196 Der Babelfisch (*babel fish*) ist ein fiktives Lebewesen aus dem Roman *Per Anhalter durch die Galaxis* von Douglas Adams, der inzwischen zu einem bekannten Symbol für maschinenbasierte Übersetzungssysteme geworden ist. Wikipedia, 30. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Babelfisch.

197 »Wenn Leute sich schlecht betreut fühlen, irgendwie, das ist echt so eine tradierte Rolle, irgendwie, finden die mich dann, auch wenn die in, in einer anderen Tochterfirma sitzen, schlängelt sich einfach wieder mal so ein junges Wesen und spricht sich aus. Und dann guckt man eben, ob man irgendwas machen kann.« [05_02_FK_NA, 32] Aufgrund dieser Eigenschaft wurde Frau Dr. Simon von der Ausbildungsleiterin auch als Interviewpartnerin für die BIBB-Fallstudie vorgeschlagen.

© Campus Verlag GmbH

den Abschlussarbeiten der Auszubildenden als einen organisierenden und strukturierenden im Sinne von Projektmanagement. Sie fordert von ihnen stark planende und metakognitive Fähigkeiten:

»Sobald die irgendwie einen Zeitplan für die Umsetzung haben, bitte ich sie […] mir rechtzeitig, mir immer mal so Bescheid zu sagen, wie es läuft, wann erwarten sie was fertig zu stellen, wo erwarten sie Probleme. Merken Sie jetzt schon, dass das Ding zu lange wird? Also: wäre es klug, wenn ich da schon mitarbeite, oder laufen sie eben einfach durch und geben mir wirklich einfach nur rechtzeitig die Arbeit?« [05_02_FK_NA, 24]

Wenn sich herausstellt, dass es ein technisches Problem auf der Seite der Programmierung gibt, stellt sie als Mittlerin den Kontakt zu einer Kollegin oder einem Kollegen her, der »vielleicht offiziell *auch gar keine Rolle* hat, von dem ich aber weiß, der ist nett und der ist schlau genug und der braucht dafür irgendwie zehn Minuten oder fünf Minuten, um die Mädel wieder zu beruhigen, und dann haben wir alle etwas Sinnvolles getan« [05_02_FK_NA, 24].

Angesichts der Prüfungsanforderung, selbstständig eine betriebliche Projektarbeit durchzuführen und zu dokumentieren, werden nicht nur die typischen intellektuellen Anforderungen und Tätigkeiten in diesem Beruf deutlich, sondern es offenbaren sich jenseits von Nicolas und Jules problematischem Ausbildungsverlauf noch weitere Spezifika der IT-Branche. Die Defizite innerhalb des bislang Gelernten treten offen zu Tage und werden dank der Eigeninitiative der beiden und der Kollegialität vieler örtlich verstreuter Kolleginnen und Kollegen gemeinschaftlich aufgefangen. Dies geschieht jenseits der im Ausbildungskonzept offiziell beschriebenen Wege.

Ähnliches gilt auch für die regulären Beschäftigten, da selbst ihre Kenntnisse nicht lange für die Bewältigung der sich technisch schnell wandelnden Aufgaben ausreichen. Zur Anpassung an neue Anforderungen können sie nicht auf die Entwicklung und das Angebot maßgeschneiderter Qualifikationsangebote warten, sondern müssen sich kontinuierlich selbst helfen. Dabei sind sie auf die Zusammenarbeit und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zwingend angewiesen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass der Betriebsrat das Umfeld des Unternehmens als eines bezeichnet, »wo wir generell relativ viel Initiative zeigen müssen«. Ein Paradox des schwierigen Ausbildungsverlaufs der beiden jungen Frauen besteht insofern darin, dass sie zumindest eine zentrale Kompetenz innerhalb der IT-Branche bestens entwickeln, nämlich die zur Eigeninitiative.

© Campus Verlag GmbH

Wie stark Jules und Nicolas Ausbildungserfolg[198] neben ihrer hohen Eigeninitiative zugleich vom Zufall geprägt war, zeigt eine letzte Anekdote im Zusammenhang mit dem zweiten Prüfungsteil. Eine weitere Bedrohung stellte nämlich der schriftliche Kenntnistest der Abschlussprüfung dar, wie Jule erläutert: »Sich das alles selber beizubringen, was man eigentlich in drei Jahren Stück für Stück lernen sollte, das funktioniert nicht.« Wie sie erfuhren, hatte das Unternehmen zur Prüfungsvorbereitung früher eine hausinterne Schulung durch einen externen Trainer angeboten. Nun drangen sie auf Ersatz. Gemeinsam mit der Ausbildungsleiterin suchten sie nach geeigneten Alternativen auf dem freien Bildungsmarkt, bis es hieß, für die Finanzierung von € 500,– pro Person habe das Unternehmen kein Budget zur Verfügung.

So nutzten die beiden Frauen die traditionelle jährliche Karnevalsfeier der Firma in einem Lokal, um den obersten Vorstand höchstpersönlich anzusprechen, welchen sie bislang nur aus der Ferne gesehen hatten. Heiter und alkoholisiert wie die Stimmung war, sagte ihnen der Manager einen Termin in der darauffolgenden Woche zu. Dort schilderten sie bei einem gemeinsamen Kaffee etwas abgemildert ihre Lage und stellten fest, dass der Vorstand »gar keine Ahnung« hatte, dass die Ausbildung nicht wirklich rund lief, zumal er öffentlich aktiv für das Ausbildungsengagement des Unternehmens werbe. Er ermöglichte ihnen bereitwillig die Freistellung der nötigen Summe, sodass Nicola und Jule zwei Monate lang, zweimal die Woche außerhalb der Arbeitszeit an einer Schulung teilnehmen konnten.

8.3.4 »Dass die eben auch wirklich ein Gespür dafür kriegen […], welchen Impact hat irgendetwas, was ich ändere«

Herr Keller, der seit einem halben Jahr Mentor für die beiden jetzigen Auszubildenden im Beruf Fachinformatiker/-in für Anwendungsentwicklung[199] ist, trägt erstmals in seiner beruflichen Laufbahn Ausbildungsverantwortung.[200] Als Projektleiter und Führungskraft im Bereich Produktentwick-

198 Beide hatten nicht nur Angst um ihren Prüfungserfolg, sondern selbstverständlich auch um ihre Chancen auf eine anschließende Übernahme im Unternehmen. Paradoxerweise stand diese mit dem Hinweis, sie würden ja kaum die Programmiersprache JAVA beherrschen, vorübergehend tatsächlich zur Disposition.

199 Sie begannen ein Jahr nach Nicola und Jule ihre Ausbildung und sind nun im dritten Lehrjahr.

200 Herr Keller ist circa Mitte 40 und seit vier Jahren bei der Firma tätig. Zuvor arbeitete er als Software-Entwickler und IT-Manager in verschiedenen anderen Unternehmen. Er hat

© Campus Verlag GmbH

lung ist er in einer Abteilung tätig, in der kein Prämienmodell Anwendung findet, sondern in der die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter feste Gehälter beziehen.

Anders als Herr Jürgens sieht er seine Rolle als »Mentor« vor allem darin, die Rotation durch die verschiedenen Abteilungen zu organisieren und die Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildungszeit bei ihren Abschlussarbeiten zu unterstützen. Die praktische Durchführung der Ausbildung überlässt er jedoch anderen, da er in seiner jetzigen Funktion als Projektleiter für Software-Entwicklungsprojekte schon mehrere Jahre nicht mehr programmiert:

»Inhaltlich kann ich den Auszubildenden relativ wenig erzählen über neue Technologien, wenn es um wirklich ihre konkrete Aufgabe geht. Ich kann ihnen erklären, wie ihre Aufgabe in einem Team funktioniert, das ist meine (lachend) *originäre Arbeitswelt*. Und ich kann dafür sorgen, dass *andere Leute* ihnen etwas erklären.« [05_07_FK_NA, 43]

Er schildert, dass der Firma daran gelegen ist, den Auszubildenden nicht nur das Spezifische ihres Berufs als Software-Entwickler/-in nahezubringen, sondern auch einen Einblick in die damit verbundenen weiteren Tätigkeiten im Unternehmen zu geben. Sie sollen möglichst früh ihr Tun auch aus der Warte der anderen Abteilungen betrachten, damit es ihnen später bei der Zusammenarbeit leichter fällt, sich in die Rolle der »Leute auf der anderen Seite« zu versetzen, die beispielsweise im Anschluss mit dem Produkt weiterarbeiten.

Obschon er die Prüfungsanforderungen nicht im Detail kennt und in seinen zögernden Antworten Unsicherheit hinsichtlich des Ausbildungsauftrags zu spüren ist, sieht er eine Diskrepanz zwischen dem, was die Auszubildenden für die Prüfung können müssen und dem »Know-how, was sie dann nachher im täglichen Beruf brauchen«. Sein Ziel bei der Durchführung der Ausbildung ist, eine gute Balance zwischen beidem herzustellen. Weil er die Erfahrung gemacht hat, dass »Entwickler, gleich woher die kommen«, teilweise »nicht verstehen, in welchem Kontext sie arbeiten« und es dann zu »unschönen Situationen im Projekt« kommt, sollen die Auszubildenden die Angewiesenheit auf die Zusammenarbeit mit anderen als auch die vernetzte Struktur der Software-Architektur selbst früh verinnerlichen. Er führt aus:

»Letztlich in der Softwareentwicklung kann man heute als Einzelkämpfer nichts mehr erreichen, das ist immer eine Teamarbeit. Da arbeiten immer Leute zusam-

einen Universitätsabschluss als Diplom-Informatiker, jedoch keine Qualifikation nach der AEVO.

© Campus Verlag GmbH

men und (–) ähm (–) so die, die Erfahrung, wie man in so einem (–) Gesamtzusammenhang arbeitet, (– –) das ist, denke ich, ganz wichtig, dass man das eben den Auszubildenden auch vermittelt, dass die eben auch wirklich ein Gespür dafür kriegen ähm, (– –) wenn sie irgendwas entwickeln, in welchem Zusammenhang ist das, welche Schnittstellen sind da, die ich berücksichtigen muss, welchen *Impact* hat irgendetwas, was ich ändere.« [05_07_FK_NA, 109]

Die Software-Entwicklung ist dadurch gekennzeichnet, dass man bei keinem Kunden mehr »auf der grünen Wiese anfängt« und von Grund auf etwas aufbaut und entwickelt, sondern bereits verschiedene IT-Systeme vorhanden sind, in die es gilt, geschickt einzugreifen. Es können einzelne Teile geändert und ausgetauscht und oder neue Teile integriert werden, und bei jedem Schritt ist stets vorherzusehen, welchen ›Impact‹ dieser auf das Gesamtsystem haben könnte, um dessen Funktionsfähigkeit nicht zu gefährden.

Es schimmert durch, dass er als Projektleiter auch ein persönliches Interesse daran hat, dass seine neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter systemisch agieren können, denn er fungiert auch als Anlaufstelle für Kundenbeschwerden; diese gehen zwangsläufig ein, wenn diese Fähigkeit nicht vorhanden ist: »Da ich das nicht will, dass bei mir die Telefone klingeln, versuche ich eben, den Leuten auch zu vermitteln, hm, überlegt euch, in welchem Umfeld ihr arbeitet.« Er hat weniger ein Berufsbild mit klaren Konturen als Entwicklungsziel der Auszubildenden vor Augen als das unmittelbare Vorbeugen von Fehlern in dem von ihm verantworteten Arbeitsbereich und die Gewinnung eines produktiven Kollegen. Seine Ausführungen verweisen zugleich auf den hohen Stellenwert von Teamarbeit, welcher nicht nur mit dem hohen technologischen Anpassungsdruck begründet ist, sondern auch auf der programmiertechnischen Seite angesichts der komplexen Software-Architektur selbst zwingend geboten ist.

8.4 Fazit zu Taskscape und Skill in der Software-Entwicklung

In dieser Taskscape stehen komplexe informationstechnische Architekturen im Zentrum, die nicht unmittelbar materiell greifbar, sondern virtuell über Zeichensysteme abgebildet sind und zu denen über das Erlernen unterschiedlichster Programmiersprachen ein Zugang entwickelt werden muss. Informationstechnologien zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie

© Campus Verlag GmbH

Arbeit ersetzen, »die in eine programmierbare Sequenz eincodiert werden kann« und Arbeit ausweiten, »die Analyse, Entscheidung und Fähigkeiten zur Neuprogrammierung in Echtzeit auf einem Niveau erfordert, die nur das menschliche Gehirn erreichen kann« (Castells 2001: 273). Die Programmiererinnen und Programmierer gehen hochqualifizierten Tätigkeiten nach, für die ein hohes Maß an Selbstorganisation in der Arbeit erforderlich ist; sie trägt angesichts der zwingenden, hochgetakteten kontinuierlichen Einbindung neuer Wissensbestände akademische Züge. Bezüglich der Spezifik des Skill von Fachinformatikern und Fachinformatikerinnen verweist die Lernpsychologin Ines Langemeyer auf die inhärente Funktion des Lernens: »Lernen ist in der Programmierarbeit für die technologische Entwicklung selbst von besonderer Relevanz, weil nur in der produktiven Erweiterung informationstechnischer Systeme die Potenziale ausgeschöpft werden können« (Langemeyer 2005: 204). In der täglichen Arbeit spielt die Konsultation von Fachbüchern und insbesondere internetgestützten Datenquellen und Expertenforen wie auch der direkte Austausch mit Kolleginnen und Kollegen eine wichtige Rolle. Status wird in erster Linie über fachliches Können erlangt und hierarchische Macht- und Führungsstrukturen[201] und ein an formale Abschlüsse gebundener beruflicher Aufstieg sind in der IT-Branche entsprechend verpönt. Ob jemand in dieser Praxisgemeinschaft im Sinne von Lave/Wenger 1991 ein Novize oder Experte ist, hängt angesichts dieser spezifischen Arbeitskultur insofern primär vom individuellen Arbeitsvermögen ab und nicht von einem formalen Status als Auszubildende oder Auszubildender welchen Lehrjahres auch immer. So erklärt es sich, dass die Auszubildenden keinerlei Sonderstatus besitzen und wie alle anderen auch überwiegend auf sich angewiesen sind. Die Taskscape ist jedoch auch ein Beispiel für eine Praxisgemeinschaft, zu welcher der Zugang aufgrund der ökonomischen Rahmenbedingungen erschwert ist und die ihren solidarischen Charakter zunehmend einbüßt. Wie die Erfahrung der ehemaligen Auszubildenden Nicola und Jule zeigt, hat sich im Zuge der Einführung des Prämienmodells die Verantwortung für die Arbeitsergebnisse und den eigenen Lernprozess

201 Langemeyer umschreibt dieses Ausblenden von Hierarchien als Teil einer spezifischen Arbeitskultur, in der eine »selbstzweckhafte Haltung zur Arbeit den Alltag bestimmt« (2005: 205). Sie nennt diese »Produktivismus« und macht für ihre Fallstudie zu Umschülerinnen und Umschülern im Bereich der Fachinformatikerausbildung die folgende Feststellung: »In dieser Kultur konnten die Praktikanten, trotzdem sie nicht voll am Arbeitsprozess partizipierten, eine Form von Anerkennung durch das Gefühl der Gleichberechtigung erfahren, die als motivierend erlebt wurde« (ebd.: 206).

© Campus Verlag GmbH

der Angestellten weiter individualisiert und dies schlägt sich nachteilig auf die Teilhabemöglichkeiten der Novizen nieder.

Allen Widrigkeiten ihres Arbeitsumfeldes zum Trotz gelingt es Nicola und Jule, sich dort zu behaupten, weil sie wichtige persönliche Eigenschaften wie Intelligenz, Kreativität, Ausdauer und Kommunikationsstärke mitbringen. Sie schließen sich zusammen, übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess, entwickeln Eigeninitiative, fragen sich durch bis zum Vorstand und entwickeln letztlich das Skill, das es zum Überleben in dieser Branche braucht.

8.5 Die Praxis II: Ausbilden in Technik und Vertrieb

Das Unternehmen A ist als Dienstleister vor allem mit der Hardware-Seite der Informations- und Telekommunikationstechnologien befasst. Es fungiert als Outsourcing-Partner für andere Unternehmen, in dem es über *Software as a Service* und *Cloud Computing* den Betrieb ihrer Software-Anwendungen und gesamten technischen Infrastruktur übernimmt. Die Firma betreibt ein großes Rechenzentrum und übernimmt für ihre Kunden die Betreuung ihrer Business Applikationen wie zum Beispiel SAP, MS Dynamics, MS Office bis hin zu Warenwirtschaftssystemen (E-Business), die Vernetzung ihrer Standorte und die Bereitstellung von Speicherkapazitäten und Sicherheitslösungen für ihre Daten.

Innerhalb des Unternehmens gibt es zwei deutlich unterschiedlich arbeitende Bereiche: das Service-Management und die Technik. Während die Ausbildung der IT-Systemkaufleute schwerpunktmäßig im Service-Management angesiedelt ist, erfolgt die der Fachinformatiker und Fachinformatikerinnen Fachrichtung Systemintegration primär in der Technik.

Die Ausbildung in der Technik wird durch einen 29-jährigen Fachinformatiker koordiniert, der 2001 selbst als Auszubildender in dieser Firma begann. Herr Renger ist nach neun Jahren Firmenzugehörigkeit nun Teamleiter und stellvertretender Abteilungsleiter in einem der sieben technischen Bereiche und fungiert als Mentor für die – abgekürzt – als »FiSys« bezeichneten Auszubildenden.[202]

202 Herr Renger begann die Ausbildung direkt nach dem Abitur und schloss sie verkürzt in zweieinhalb Jahren ab. Ungefähr zwei bis drei Jahre nach der Übernahme als Festangestellter legte er die AEVO-Prüfung ab.

© Campus Verlag GmbH

Herr Renger sieht die Rolle eines guten Ausbilders darin, für die Auszubildenden da zu sein, für sie einzuspringen, mit ihnen »Inhalte durchzugehen« und sie komplett zu betreuen. Er sollte jemand sein, »der halt irgendwie immer für sie da ist und die entsprechenden Lehrinhalte auch vermitteln kann.« In der Umsetzung orientiert er sich daran, wie auch seine eigene Ausbildung verlief und strebt eine systematische Rotation durch alle für den Beruf relevanten Bereiche an. Er begrüßt, dass die Auszubildenden von Anfang an in die reguläre Arbeit integriert sind, die produktiven Systeme, die Strukturen und Schnittstellen zwischen den Abteilungen einschließlich der Kunden kennenlernen, die Probleme und Erfolge miterleben und darüber schnell viel Praxiserfahrung sammeln. Sie können zu Übungszwecken zwar auch einen Testserver nutzen, sind aber stets auch an normalen Arbeitsaufträgen beteiligt. Über Rotationspläne für die Auszubildenden stimmt Herr Renger mit den Teamleitern der anderen technischen Fachbereiche (u. a. Netzwerk, Linux-Systeme, Windows-Systeme etc.) die Themen ab. In den ersten zwei bis zweieinhalb Jahren rotieren die Auszubildenden, und im letzten halben Jahr werden sie dann möglichst dort platziert, wo sie anschließend auch als Fachkräfte übernommen werden sollen. Als Richtschnur dient der Ausbildungsrahmenplan, der jüngst von der örtlichen Industrie- und Handelskammer überarbeitet wurde. Momentan arbeitet Herr Renger daran, dessen Inhalte und Teilziele mit den Abläufen in den jeweiligen Bereichen abzustimmen und entsprechendes Feedback zu den neuen Plänen durch die Teamleiter einzuholen. Zu seinem Bedauern stellt er dabei fest, dass manchen der Ausbildungsauftrag eher lästig ist. Sie sind vor allem an der Arbeitskraft der Auszubildenden interessiert: »Der ist froh, dass er einen Azubi hat, dass er eine Arbeitskraft mehr hat, aber das Drumherum, […] dass man jetzt noch so einen Plan aufstellen muss, das ist manchmal, glaube ich, für die Kollegen etwas äh zu viel« [05_06_NA, 137]. Auch hat das Rotationsprinzip für die Teams den Nachteil, dass die Auszubildenden, kaum dass sie richtig eingearbeitet sind, den Bereich schon wieder verlassen.

Während es in der Technik dennoch vergleichsweise gut gelingt, die Rotation auf Basis individueller Ausbildungspläne zu realisieren, ist man bei der Ausbildung der IT-Systemkaufleute von einer solch festen Struktur eher abgekommen. Frau Seghers, eine Ausbilderin aus dem Service Management, begründet den jüngsten Wechsel zum »Mentorenkonzept« damit, dass die Auszubildenden durch die vielen Wechsel nicht tief genug in die Materie eingestiegen sind:

© Campus Verlag GmbH

»Das ist toll, weil man natürlich alle drei Monate gefühlt was Neues kennen lernt. /Ja./ Das ist aber für die Berufsvorbereitung und auch für die Möglichkeit, äh die Auszubildenden später bei uns einzusetzen, suboptimal, weil sie natürlich von jedem nur einen Bruchteil mitbekommen und nicht die Möglichkeit haben, sich komplett in einen Arbeitsablauf einzuarbeiten und zu integrieren.« [05_09_NA, 39]

Nicht nur aus dieser Aussage wird deutlich, dass die Einsetzbarkeit der Auszubildenden, das heißt ihre Verwertung als Arbeitskraft, – ob nun aktuell oder zukünftig nach Abschluss der Ausbildung – Vorrang hat vor den individuellen Bildungszielen. So beklagt sie auch, dass die Auszubildenden aufgrund des zweiwöchigen Blockunterrichts der Berufsschule nicht »durchgängig einsetzbar« sind. Ein wöchentlich eintägig stattfindender Unterricht wäre für das Unternehmen offensichtlich ein besserer Kompromiss.

Das Mentorenkonzept sieht nun vor, dass der Mentor oder die Mentorin allein entscheidet, welcher Ausbildungsablauf für den ihm oder ihr zugeteilten Auszubildenden – immer unter der Maßgabe, dass die vorgegebenen Inhalte der Ausbildungsordnung vermittelt werden – angemessen erscheint:

»Und damit hat man wirklich einen, der in der Verantwortung steht und das komplett halt äh dann betreut und auch besser entscheiden kann äh, *macht das jetzt Sinn den Kollegen da hinzusetzen oder verkürzt man vielleicht die Phase in der Technik*, wenn man jetzt einen Vertriebler hat.« [05_09_NA, 39]

Frau Seghers, die als Teamleiterin im Bereich Inside Sales tätig ist und sich um den Bestandskundenvertrieb kümmert,[203] bezeichnet die Ausbildungsordnung und den daraus für jeden Auszubildenden individuell abgeleiteten betrieblichen Ausbildungsplan als ihre »Grundbibel«. Daran orientiert sie sich, um die Vermittlung aller geforderten Inhalte sicherzustellen. In der zeitlichen Gliederung und Reihenfolge kann es je nach Situation jedoch schon mal Verschiebungen geben. Von der Rotation einmal abgesehen, schildert sie die Ausbildungspraxis in ihrem Bereich dergestalt, dass nur kurzfristig geplant wird. Am Morgen wird ein Tagesplan entworfen und geprüft, welche Aufgaben anstehen, die der Auszubildende von seinen Kenntnissen her abar-

203 Frau Seghers ist 34 Jahre alt und seit fünf Jahren Ausbilderin. Sie arbeitet seit zehn Jahren in der Firma und erwarb die Ausbildereignung vier Jahre zuvor, das heißt im Jahr 2006. Zum Zeitpunkt der Erhebung betreut sie gerade niemanden in der Ausbildung. Sie ist gelernte Kauffrau für Groß- und Außenhandel und schloss ihre Ausbildung in einem kleinen IT-Unternehmen ab. Im Unterschied zur Ausbildungspraxis im heutigen Unternehmen sei sie dort lediglich eine »billige Arbeitskraft« gewesen und »richtig beibringen« hätte ihr niemand etwas wollen.

© Campus Verlag GmbH

beiten kann, sich auch entsprechend später kontrollieren lassen und die gegebenenfalls auch einen Aspekt bieten, den er dabei neu hinzulernen kann:

»Das heißt, wir geben früh die Arbeiten aus, er bekommt dann halt seine Aufträge, die er an dem Tag entsprechend erledigen muss. Es gibt dann die Rückmeldungen und äh (–) die Nachkontrolle und die entsprechenden korrektiven Maßnahmen dann.« [05_09_NA, 25]

Auszubildende, die sich durch eine solch enge Führung wie »am Gängelband« fühlen, können entsprechend auch »freier laufen gelassen« werden. Sie erhalten beispielsweise am Montag eine Aufgabe mit der Aufforderung, diese bis Mittwoch fertig zu stellen und sich bei Fragen zwischendrin bei ihr zu melden.

8.5.1 »… dass wir verstehen müssen, *was unser Kunde tut*, um ihm dafür die passende Leistung zu liefern«

Frau Seghers beklagt, dass die in der Berufsschule vermittelten kaufmännischen Inhalte oftmals antiquiert sind und wenig Praxisbezug aufweisen, sodass sie diesbezüglich in der Firma »Nacharbeit« leisten müssen. Am Beispiel von für den Kunden zu erstellenden Kosten-Nutzen-Analysen lassen sie den Auszubildenden schrittweise die vorbereitenden Arbeiten für eine solche Ausarbeitung übernehmen. Dabei erhält er unmittelbar Feedback, »ob das, was er da jetzt ausgewählt hat an äh Faktoren, an ähm Bewertungskriterien auch dem entspricht, was tatsächlich da draußen passiert«. Von Anfang an werden die Auszubildenden auch zu Kundengesprächen mitgenommen, um neben der Fach- allmählich auch Menschenkenntnis zu entwickeln, welche für den Erfolg im Vertrieb eine sehr wichtige Rolle spielt. Anders als noch früher geht es im Technik-Vertrieb weniger um »klassische Fakten« oder einzelne ausgefallene PCs, als darum,

»dass wir die Prozesse der Unternehmen verstehen müssen, dass wir verstehen müssen, *was unser Kunde tut,* um ihm dafür die passende Leistung zu liefern. Wir reden nicht mehr über ein Stück Blech, was wir ihm hinstellen, sondern wir reden über einen Service, den wir für ihn erbringen und von dem für den Kunden auch viel abhängt.« [05_09_NA, 59]

Für Beschäftigte im Vertrieb sind Kundenorientierung, Kommunikations- und Analysefähigkeiten, Prozessverständnis, »Dinge zu *erkennen*, Zusam-

© Campus Verlag GmbH

menhänge darzustellen« von höchster Bedeutung. Dabei brauchen die Kaufleute kein tiefes, aber breites fachliches Grundwissen im technischen Bereich.

Auf die Frage nach der Zusatzbelastung durch die Übernahme von Ausbildungstätigkeiten berichtet sie, dass die Kollegen im Vertrieb die Auszubildenden auch als Entlastung erleben, weil sie Kundentermine zu zweit wahrnehmen und entsprechend auch die anschließenden Aufgaben gemeinsam bewältigen können. Die Anleitung des oder der Auszubildenden ergibt sich automatisch und sei nicht mit zusätzlichem Zeitaufwand verbunden:

»Das heißt, äh wir haben halt die Fahrt zum Kunden hin, die nutzen die dann meistens, um mit ihm halt so ein bisschen den Kunden zu besprechen, was sie ja auch sonst, sage ich mal, im Kopf durchgehen würden, das besprechen sie dann halt mit dem Auszubildenden. Ähm, (–) der Auszubildende ist halt dann in der Veranstaltung der, der *stille Zuhörer* in vielen Fällen, um, um diese ganzen äh, äh Geschichten mitzubekommen. Und auf dem Rückweg wird dann halt meistens darüber diskutiert: Warum hast du das denn so gemacht? Und das habe ich nicht verstanden, kannst du mir das noch mal erklären? Und damit äh findet quasi so eine, ja, so, so ein *ganz selbstverständlicher Wissensaustausch* statt zwischen den beiden, ohne dass dort eine Extrazeit anfällt, wo man jetzt noch mal intensiv drauf äh schauen müsste.« [05_09_NA, 145]

Bei der Wahrnehmung des Kundentermins besteht ein Vorteil für die ausbildende Fachkraft – abgesehen von der Arbeitsentlastung im Anschluss – vermutlich auch darin, dass vier Augen und Ohren mehr sehen und hören als zwei. Interessant ist noch ein weiterer, hier nur indirekt zu Sprache kommender Aspekt; nämlich, dass die Gegenwart eines Auszubildenden den Kollegen dazu zwingt, die gedankliche Vor- und Nachbereitung, die üblicherweise eher implizit verlaufen dürfte, explizit zu verbalisieren und zugleich in einen Dialog darüber einzutreten. Bei konstruktivem Verlauf dürfte diese gemeinsame Reflexion die Ausführung der Aufgabe nicht nur vertiefen, sondern möglicherweise auch verbessern. Dies ist letztlich auch ein Hinweis darauf, dass die Ausbildungspraxis zur Innovationsfähigkeit eines Unternehmens beiträgt.

Für ihre eigene Person gibt Frau Seghers an, 15 bis 20 Prozent ihrer Arbeitszeit für die Betreuung eines Auszubildenden aufzuwenden, wenn dieser ihr im Bereich fest zugeteilt ist. Sie legt Wert darauf, dass die Auszubildenden lernen, selbstständig zu arbeiten und sich auch unmittelbar zu kontrollieren. Selbstkontrolle bedeutet, jeden ausgeführten Teilschritt abschließend noch mal kritisch zu überschauen – ob es sich nun um die korrekte Schreibweise eines Textes oder die Berechnung einer Kalkulation handelt. Ein dif-

© Campus Verlag GmbH

ferenzierter Umgang mit technischen Grundbegriffen ist wichtig sowie die Entwicklung einer gewissen Konfliktfähigkeit, da zwischen Technik und Vertrieb durchaus mal ein »rauerer Ton« angeschlagen wird. Entscheidend ist, solche Auseinandersetzungen nicht persönlich zu nehmen und als normal zu erkennen. Dazu zählt auch der gelassene Umgang mit Kritik durch aufgebrachte Kunden:

»Wer selbstständig arbeiten kann, […] wer seine Arbeit kontrolliert, wer diese Konfliktfähigkeit mitbringt und diesen technischen Grundverstand, der ist für mich gut ausgebildet und den kann ich auch einsetzen.« [05_09_NA, 149]

Zu Beginn der Ausbildung kommt es auf die Vermittlung verbindlicher Verhaltensregeln an, weil viele Jugendliche wenig Struktur im Sinne geregelter Tagesabläufe kennen. Ihr obliegt es, »eine gewisse Strenge« zu zeigen, welche für viele der jungen Menschen ebenfalls ungewohnt ist. Auf die Bedeutung von Pünktlichkeit bei Terminen, wie auch zum Dienstantritt am Morgen sowie rechtzeitige Krankmeldungen weist sie gezielt hin, bis diese zur Selbstverständlichkeit werden. Auch die Vermittlung von Respekt vor der Meinung anderer Menschen muss vielfach erst entwickelt werden. Angesichts der hohen Sicherheitsvorkehrungen im Unternehmen zählt hierzu auch der adäquate Umgang mit den Daten, welche überwiegend im alleinigen Besitz der Kunden sind und für diese lediglich verwaltet werden.

Unerwünschtes Verhalten wird »im täglichen Doing« von ihr schnell bemerkt und möglichst umgehend sanktioniert. Zeitnah und am konkreten Beispiel wird das Gespräch mit dem oder Auszubildenden gesucht. Dafür empfiehlt sich die »Hunde-Methode«, so Frau Seghers, und beschreibt diese auf Nachfrage:

»WENN WAS SCHIEF GELAUFEN IST, DEM HUND DIREKT DEN KLAPS AUF DIE ÄH SCHNAUZE. UND NICHT ERST DREI MONATE SPÄTER, dann hat er es nämlich vergessen und weiß nicht mehr weshalb.« [05_09_NA, 159]

Aus ihrem Blick auf die Auszubildenden steigt nicht nur an dieser Stelle das Bild eines jungen Hundes herauf, den seine Halterin mal an der kurzen Leine führen, mal zurechtweisen und mal laufen lassen muss.[204] Eine erfolgreiche Ausbildung entspricht damit einem Disziplinierungsvorgang, an dessen

204 Es ist unklar, ob Frau Seghers selbst Hundehalterin ist oder war oder welche Affinität sonst zu diesem Mensch-Tier-Verhältnis bestehen könnte. Bemerkenswert ist jedoch, dass sie trotz offenbar sehr gelungener Teilnahme an einem Vorbereitungskurs zur AEVO-Prüfung keinerlei Bezug zu pädagogischer Theorie herstellt. Vgl. dazu ausführlich Bahl/Brünner 2013: 527.

© Campus Verlag GmbH

Ende eine Fachkraft steht, welche sie im Unternehmen produktiv einsetzen können.[205]

8.5.2 »Wenn das Ticket mit bösen Kommentaren zurückkommt, weißt du, dass du falsch warst«

Wenn ein Kunde ein Outsourcing seiner IT-Infrastruktur bei der Firma anfragt, übernimmt das Service Management die Planung hinsichtlich der Terminhaltigkeit und benötigten Ressourcen. Der Bereich »Presales«[206] ist für das *Sizing* zuständig, das heißt die Festlegung der Größe des Outsourcing, und die technischen Fachabteilungen geben ihre Einschätzungen bezüglich der technischen Realisierbarkeit. Kommt der Vertrag zustande, so übernimmt das Service Management die detaillierte Planung des Auftrags und erteilt zur Durchführung der praktischen Arbeitsschritte jeweils sogenannte »Tickets«. Jonas, ein 26-jähriger Auszubildender im dritten Lehrjahr für den Beruf IT-Systemkaufmann, beschreibt seine Aufgabe innerhalb dieser Planungsphase:

»Und da wird dann halt genau ausschraffiert, wann was stattfindet. Und ich erstelle dann quasi die Tickets, tracke die Tickets, das heißt, äh, ich kümmere mich darum, dass die Arbeiten erledigt werden. Ich mache den Leuten quasi bisschen Druck (lacht leise). Das ist halt so mein Job da.« [05_05_AZB, 51]

205 Die »Einsetzbarkeit« der Auszubildenden während ihrer Ausbildung wie auch in der geplanten Zukunft als regulär Beschäftigte kommt im Interview wiederholt zur Sprache und drückt die hohe Identifikation der Ausbilderin mit dem Unternehmen aus: »Wenn ich jemanden hier ausbilde, möchte ich ihn nachher auch hier im Unternehmen einsetzen. Das ist für mich ein Riesenvorteil jemanden zu haben, der das Unternehmen dann schon seit zweieinhalb, drei Jahren kennt und ähm (–) dort entsprechend ähm (–) uns sofort unterstützen kann.« [05_09_NA, 85]

206 Siehe zum Begriff Presales die Erläuterung bei Wikipedia: »In der Praxis ist es ein notwendigerweise unscharfer Begriff, der alle Aktivitäten zusammenfasst oder etikettiert, die im weiteren Sinne dem Vertrieb zugerechnet werden müssen, jedoch nicht von der Vertriebsabteilung erbracht werden, sondern in denen Fach- und Entwicklungsabteilungen dem Vertrieb zuarbeiten. Geprägt ist diese Zuarbeit dadurch, dass noch kein Auftrag eines Kunden vorliegt, Arbeitsaufwände deshalb nicht auftragsbezogen an den Kunden verrechnet werden können; Auftraggeber für Presales-Aufwände ist der eigene Vertrieb, der sich davon erhofft, dass es in der Folge zu einem Vertragsabschluss mit dem Kunden kommt.« Wikipedia, 30. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/Vertrieb#Presales.

© Campus Verlag GmbH

Jonas[207] schildert, dass er in dieser Funktion in den vergangenen zweieinhalb Jahren viel Erfahrung gesammelt und seit Ende des zweiten Lehrjahres bereits zwei solcher Projekte »komplett alleine« gestemmt hat. Für eine solche Leistung war jedoch zusätzliches Engagement auch im privaten Bereich nötig. Das erste Lehrjahr brauchte er, um den Betrieb kennenzulernen und die Aufgaben der unterschiedlichen Abteilungen zu verstehen. Dazu gehörte auch die erste Auseinandersetzung mit dem Thema Projektmanagement in der Berufsschule wie auch das Schreiben von ersten Ablaufplänen im Betrieb und die Teilnahme an Kundenterminen seines Mentors und Chefs. Zunächst arbeitete er bei kleineren Projekten mit und übernahm in Zusammenarbeit mit den Fachabteilungen spezifische regelmäßige Aufgaben wie die Freischaltung von Firewalls. Dann begann er, sich mit der im Unternehmen genutzten Projektmanagementmethode PRINCE[208] vertraut zu machen, analog dazu für seine selbst verantworteten Projekte Zieldefinitionen aufzustellen und entsprechende Meilensteine zur Verwirklichung dieser Ziele zu benennen. Er lernte, indem er sich eigeninitiativ mit den vorhandenen Prozessen auseinandersetzte:

»Also, es gibt Prozesse und dann gucke ich mir dazu die Prozess-Workflows an, und da hangele ich mich dann so ein bisschen lang. Ich mache dann so Learning by Doing mehr oder weniger. *Und wenn ich was nicht weiß, dann frage ich halt*.« [05_05_AZB, 78]

Wie die drei Auszubildenden Jonas, Samuel und Lukas übereinstimmend berichten[209], geschieht das Lernen vor allem beim Ausprobieren und Arbei-

207 Für Jonas ist die Ausbildung zum IT-Systemkaufmann bereits seine zweite Berufsausbildung. Er ging zunächst zur Realschule, wechselte dann auf ein Wirtschaftsgymnasium und absolvierte sein Fachabitur im Bereich Wirtschaftsinformatik. Anschließend schloss er eine dreieinhalbjährige Ausbildung zum Industriemechaniker in einem großen deutschen Pharma-Konzern ab und begann direkt im Anschluss seine zweite Ausbildung in der jetzigen Firma. Hier engagiert er sich auch in der Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV).

208 Bei PRINCE (PRojects IN Controlled Environments) handelt es sich um eine prozessorientierte und skalierbare Projektmanagementmethode, die für IT-Umgebungen entwickelt wurde. Sie bildet einen strukturierten Rahmen für Projekte und gibt den Mitgliedern des Projektmanagementteams anhand des Prozessmodells konkrete Handlungsempfehlungen für jede Projektphase. Vgl. Wikipedia, 30. 6. 2018, de.wikipedia.org/wiki/PRINCE2.

209 Während Jonas IT-Systemkaufmann wird, erlernen Samuel und Lukas den Beruf des Fachinformatikers Fachrichtung Systemtechnik. Samuel ist 24 Jahre alt. Er erwarb sein Abitur auf einer Gesamtschule, ging dann zur Bundeswehr und studierte anschließend ein Semester Informatik an der Universität. Da das Geld für die Finanzierung des Studiums nicht ausreichte und ihm kein Bafög bewilligt wurde, brach er es ab und begann die

© Campus Verlag GmbH

ten selbst im Sinne von Versuch und Irrtum. Auf Fehler werden sie durch ihre Kollegen aufmerksam gemacht. Wenn ein Ticket innerhalb des Workflows nicht sachgerecht angelegt wurde, erfolgt die Rückmeldung unmittelbar und offensichtlich effektiv, wie Lukas' Bemerkung und das begleitende Gelächter der anderen beiden verdeutlichen: »Wenn das Ticket mit bösen Kommentaren zurückkommt, weißt du, dass du falsch warst.«

Samuel gibt aber auch ein Beispiel, wie die Einarbeitung in einen neuen Bereich durch Vorgesetzte mithilfe von Tickets bewusst gestaltet und systematisch angelegt werden kann. Er berichtet anerkennend von seinen Erfahrungen als Fachinformatik-Auszubildender in der Windows-Abteilung:

»Und da habe ich das halt als extrem gut gesehen da von wegen äh, ich habe ein Ticket bekommen, in diesem Ticket stand halt drinne, ja, erst mal durchgelesen, überhaupt nichts verstanden. Dann stand da erst mal drinne, mach das mit dem und dem. Dann stand da halt ein Mitarbeiter, da ist man dann hingegangen, hat das mit dem bequatscht, der hat einem das gezeigt. Und dann hat man das gleiche Thema irgendwann noch mal bekommen, da stand da, mach noch mal mit dem. So und dann beim dritten Mal das Thema kam dann, ja, äh, NIMM ALLEIN, wenn du Probleme hast, geh zu dem. Ja und so, das fand ich halt immer sehr angenehm so. Das war cool.« [05_05_AZB, 318]

Offenbar reflektiert die Abteilungsleiterin der Windows-Abteilung – eine der wenigen Frauen unter den Führungskräften – sehr genau, in welcher Situation sich Samuel als Novize befindet und berücksichtigt dies bei der Arbeitsorganisation. Sie steigert schrittweise die Komplexität der ihm übertragenen Teilaufgaben und gibt zugleich konkrete Hinweise, an welche Kollegen sich Samuel zur Bewältigung des Auftrags wenden soll. Indem sie deren Zuständigkeit zur Einarbeitung des Auszubildenden namentlich benennt, entlastet sie Samuel, und dosiert die Aufträge in einer Weise, die ihn offensichtlich anspornte und motivierte.

8.5.3 »In dieser Firma ist es egal, wer eigentlich der Ausbilder ist«

Jonas' Mentor, Herr Paul, ist zugleich Teamleiter seiner Abteilung im Service Management, und zu Jonas' Enttäuschung signalisierte er neben seinen vielfältigen Terminen und angesichts seiner nur geringen Präsenz im Büro

Ausbildung im jetzigen Unternehmen. Lukas ist 21 Jahre alt und begann die Ausbildung unmittelbar nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Alle drei sind im dritten Lehrjahr und wurden gemeinsam interviewt.

© Campus Verlag GmbH

von Beginn an wenig Bereitschaft, viel Zeit auf die systematische Betreuung seines Auszubildenden zu verwenden. Jonas hatte zuvor bereits eine Ausbildung als Industriemechaniker in einem traditionellen Industrieunternehmen absolviert. Diese war sehr strukturiert verlaufen: Zunächst waren in der Lehrwerkstatt anhand von Lehrgängen in allen Fertigkeitsbereichen die Grundlagen gelegt worden und anschließend wechselten die Auszubildenden schrittweise in die Produktion. Sie wurden »ein bisschen geführt […] und an die Hand genommen.« Hier nun stellte er fest, dass er sich ohne Struktur das meiste eigenständig erarbeiten musste: »80 Prozent [im ersten Lehrjahr] habe ich mir selber beigebracht, (–) so traurig das klingt« [05_05_AZB, 76]. Er suchte auch das Gespräch mit seinem Ausbilder:

»Ich habe auch gesagt, also hätte ich mir alles selber beigebracht, wäre ich studieren gegangen, also hätte da für mich mehr Sinn gemacht. (–) Also, ist nicht, dass ich grundlegend unzufrieden bin, aber ich habe mir schon ein bisschen mehr Betreuung gewünscht, weil, dafür macht man ja eine Ausbildung.« [05_05_AZB, 94]

Herr Paul engagierte sich dann auch gelegentlich als Ausbilder[210], sie hätten sich zusammengesetzt und »Themen durchgesprochen«, aber letztlich blieb der Tenor, dass Jonas sich überwiegend selbst um seinen Kompetenzerwerb kümmern musste:

»Also, er erwartet halt Top-Noten. Also, er erwartet auch Top-Engagement. Er erwartet halt eine super hohe Eigeninitiative, also einen Grad der Bereitschaft, der extrem hoch sein soll ähm, aber es kommt halt wenig zurück. Und ähm, das ist halt schwierig, also ich habe da immer so einen Gewissenskonflikt mit mir selber, weil ich sage mir, wer viel fordert, der kann auch mal was geben. Also, er bemüht sich an gewissen Punkten, also der hat, das ist immer, das ist immer so ein Auf und Ab. Also, mal ist ein bisschen besser, dann, dann wird sich zusammengesetzt, dann werden Themen durchgesprochen. Dann habe ich gesagt, ich möchte irgendwas über Virtualisierung erfahren. Dann habe ich irgendwann so ein kleines Büchlein auf dem Tisch liegen gehabt über Virtualization Server vom TecChannel, also das ist halt so ein Microsoft-Ding. Und da, dann so nach dem Motto, ›Lies dir das mal durch, dann kannst du das ja.‹« [05_05_AZB, 201][211]

210 Herr Paul stieß 2007 zum Unternehmen hinzu und war zuvor offenbar unter anderem bei der Bundeswehr tätig. Er verfügt über die Qualifikation nach der AEVO und ist bei der IHK als Ausbilder registriert sowie ehrenamtliches Mitglied des IHK-Prüfungsausschusses für den Beruf Fachinformatiker Systemintegration. Nach einer Ausbildung zum Datenkaufmann studierte er drei Jahre Technische Informatik. Er konnte für die Fallstudie leider nicht selbst befragt werden, sodass seine Sicht auf die Dinge hier offenbleiben muss.

211 Seine Auszubildenden-Kollegen aus der Technik kommentieren diese Episode im Interview damit, dass es doch viel sinnvoller gewesen wäre, Jonas für eine Weile in die ent-

© Campus Verlag GmbH

Der schlichte Verweis auf ein Fachbuch entsprach nicht Jonas' Verständnis von Betreuung, noch einem ausgewogenen Verhältnis zwischen seinem Arbeitseinsatz als Auszubildender und der Unterstützung vonseiten seines Ausbilders. Schließlich war er es leid, immer wieder bitten und fragen zu müssen, zumal er den »hierarchischen Führungsstil« und bisweilen rüden Ton seines Vorgesetzten auch als kränkend erlebte:

»Also, er sagt immer: ›Wenn du Themen hast, *komm zu mir.*‹ Aber wir müssen halt immer zu ihm kommen, also muss immer alles sehr eigeninitiativ laufen. Und ähm, (–) ich weiß nicht, also ich finde irgendwo in der Ausbildung, ich sage immer, klar, Eigeninitiative ist schon gut, aber ich habe auch keine Lust immer permanent zu ihm zu rennen, zu sagen, ich brauche das noch, brauche das noch, brauche das noch. Und dann sage ich mir einfach, bevor ich ihm zu oft auf den Sender gehe, bringe ich mir die Sachen lieber selber bei. Weil, ich bin auch schon mal die Tür reingekommen, habe geklopft, habe die Tür aufgemacht und dann kriege ich einen Spruch irgendwie: ›Habe ich herein gesagt?‹ Das höre ich mir zweimal an, und dann gehe ich nicht mehr dahin, weil ich das nicht nötig habe, weil ich auch so klarkomme.« [05_05_AZB, 187]

Herr Paul hat in den Augen der befragten Auszubildenden »kein Konzept von Ausbildung« beziehungsweise eines, das sich mit Jonas' Worten auf das Motto beschränkt »Man macht seinen Job und guckt, dass man sich alles selber beibringt, und nach dreieinhalb Jahren ist man fertig oder nach drei Jahren ist man fertig, und man kann alles« [05_05_AZB, 192]. Wie das Bild des »Senders« impliziert, ist der Kontakt zwischen Herrn Paul und Jonas offensichtlich gestört, beziehungsweise es handelt sich nicht um eine Resonanzbeziehung im Sinne Ingolds.

Sein Stolz verbot es Jonas irgendwann, seinen offiziellen Mentor und Vorgesetzten noch anzusprechen. Stattdessen holte er sich die nötigen Informationen von den anderen Service-Managern in seinem zehnköpfigen Team, empfand es aber auch als anstrengend, ständig auf andere zugehen zu müssen. Insofern erarbeitete er sich den überwiegenden Teil allein. Nun, zur Hälfte seines dritten Lehrjahrs, hat er nicht nur einige Kenntnisse erlangt, sondern sich auch durch die wiederholte Forderung, ihm verantwortungsvolle Aufgaben und nicht nur Routinetätigkeiten zu übertragen, bei den Kollegen Respekt verschafft. Da ihm sowohl von seinem Vorgesetzten als auch den Kollegen mehr zugetraut wird als zu Beginn, ist er mit der jetzigen Situation ganz zufrieden:

sprechende Fachabteilung in der Technik zu versetzen, und Jonas hätte sich das auch sehr gewünscht.

© Campus Verlag GmbH

»Der Unterschied ist, dass ich einfach jetzt mehr kann und auch äh mir mehr Vertrauen entgegengebracht wird von den Vorgesetzten und auch von den Kollegen. Also mehr Verantwortung.« [05_05_AZB, 102]

Damit spricht er unmittelbar das an, was Lave und Wenger in ihrem LPP-Modell mit »gaining legitimacy« bezeichnen (1991: 76).

Jonas kritisiert neben der geringen Betreuung, dass er die letzten zweieinhalb Jahre bis auf sechs Wochen nur im Service-Management verbrachte und erst jetzt zum Ende in den klassisch kaufmännischen Bereich seines Berufsbilds wechseln wird, nämlich in den Vertrieb. Die zwei angehenden Fachinformatiker für Systemintegration Lukas und Samuel hingegen äußern sich anerkennend über die systematisch angelegte Rotation während ihrer Ausbildung und führen diese auf die engagierte Betreuung ihres Mentors Herrn Renger zurück. Dieser habe aufgrund der Zugehörigkeit zum technischen Bereich jedoch keine Möglichkeit, auch auf die Ausbildungsorganisation durch Herrn Paul im Service-Management beziehungsweise auf die der dortigen Kollegen einzuwirken.

Zugleich gibt Samuel zu bedenken, dass dem Mentor vorwiegend die Rolle eines Organisators für den gesamten Ausbildungsprozess zukommt und er nur in seinem unmittelbaren Arbeitsbereich Inhalte vermitteln könne. Im weiteren Ausbildungsverlauf kommt es stark auf die anderen unmittelbaren Kolleginnen und Kollegen an:

»ALLERDINGS MUSS MAN SAGEN in dieser Firma ist es egal, wer eigentlich der Ausbilder ist, denn der Ausbilder, sage ich mal, der organisiert nur. Der Ausbilder bringt einem jetzt so NICHTS BEI, WEIL, der Herr Renger zum Beispiel ist in der einen, in einer Abteilung und der kann nicht immer bei allen, in den anderen Abteilungen rumrennen und den Leuten was beibringen, vor allem, weil er auch nur von seiner Abteilung, sage ich mal, hauptsächlich Ahnung hat und in den anderen Abteilungen halt zwar auch ein bisschen Ahnung hat, aber jetzt nicht das fundierte Wissen. Und deswegen ORGANISIERT er im Grunde nur und bringt quasi den Azubis nur was bei, wenn die auch quasi gerade in der Abteilung sind, dann, dann kümmert er sich halt explizit darum. Also, bei mir war es ziemlich stark, als ich in seiner Abteilung war, hat der sich halt extrem um mich gekümmert, weil er dann quasi sich dann auch als Ausbilder gesehen hat, hat er uns, uns auch was beigebracht. Allerdings ähm, in den anderen Abteilungen äh machen das halt die anderen Leute, die bringen einem was bei. Ist auch richtig so, finde ich. Also, jeder nimmt sich mal Zeit für einen und ich habe es eigentlich äh relativ positiv, dass das, erlebt, dass die anderen Mitarbeiter einem sehr viel beibringen und so was und dass da auch sehr viel Wissen zusammen kommt, vor allem sehr viel verschiedenes Wissen, breit gefächertes.« [05_05_AZB, 123]

© Campus Verlag GmbH

Aus seinem Blick entsteht das Bild einer Belegschaft aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit sehr unterschiedlichen Kenntnissen, die einander bereitwillig zur Seite stehen und den Auszubildenden ihr *Wissen* zur Verfügung stellen. Im Zentrum der Ausbildung steht spezifisches Fachwissen in unterschiedlichen Fachabteilungen, das systematisch angeeignet und verinnerlicht werden muss. Für die Organisation dieser Wissensvermittlung sorgt grob der Ausbilder, und ansonsten ist es eine selbstverständliche Praxis, dass den Auszubildenden alle anderen Kolleginnen und Kollegen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Für den Auszubildenden ist der Ertrag umso reicher, je mehr von ihnen ihr Wissen mit ihm teilen.

Dass diese Praxis früh eingeübt wird, wird auch durch eine weitere Bemerkung Samuels deutlich. Hier äußert er sich anerkennend darüber, »dass die Azubis, die ein paar Lehrjahre höher sind«, auch den anderen Azubis sehr viel beibringen«:

»Also, das hatte ich im ersten Lehrjahr richtig viel, da hatte ich einen Azubi, der war im dritten Lehrjahr, der hat mir, da habe ich, bin ich immer hingegangen, habe gefragt, der hat mir das erklärt, der hat sich Zeit genommen. Als Azubi hat man halt auch mehr Zeit, daran sieht man es halt. Ähm und ICH HATTE DAS IN VIELEN ABTEILUNGEN; DA HATTE ICH HALT DAS *GLÜCK,* dass da immer einer saß, der ein paar Jahre höher war als ich und die mir das alles wunderbar beigebracht haben. Und jetzt ist es auch umgekehrt. Also, ich sage mal so, wenn ein Azubi zu mir kommt, sagt hier, pass mal auf, äh das und das, das hatte ich noch nicht, kannst du mir das mal erklären. Ich habe die Zeit momentan halt. So und dann kann ich dem das auch in Ruhe erklären und meistens ist dann auch so, in meinem Büro sitzt halt einer dieser Ausbilder, (jemand lacht) der hört dann auf einem Ohr mit. Und wenn dann irgendwas ist und irgendwas nicht deutlich wird, dann geht der, schreitet der auch ein.« [05_05_AZB, 299]

Diese Schilderung illustriert gleich mehrere Aspekte dieser Taskscape. Zum einen deutet sie auf den permanenten Zeitdruck hin, unter dem alle regulär angestellten Fachkräfte wie selbstverständlich stehen. Zum anderen zeigt sie, wie sich die Novizen als quasi gemeinsame Leidensgenossen untereinander helfen und das Privileg zunutze machen, dass ihre Zeit noch nicht so verplant ist. Die sie umgebenden Fachkräfte unterstützen sie dabei – bei Gelegenheit – durch beiläufige Hinweise beziehungsweise unmittelbar korrigierende Bemerkungen bei Fehlern. Und schließlich wird deutlich, dass Samuels glückliche Umstände eben nicht selbstverständlich sind, sondern der Zufall für eine qualitativ hochwertige Ausbildung eine maßgebliche Rolle spielt.

© Campus Verlag GmbH

8.6 Fazit zu Taskscape und Skill in Technik und Vertrieb

Wie die Taskscape zeigt, steht auch in der Ausbildung der weiteren hier betrachteten IT-Berufe trotz unterschiedlicher Unternehmensphilosophie projektförmiges Arbeiten und die Aneignung von Wissen im Zentrum. Dabei fungieren die Ausbilder als eine mögliche Wissensquelle unter vielen anderen. Wenn die Chemie nicht stimmt, orientieren sich die Auszubildenden an allen anderen, die jeweils greifbar sind oder eignen sich die erforderlichen Inhalte durch eigenständige Recherchen an. An die Hand genommen fühlt sich in dieser Taskscape offenbar niemand und auch das Lernen am Vorbild kommt nirgends zur Sprache.

Angesichts dieser Praxis ist es auch konsequent, dass die neue Unternehmensführung der Holding vom Begriff des »Ausbilders« abwich und nun »Mentoren« ernennt, selbst wenn sich der neue Begriff im täglichen Sprachgebrauch noch nicht durchgesetzt hat. Angesichts der erwarteten Selbststeuerung und nötigen Eigeninitiative der Auszubildenden, denen sie »Skills mitgeben«, fügt sich die Rollenbeschreibung »Mentor« offensichtlich besser in das akademisch und global geprägte Geschäftsmilieu, in dem Führungskräfte als »Team Leads« bezeichnet werden und »Brown Bags« ein übliches Sitzungsformat sind. Der mit *Mentoring* verbundene Auftrag erweckt möglicherweise auch weniger ernsten und bindenden Charakter als der rechtlich definierte Begriff Ausbilder, obschon die formale Aufgabe ja dieselbe bleibt. Paradoxerweise hat sich mit der Dezentralisierung der Ausbildung im Zuge der Reorganisation die Verantwortung der individuell benannten einzelnen Mentorinnen und Mentoren sogar noch erhöht. Es liegt nun ganz in ihrer Hand, wie sie die Durchführung der Ausbildung für die ihnen zugewiesenen Auszubildenden organisieren. Sie können sich um eine Rotation in den jeweils nach Ausbildungsordnung curricular einschlägigen Fachbereichen bemühen und die inhaltlichen Hinweise der Ausbildungsleiterin berücksichtigen oder es – wie im Extremfall von Nicola und Jule, aber zum Teil auch bei Jonas – sein lassen und die Arbeitskraft der Auszubildenden überwiegend für die kommerziell geprägten Zwecke ihres unmittelbaren Projektteams nutzen. Je nach Bindung und Dauer der Zugehörigkeit an das alte Unternehmen und dessen Ausbildungsphilosophie wird die frühere Rotationspraxis aufrechterhalten oder nicht. Dadurch wird es tendenziell willkürlicher als zuvor, welches Skill hier (im Sinne Ingolds) als Ergebnis letztlich in Rede steht. Während Frau Seghers und Herr Renger aus Unternehmen A, aber auch Herr Jürgens als ehemals hoch identifizierter Ausbilder

© Campus Verlag GmbH

desselben Mutterunternehmens nun mit Sitz in Unternehmen B hier recht klare Vorstellungen haben, scheint diese bei Herrn Keller eher verschwommen zu sein. Die Konturen eines beruflich gefassten Skill, das sich von höheren, zum Beispiel akademisch besetzten Berufen, deutlich abgrenzen ließe, lassen sich jedoch in beiden Taskscapes insgesamt nur schwer ausmachen. Dies entspricht offenbar auch der Zusammensetzung der Belegschaft selbst, in der angesichts der hohen Dynamik und Spezifik der jeweiligen Tätigkeitsbereiche, jeder und jede Einzelne für sich über sehr spezifische Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, aber kaum jemand noch in fundierter Weise mit der Breite der Tätigkeiten mithalten kann.

© Campus Verlag GmbH

9 Die Beziehung zwischen Ausbilder und Azubi

Wie werden Ausbilder und Ausbilderinnen ›gemacht‹? Und wie ›machen‹ Ausbilderinnen und Ausbilder ihre Auszubildenden? Dieser Frage soll im folgenden Kapitel anhand einer Untersuchung des unmittelbaren, dyadischen Binnenverhältnisses zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern und ihren Auszubildenden nachgegangen werden. Was macht die Dynamik dieses persönlichen Verhältnisses aus, und welche Tauschbeziehungen erhalten es am Leben? Die Durchsetzung des Begriffs »Ausbilder« gegenüber der Bezeichnung »Lehrmeister« wurde im einleitenden Kapitel bereits erläutert. Ähnliches gilt für sein Gegenstück; die ursprüngliche Bezeichnung »Lehrling« wurde in der Bundesrepublik mit Einführung des Berufsbildungsgesetzes durch das Wort »Auszubildende/-r« abgelöst. In der DDR jedoch blieb bis zur Wiedervereinigung Lehrling der offizielle Begriff (vgl. Jentzsch 2006). Im betrieblichen Alltag wird heute je nach Tradition und persönlicher Präferenz eher der eine oder der andere Begriff gebraucht. In der Umgangssprache wird für männliche Auszubildende häufig die Abkürzung »Azubi« und für weibliche die Abkürzung »Azubine« verwendet.

Beim Ausbildungsverhältnis in der dualen beruflichen Erstausbildung handelt es sich in der Regel um eines, das die ältere mit der jüngeren Generation eingeht. Ältere weisen Jüngere in die Gepflogenheiten ihrer Berufspraxis ein. Da die überwiegende Zahl der für das BIBB-Projekt befragten Ausbilderinnen und Ausbilder selbst einmal Auszubildende waren, ist es für das Verständnis der heutigen Praxis wichtig, zunächst eine diachrone Perspektive einzunehmen. Im Folgenden werden als erstes die historischen Ursprünge des Lehrverhältnisses betrachtet. Anschließend wird am Beispiel konkreter Personen aus dem empirischen Sample eine biographische Perspektive eingenommen. Als letztes werden die Tauschbeziehungen in der jetzigen Praxis analysiert.

© Campus Verlag GmbH

9.1 Ursprünge: Das Lehrverhältnis in den Zünften

Die Wurzeln der betrieblichen Berufsausbildung mitteleuropäischer Prägung finden sich in den städtischen Strukturen des Mittelalters und der berufsständischen Organisation der verschiedenen handwerklichen Gewerbe als auch der Handeltreibenden in Zünften und Gilden. Die Zugehörigkeit zu einer Zunft war an überprüfte Kenntnisse und Fertigkeiten, freien Stand und guten Leumund gebunden und sicherte jedem Mitglied ein sicheres Dasein in seinem Handwerk. Das genossenschaftliche Miteinander war über obrigkeitlich genehmigte Zunftordnungen geregelt. Die äußere Organisation beruhte auf der Gliederung in Meister, Gesellen und Lehrlinge, aber allein die Meister waren Vollgenossen der Zünfte. Zur Konsolidierung ihres Status kontrollierten die Zünfte nicht nur die Anzahl der Handwerker in ihrer Stadt, sondern überwachten und organisierten auch die berufliche Ausbildung ihres jeweiligen Nachwuchses. »Quelle der ökonomischen Macht der Zünfte«, so formuliert es Sennett, war ihr »Wissenskapital« (2008: 82). Die Zahl der Gesellen und Lehrlinge, die ein Meister haben durfte, war festgesetzt, und über die persönliche Weitergabe des Wissens von Generation zu Generation sicherte die Zunft ihre Nachhaltigkeit.

Die Entstehung der Zünfte[212] markiert damit auch den Übergang von einem sich quasi »naturwüchsig« ereignenden Lernen »durch den Mitvollzug des familialen oder kollektiven Lebens« zu einer mehr oder minder »absichtsvollen Übertragung […] von Fertigkeiten, Kenntnissen und Orientierungen, die für eine spezifische marktbezogene Leistungskombination [im Sinne von abgrenzbaren Berufen; A. B.] konstitutiv sind« (Stratmann 1993: 49). Der besondere Status des Lehrlings bestand hierbei darin, dass in ihm der Karriereweg zum Meister bereits angelegt war beziehungsweise vice versa, dass ein Meister nicht als Autodidakt quasi vom Himmel fiel, sondern selbst einen Lehrmeister gehabt haben musste:

> »Der Begriff des Lehrlings setzt den des Meisters voraus, und es gilt noch im frühen 18. Jahrhundert als ›arrogantia‹, sich zu rühmen, etwas zu können, ohne es von einem Lehrmeister gelernt zu haben.« (ebd.: 49f.)

Das Lehrverhältnis innerhalb der Zünfte war zum einen durch deren korporativen Rahmen abgesteckt. Ausgedehnte Rituale sorgten für eine wech-

212 Wie Stratmann ausführt, »nahm das Handwerk schon früh eine kollegial bestimmte Organisationsform an […], so daß der Begriff des Handwerks schließlich mit dem der Zunft identisch wurde«. Es bedeutet ferner, »daß sich das Handwerk in Berufsverbände gliederte und daß sich der einzelne Handwerker deren Regelungen fügte« (1993: 95).

© Campus Verlag GmbH

selseitige Bindung zwischen den Mitgliedern. Lehrverträge in Schriftform waren die Ausnahme, stattdessen erfolgte die Aufdingung des Lehrlings »vor offener Lade« und versammelter Zunft (ebd.: 197).[213] Eine ordnungsgemäße Aufnahme und der Eintrag in die Zunftakten war die Voraussetzung für die spätere Erteilung des Lehrbriefes, der die Grundlage für das berufliche Fortkommen bildete. In Einzelfällen enthielt die Zunftlade dabei eine als »Lehrlingsversprechen« betitelte Schriftrolle mit einem Pflichtenkatalog, dessen Befolgung der Junge zu geloben hatte (vgl. ebd.: 210). Der Meister wiederum verpflichtete sich, den Jungen bei sich aufzunehmen und »nach des Handwerks Gewohnheit« zu erziehen. Der Lehrvertrag wurde mit dessen Vater geschlossen und beinhaltete Angaben zu dem von ihm zu errichtenden Lehrgeld, zur Ausbildungsdauer und zur Verwendung der jugendlichen Arbeitskraft. Beim Lehrgeld handelte es sich, den Quellen nach zu urteilen, primär um einen Unterhaltszuschuss für die Aufnahme und Verpflegung des Jungen im Haushalt des Meisters und weniger um ein Entgelt für Ausbildungsleistungen (vgl. ebd.: 201f.). Da die Dauer der Lehre nicht einheitlich festgelegt, sondern lange Zeit individuell verhandelbar war,[214] verlängerte sie sich bei Jungen aus ärmlichen Verhältnissen, für die wenig oder kein Lehrgeld gezahlt wurde, automatisch um entsprechende Jahre und konnte bis zu sieben Jahre dauern (vgl. ebd.: 197, 203).

Der Eintragung ins Lehrlingsbuch der Zunft ging meist eine zwei- bis vierwöchige Probezeit voraus. Wie Stratmann schildert, diente diese weniger der Überprüfung der beruflichen Eignung des Jungen und seiner körperlichen Belastbarkeit, welche vom Meister ohnehin vorausgesetzt wurden, als vielmehr dem Zweck, »sich gegenseitig auszuforschen«. Es ging darum zu prüfen, ob Meister und Lehrling es miteinander aushalten würden (vgl. ebd.: 213). Dieser Umstand verweist auf den zweiten, engeren Rahmen für das damalige Lehrverhältnis, nämlich jenen der Familie, und zwar im alten Sinne einer Wirtschaftseinheit, die neben der Ehefrau und den Kindern auch Mägde und Knechte umfing. Das »Sozialisationsgefüge der Berufserziehung […] war auf der Basis einer Primärgruppenbindung organisiert« und entsprechend stand »Fügsamkeit im Haushalt des Meisters« (ebd.: 213) an oberster Stelle. Rechtlich gesehen befand sich der Meister *in loco parentis* gegenüber den ihm unterstellten Lehrlingen und Gesellen (Sennett 2008: 89).

213 Im Vergleich zur Los- oder Ledigsprechung beziehungsweise auch als Gesellentaufe bezeichneten Feierlichkeit am Ende der Lehrzeit handelte es sich vermutlich um ein recht schlichtes Ritual.

214 Erst im Laufe des 18. Jahrhunderts pendelte sich die Lehrdauer auf drei bis fünf Jahre ein (Stratmann 1993: 197).

© Campus Verlag GmbH

Wenn ein Vater seinen Sohn in die Obhut eines Meisters gab, machte er diesen vor allem dadurch zum »Ersatzvater« seines Kindes, »dass er ihm das Recht auf körperliche Züchtigung im Falle von Fehlverhalten übertrug« (ebd.). Wie Sennett herausstellt, war mit dieser Übertragung von Autorität zugleich aber auch die öffentliche Verpflichtung zu einer Gegenleistung verbunden, die den Lehrling – zumindest von der Idee her – vor Willkür im Binnenverhältnis schützen sollte. Mit dem Lehrvertrag traten beide in ein Verhältnis ein, das über übliche Vater-Sohn-Beziehungen weit hinausging:

»Der Meister war durch einen religiösen Eid gebunden, den kein Vater wortwörtlich zu schwören hatte, das Versprechen nämlich, das Können des ihm Anvertrauten zu mehren. […] Umgekehrt verpflichtete sich der Lehrling durch einen Eid, die Geheimnisse des Meisters für sich zu behalten. Diese rechtlichen und religiösen Bindungen boten dem Lehrling eine emotionale Belohnung, die er durch Blutsbande nicht hätte erlangen können: Sie garantierten dem guten Lehrling, dass er bei öffentlichen Umzügen das Emblem oder die Fahne der Zunft tragen durfte und bei Festlichkeiten einen privilegierten Platz zugewiesen erhielt. Die religiösen Eide der Zünfte schufen zwischen Ersatzvater und Ersatzsohn ein durch Ehre geprägtes Verhältnis, das über bloßen Sohnesgehorsam hinausging.« (ebd.: 89f.)

Auch wenn es sich hierbei um eine idealtypische Schilderung handelt, die der historischen Quellenlage und der Heterogenität der Praxis in den verschiedenen Zünften und Regionen nicht unbedingt gerecht wird[215], stellt Sennett die Spezifik des ursprünglichen Meister-Lehrlings-Verhältnisses damit gut heraus. Sie liegt in einem Austauschverhältnis, das dem Jungen »den Horizont […] über die Zufälle der Geburt hinaus erweiterte« (ebd.: 91) und dem Handwerksmeister die Gewähr bot, dass sein Handwerk in die nächste Generation weiter getragen wurde, ohne dass er selbst auf leibliche Söhne angewiesen war.[216]

Der Haushalt des Meisters, der die Werkstatt stets einschloss, war meist durch ökonomische und räumliche Enge geprägt, sodass es an den damaligen Ausbildungsbedingungen wenig zu beschönigen gibt. Auch wenn der

215 Sennett bezieht sich in seiner Darstellung nicht auf deutsche Quellen. Auch nimmt er keine quellenkritische Einordnung vor, wie sie für geschichtswissenschaftliche Darstellungen üblich wäre. Für diese Klarstellung danke ich den deutschen Handwerkshistorikern Rainer S. Elkar und Christof Jeggle, die vertieft zu diesen Fragen arbeiten.

216 Zwar bevorzugten viele Zünfte die leiblichen Söhne der Handwerksmeister, und die »dominanteste Verbindung zwischen Lehrmeister und Jungen« war durch die Beziehung Vater-Sohn geprägt, doch dass Familienbetriebe dauerhaften Bestand hatten, war eher die Ausnahme als die Regel. Von einem »Berufsvererbungsprinzip« kann daher nicht die Rede sein (vgl. Stratmann 1993: 211; Sennett 2008: 90).

© Campus Verlag GmbH

Eid des Meisters den Jungen vor Willkür und Ausbeutung als billige Arbeitskraft schützen sollte, war der Alltag des Lehrlings doch häufig durch Härte und Rücksichtslosigkeit gekennzeichnet.[217] Als schwächstem Mitglied des Hausstandes wurden ihm üblicherweise auch allerlei häusliche Verpflichtungen übertragen, die neben der Ausübung des Handwerks anfielen, zumal die Grenzen zwischen diesen Tätigkeiten fließend waren. Letztlich ließen sich alle an ihn übertragenen Aufgaben damit legitimieren, dass sie der »Dreiheit« der handwerklichen Lehre dienten, nämlich »berufliche Ertüchtigung, christliche Sinngebung und Überhöhung des werktätigen Lebens und die Vermittlung und Aneignung von Normen des ›gesitteten Lebens‹« (Stratmann 1999: 83). Zu den Umgangsformen und Verhaltensregeln wurden gelegentlich Ausführungen in Schriftstücken gemacht. Das Fehlen von schriftlichen Hinweisen zur eigentlichen Ausbildungspraxis innerhalb der Zünfte jedoch lässt sich so deuten, dass diese Frage für die Handwerker keine große Bedeutung hatte: »Aktenkundige Aufmerksamkeit erfuhr der Lehrling nur, wenn irgendwelche Gerichtsentscheide über ihn getroffen werden mußten« (ebd.: 195). Dies begann sich erst angesichts der gesellschaftlichen Hinwendung zur Pädagogik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu ändern, als die Klagen über die Missstände im Handwerk immer größer wurden und die »Differenz zwischen Ausbildungsfinanzierung und Ausbildungsleistung« (ebd.: 206) nicht länger zu übergehen war.[218]

Für die Jahrhunderte zuvor unter dem Vorzeichen der Zünfte gilt jedoch, dass Kinder als angehende Erwachsene behandelt wurden und keinen spezifischen jugendpsychologischen Schutz genossen. Die handwerkliche Werkstatt als Ausbildungsstätte zwar zugleich Heim und Arbeitsstätte und unterstand der Führung des Meisters als Hausherrn im Sinne einer göttlichen Ordnung (vgl. ebd.: 220). Emotionale Beziehungen zwischen Meister und Lehrling bestanden durchaus, aber persönliche Zuneigung und Liebe stellten keine Voraussetzung für die Weitergabe des handwerklichen Könnens dar.

217 Lenger fasst die Situation im Handwerk noch für das 19. Jahrhundert zusammen: »Die Kost war knapp bemessen, die Unterbringung dürftig. Das Auftreten der Lehrherren war hart, häufig grausam und gewalttätig. […] Gleichfalls ausgeprägt war die Brutalität der Gesellen, die während der Abwesenheit des Meisters die Lehrlinge beaufsichtigten und diese nicht nur dann sehr roh behandelten.« (Lenger 1988: 31; zitiert nach Stratmann 1993: 219)

218 Nach Aufhebung der Zünfte im 19. Jahrhundert (je nach Region in Deutschland zu unterschiedlichen Zeiten) bestand zwischen Meistern und Lehrlingen lediglich ein Privatrechtsverhältnis. Erst mit dem Erlass von Gewerbeordnungen wurden klare Regelungen für die handwerkliche Berufserziehung bestimmt, die auch Schutzvorschriften für Lehrlinge enthielten. Für diesen Hinweis bedanke ich mich bei Gerhard Deter.

© Campus Verlag GmbH

Die Autorität des Meisters beruhte auf seinen Fähigkeiten, und weil er nicht nur als Lehrer, sondern auch als Richter über die Entwicklungen derselben beim Lehrling fungierte, wagt Sennett, diesen Ersatzvater als eine »stärkere Vaterfigur« zu bezeichnen als den leiblichen Vater (Sennett 2008: 91).

Im Folgenden soll einmal geprüft werden, inwiefern der Topos des Lehrmeisters als »Hausvater«[219] und andere Elemente dieses ursprünglichen und männlich geprägten Ausbildungsverhältnisses im Zunfthandwerk noch eine Rolle spielen.

9.2 Prägungen: Vorbilder aus der eigenen Lehrzeit

Die meisten der befragten Ausbilderinnen und Ausbilder waren zu einem früheren Zeitpunkt ihres Werdegangs selbst einmal Auszubildende. Wie die damals gemachten Erfahrungen und insbesondere das Verhältnis zu ihrem eigenen Ausbilder oder ihrer Ausbilderin sich ausgewirkt haben, soll in diesem Abschnitt näher beleuchtet werden. Viele der Befragten stellten in ihren Schilderungen Bezüge zu ihrer eigenen Ausbildung her. Wie eine Schweizer Studie zu Ausbildern in der Maschinen- und Elektroindustrie aus den 1980er-Jahren aufzeigt, hat Erinnerung die Funktion, »die eigenen Erfahrungen zu ordnen und erworbene Dispositionen in die heutige Situation […] zu transferieren« (Gonon u. a. 1988: 130). Wie vergangene Geschehnisse erinnert werden, hängt dabei eng mit dem Moment, in dem die Erinnerung erfolgt, zusammen. Je nach dessen emotionaler Bewertung fällt die Erinnerung unterschiedlich aus (vgl. Schacter 2001: 53). Die aktuelle Stellung im beruflichen Leben spielt diesbezüglich eine Rolle; ist die Person zufrieden über das Erreichte, so erinnert sie sich anders an die Ausbildungszeit, als wenn dies nicht der Fall ist (vgl. Gonon u. a. 1988: 130f.). Insofern sagen die im Folgenden wiedergegebenen Erinnerungen wenig über objektive damalige Gegebenheiten aus. Sie können jedoch als Hinweis auf die emotionale Beziehungsdimension zwischen Experte und Novize dienen.

219 So heißt es beispielsweise in einer jüngeren Zunftordung von 1769 aus Rastatt in Baden: »Und da [der Jung] auf die bestimte Lehr-Jahre in des Meisters Haußvätterliche Obsorge und Aufsicht tritt; So hat er seinem Meister in allen ehrbaren und des Handwerks-Stucken gehorsam, fleißig und treu zu seyn« (Allgemeine Zunft-Ordnungen Für Samtliche, in denen Hochfürstlich-Baden-Badischen Landen angesessene Künstlere, Profeßionisten und Handwerkere: 100). Vgl. das Faksimile: Universitätsbibliothek Heidelberg, 30. 6. 2018, digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/zunftordnung1769/0102.

© Campus Verlag GmbH

»Ich hatte da eigentlich permanent einen Meister auf der Seite«

Herr Schmidt, der bereits vorgestellte Geselle aus der Firma »Ricker Service« (vgl. Kap. 5), wurde Anfang der 1980er-Jahre in Kasachstan geboren und ging dort neun Jahre zur Schule, bevor seine Familie nach Schleswig-Holstein übersiedelte. Dort erhielt er zunächst sieben Monate Deutschunterricht und trat dann im Zuge einer Fördermaßnahme des Arbeitsamts ein einjähriges Berufspraktikum in einem Sanitär-Heizungs-Klima-Betrieb mit 15 Mitarbeitern an. Nach dessen zufriedenstellendem Verlauf wurde er direkt in das zweite Lehrjahr übernommen und schloss die Lehre zum Gas- und Wasserinstallateur im Jahr 2000 erfolgreich ab. Der Handwerksbetrieb beschäftigte vier Meister, zwei für den Bereich Sanitär und zwei für den Bereich Heizung; jährlich wurde ein neuer Auszubildender eingestellt und turnusmäßig einem der vier Meister zugeteilt, der diesen dann durchgängig über die dreieinhalbjährige Lehrzeit betreute. Herr Schmidt, der einem Meister im Bereich Sanitär zugewiesen wurde, berichtet, dass er vor ihrem gemeinsamen Chef, dem Inhaber der Firma, »immer richtig gezittert« habe, und vor seinem Meister »hatte ich einfach Respekt wie vor meinem eigenen Vater, ja.« Er beschreibt ihn als einen »Althandwerker«, der noch Armaturen »wie ein Legosystem« auseinandernehmen und wieder zusammenbauen konnte: »Ein Fachmann hoch drei, wirklich, der konnte alles.« Dieser Meister habe ihm »alles beigebracht, was er selbst konnte«; er beschreibt ihr Verhältnis mit folgenden Worten:

»DAS WEISS ICH HEUTE DURCHZUSETZEN und auch umzusetzen alles. Ich habe selber, selbst gefühlt, wie das war und äh ER HAT DAS IMMER DURCHGESETZT und wir haben Zoff gehabt tagundtäglich, aber, das war spätestens Einstieg ins Fahrzeug immer gegessen. Ja, also das war spätestens, manchmal hat man Witze erzählt und das *ist wichtig*. Ich denke, das ist ja auch, versuche ich hier auch jedem zu zeigen, dass man, egal, von wem man angeschnauzt wird, ob vom Kunden oder, immer mit einem Lächeln rausgehen. Dann kommst du wieder immer, und das ist das A und O, was mir der Mensch beigebracht hat im Kundendienstbereich.« [03_06_NA, 50]

Offensichtlich besteht ein Zusammenhang zwischen der Durchsetzungskraft des Gesellen heute und derjenigen seines früheren Meisters ihm als Auszubildenden gegenüber. Durch die kontinuierlich gemeinsame Wahrnehmung der Termine im Kundendienst über Jahre und die sich wiederholt dazwischen abspielenden Reibereien entwickelten Meister und Lehrling eine intensive Bindung zueinander. Diese bot in ihrer Emotionalität offensichtlich

© Campus Verlag GmbH

die nötige Voraussetzung für Herrn Schmidt, um nachvollziehen zu können, worauf es für ein professionelles Auftreten im Kundendienst ankommt. Auf die Frage, wie er dieses von seinem Meister gelernt habe, antwortet er:

»JA, WEIL ICH DAS IMMER SO äh aufgenommen habe auch. Ja, weil äh, wir haben zum Beispiel zwei Stunden vorher richtig Zoff gehabt, weil ich dann selbst nicht mehr wollte, konnte, weil es EINFACH MANCHMAL ZU VIEL WAR des Guten, was er mir beibringen wollte. Ja, ich musste auf jede Schraube achten, wie man die zu drehen hat und alles Mögliche und ich hatte so eine Wut gehabt, da könnte ich wirklich, wirklich den aus dem Auto werfen oder einfach auch abhauen und ER JA AUCH. Er hat ja auch so ein roten Gesicht, aber das sind drin, BEIM NÄCHSTEN KUNDEN, ja, beim nächsten Kunden konnte man nichts ansehen. Der Mensch, der hat einfach gelacht, der hat Witze erzählt und wenn er auf mich zugedreht ist, dann war er sauer, konnte man direkt sehen. Diese, diese Umstellung, nicht, dass er das immer so getrennt hat, der hat mit dem nichts zu tun, das muss man definieren, er hat mir was angetan, aber der ja nicht und das muss man immer so, wie in Schubfächern verteilen. […] sind so Kleinigkeiten, aber die sind sehr wichtig und das merke ich heute auch.« [03_06_NA, 56]

Herr Schmidt hebt mehrfach hervor, dass er in seiner Lehre »eigentlich permanent einen Meister auf der Seite [hatte] beziehungsweise ich war auf der Seite von meinem Meister.« Die lange zeitliche Bindung bietet den Boden für eine Auseinandersetzung, in der sich der Lehrling an den Vorgaben und Grenzsetzungen des Meisters zum einen die Hörner abstoßen kann. Der Junge erprobt seine Kräfte an einem gestandenen Mann und respektierten Fachmann und wird dadurch selbst erwachsen. Zum anderen ermöglicht ihm die Teilhabe an dessen beruflicher Praxis, allmählich Muster im Verhalten zu erkennen, die für den Erfolg im Kundendienst von zentraler Bedeutung sind. Entscheidende Merkmale wie die eigene Emotionskontrolle und einen humorvollen Umgang mit Kundinnen und Kunden machte er sich inzwischen selbst in der Ausführung des Berufs zu eigen.

Herr Schmidt berichtet, dass er im ersten Teil der Lehre dessen Bedeutung noch nicht begriff, und die Zwischenprüfung mit der Note Fünf ablegte. Im Alter von 17 Jahren habe er noch viel »Blödsinn« gemacht, sich damals außerdem in ein Mädchen, seine heutige Ehefrau, verliebt. Irgendwann aber habe es »Klick gemacht«; er stellte fest, dass er einen »geilen Beruf« habe und strengte sich anschließend so an, dass er die Lehre als Innungsbester abschloss. Diese Entwicklung dürfte nicht unwesentlich mit dem nicht nachlassenden Engagement seines Meisters zu tun gehabt haben. Er erwähnt, dass er bis heute in Kontakt mit ihm steht und bezeichnet ihn gar als »mein Seelenmeister«. Wie schon in der Taskscape in Kapitel 5 geschildert wurde,

© Campus Verlag GmbH

lernte er von diesem nicht nur das Wesentliche für die eigene Berufspraxis, sondern übernahm auch viele seiner Redensarten und Verhaltensweisen im Umgang mit den Auszubildenden. Für diesen jungen Mann wurde sein Ausbilder zum Vorbild, zum »Seelenmeister«. Andere Ausbilder sprachen von ihrem damaligen Lehrwerkstattausbilder mit den Worten »Das war auch so ein *Mensch*«. So wird der Ausbilder für diese Jugendlichen an der Schwelle zur Arbeitswelt zu einer Person, die in besonderer Weise die Menschlichkeit repräsentiert, den *anthropos*.

»In der Zeit war es fast wie so eine Vaterfigur, nicht?«

Ähnliches wie Herr Schmidt über seinen Handwerksmeister berichten auch einige Befragte aus der Industrie, die im ersten Lehrjahr eine enge Beziehung zu dem für sie zuständigen hauptberuflichen Ausbilder entwickelten. Ein besonders anschauliches Beispiel sei hier noch angeführt, auch wenn es aus keinem der bislang porträtierten Betriebe stammt. So berichtete der Betriebsrat eines mittelständischen Familienunternehmens der Werkzeugindustrie[220], bei dem er 1983 seine Ausbildung abgetreten hatte, ausführlich über seine Erfahrungen mit dem Lehrwerkstatt-Ausbilder. Da die Auszubildenden außer ihresgleichen in der Firma anfangs kaum jemanden kannten, war er »die Person, wo man sich dranhängen konnte […] und fragen konnte und der einem auch half dann«. Dieser Metallausbilder hatte die Ader, »die Leute zu begeistern und an sich zu ziehen« und dabei eine »*direkte*, teilweise spontane, angedeutete *harte* Art«, die aber eigentlich gar nicht so hart sei, weil er den Auszubildenden nur Gutes wolle:

»Der hat uns schon zurechtgebogen, muss ich sagen. In seiner *lieben* Art und Weise dann mit Pferdeküssen oder äh mal eine in den *Nacken*, nicht, hat der uns richtig gut hingekriegt.« [08_15_BR, 110]

Offenbar hatten die Interventionen des Ausbilders auch eine körperliche Komponente, und es gab »schon mal was hinter die Ohren«, aber »jeder, der eine kriegt, der hat es auch verdient!« Der Betriebsrat Herr de Cesco spricht von »gesunder Härte« und berichtet, dass es viele Auszubildende später spaßeshalber sogar darauf anlegten, Herrn Roth zu »triezen« und »so ein bisschen zu kitzeln, dass sie mal ein paar kriegten« und ergänzt: »Also, IN DER ZEIT WAR ES fast wie so eine Vaterfigur, nicht?« Gut 25 Jahre später steht

220 Eine ausführliche Fallstudie zu diesem Ausbildungsbetrieb findet sich in Bahl 2012b.

© Campus Verlag GmbH

Herr Roth nun kurz vor seiner Pensionierung, und der Betriebsrat zieht ein umfassendes Plädoyer für seine Bedeutung für die Belegschaft:

»Er hat ja *verdammt* viele durch seine Finger laufen lassen, ich würde mal sagen, 90, 95 Prozent von denen, die sind hinterher vernünftig geworden, sage ich jetzt einfach mal so. Und *bei ihm* haben wir *Respekt* gelernt. Und wenn der mal sagte: ›Leute‹, (klopft auf den Tisch) ›viertel vor vier Feierabend ist nicht, ihr müsst da hinten noch saubermachen!‹ (klopft auf den Tisch) Dann war das so, dann wurde sich nicht gesträubt, dann wurde das gemacht. Und das ist so eine Sache, die sich dann irgendwo bis heute dann wie so ein Faden weiterspinnt. Man achtet schon mal drauf, dass, wenn man Feierabend macht, die Sachen in Ordnung sind. Man achtet auf sein Werkzeug, dass das sauber ist und dann nicht einfach in die Kiste geschmissen wird. Oder dass man, ich sage jetzt einfach mal, nicht mit einem Auto fährt, was einen halbvollen Reifen hat. Oder man *hat Ordnung und Sauberkeit* und man ist präzise irgendwo in gewissen Sachen. Und das hat der uns beigebracht, und der hat uns auch das *Feilen beigebracht*, der hat uns also viele Sachen beigebracht und da muss ich sagen, bin ich froh, dass ich so einen Mann [hatte], der mir da irgendwo was in der Ausbildung gezeigt hat. Das war der Mann eigentlich fürs erste Lehrjahr, aber der quasi bis zum Schluss, also bei mir war es auf jeden Fall so, wo ich hintendran hing.« [08_15_BR, 114]

Auf die Frage, was er mit »hintendran« meint, antwortet er:

»Der war immer bei mir in der Nähe, und ich bin auch immer *ewig hinter ihm hergelaufen, wenn irgendwas war*. HERR ROTH, WIE MACHE ICH DAS? Herr Roth, können Sie mir das noch mal zeigen? Herr Roth, Herr Roth, Herr Roth, nicht?« [08_15_BR, 116]

Als erster und kontinuierlich verfügbarer Ansprechpartner in der für die Auszubildenden fremden Welt der Arbeit und der Erwachsenen wurde Herr Roth zu einer prägenden Figur. Als Junge suchte und fand Herr de Cesco die Nähe einer älteren Bezugsperson, die ihm fortan als Richtschnur in der fremden Umgebung diente. Die Bindung an den Ausbilder bot letztlich auch die Sicherheit, um die Dinge verinnerlichen zu können, die für die spätere Behauptung als Facharbeiter wichtig waren.[221] Zugleich evoziert seine Schilderung des Gelernten als »Faden«, der sich »bis heute weiterspinnt«

221 Dass dieses Phänomen in der Ausbildung breiter Natur ist, darauf verweist auch eine Aussage eines 20-jährigen Auszubildenden im vierten Lehrjahr zum Chemielaboranten aus der Fallstudie in einem ostdeutschen Pharma-Unternehmen. Er berichtet über die Facharbeiterin, der er in der Produktion ganz zu Beginn zugeteilt wurde: »Ja und bei der bin ich eben immer noch seit dem ersten Lehrjahr, aber mittlerweile im vierten und ich stehe immer noch, hänge immer noch an ihrem Rockzipfel, sage ich mal.« [07_03_AZB, 155]

© Campus Verlag GmbH

Ingolds Bild von der Spinne. *SPIDER* steht bei ihm zum einen als Akronym für »skilled practice involves developmentally embodied responsiveness« (Ingold 2011b: 65). Für diese körperliche Responsivität stellen die hier geschilderten Ausbilder-Auszubildenden-Beziehungen anschauliche Beispiele dar. Zum anderen steht der materiell-organisch gesponnene Faden einer Spinne[222] in Abgrenzung zur Akteur-Netzwerk-Theorie für die eigene Qualität von Ingolds Meshwork-Konzept. Für ihn ist die Welt, in der wir leben, kein Netzwerk von miteinander verknüpften Punkten, sondern ein »meshwork« von miteinander verwoben Fäden (*interwoven lines*) (ebd.: 63). Durchs Leben zu gehen, bedeutet, ein Fußreisender, ein Wanderer zu sein[223] und sich mit den organischen Gegebenheiten des Bodens und seiner unmittelbaren Umwelt auseinanderzusetzen, von der er oder sie nicht losgelöst betrachtet werden kann:

»I have found it necessary to distinguish between the *network* of transport and the *meshwork* of wayfaring. The key to this distinction is the recognition that the lines of the meshwork are not connectors. They are the paths *along* which life is lived. And it is in the binding together of lines, not in the connecting of points, that the mesh is constituted.« (ebd.: 151f.)

Leben entwickelt sich durch das fortlaufende Spinnen von Fäden weiter und verbindet so die Menschen beziehungsweise deren jeweilige »entanglements« (ebd.: 87). Auch zeigt Ingold in seinen Ausführungen zum Umgang mit Werkzeugen die besondere metaphorische Bedeutung des Aufräumens auf: »Putting things away in the right places is a way of getting ready. Thus in the use of tools, every ending is a new beginning« (ebd.: 55). Vor diesem Hintergrund bekommt das Aufräumen und repetitive Einüben von Ordnung und Sauberkeit, das in vielen Interviews zur Sprache kommt, in der Berufsausbildung eine entscheidende Funktion zugewiesen: Es geht darum, junge Menschen auf das Leben an sich vorzubereiten. Sie »bereit« zu machen und ihnen die Fäden aufzuzeigen, an denen sie ihre eigenen Wege zukünftig weiterspinnen können. Diese Qualität hat Herr de Cesco mit seiner Aussage zum Klingen gebracht.

Wie sich an diesen Aussagen spiegelt, kommt den »direkten Beziehungen zwischen den Arbeitenden« (Sennett 2008: 78) gerade zu Beginn der Be-

222 »The lines of the spider's web, for example, quite unlike those of the communications network, do not connect points or join things up. Secreted from the body of the spider as it moves, they are the lines *along* which it acts and perceives.« (Ingold 2011b: 85)

223 Ingold schreibt »wayfaring is our most fundamental mode of being in the world« (ebd.: 152).

© Campus Verlag GmbH

rufsausbildung eine entscheidende Bedeutung zu. Im Fall einer sich günstig entfaltenden persönlichen Bindung zwischen Experte und Novize erschließt sich für den jungen Menschen ein unerschöpfliches Gebiet an Lernen durch Prägung. Dieses Prinzip lag auch der ›hausväterlichen‹ Ordnung der Zunftausbildung im Handwerk zugrunde, in der, so Stratmann,

»alles auf das hier geprägte Bild vom Umgang mit den Haus- und Werksgenossen an[kam]. Die hier gesammelten Erfahrungen und Eindrücke gaben das Muster, nach dem sich später das eigene Leben und die Erziehung der nachwachsenden Generation gestalteten.« (Stratmann 1999: 83)

Wie die Einblicke in das Erleben der Befragten zeigen, können Elemente dieser ursprünglichen Ausbildungspraxis und des entsprechenden Lehrverhältnisses je nach Branchenspezifik und Arbeitsorganisation bis heute eine Rolle spielen. Für die Fallbeispiele aus dem Handwerk und der Industrie mit männlichen Auszubildenden betrifft das auch den Aspekt der körperlichen Züchtigung beziehungsweise der mehr oder weniger handfesten Disziplinierung der jungen Männer durch ältere Gesellen beziehungsweise den Meister oder Lehrmeister der Lehrwerkstatt. Zwar spielt konkrete körperliche Gewalt längst nicht mehr die Rolle wie noch in den 1960er-Jahren im Fall der Ausbildung des heutigen Seniormetzgermeisters Fritz; die Auseinandersetzungen zwischen Ausbilder und Auszubildenden haben jedoch in weiten Teilen eine immer noch recht ausgeprägte körperliche Komponente. Im Kundendienst geht es um Konflikt und Selbstbehauptung auf engem Raum, ob nun im Auto oder in der Wohnung des Kunden, und in der Metzgerei um körperliche Strafarbeit durch Putzdienste an einem eigentlich arbeitsfreien Tag. Wie die Interviews zeigen, werden diese Maßnahmen – zumindest retrospektiv – von den Betroffenen nicht unbedingt negativ konnotiert, sondern wie im Beispiel der »Pferdeküsse« des Metallausbilders Werner Roth auch als etwas ruppige Zuwendungen einer Autoritätsperson bisweilen bewusst herausgefordert. Hier findet offenbar die Art von freundschaftlicher ›Abreibung‹ statt, die einige junge Männer zum Erwachsenwerden brauchen, und sie danken es, dass sie »einen im Rücken« oder »an der Seite« haben.

Während die Arbeitsbedingungen in vielen Branchen kaum noch enge Bindungen zwischen Novizen und Experten zulassen, bietet die industrielle Lehrwerkstatt den Raum für eine berufspädagogisch akzentuierte Neubelebung der Figur des früheren Haus- und Ersatzvaters[224] und wird hier schließ-

224 Wie ein alter Berufsbildungsplan für den Lehrberuf Starkstromelektriker mit Datum vom 4. 3. 1962 zeigt, lebte der Zunftgedanke zunächst auch insofern fort, als die Aufnahme in die Industrieausbildung quasi einem rituellen (halb)öffentlichen Akt gleichkam. Es heißt

© Campus Verlag GmbH

lich auch auf weibliche Auszubildende erweitert. Auch über diese Interviews hinaus haben viele hauptberufliche Ausbilderinnen und Ausbilder mir gegenüber die Auszubildenden als »ihre Kinder« und sich selbst als »Vater« beziehungsweise »Mutter« bezeichnet. Hier kommt auch durch den wiederholten Verweis auf das Menschliche und Menschsein der generative Aspekt von praktizierter Humanität zur Sprache. Insofern kann die Lehrwerkstätte als die moderne, um jugendpsychologische Erwägungen erweiterte Entsprechung der ehemaligen Handwerkstätte bezeichnet werden. Ausbilder in der Industrie schreiben sich häufig mehr Einfluss als die leiblichen Eltern zu. Sie verstehen sich als väterlich wohlwollende Figur, beziehungsweise werden auch von Fachkräften als solche im Rückblick beschrieben. Zugleich dürfen diese Beispiele nicht dazu führen, die betriebliche Ausbildung zu idealisieren. Denn neben diesen Erinnerungen stehen gleichwohl auch viele Geschichten über missbräuchliche Ausbildungsverhältnisse, die nicht zum Wohl der jungen Menschen gerieten.

9.3 Tauschbeziehungen

Welche Wechselbeziehungen ergeben sich zwischen den Ausbilderinnen und Ausbildern und ihren Auszubildenden? Von welcher sozialen Dynamik ist das Binnenverhältnis in der täglichen Praxis getragen, sodass nicht nur die Auszubildenden als vordergründig ›empfangende Lernende‹, sondern auch die Ausbilderinnen und Ausbilder daraus Genugtuung ziehen? Wie stellen die beiden Parteien einander kontinuierlich her? Vier zentrale Aspekte als Antwort auf diese Fragen werden im Folgenden anhand exemplarischer Aussagen untersucht.

unter »Allgemeines«: »Die Einführung des Jugendlichen nimmt der Lehrherr oder sein Stellvertreter im Beisein der Eltern und des Betriebsratsvorsitzenden oder dessen Beauftragten vor. Der Jugendliche wird auf seine Pflichten gegenüber der Betriebsgemeinschaft sowie auf die wichtigsten Bestimmungen der Betriebsordnung aufmerksam gemacht.« Für diese Quelle danke ich Gert Zinke.

© Campus Verlag GmbH

»Ich habe auch gemerkt, dass ich da ganz gut ankomme, ein sehr gutes Feedback bekomme«

Wie die verschiedenen Taskscapes illustrieren, fällt den ausbildenden Fachkräften die tägliche Anleitung der Auszubildenden umso leichter, je eher sie bei diesen eine intrinsische Motivation und Freude an der Ausbildung feststellen. Nicht nur in der Metzgerei Fritz wird betont, wieviel vom Interesse der Auszubildenden selbst abhängt und dass die Belegschaft sehr gern mehr als nur »das Nötigste« für sie tut, wenn sie diese Bringschuld erfüllen. Je mehr Interesse die Auszubildenden zeigen, desto mehr beteiligt man sie. Frau Fritz beschreibt die Dynamik dieser Resonanzbeziehung:

»Wenn jemand Interesse gehabt und der hat was wissen wollen, außer der Zeit, man hat's ihm gesagt, man hat's ihm gezeigt. (–) Aber das Interesse muss immer ein bissel vom Auszubildenden kommen. Wenn ich nie was frag und nie was, ja mei, dann seh ich schon, da ist es nicht so weit her mit dem Interesse. Aber er konnt immer fragen und durft auch alles machen. (–) Und das ist wichtig, dass man auch alles machen darf.« [11_05a_NA_FK, 766-768]

Die nach außen sicht- und spürbare Neugier des Auszubildenden erweist sich als ein zentraler Faktor, um die grundsätzliche Bereitschaft der Fachkräfte, ihr Wissen weiterzugeben, auch über das nötige Mindestmaß hinaus in Anspruch nehmen zu können. Hier wird Interesse gegen Wissen und Teilhabe an der Praxis getauscht. Den Ausbilderinnen und Ausbildern signalisieren die Fragen der Auszubildenden Respekt und Anerkennung für das, wofür sie selbst stehen, für den Beruf, den sie gewählt haben und die Tätigkeiten, denen sie täglich nachgehen. Dieser Zusammenhang wird insbesondere dann offenkundig, wenn es an dieser Anerkennung mangelt und daraus ein ernster Konflikt entsteht, der die Ausbildung zu gefährden droht. Einen solchen Vorfall erwähnt der Versicherungsfachwirt Herr Thomsen aus der Hauptverwaltung der Versicherung und zieht ihn als Beispiel für die hohe Bedeutung von Kommunikationsfähigkeiten in der Ausbildung heran:

Als der Auszubildende Moritz für drei Monate in Herrn Thomsen Abteilung (vgl. Kap. 7.3.6) kam, stellte der Ausbilder fest, dass der junge Mann ein »zurückhaltendes Wesen« hatte und etwas »blockiert« schien, nahm aber auch dessen »Neigung zu EDV-Dingen« wahr und ließ ihn mit Erfolg die schon erwähnte brillante PowerPoint-Präsentation entwickeln. Durch Zufall und eher gerüchteweise erfuhr er von einem Kollegen aus einer anderen Abteilung, dass Moritz im Ausbildungsabschnitt zuvor wegen »Renitenzproblemen« eine sehr schlechte Beurteilung bekommen hatte, die als Abmahnung

© Campus Verlag GmbH

in die Personalakte eingegangen war. Da er eine ganz andere Wahrnehmung von seinem Auszubildenden hatte, sprach er ihn darauf an und gelangte zu der Einschätzung, dass sich zwischen Moritz und seiner Ausbilderin ein »erhebliches Missverständnis« entwickelt hatte, das über eine bessere Kommunikation hätte verhindert werden können:

»Er hat ihr vermittelt, dass das, was sie tut, für ihn nicht spannend ist, hat aber nicht begriffen, dass er *ihr* damit gerade gesagt hat: ›Hey, Mädel, den Job, den du da 20 Jahre lang machst, den finde ich scheiße, den finde ich nicht anspruchsvoll, den finde ich Deppenarbeit.‹ Und das ist *natürlich ganz klar bei ihr* äh sehr negativ angekommen, das hat sie ihm dann auch zurückgespiegelt. /Ja./ Es ist aber nur ein Missverständnis gewesen. /Ja./ Er wollte ja nur zum Ausdruck bringen, das entspricht nicht meiner Neigung. /Ja./ Das ist nicht das, was ich mir für mich vorstellen kann. /Ja./ Und das ist ja auch völlig in Ordnung. […] Was will ich denn von einem 20-Jährigen oder 19-Jährigen erwarten? (lacht) /Ja./ Er hat das offensichtlich ein bisschen herbe rübergebracht. /Ja./ Und sie hat ihm auch nicht gesagt, was sie verstanden hat.« [02_07_NA_FK, 128-142]

Herr Thomsen bemühte sich daraufhin in verschiedenen Gesprächen, Moritz zu verdeutlichen, dass seine etwas merkwürdige, aber nicht böswillige Art zu kommunizieren bei seinem Gegenüber möglicherweise als Ablehnung und Kränkung verstanden wird, zumal sich herausstellte, dass er auch im privaten Bereich häufiger Probleme mit seinen Mitmenschen hatte. Auch suchte der Ausbilder das Gespräch mit der Ausbildungsleiterin, um Moritz' schlechten Ruf in ein anderes Licht zu rücken. Letztlich absolvierte dieser die Ausbildung mit einem guten Erfolg und füllt inzwischen eine interessante Tätigkeit in einer Agentur aus, die seinen Neigungen auch viel eher entspricht.

Die Episode verweist nicht nur auf die Bedeutung von Anerkennung für die Person des Ausbilders und der Ausbilderin im Binnenverhältnis, sondern auch auf die Schlüsselstellung, die der Qualität dieser Beziehung prinzipiell für den Ausbildungsverlauf zukommt. Wird der Kontakt von beiden als gut bewertet, so kann die Ausbildung für beide Seiten viele Vorteile mit sich bringen, im schlechtesten Fall jedoch kann sie die gesamte Ausbildung des jungen Menschen gefährden und zur vorzeitigen Vertragslösung führen (vgl. Masdonati/Lamamra 2009: 348f.).[225]

225 Eine Schweizer Studie auf Basis von Interviews mit 46 Auszubildenden, die ihre Ausbildung während des ersten Jahres abgebrochen hatten, stellt die entscheidende Bedeutung des Binnenverhältnisses für die Wissensvermittlung heraus: »Il ressort de nos analyses que le cadre relationnel peut parfois sembler plus important que les conditions de formation et de travail, voire même que les contenus du métier appris. De bonnes relations semblent en

© Campus Verlag GmbH

Wie beflügelnd sich die Anerkennung von Auszubildenden auswirken kann, zeigt eine weitere Episode aus dem Versicherungskonzern. Von dem Fachausbilder Herrn Petershagen mit Sitz in der Lebensversicherung wurde bereits berichtet, dass aufgrund seiner Initiative in dieser Gesellschaft ein Ausbildungszimmer eingerichtet wurde und er seitdem mehrere Auszubildende als Kleingruppe betreut. Er setzte sich für dieses neue Modell ein, da ihm eine vernünftige Betreuung der Auszubildenden wichtiger geworden war als seine primäre Tätigkeit als Sachbearbeiter und er beide Funktionen nicht länger angemessen miteinander zu vereinen wusste. Er fand zudem mehr Erfüllung in der Ausbildung:

»Diese Ausbildungstätigkeit, die hat mir schon immer sehr gut gefallen, die Zusammenarbeit mit den jungen Leuten. Ich habe auch gemerkt, dass ich da ganz gut ankomme, ein sehr gutes Feedback bekomme, DASS ICH überhaupt ein Feedback bekomme. Das ist bei den jungen Leuten eigentlich immer sehr direkt, ja? / Ja./ Man tauscht sich aus, wir führen Zwischengespräche in der Hälfte der Ausbildung, wir führen Abschlussgespräche. Ich beurteile, ich werde aber auch beurteilt. Man bekommt also ein direktes Feedback und kann eins geben. DAS HAT MIR IN DER SACHBEARBEITUNG ZUM DAMALIGEN ZEITPUNKT unter anderem gefehlt, ja? Äh, ich konnte arbeiten äh OHNE ENDE, alles wurde als selbstverständlich hingenommen, kein Lob, keine Kritik. Es, es lief tagein, tagaus immer gleich ab, und ähm das war mir dann irgendwann auch zu eingefahren, und das wollte ich nicht noch 30 Jahre äh so oder so ähnlich machen.« [02_06_HA, 57-59]

Für Herrn Petershagen bot die Ausbildung die unerwartete Chance, die Anerkennung zu bekommen, an der es ihm vonseiten seiner Führungskräfte mangelte. Die Ausbildung bot einen Ausweg aus der ihn auf Dauer nicht erfüllenden Routine seines Arbeitsplatzes. Nur für eine Minderheit der im BIBB-Projekt befragten Ausbilderinnen und Ausbilder ist das Ausbilden selbst jedoch so erfüllend, dass sie es am liebsten hauptberuflich tun oder dies anstreben würden. Für die große Mehrheit ist es eine willkommene Ergänzung zu ihrer eigentlichen fachlichen Tätigkeit.

effet une condition nécessaire à la transmission des savoirs. […] La qualité de cette relation est parfois décisive pour le parcours de formation des jeunes« (Masdonati/Lamamra 2009: 348f.). Vergleiche auch die Befunde aus der quantitativ angelegten Empirie von Nägele/Neuenschwander 2016.

© Campus Verlag GmbH

»Manche Sachen frischt man dadurch auch wieder auf«

Der Sachbearbeiter Herr Rahn mit Sitz in der Schadenversicherung, dessen Schilderungen seiner Ausbildungspraxis zwar überwiegend sachlich und nüchtern klingen (vgl. Kap. 7.3.1), lässt neben seinem hohen Pflichtbewusstsein auch durchblicken, dass die Zusatzaufgabe als Fachausbilder eine eigene Qualität besitzt und ihm Freude macht. Er beschreibt als Vorteil, dass die jungen Menschen Abwechslung in seinen Arbeitsalltag bringen und ihn ihre Fragen zugleich selbst fachlich fit und rege halten:

»dass man halt immer wieder junge Menschen um sich hat, und so halt immer wieder was Neues erlebt. Die sind auch ALLE ANDERS, kann man einfach so sagen und wirklich unterschiedlich vom Wesen her. Und dann ist das interessant, das macht Spaß, und man macht NICHT NUR seine Arbeit, man hat auch mal was Anderes dazwischen. […] Und man kann auch mal was erklären so, manche Sachen frischt man dadurch auch wieder auf, das ist auch nicht schlecht. Wenn man dann mal eine Frage gestellt kriegt zu irgendeinem Punkt, dass man dann sagt: ›Wie war das noch mal?‹ Muss man selber noch mal nachlesen. Dann hat man es wieder präsent.« [02_02_NA, 89–95]

Die Verantwortung für die Ausbildung fordert die ausbildende Fachkraft dazu heraus, ihr Wissen aktuell und auf Abruf zu halten und auf unerwartete Fragen eine Antwort zu finden. Die Nachfrage von Seiten des Novizen weist dabei über Wissensfragen weit hinaus und kann, wie bereits angedeutet, die gesamte berufliche Identität der Fachkraft einschließen. Die Fachkraft im Gegenzug wird regelmäßig zu einer Selbstvergewisserung ihres Tuns und Könnens aufgerufen, wie die Industriesoziologin Béatrice Maurines aufzeigt. Auf Basis ihrer Feldforschung unter französischen Chemiefacharbeitern, welche den Auftrag hatten, neue Kollegen am Arbeitsplatz einzuweisen, stellt sie fest:

»[…] le fait de former un collègue permet aussi au formateur de relativiser ce qu'il sait : il est obligé de s'interroger sur ses connaissances. Cette réactivité du professionnel face à son savoir est importante puisque ce dernier est en perpétuelle constitution et transformation, les procédés de fabrication n'étant pas tous stabilisés. En bref, former quelqu'un, c'est prouver à soi et aux autres que l'on est compétent.« (Maurines 1997: 11)

Durch die Praxis der Ausbildung ruft sich die Fachkraft im praxeologischen Sinne selbst hervor. Im Zuge ihrer Autorisierung zur Einarbeitung von Novizen, wird sie sich ihres eigenen Könnens und ihrer Professionalität gewahr. Die Aussage von Herrn Rahn verweist neben der inhaltlichen auch auf die

© Campus Verlag GmbH

emotionale Anregung durch die Gegenwart der Auszubildenden. In ihrer Unmittelbarkeit und Unberechenbarkeit als einzigartige Individuen fordern sie ihre Ausbilderinnen und Ausbilder heraus. Diese Erfahrung kann positiv wie negativ verlaufen; in jedem Fall ruft sie jedoch eine emotionale Reaktion hervor und bringt Bewegung in den betrieblichen Alltag.

»Man hilft […] an einem Punkt, wo etwas entsteht«

Dass sich die Hilfestellung für Auszubildende auch positiv auf Fachkräfte auswirken kann, die in einem äußerst stressigen Arbeitsumfeld tätig sind, das wenig Zeit für Ausbildung lässt, zeigt das Beispiel von Frau Dr. Simon. Die sich als »Babelfisch« beschreibende Kollegin aus dem IT-Unternehmen sprang nicht nur Nicola und Jule bei ihren Projektarbeiten für die Abschlussprüfung als Fachinformatikerin bei, sondern zuvor auch schon anderen Auszubildenden (vgl. Kap. 8.3.3). Frau Simon ist sich durchaus bewusst, dass sie mit ihrem bis in das Privatleben reichenden Engagement – die Korrekturarbeiten erledigt sie abends – Missstände auffängt, die eigentlich durch das Unternehmen gelöst werden müssten. Neben der nagenden Frage, wie lange sie wohl noch bereit sein wird, »so einen Scheiß eigentlich zu machen«, wird aber auch ein persönlicher Gewinn deutlich: »Aber das macht ja Spaß, das ist ja das Schlimme (lacht).« Ihre Genugtuung ist jenseits der Förderung junger, lernender Menschen unmittelbar verwoben mit der Charakteristik ihres Arbeitsalltags in der IT-Branche, deren Projekte durch enorme Komplexität und lange Zeitverläufe geprägt sind:

»Man hilft ähm (– –) an einem Punkt, wo etwas entsteht. Ähm, man ist ja Geburtshelfer für etwas Kleines, was fertig wird. (–) Und die Projekte, die wir machen, (räuspert sich laut) die Prozesse, an denen wir hier arbeiten, (räuspert sich sehr laut) sind bei unserer Kunden-Klientel episch, riesig, endlos, zäh, politisch, sonst was. Und das ist wirklich, ja, es sind junge Menschen, ähm es ist ein überschaubares, anfassbares Thema, und ich weiß, ich bin eine gute Redakteurin. […] Das ist natürlich großartig, das ist schön. (–) Das ist auch schön, wenn die was lernen.« [05_02_FK_M, 102–104]

Für ihren Einsatz bekommt sie neben der Wertschätzung von den Auszubildenden auch Anerkennung von anderen sich in der Ausbildung engagierenden Kollegen. Zumindest berichtet sie von gemeinsamen spontanen Feiern, wenn die Auszubildenden ihre Kammerprüfung erfolgreich bestanden hatten. Zentral scheint jedoch zu sein, dass in dieser konkreten, greifbaren

© Campus Verlag GmbH

Aufgabe der Auszubildendenbetreuung mehr Sinn und Erfüllung enthalten ist als in den überkomplexen und langwierigen Projekten ihrer eigentlichen Tätigkeit, auf deren Verlauf sie nur begrenzten Einfluss hat.

Aus der Metzgerei wurde schon berichtet, dass ein guter Ausbildungsverlauf den Juniormeister Matthias Fritz mit ähnlicher Freude erfüllt wie der Anblick eines von ihm gepflügten Feldes, auf dem nun Pflanzen wachsen und gedeihen. Auch die beiden Mentoren von Unternehmen A aus der IT-Branche (vgl. Kap. 8.5) schildern die Freude, an der Entwicklung eines jungen Menschen teilzuhaben. Der Werdegang von »(lachend) *frischen* Azubis sozusagen bis zum fertigen Mitarbeiter«, so Herr Renger, ist in seiner unmittelbaren Greifbarkeit in dieser besonderen Lebensphase des Übergangs von Schule zu Beruf spannend zu erleben; gleichzeitig ist Faszination darüber herauszuhören, als Ausbilder auf diesen Vorgang Einfluss zu nehmen. Auch Frau Seghers zieht eine Parallele zum Wachstum von Pflanzen und Tieren, wenn sie dieses Werden eines jungen Kollegen umschreibt:

»Den letzten Azubi, den wir hier hatten, der kam zu uns, da habe ich noch gesagt: ›Ach, das kleine Landei.‹ Äh, ganz schüchterner, junger Mann und äh wirklich sehr zurückhaltend und ähm dann hat man diese Entwicklung so über diese drei Jahre gesehen, wie der aufgeblüht ist, wie der aufgebrochen ist, wie der viel selbstbewusster geworden ist und seine Dinge auch durchgesetzt hat *und das war gut zu sehen*. Also, da freut man sich dann auch und denkt, ›Super, so kommen wir voran.‹« [05_09_NA, 83]

Für junge Menschen im Übergang in das erwachsene Leben eines Berufstätigen Geburts- und Schwellenhelfer sein zu können, wird als persönlich bereichernd erlebt. Was der Sozialpsychologe Erich Fromm (2000) in seinen philosophischen Betrachtungen zur Kunst des Lebens mit der »Biophilie«, der Liebe zum Lebendigen, beschreibt, schimmert durch viele Aussagen durch und entspricht letztlich auch der innewohnenden Dynamik, die Ingold im Rahmen seiner Theorie ökosozialer Menschwerdung zu fassen sucht.

»Also das, was man investiert, kriegt man schon meistens wieder zurück«

Von Herrn Rahn in der Versicherung wird die Ausbildung als ein Geben und Nehmen erlebt, als ein Ablauf, in dem er als Sachbearbeiter zunächst investiert, am Ende jedoch auch eine Entlastung erfährt. Der dreimonatige Ausbildungsabschnitt ist lang genug, dass sich die Zeitinvestition in die Arbeitskraft des Auszubildenden auszahlt:

© Campus Verlag GmbH

»Am Anfang ist es ja meistens so, dass man *viel* Zeit durch den Auszubildenden verliert und dadurch halt die Arbeitsvorräte wachsen, nur, je länger man den Azubi dann auch schon eingearbeitet hat, desto mehr Vorgänge kann der dann auch erledigen. […] Nachher profitiert man dann auch wieder davon, weil er dann auch eigenständig Sachen erledigen kann, und man muss nicht über alles rübergucken, das heißt, man kann auch Vorgänge schneller erledigen, indem man sie weiterleitet zum Auszubildenden.« [02_02_NA, 83]

Wenn sich die Kollegen stark um die Ausbildung kümmern und der Auszubildende geschickt ist, zahlt sich der Aufwand schon während der Ausbildung aus, wie der Metzgermeister Josef Fritz Junior berichtet:

»Wenn ich einen guten, guten Gesellen haben will, dann muss ich halt auch eine gewisse Zeit investieren. Und je mehr Zeit ich halt in den Azubi investiere, vorausgesetzt es ist einer, der einigermaßen gut ist, desto mehr krieg ich zum Ende der Ausbildungszeit natürlich zurück von ihm. Das ist schon klar. Je früher ich den, sag ich mal, auf Gesellenniveau hebe, desto eher hab ich ja was von ihm. Aber das benötigt natürlich auch eine gewisse Vorbereitungszeit dahin. Also das, was man investiert, kriegt man schon meistens wieder zurück.« [11_02a_NA_FK, 165]

Im täglichen Ausbildungsalltag gilt es kontinuierlich neu, das Interesse an der Verwertung der unmittelbaren Arbeitskraft des Auszubildenden mit dem langfristigen Ziel einer nachhaltigen Qualifizierung und Einarbeitung in Einklang zu bringen. Je nach den Arbeitsbedingungen und dem auf der Arbeit lastenden Kostendruck, kann die Länge des Zeitraums, bis der oder die Auszubildende vergleichsweise eigenständig arbeiten kann, mehr oder weniger gelassen betrachtet werden. Ist der Leistungsdruck der ausbildenden Fachkraft selbst sehr hoch, so schlägt sich dies unmittelbar auf das Ausbildungsverhältnis nieder, wie die folgende Aussage eines Zahntechnikers aus einer Fallstudie in einem Dentallabor illustriert. Auf die Frage, was ihm seine Aufgabe als Ausbilder bedeutet, antwortet er:

»ALSO, MIR IST DAS SCHON SEHR WICHTIG, WEIL ICH JA NUN SELBER DAVON PROFITIERE. […] Ganz klar gesagt, nicht? Also, wenn ich, wenn ich mir jetzt keine Mühe gebe mit dem Lehrling und der macht mir immer schlechte Modelle, habe ich ja noch mehr Arbeit. Ich muss es ja auskurieren. Und der Chef kommt dann zu *mir* und sagt: ›Hier, warum ist das so?‹ Der sagt ja nicht: ›Ja, der böse Lehrling‹, sondern ich muss ja irgendwo dafür geradestehen. Deswegen bin ich schon *sehr bestrebt,* dass das reibungsfrei funktioniert, nicht? Das ist ganz, ganz klar, ja.« [12_03_NA, 382–384]

Hier wird ein Abhängigkeitsverhältnis angesprochen, dessen Prinzip im nächsten Kapitel noch eingehender betrachtet werden soll. Der individuelle

© Campus Verlag GmbH

Arbeitserfolg dieses Zahntechnikers ist unmittelbar mit seinem Ausbildungserfolg am Arbeitsplatz verknüpft. Sein Lohn ist an Leistungsvorgaben und nicht an Arbeitsstunden gebunden. Im Umkehrschluss heißt dies, je geringer die Leistung des ihm zugewiesenen Auszubildenden, desto länger muss er selbst arbeiten, um die vereinbarte Stückzahl an Modellen fertigzustellen.

Die verschiedenen in diesem Kapitel zusammengetragenen Befunde stellen nur einen kleinen empirischen Ausschnitt dar, machen jedoch deutlich, wie vielseitig und unterschiedlich die Beziehung zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern und den ihnen zugewiesenen Auszubildenden jeweils sein kann. Der eingangs aufgezeigte Zusammenhang zwischen Interesse der Auszubildenden und Gewährung von Teilhabe und Wissen durch die ausbildenden Fachkräfte verweist schließlich auch auf das innovative Potenzial, das von einer solch produktiven Begegnung ausgehen kann. Weiterhin verweisen die ethnografischen Einblicke auf die emotionale Genugtuung, die sowohl Experten als auch Novizen einer Praxisgemeinschaft daraus ziehen, wenn sie einerseits Legitimität verleihen und andererseits Legitimität erlangen (Lave/Wenger 1991). Ausbildung kann somit auch einen Beitrag zur Arbeitszufriedenheit darstellen, so dass ökonomische Kosten-Nutzen-Erwägungen hinsichtlich des Arbeitsvermögens für die Charakterisierung dieser Tauschbeziehung viel zu kurz greifen. Der Stellenwert der individuellen Experten-Novizen-Beziehung ist zentral für den Ausbildungserfolg, birgt allerdings nicht nur Chancen, sondern auch Risiken für die Jugendlichen. Die Vorteile einer gelingenden Beziehung wurden hinreichend dargestellt, dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Ausbildungsverhältnisse häufig auch ausbeuterisch sind und junge Menschen in Abhängigkeit von betrieblichen Fachkräften bringen, die an ihrem Fortkommen nicht interessiert oder mit einer situationsgerechten Anleitung überfordert sind.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

10 Ausbilden als spannungsreicher Auftrag im Betrieb

Mit der Annahme der Ausbilderrolle geraten betriebliche Fachkräfte in eine durch verschiedene Dilemmata gekennzeichnete Lage. Die spezifisch deutsche Variante der Ansiedelung des betrieblichen Ausbildungsauftrags als Brücke zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem[226] birgt insbesondere für die als verantwortlich benannten Ausbilderinnen und Ausbilder – ob nun haupt- oder nebenberuflich – eine spezifische Herausforderung. Von nun an bewegen sie sich kontinuierlich in einem Spannungsfeld zwischen Interessen des staatlichen Gesetzgebers, Interessen des Betriebs und den Interessen der Auszubildenden selbst. Sie müssen sich an die Vorgaben des Rahmenplans der Ausbildungsordnung halten, um den Auszubildenden einen erfolgreichen Prüfungsabschluss bei der Kammer zu ermöglichen, für die Heranbildung neuer, betriebsspezifisch qualifizierter und loyaler Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sorgen und zugleich auf die individuellen Bedürfnislagen der Jugendlichen adäquat reagieren.

Im Folgenden wird die Betrachtung der Ausbildungspraxis über die unmittelbaren Aktivitäten zwischen ausbildenden Fachkräften und Auszubildenden hinaus auf den Kontext der Organisation als Ganzes erweitert. Zunächst wird untersucht, wie die Delegation der unternehmerischen Ausbildungsverantwortung von der Organisation umgesetzt wird und welche innerbetrieblich stabile Dynamik sich daraus prinzipiell zwischen den drei Partnern Unternehmensführung, Ausbildungspersonal und Auszubildende ergibt. Anschließend werden verschiedene empirische Beispiele aus dem Fallmaterial aufgegriffen, die im Sinne von »emergent strategies of rule« (Walters 2012: 53) auf konkurrierende Wertregime innerhalb der Steuerung dieser Organisationen verweisen und für die Stabilität dieses ursprünglichen Beziehungsgefüges eine Gefährdung darstellen.

226 Mit der Spezifik der beruflichen Bildung an der Schnittstelle unterschiedlicher sozialer Systeme aus öffentlicher Sicht setzt sich ausführlich die Berufspädagogin Ute Clement (2007) auseinander.

© Campus Verlag GmbH

10.1 Die Dynamik des unternehmerischen Ausbildungsauftrags

Wie die Einblicke in die Praxis des Ausbildens zeigen, verlagert sich die Verantwortung für die Durchführung der Ausbildung mit steigender Betriebsgröße tendenziell auf ausgewählte Bereiche und einzelne Beschäftigte. Während sich in kleinen Unternehmen – wie den beiden porträtierten Handwerksbetrieben – noch die gesamte Belegschaft an der Ausbildung der Novizen beteiligt und lediglich nach Berufszugehörigkeit differenziert wird, stellt sich die Praxis in mittleren und großen Unternehmen weitaus komplexer dar. Welche Herausforderungen sind mit der Delegation der Ausbildungsverantwortung an ausgewählte Mitarbeiter verbunden? Ein zentrales Merkmal des innerbetrieblichen Ausbildungsauftrags liegt – trotz des sehr unterschiedlichen Status der Beteiligten innerhalb der betrieblichen Hierarchie – in einer systemischen Interdependenz zwischen der Unternehmensführung, den benannten Ausbilderinnen und Ausbildern und den Auszubildenden. Um die wechselseitige Abhängigkeit der Ausbildungsakteure idealtypisch zu verdeutlichen, bietet sich ein austauschtheoretisch begründetes Modell an, das in Analogie zu ethnographischen Analysen der französischen Soziologin Béatrice Maurines in der Chemieindustrie als Beziehungsgefüge dreier Parteien abgebildet werden kann. Maurines entwickelte es für den unternehmerischen Auftrag an erfahrene Arbeitnehmer, neu eingestellte Kolleginnen und Kollegen an ihren betrieblichen Arbeitsplätzen einzuweisen, und spricht von »drei Partnern des sozialen Austauschs« [Übersetzung aus dem Französischen A. B.], nämlich der auszubildenden Person, dem Ausbilder und dem hierarchischen Rahmen (Maurines 1997: 9).[227] Übertragen auf den deutschen Ausbildungskontext lassen sich die drei Partner als «Vorgesetzte» im Sinne der Unternehmensführung, «Ausbilderinnen und Ausbilder» und «Auszubildende» benennen (vgl. Abbildung 2). Die Abhängigkeitsbeziehungen der Gruppen untereinander werden im Folgenden systematisch beschrieben.

227 »La transmission […] s'appuie sur différents protagonistes aux statuts différents: la personne en formation, le formateur, l'encadrement hiérarchique« (Maurines 1997: 9).

© Campus Verlag GmbH

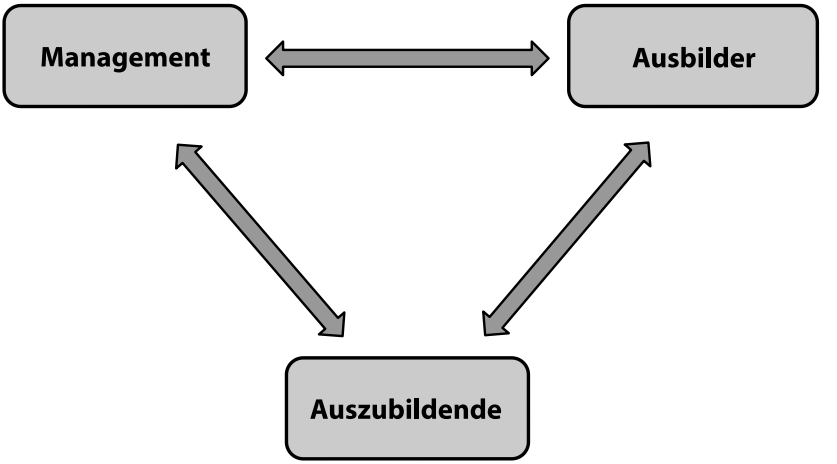


Abb. 2: Interdependenz der Ausbilderposition gemäß dem dreiseitigen Modell sozialen Austauschs (eigene Darstellung)

»Das hat sich so ergeben« – Die Praxis der Rekrutierung

Die Betriebsführung – Maurines spricht von der Hierarchie an sich (*la hiérarchie*), welche kein eindeutiges Gesicht hat, sondern als arbeitgebende Führungskraft je nach Unternehmen eine unterschiedliche Stellenbeschreibung besitzen kann (ebd.: 10) – ist für den wirtschaftlichen Erfolg der Organisation auf Nachwuchs angewiesen. Sie delegiert den praktischen Auftrag zu dessen Ausbildung an ausgewählte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Um eine möglichst hohe Qualifikation aufseiten der zukünftigen Fachkräfte zu erzielen, liegt es nahe, für diese Aufgabe insbesondere Beschäftigte mit einer eigenen hohen fachlichen Qualifikation in Erwägung zu ziehen. Erfahrungsgemäß teilen jedoch nicht alle Angestellten gleichermaßen bereitwillig ihr Wissen. Manche fühlen sich durch den Neuzugang jüngerer Kolleginnen und Kollegen bedroht, weil sie um ihr Alleinstellungsmerkmal und ihren Arbeitsplatz fürchten (vgl. Billett 2002: 463). Anderen ist die Aufgabe lästig, so dass sie sie entsprechend halbherzig ausfüllen. Dass die Gewinnung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Ausbildung kein einfacher formaler Vorgang ist, wird an vielen Aussagen deutlich. Herr Woelk, der Leiter des Werkzeugbaus von dem ländlichen Standort des Elektrokonzerns (vgl. Kap. 6.4.2) führt aus:

© Campus Verlag GmbH

»Wir haben natürlich auch Bereiche, wo Ausbildung, ich sage mal, mit schon ein bisschen Mieslust betrachtet wird, weil selbst Mitarbeiter in der Ausbildung so einen Fähigkeitsnachweis[228] haben, das aber nicht machen wollen. Die haben das mal gemacht, um ein bisschen Weiterbildung zu machen, aber sie können sich nicht so richtig damit identifizieren. Und da müssen wir schon regelrecht Leute dann schon *beknien, betteln*.« [01_07_NA, 145]

Die Führung ist insofern darauf angewiesen, Angestellte zu identifizieren, welche dieser Verantwortung freiwillig nachkommen und im Gegenzug nicht allzu hohe Forderungen an das Unternehmen[229] stellen. Wie stellt sich dies nun aus Sicht der Betroffenen dar?

Nur die wenigsten der Befragten hatten die Ausbilderrolle aktiv angestrebt, sondern die Tätigkeit auf Nachfrage von Seiten ihrer Vorgesetzten übernommen. Meist fiel hier die interessante Formulierung »Das hat sich so ergeben.« Welche Kräfte waren jedoch wirksam, dass sich die Ernennung scheinbar ›organisch‹ fügte?

Das in den BIBB-Fallstudien dominierende Kriterium war – die fachliche Qualifikation stets vorausgesetzt – dass die Fachkraft von ihrer Persönlichkeit her für diese Tätigkeit geeignet scheint, das heißt einen »guten Draht« zu jungen Menschen besitzt und das nötige pädagogische Geschick von sich aus mitbringt. Selbst wenn – wie am Beispiel des Versicherungskonzerns – ein Auswahlverfahren für Fachausbilder als Prozess schriftlich niedergelegt ist, ist die tatsächliche Praxis hochgradig informell und standardisierte Kriterien dafür, was unter pädagogischem Geschick verstanden werden kann, bestehen nicht. Die Einschätzung beruht in erster Linie auf stetig gewachsener Erfahrung über viele gemeinsame Jahre im Betrieb und Beobachtungen des Sozialverhaltens, zum Beispiel ob jemand eher ein »Einzelkämpfer« oder ein »Teamworker« ist, wie ein langjähriger hauptberuflicher Ausbilder für technische Zeichner aus der deutschen Hauptverwaltung des Elektrokonzerns (vgl. Kap. 6), betont:

»Ja, in den Fachabteilungen, ich, ich gucke dann schon, wer da Betreuer ist. Man, man ist immer in, in Absprache mit dem Vorgesetzten des Jeweiligen, nicht? Man sagt: ›Hier, hast du einen, den du dafür einsetzen könntest?‹ Der dann auch hat, und wenn der mir dann Namen nennt, – ich habe die meisten ausgebildet, die da oben [in der Konstruktion] sitzen, die dann auch nachher die Auszubildenden betreuen –, dann kann ich dem schon direkt sagen: ›Den kannst du gebrauchen, den kannst

228 Mit dem Fähigkeitsausweis in der Ausbildung ist das Zertifikat der Ausbildereignung nach AEVO gemeint.

229 Dies könnten neben der Freistellung von anderen Aufgaben zum Beispiel auch finanzielle Zulagen beziehungsweise eine tarifliche Höhergruppierung sein.

© Campus Verlag GmbH

du weniger gebrauchen.‹ Dementsprechend werden die Leute dann auch eingesetzt, weil, ich kenne die von meiner Ausbildung her, ich weiß, wie sie sich hier [in der Lehrwerkstatt] gegeben haben, ich weiß äh (–) wie sie mit anderen Leuten umgehen können und welcher Mensch dahintersteckt und kann dann auch von meiner Seite aus oder (–) wage das schon zu sagen, ich kann (–) beurteilen, der ist dafür geeignet und der nicht.« [01_02_HA, 347]

Wie an seiner Schilderung exemplarisch deutlich wird, erfolgt die Auswahl der Ausbildungsbeauftragten in den Fachbereichen vor Ort häufig nicht durch die Fachvorgesetzten allein, sondern in enger Abstimmung mit dem hauptberuflichen Ausbildungspersonal. Insbesondere die Ausbildungsleitung agiert hier im Sinne der Hierarchie, ist für die Umsetzung jedoch auf die Zustimmung der Fachvorgesetzten angewiesen. Die Grenzen zwischen dem Management und der Ausbilder-Position sind an dieser Stelle entsprechend fließend.

Die Prüfung nach AEVO, die rechtlich gesehen nur bei jenen Ausbilderinnen und Ausbildern des Betriebs vorliegen muss, die offiziell als Verantwortliche für das Berufsbild bei der Kammer registriert sind, wurde von den Ausbildungsleitungen der mittleren und großen Unternehmen auch als interne betriebliche Voraussetzung für die Übernahme einer Fachausbilderfunktion genannt. Bei der anschließenden Befragung der Betroffenen zeigten sich jedoch gelegentliche Abweichungen zu dieser offiziellen Politik.

Der Nachweis der Ausbildereignung per Kammer-Zertifikat ist für die Rekrutierung der weiteren nebenberuflichen Ausbilderinnen und Ausbilder – soweit man überhaupt von einer regulären Zuweisung dieser Aufgabe sprechen kann – insgesamt eher wenig relevant (vgl. auch Ebbinghaus 2011). Ausschlaggebend ist vielmehr, ob der oder die Beschäftigte von den jeweiligen Vorgesetzten persönlich für geeignet gehalten wird. Die erfolgreiche Teilnahme an einem AEVO-Lehrgang ist in der Industrie häufig der erste Schritt der Aufstiegsorientierung bis hin zum Erwerb der Meister- oder Fachwirtqualifikation. Aus Sicht vieler Befragter ist sie jedoch kein Indiz für eine tatsächliche Eignung als Ausbilder oder Ausbilderin. Hierfür werden eine tiefere, intrinsische Motivation und eine gewisse ›menschliche‹ Qualität gefordert. Diese ist eng verwoben mit der sozialen Integration der Fachkraft innerhalb der Belegschaft. Kollegialität als sozialer Kategorie kommt hierbei eine zentrale Rolle zu (vgl. Bachmann 2014).[230]

230 Angesichts dieser Bezüge ließen sich besonders einflussreiche und anerkannte Ausbilder und Ausbilderinnen auch als »integrierte Führerinnen« beziehungsweise Führer beschreiben (vgl. Bachmann 2014: 85f.).

© Campus Verlag GmbH

»Zwischen Baum und Borke« – Als Ausbilder auftreten

Für die als Ausbilder oder Ausbilderin erwählte Fachkraft wiederum bedeutet die Übertragung der zusätzlichen Aufgabe im günstigen Fall eine symbolische Anerkennung ihrer Leistung als Fachkraft, Kollege und Mensch. Ihr wird von der Führung das Vertrauen geschenkt, junge Menschen zu ähnlich kompetenten Kräften wie sie selbst ausbilden zu können, und zugleich gewinnt sie einen neuen Handlungsraum jenseits der üblichen Arbeitsroutine mit – zumindest innerbetrieblich – vergleichsweise geringen formalen Vorgaben. Wie Maurines beobachtete, nehmen Fachkräfte mit Bildungsauftrag aufgrund ihres Wissens und Könnens eine sozial herausgehobene Position innerhalb der Belegschaft wahr:

»La transmission de savoirs est valorisée par les formateurs parce qu'elle leur réserve une place importante dans le processus de production: on reconnaît leurs savoirs et leurs compétences. Elle lui octroie un pouvoir symbolique important au sein du collectif.« (Maurines 1997: 11)

Im Fall der deutschen Erstausbildung kommt hinzu, dass viele der befragten Ausbilder ihre Autonomie bei der Ausgestaltung ihrer Rolle auf der Ebene der unmittelbaren praktischen Durchführung schätzen. Die Inhalte der Ausbildung sind bundeseinheitlich geregelt, und darüber hinaus formulieren die Unternehmen selten weitere Ansprüche, solange die Auszubildenden am Ende die erwarteten Prüfungsergebnisse erzielen. Symptomatisch drückt sich diese Haltung in der Schilderung von Herrn Petershagen, dem bereits vielfach zitierten Ausbilder mit Sitz in der Lebensversicherungsgesellschaft (vgl. Kap. 7.3), aus:

»Ich habe da im Prinzip auch freie Hand durch meinen Abteilungsleiter, der mir da auch vertraut und auch durch die positiven Rückmeldungen der Azubis der Meinung ist, dass das dann schon ordentlich abläuft. Die Ergebnisse bei den Prüfungen stimmen, und da gibt es dann für den auch keinen Grund mir da größere Vorgaben zu machen oder andere Vorgaben zu machen. […] Und ich finde auch gut, dass er mir da relativ freie Hand lässt, dass er mich also nicht in meiner Arbeit, wie ich sie mache, beeinflusst, ja?« [02_06_HA, 135, 201]

Angesprochen auf die im Zuge der Fallstudie vorgefundene Vielfalt an Ausbildungspraktiken – sowohl innerhalb der Hauptverwaltung als auch zwischen den angeschlossenen Vertriebsdirektionen und Agenturen – erläutert die Ausbildungsleiterin, dass von der Unternehmensleitung lediglich vorge-

© Campus Verlag GmbH

geben wird, wie viele Auszubildende einzustellen sind und wie und durch wen deren Rekrutierung und Selektion zu erfolgen hat, alles andere aber,

»das Ausbilden im Leben, in der Abteilung, in der [Vertriebsdirektion], im Bereich, das ist kreatives Einzelentscheiden. Das, soweit kann man da nicht reinregieren und wollen wir auch gar nicht. Wir wollen überhaupt nicht reinregieren, sondern lieber überzeugend mitnehmen zu den Themen.« [02_15_HA_FK, 521]

Das Fallbeispiel aus dem Versicherungskonzern verdeutlicht die wechselseitige Abhängigkeit zwischen der Unternehmensführung und den Ausbilderinnen und Ausbildern bis hin zum Feedback der Auszubildenden. Wenn sich die Beziehungen konstruktiv die Waage halten, gewinnt das Unternehmen sowohl motivierten Nachwuchs als auch motivierte Mitarbeiter für eine unentgeltliche Zusatzaufgabe und letztere ein Zugeständnis an Autonomie, betrieblicher Anerkennung und letztlich größerer beruflicher Erfüllung. Anerkennung und Vertrauen sind die zentralen Währungen innerhalb dieses Tauschgefüges.

Die Aussage der Ausbildungsleiterin verweist allerdings nicht nur auf die Notwendigkeit der Freiräume und die Eigenmotivation der betroffenen Ausbilder vor Ort. Sie deutet im Umkehrschluss auch die beschränkten Befugnisse an, mit denen die Ausbildungsleiterin selbst wiederum in ihrer spezifischen administrativen Funktion zwischen Unternehmensleitung einerseits und ausbildenden Fachkräften andererseits konfrontiert ist. Sie steht als Stabsstelle innerhalb der Personalabteilung jenseits der Linie und ist auf die Kooperation der Fachausbilder in den Abteilungen angewiesen, ohne deren Mitarbeit unmittelbar disziplinarisch einfordern zu können. Auch finanziell steht ihr – wenn überhaupt – nur ein kleines eigenes Budget zur Verfügung, so dass sie für die meisten Posten zunächst mit der Unternehmensleitung verhandeln muss. Für die Erfüllung ihrer Aufgabe ist sie entsprechend stark auf die persönliche Akzeptanz und Unterstützung der Fachvorgesetzten als auch der ausbildenden Fachkräfte selbst angewiesen. Was es für ein Skill braucht, um die Stellung der Ausbildungsleitung sachgerecht ausfüllen zu können, fasst ein ehemaliger Ausbildungsleiter eines großen Industriebetriebs im Fahrzeug- und Maschinenbau pointiert mit einer Metapher zusammen:

»Man steckt da ja immer so zwischen Baum und Borke. Man ist natürlich der Geschäftsleitung verpflichtet, man ist natürlich den Lehrlingen verpflichtet, man ist den Betriebsräten verpflichtet, man ist auch den Elternhäusern verpflichtet. Da muss man schon sehr ausgewogen und abgeklärt dann auch an die Sache rangehen. […]

© Campus Verlag GmbH

Da gehört sehr viel Persönlichkeitskompetenz dazu, […] wie so ein Politiker, […] dass einigermaßen alle zufrieden sind.« [10_01_HA, 426]

Bemerkenswert ist, dass der Sprecher auf die Frage nach den erforderlichen Fähigkeiten nicht formale Qualifikationen wie berufspädagogische, personalwirtschaftliche oder sonstige Abschlüsse nennt, sondern primär auf die gesellschaftlich wie innerbetrieblich sozial ausgleichende Aufgabe und das zu seiner Erfüllung erforderliche diplomatische Handlungsgeschick verweist. Ausbildungsleiterinnen und -leiter sowie alle anderen verantwortlich benannten Ausbilder geraten durch ihren Auftrag »zwischen Baum und Borke«. Oder anders formuliert: sie sitzen betriebspolitisch zwischen allen Stühlen und sind damit konfrontiert, die unterschiedlichen an sie gestellten Ansprüche geschickt auszubalancieren, da sie kaum allen in der Tiefe gleichermaßen gerecht werden können.[231]

»Handeln müssen« – Ausbilden unter Erfolgsdruck

Wie nun ist es um den dritten Partner im Bunde, nämlich die Auszubildenden, bestellt? Die Ansprüche der jugendlichen Zielgruppe wurden in den vorangegangenen Kapiteln bereits eingehend thematisiert. Letztere ist auf die Anleitung durch ihre Ausbilderinnen und Ausbilder angewiesen, wenn sie ihren Platz im Unternehmen und in der Belegschaft finden und einen erfolgreichen Prüfungsabschluss erreichen will. Je nach deren Präsenz und Engagement beziehungsweise dessen subjektiver Wahrnehmung allerdings können die Auszubildenden diesen auch die Anerkennung dafür verweigern.

231 Ein ähnliches Dilemma stellt sich – falls institutionell verankert – auch für die betriebliche Mitbestimmung. Betriebsrat und Jugend- und Auszubildendenvertretung verstehen sich primär als Anwalt der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Sie setzen sich häufig stark für die Ausbildung, den Schutz der Auszubildenden und deren Übernahme ein; für die Nöte der Ausbilderinnen und Ausbilder und deren Fortkommen sind sie jedoch eher blind. Diese eingeschränkte Perspektive ist im Betriebsverfassungsgesetz, das ausbeuterischen Ausbildungsverhältnissen vorbeugen wollte, auch tendenziell so angelegt. So heißt es im Unterabschnitt zur Berufsbildung in § 98 Abs. 2: »Der Betriebsrat kann der Bestellung einer mit der Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung beauftragten Person widersprechen oder ihre Abberufung verlangen, wenn diese die persönliche oder fachliche, insbesondere die berufs- und arbeitspädagogische Eignung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes nicht besitzt oder ihre Aufgaben vernachlässigt.« Wenige betriebliche Vereinbarungen befassen sich, wie eine Analyse des entsprechenden Archivs der Hans-Böckler-Stiftung zeigt, überhaupt mit dem Thema Ausbildung (439 von über 10.000), und noch weniger erwähnen die Personengruppe der Ausbilder (24 von 439) (vgl. Busse 2011).

© Campus Verlag GmbH

Dies kann bis zu der Auffassung reichen, sich alles Notwendige selbst angeeignet zu haben (vgl. Maurines 1997: 12). Im schlechtesten Fall können die Auszubildenden die Ausbildung auch ganz ablehnen, so dass es zur vorzeitigen Vertragslösung kommt. Ein Scheitern der Ausbildung oder allgemein ungenügendes Verhalten werden vom betrieblichen Umfeld jedoch häufig auch als ein Scheitern des zuständigen Ausbilders oder der Ausbilderin gedeutet. Beispielhaft erkennbar wird dieser Zusammenhang anhand der Aussage eines Industriemeisters einer produzierenden Fachabteilung:

»Wenn sie [die Auszubildenden] die Bereiche gewechselt haben, äh und die kommen aus unserem Bereich in einen anderen Bereich und äh sind dann nicht in der Lage sich irgendwie äh zu *verkaufen mit dem, was sie bisher vermittelt gekriegt haben*, fällt es eigentlich auf einen selber zurück.« [07_09_NA, 117]

Die Performanz des Auszubildenden wird mehr oder weniger direkt auf die Leistung seiner Ausbilderinnen und Ausbilder zurückgeführt. Aufgrund dieser vermeintlichen Ursache-Wirkungs-Beziehung und der Abhängigkeit zwischen Ausbilder und Auszubildendem im betrieblichen Kontext attestierte die berufspädagogische Forschung der Position des Ausbilders »institutionelle Schwäche« (Pätzold u. a. 1986: 136). Sein Dilemma bestehe darin, dass er als abhängig Beschäftigter selbst »Untergebener« gegenüber der Unternehmensleitung ist, gleichzeitig aber auch Vorgesetzter gegenüber den Auszubildenden. Diese »asymmetrische Kompetenzverteilung« (ebd.) führe zu einer spezifischen »Zweck-Mittel-Relation«, in der das Auffangen von persönlichen Problemen und psychischen Krisen bei den Auszubildenden auch unmittelbar dem Ausbilder selbst nützt, weil die Qualität seiner Arbeit am Ende an den Leistungen seiner Auszubildenden gemessen wird. Der Ausbildungsbereich sei somit eine Art »Subsystem« des Betriebes und bringe funktionsnotwendige Erziehungsziele mit sich, die einer kritischen Auseinandersetzung mit den Betriebszwecken beziehungsweise einer stärkeren Hinwendung zu pädagogisch-emanzipatorischen Lernzielen im Wege stehen (ebd.: 137).

Vor dem Hintergrund von normativ-berufspädagogisch geführten Erwägungen, die als Ideal eines pädagogischen Verhältnisses implizit jenes zwischen Lehrkraft und Schüler an einer öffentlichen (Berufs-)Schule setzen, ist das zwischen Ausbilder und Auszubildenden im betrieblichen Kontext zwangsläufig defizitär. Ausbilderinnen und Ausbilder haben jedoch nicht den Status von Landesbeamtinnen und -beamten, und können es sich als abhängig Beschäftigte von Wirtschaftsorganisationen nur bedingt erlauben, ihr Handeln vorrangig an individuellen Bildungszielen von Jugendlichen

© Campus Verlag GmbH

auszurichten.[232] Die berufspädagogische Kritik greift, wie das Modell des sozialen Austausches der drei Partner zeigt, insofern zu kurz, wenn sie die Person des Ausbilders auf seinen pädagogischen Bildungsauftrag reduziert und die vielen weiteren an ihn gestellten Ansprüche im Unternehmenskontext unberücksichtigt lässt.

Viele der befragten Ausbilderinnen und Ausbilder erlebten ihre Verantwortung für die jungen Menschen tatsächlich als sehr groß; aus ihrer nahezu persönlichen Haftung für die Auszubildenden kann ein »massiver Handlungszwang« entstehen, der letztlich weit über ihre formale Aufgabenbeschreibung hinausgeht, wie ein Ausbildungsleiter als Stellvertreter eines Arbeitskreises von Ausbildungsleiterinnen und -leitern einer norddeutschen Wirtschaftsregion gegenüber dem BIBB-Projekt schriftlich mitteilte:

»Meist sind die Ausbilder der zentrale (und einzige) Anlaufpunkt für die Auszubildenden. Sie akzeptieren auch die daraus entstehende direkte Verantwortung. Können die Ausbilder nicht weiterhelfen, hat das zumeist direkte negative Konsequenzen für die Auszubildenden, welche die Ausbilder auch unmittelbar erfahren. Daraus entsteht ein Zwang zum ›Handeln müssen‹, auch wenn betriebliche Strukturen dieses eigentlich nicht vorsehen und Ausbilder dann häufig außerhalb ihres eigentlichen Tätigkeits- und Zuständigkeitsbereichs agieren und damit Schwächen in betrieblichen Strukturen kompensieren.«

Wie die Binnensicht auf die innerbetriebliche Ausbildungsdynamik zeigt, wäre für die Ausbilderinnen und Ausbilder – statt ihnen Instrumentalisierung der Auszubildenden vorzuwerfen – ein spezifisch eigenes Professionalisierungskonzept zu entwerfen, das die Herausforderungen ihres Auftrags an der Schnittstelle gleich mehrerer konkurrierender Bezugsysteme aufgreift und sie bei ihren vielfältigen Aushandlungsprozessen stärkt und unterstützt.

232 Dass dieser Kontext das pädagogische Handeln der Ausbilder und Ausbilderinnen behindert, bleibt dabei unbestritten und kann auch ihnen selbst zum Schaden gereichen. So kann es für sie persönlich fatal sein, wenn sie mit leistungsschwächeren Auszubildenden konfrontiert sind, die sie trotz hohen Betreuungsaufwands nur zu einem mittelmäßigen Prüfungsabschluss führen. Eine größere Kenntnis über pädagogische Zusammenhänge auf Seiten des Unternehmens und der Belegschaft würde den Druck selbstverständlich reduzieren helfen.

© Campus Verlag GmbH

10.2 Gefährdungen: Die Verwundbarkeit des Ausbilders

In diesem Abschnitt sollen im Sinne einer Governance-Perspektive empirische Spuren verfolgt werden, die auf eine Gefährdung des zuvor geschilderten lebendigen sozialen Tauschgefüges hindeuten. Der kanadische Politologe und Soziologe Willam Walters hebt als Vorzug einer solchen Forschungsperspektive[233] hervor, dass sie ohne politische Ontologien auskommt und daher für beginnende Wandlungsprozesse besonders sensibel ist (2012: 61). Er schreibt:

»Studies of governmentality adopt a particular methodological and analytical strategy. They start with events, controversies, moments of problematization […]. They gravitate towards occasions of controversy and situations when the established ways of conducting affairs are called into question.« (ebd.: 57)

Auch wenn an dieser Stelle für das breite Spektrum beruflich-betrieblicher Ausbildungspraxis in Deutschland kaum eine umfassende Analyse der sie durchkreuzenden Regime vollzogen werden kann, soll die Aufmerksamkeit zumindest auf einige zentrale Tendenzen gelenkt werden, die sich schwächend auf eine Ausbildungspraxis der Teilhabe an Arbeit auswirken.

Je stärker Ausbildungstätigkeiten jenseits von regulären Arbeitsprozessen erfolgen (müssen), desto eher werden sie von den betroffenen ausbildenden Fachkräften als auch den sie umgebenden Kolleginnen und Kollegen als separate, allein dem Zweck der *Ausbildung* gewidmete Praxis wahrgenommen. Dieses Sichtbarwerden von pädagogischen Handlungen in einem Arbeitsumfeld, das primär auf unternehmerische Leistungsziele ausgerichtet ist und der Gewinnmaximierung dient, kann, wie die Empirie offenbart, je nach Kontext auch Reaktionen hervorrufen, die sich abträglich auf die Motivation der Ausbilder und damit die Ausbildung an sich auswirken.

Solange die Ausbildung quasi ›nebenher‹ erfolgt und die nebenberuflichen Ausbilderinnen und Ausbilder ihren regulären Arbeitsaufgaben im erwarteten Umfang nachkommen, wird ihr Beitrag häufig selbstverständlich hingenommen. Im Blick sind die Auszubildenden und ihre Fortschritte, während die sie fördernden Fachkräfte in der betrieblichen Hierarchie nahe-

233 In Anlehnung an Michel Foucault sowie Paul Rabinows »anthropology of the contemporary« empfiehlt Walters das auch für diese Arbeit gewählte Vorgehen: »one should start with a given practice, exploring its unique combination of logics rather than starting with a category then looking to find empirical confirmation of that category out in the world« (2012: 73).

© Campus Verlag GmbH

zu unsichtbar sind. Dies illustriert folgende Aussage von der Mentorin Frau Seghers aus dem IT-Unternehmen B (vgl. Kap. 8.4):

»Wir sind quasi unsichtbar, weil wir in unserer äh Funktion, die wir als, als Hauptfunktion haben, natürlich auftreten ähm und äh jeder eigentlich weiß, der ist ja auch Mentor, aber äh das wird nicht, nicht wirklich wahrgenommen. Also, das ist ähm, (–) läuft so nebenher (lacht leise).« [05_09_NA, 188-201]

Die überwiegende Zahl der nebenberuflichen Ausbilderinnen und Ausbilder, deren primäre Stellenbeschreibung im Unternehmen sehr unterschiedlich lauten kann, wird in ihrer Doppelrolle wenig wahrgenommen. Die als Gegenstand der Berufsbildungsforschung in den 1990er-Jahren mit dem Etikett »die unbekannten Mitarbeiter« versehenen ausbildenden Fachkräfte (Schmidt-Hackenberg u. a. 1999)[234] führen auch innerbetrieblich ein Schattendasein, und hier deckt sich der Befund mit einer Studie aus dem Nachbarland Österreich, die diese als «hidden protagonists of workplace learning» klassifiziert (Ostendorf 2012: 69). Je aufwendiger die Ausbildungstätigkeiten jedoch sind, je mehr Zeit und Raum sie brauchen und entsprechend stärker ins Blickfeld der weiteren Belegschaft geraten, desto umstrittener können sie werden. So berichtet Herr Petershagen, einer der Ausbilder aus dem Versicherungskonzern (vgl. Kap. 7.3), dass seine Bemühungen, gleich mehrere Auszubildende als Gruppe in einem separaten Ausbildungszimmer zu betreuen, anfangs nicht auf Gegenliebe bei seinen Kollegen stießen: »nach dem Motto, der Petershagen will sich aus der Sachbearbeitung rausschleichen und *nur noch mit den Azubis spielen*«. Nach mittlerweile sieben Jahren hätten sie jedoch erkannt, »dass das eine anspruchsvolle Aufgabe ist, die viel Flexibilität erfordert, *die aber auch* die Abteilung tatkräftig unterstützt« [02_06_NA, 201].

Je sichtbarer die Ausbildungstätigkeit als eigene Praxis wird, umso eher tritt sie in Konkurrenz mit anderen Tätigkeiten, die der Wertschöpfung dienen. Pädagogische Tätigkeiten gelten im Vergleich mit berufsfachlichen tendenziell als einfacher und weniger wichtig, sodass die Ausbilderinnen und

234 Das Mitte der 1990er-Jahre durchgeführte Forschungsprojekt unter Leitung des BIBB widmete sich erstmals bewusst nicht den hauptberuflichen und anderen offiziell registrierten Ausbilderinnen und Ausbildern, sondern den ausbildenden Gesellen und anderen Fachkräften am Arbeitsplatz. Im Zuge einer standardisierten Befragung von 622 Betrieben stellten die Forscher fest, dass es »in jedem zweiten Betrieb […] an der innerbetrieblichen Anerkennung der Leistungen ausbildender Fachkräfte [mangelt]« (Schmidt-Hackenberg u. a. 1999: 21).

© Campus Verlag GmbH

Ausbilder angesichts eines allseits steigenden Zeitdrucks unter Legitimationsdruck von außen geraten (vgl. Besozzi u. a. 2017).

Die mit der Ausbildung einhergehenden Ziel- und Zeitkonflikte stellen aber auch ein persönliches Dilemma für die Ausbilderinnen und Ausbilder dar. Dies manifestiert sich im Narrativ auf unterschiedliche Weise. Während manche sich als innerlich ›gespalten‹ beschreiben, verweist die Stellungnahme von Herrn Lesch, dem bereits vorgestellten, hochengagierten Elektronik-Ausbilder aus dem Elektrokonzern (vgl. Kap. 6.3.4), auf eine monetäre Bewertung:

»Man muss ganz klar sagen, wir haben eine Fertigung und diese Fertigung verdient das Geld. Wir [Ausbilder] sind zu sehen als indirektes Personal, und das heißt, mit meiner Tätigkeit verdiene ich eigentlich kein Geld für unseren Konzern. Priorität für mich hat in dem Sinne dann die Fertigung, wenn eine Anlage irgendwo steht.« [01_06_NA, 162]

Als nebenberuflicher Ausbilder mit einschlägiger Funktion im Bereich der Maschineninstandhaltung hat im Notfall, wenn eine Produktionsanlage zum Erliegen kommt, stets die Facharbeit Vorrang vor der Ausbildung. Zugleich wirkt sich die starke Fokussierung der Unternehmensführung auf Kosten und Kennziffern abträglich auf sein Selbstbild als Ausbilder aus. Es trägt defensive Züge, denn die sich vorwiegend an unmittelbaren Erfolgen beziehungsweise physisch sicht- und messbaren Produkten orientierenden Maßstäbe der industriellen Fertigung werden auf die eigene Tätigkeit übertragen und führen zu einer monetär negativen Bilanz. Analog dazu äußert sich ein hauptberuflicher Ausbilder aus der Lehrwerkstatt eines anderen Industrieunternehmens erleichtert darüber, dass seine Kollegen in der Fertigung ihm noch nie vorgeworfen haben, dass sie für ihn »mitverdienen« müssten, obschon er dafür Verständnis hätte: »Wir verdienen in dem Sinne ja kein Geld, wir sind nicht produktiv in dem Sinne, nicht?« [08_06_HA, 250]

Diese und ähnliche Aussagen sind ein Reflex von betriebswirtschaftlichen Denkweisen, die im Zuge der 1990er-Jahre in der deutschen Wirtschaft kontinuierlich hoffähiger wurden. Insbesondere die Aufrechterhaltung betriebseigener Ausbildungszentren in der Industrie geriet angesichts der Einführung neuer Steuerungsmodelle zunehmend unter Rechtfertigungsdruck (vgl. exemplarisch Röben 2006). Langfristigen Aktivitäten der Nachwuchssicherung, deren Kosten-Nutzen-Bilanz nur schwer in blanken Zahlen auszudrücken ist beziehungsweise deren Erträge erst in frühestens vier bis fünf Jahren zu erzielen sind, stehen kurzfristige Einsparpotenziale gegenüber. Insbesondere Firmen mit Aktionärsbeteiligung sind darauf angewiesen, im Sin-

© Campus Verlag GmbH

ne von *shareholder value* jährlich Gewinne auszuschütten, und diese Politik kann sich abträglich auf das Ausbildungsengagement auswirken.

Im Prozess der Globalisierung verschärft sich diese Entwicklung, wie das Beispiel des Elektrokonzerns zeigt, der als ursprünglich deutsches Unternehmen von einem US-amerikanischen Mitbewerber übernommen wurde. Die Beibehaltung der Lehrwerkstatt am Hauptsitz – mit zwar bereits reduziertem Stellenkegel, aber immerhin noch zwei Ausbildungsmeistern – stand aufgrund der geringen Vertrautheit des neuen Managements mit dem deutschen Bildungssystem vorübergehend zur Diskussion. Es lag bei den betroffenen hauptberuflichen Ausbildern der neuen Personalführung Argumente für die Beibehaltung der Ausbildung vorzulegen beziehungsweise vielerlei statistische Übersichten zur Ausbildung und zur demografischen Entwicklung des Personalbestands am Standort zusammenzutragen sowie sich der Rückendeckung durch die Fachabteilungen zu versichern.

Dass sich das Bild der Produktion positiv gewendet durchaus für die eigenen Zwecke nutzen lässt, zeigt die Aussage eines ehemaligen Aus- und Weiterbildungsleiters eines deutschen Traditionsunternehmens der Kraftfahrzeugindustrie.[235] Konfrontiert mit der arbeitsorganisatorischen Tendenz, sich unternehmerisch auf die ›Kernprozesse‹ zu konzentrieren und alles andere mit Blick auf (kurzfristige) Kostenersparnisse abzustoßen beziehungsweise ›outzusourcen‹, arbeitete er hart daran, Ausbildung innerbetrieblich nicht als separaten Unterstützungsprozess, sondern als regulären Teil des Geschäftsprozesses zu definieren. Für die Überzeugungsarbeit innerhalb des Unternehmens war er darauf angewiesen, dass auch das hauptberufliche Personal in der betriebseigenen Lehrwerkstatt sein Aufgabenverständnis offensiv in der neuen Managementlogik vertrat. Über die Jahre gelang es, mit den anderen Abteilungen als innerbetrieblicher Bildungsanbieter annähernd auf Augenhöhe ins Gespräch zu kommen:

»Das war auch eine große Aufgabe, diesen Ausbildungsmeistern *bewusst* zu machen, wir sind hier von etwas *Produzent*, nämlich von einem Facharbeiter. *Wir produzieren Facharbeiter*, und das tun wir nicht zum Selbstgefallen […], das tun wir, weil das Unternehmen diesen Facharbeiter haben will. Und das Unternehmen hat einen Anspruch darauf, den guten, den besten Facharbeiter zu kriegen. Und wenn uns das nicht *gelingt*, dann kann es auch genauso gut passieren, dass uns das Unternehmen sagt: ›Passt mal auf, ihr macht das nicht richtig. *Wir wollen eure Facharbeiter nicht mehr!*‹ […] Und so ist es dann in den letzten zwei, drei Jahren dann gelungen, *meine*

235 Er kam bereits im vorigen Abschnitt zur Sprache, als er sich in seiner Stellung als politisch »zwischen Baum und Borke« beschrieb.

© Campus Verlag GmbH

ich, das Unternehmen, sprich die Unternehmensleitung, auch immer mehr davon zu überzeugen, wie wichtig dieser Baustein Ausbildung ist. Natürlich auch begünstigt durch die demographischen Erkenntnisse, die man mittlerweile dann bekommen hat. Aber ich konnte schon erkennen, dass die Mitarbeit ein Hin und Her, also ein Geben und Nehmen war. Mittlerweile nicht nur wir als kleine Ausbilder mussten wir betteln kommen, sondern da kamen auch mal Ansprüche.« [10_01_HA, 18]

Offensichtlich gelang es dem Ausbildungsleiter, die Tauschbeziehung wiederherzustellen, deren prinzipielles Gefüge zuvor beschrieben wurde. Die hier angeführten Beispiele verweisen jedoch auch auf die Fragilität dieses Gleichgewichts und dass sich die Verantwortung für die Sicherung betrieblicher Ausbildungspraxis beziehungsweise die Nachwuchssicherung in manchen Unternehmen von der Führung auf die Ausbilderinnen und Ausbilder selbst zu verlagern begonnen hat. Vielsagend ist auch die Formulierung »wir als kleine Ausbilder«; trotz ihres zentralen Beitrags zur Zukunftssicherung des Unternehmens erleben sich auch dieser gestandene Ausbildungsleiter und sein großes Team von acht hauptberuflichen Ausbildern letztlich als randständige Gesprächspartner für das Führungspersonal ihrer Wirtschaftsorganisation.

In der im achten Kapitel vorgestellten Unternehmensgruppe der IT-Branche stellte sich die Situation der Ausbildungsleiterin, einer studierten Diplompädagogin, aufgrund der komplexen Firmenstruktur regelrecht lähmend dar. Seit der jüngsten Reorganisation im Zuge der Wirtschaftskrise ist sie ohne eigenes Budget zusammen mit den Vorständen in einer Holding AG angesiedelt, während die Ausbildung der IT-Berufe in den Tochtergesellschaften erfolgt. Sie schildert ihre Frustration darüber, dass sie weder finanziell noch institutionell mehr Handhabe auf die praktische Durchführung dort hat. Das Unternehmen ist durch die Umstrukturierung »derart zerklüftet […], dass eine zentrale Betreuung sowohl in der Personalentwicklung als auch in der Ausbildung unheimlich mühsam ist« [05_01_HA, 141]. Die Tochtergesellschaften können ihre Dienste in Anspruch nehmen, müssen es aber nicht, und an den Standorten ohne persönliche Kontakte aus der Anfangszeit ist die Nachfrage gering. Aufgrund der Vielzahl der Vorstände und Geschäftsführer innerhalb der Unternehmensgruppe gibt es ein »massives Führungsproblem«, so dass sie ihr Agieren in diesem »ungeregelten System« als ohnmächtig erlebt. Selbst die Umsetzung von einfachen Maßnahmen im Bereich der Rekrutierung und des Bewerbermarketings wird zu einem aufwendigen bürokratischen Akt:

© Campus Verlag GmbH

»Ich kleines Würstchen, nicht, ich bin ja nun eigentlich nur ein einfacher Mitarbeiter, muss wirklich zu jedem Vorstand marschieren und sage: ›Wie viele Auszubildende möchtest du denn jetzt in deiner Firmierung fürs nächste Jahr haben? Wie viel Geld darf ich denn für dich für eine Anzeige ausgeben?‹ Mache dann natürlich entsprechend Vorschläge. […] ›Darf ich zu einer Messe gehen? Wenn, wie viel darf das kosten?‹ und so weiter. Also ich meine, *der größte Zeitaufwand,* den ich habe, oder der größte Teil meiner Arbeit ist Information und Entscheidungen herbeizuführen. Und das funktioniert nicht.« [05_01_HA, 143]

Die Tendenz, die Ausbildungsverantwortung auf einzelne, isoliert agierende Mitarbeiter zu verlagern beziehungsweise die Auszubildenden, in diesem Fall Nicola und Jule, sich letztlich selbst zu überlassen, nahm im Tochterunternehmen B im Vergleich mit allen Fallunternehmen dieser Studie ihre radikalste Form an. Der dortige Ausbilder Herr Jürgens (vgl. Kap. 8.3) gab seine Rolle nach zehn Jahren resigniert auf. Letzter Auslöser für diesen Schritt war, dass die Unternehmensleitung als Leistungsanreiz für die Beschäftigten im Servicebereich eine Prämienregelung eingeführt hatte und er dadurch finanzielle Nachteile erfuhr. Alle unmittelbar für Kunden aufgebrachten Arbeitszeiten konnten nun fakturiert werden, während »Ausbildungszeiten«, in denen Auszubildende betreut werden, nicht fakturierbar – weil nicht vorgesehen – waren. Der sich auch als Betriebsrat engagierende Software-Programmierer mit mehreren Bildungsabschlüssen beschwerte sich erfolglos über die Nebeneffekte dieses Vergütungsmodells. Die duale Ausbildung war ihm aufgrund seiner eigenen Erstqualifikation als Datenkaufmann im Einzelhandel ein besonderes Anliegen, das aber im Umfeld des neuen Managements seiner jetzigen Firma nur noch bedingt auf Verständnis stieß. Hatte Herr Jürgens mit seinen früheren Vorgesetzten immer noch aushandeln können, dass ein Teil seiner Arbeitszeit für die Ausbildung zur Verfügung stand, gab er nun frustriert auf. Auf Nachfrage im Interview schildert er diese Aushandlungsprozesse und dabei wird eher beiläufig deutlich, dass das Unternehmen die Verantwortung für die Ausbildung längst auf die Mitarbeiterebene delegiert hatte. Es wird als Entgegenkommen der Vorgesetzten dargestellt, wenn dem Ausbilder für sein – quasi persönliches – Ausbildungsinteresse Zeit gewährt wird:

»(seufzt) (– – –) Ich muss überlegen, also (–) der, mit dem ich damals halt ausgehandelt habe, dass ich einen Tag [in der Woche] zur Verfügung gestellt bekomme, da war das Unternehmen auch noch recht jung und ähm (–) da, bei dem habe ich das Gefühl gehabt, der unterstützt das Ganze auch. (–) Ähm, was so zwischendurch alles war, muss ich ehrlich sagen, das habe ich auch schon wieder verdrängt, wer alles meine Vorgesetzten waren und so. /Ja./ Ich kann mich jetzt gerade mal an die Letzten

© Campus Verlag GmbH

jetzt noch erinnern. /Okay./ Ähm, da WEISS ICH, dass wir auch vor ein paar Jahren mal zusammen gesessen haben, wo ich gesagt habe, ›Wir müssen da mal ein bisschen Struktur reinbringen in das Ganze‹, wo ich auch so ein Konzept äh entwickelt habe, das aber auch eingefordert wurde: ›Wenn du was machen möchtest, dann leg mir mal ein Konzept vor, wie du, wie du denn hier ausbilden möchtest äh im Unternehmen.‹ /Ja./ Also, hier in der Abteilung, wurde eingefordert, aber ähm (–) dafür wurde mir halt die Zeit auch gegeben dann. /Von Ihrem Vorgesetzten?/ Vom Vorgesetzten, ja. (–) (stöhnt leise)« [05_03_NA_BR, 60-64]

Wie sich zeigt, ist die Selbstbeschreibung der Ausbilderinnen und Ausbilder untrennbar verwoben mit der sie umgebenden betrieblichen Organisation und dem Stellenwert, den diese der Ausbildung beimisst. Das letzte Zitat veranschaulicht unmittelbar die subjektive Verinnerlichung dessen, was Gerd Günter Voß als den Typus des »Arbeitskraftunternehmers« bezeichnet hat. Auf den unternehmerischen Ausbildungsauftrag übertragen, deutet vieles darauf hin, dass der betriebliche Ausbilder zunehmend dem Typus des individualisierten »Ausbildungsunternehmers« gleicht. Bezogen auf das eingangs eingeführte Modell des dreiseitigen sozialen Austauschs, geht mit der Verlagerung der Ausbildungsverantwortung vom Management auf die Ausbilderinnen und Ausbilder die Stabilität des ursprünglichen sozialen Tauschgefüges verloren.

Viele Schilderungen der Befragten und nicht zuletzt die rückläufige Ausbildungsbeteiligung der deutschen Wirtschaft an sich, deuten darauf hin, dass neoliberale, ökonomische Verwertungsregime in der Arbeitswelt kontinuierlich weniger Raum und Zeit für Ausbildung lassen. Oder anders gewendet: Da der unmittelbar erkennbare Nutzen der Ausbildung von steigender Bedeutung für ihre eigene Legitimation wird, ist es von strategischer Dringlichkeit für die innerbetrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder diesen jederzeit sicht- und das heißt in Zahlen messbar machen zu können.

© Campus Verlag GmbH

© Campus Verlag GmbH

11 Fazit: Ausbilden als umstrittenes Skill und die Zukunft des Ausbilders

Diese Studie hat nach dem Beitrag von Ausbilderinnen und Ausbildern innerhalb von beruflichen Vermittlungsprozessen gefragt. Sie hat eine praxeographische Annäherung an die Bildungspraxis betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder in Deutschland vorgenommen, um ihre Spezifik und ihren Stellenwert in unterschiedlichen Arbeitsfeldern im Detail analysieren zu können. Die zentralen Befunde aus dieser Betrachtung sollen nun zusammengeführt und in einen größeren Kontext eingeordnet werden.

Zum einen geht es um die Frage, inwiefern die Tätigkeit des ›Ausbildens‹ analog zum modernen Begriff des ›Lehrens‹ jenseits von Arbeitspraxen als eine eigene ›Technik‹ verstanden werden kann. Welche Ansprüche werden diesbezüglich vonseiten des Bildungssystems gestellt, und was bedeutet dies für die betroffenen Ausbilderinnen und Ausbilder? Weiterhin geht es um die Frage, wie sich die Praxis des Ausbildens am Arbeitsplatz – jenseits von pädagogischen Normsetzungen von außen – ausgehend von den vielen Einzelbeobachtungen als allgemeines Skill umschreiben lässt. Was macht die Professionalität der betrieblichen Ausbilder aus? Als nächstes wird der Beitrag des Ausbilders als ›menschlicher Mittler‹ im Zuge der Tradierung von Skill im Branchenvergleich fokussiert. Dazu werden die Befunde aus den betrieblichen Taskscapes der Kapitel vier bis acht rekapituliert und zueinander in Beziehung gesetzt. Welcher Stellenwert kommt jeweils der Präsenz des Ausbilders zu? Zum Schluss wird der Ausbilder als gesellschaftliche Figur betrachtet und ein Ausblick auf seine Zukunft gewagt.

Pädagogisierung der Praxis als umstrittenes bildungspolitisches Ziel

Da dem Ausbildungspersonal für den Lernprozess der Auszubildenden eine hohe Verantwortung zugesprochen wird, kommt dieser Personengruppe im öffentlichen Berufsbildungsdiskurs als Kategorie eine wichtige Stellung zu,

© Campus Verlag GmbH

und die Frage seiner Aus- und Weiterbildung ist Dreh- und Angelpunkt anhaltender Diskussionen. Im Zuge der schrittweisen staatlichen Verankerung der beruflichen Bildung wurde die Qualifikation des Personals in Schule und Betrieb zu einem eigenen Gegenstand der deutschen wie auch europäischen Bildungspolitik (Bahl/Grollmann 2011). Mindestens seit der Forderung des Bildungsrats *Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung* im Jahr 1969 wird in der Bundesrepublik Deutschland durch vielfältige Förderprojekte und Initiativen das Ziel verfolgt, die »fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder« aufzuwerten und deren Niveau dem der Lehrkräfte an beruflichen Schulen anzugleichen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969: 22f.). In der im Jahre 1972 verabschiedeten Ausbilder-Eignungsverordnung wurden als Grundlage einer formalen pädagogischen Qualifikation berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse umrissen, die fortan über eine Kammerprüfung nachzuweisen waren. Dieser bis heute gültige nationale Standard war vom Bildungsrat ursprünglich jedoch nur als »Mindestnorm« (ebd.) gedacht und sollte perspektivisch um weitere Fortbildungsabschlüsse, wenn nicht gar akademische Bildungsgänge ergänzt werden (vgl. Bahl u. a. 2010). Das Vorhaben einer Pädagogisierung und Professionalisierung der betrieblichen Ausbildertätigkeit stellte sich bildungspolitisch jedoch als deutlich schwerer zu verwirklichen dar, als von seinen Vordenkern im Zuge der Bildungsreformen der 1960er-Jahre erwartet. Bereits die Einführung der Ausbilder-Eignungsverordnung stieß auf viel Widerstand aus der Wirtschaft (vgl. Bahl/Brünner 2013: 515f.). Mit dem Argument, es handle sich um eine ausbildungshemmende Vorschrift wurde deren Nichtbeachtung anschließend wiederholt als Druckmittel eingesetzt, wenn der Lehrstellenmangel bei geburtenstarken Jahrgängen zum politischen Krisenthema geriet und der Staat auf das Entgegenkommen der Wirtschaft angewiesen war. In einer solchen Konfliktsituation ging das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Anfang des zweiten Jahrtausends sogar so weit, die Verordnung für die Jahre von 2003 bis 2009 auszusetzen.[236] Parallel jedoch wurden Initiativen von Seiten der Industriegewerkschaft Metall, des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder[237] als auch einzelner Industrie- und Handelskammern unter-

236 Die Aussetzung wurde durch das BIBB evaluiert und erwies sich letztlich als wenig wirksam für die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze. Stattdessen deuteten die Ergebnisse daraufhin, dass sich nachteilige Effekte auf die Ausbildungsqualität ergaben (vgl. Ulmer/Jablonka 2007).

237 Der Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V. verfügt nur über eine geringe Mitgliederstärke. Darüber hinaus bieten verschiedene Bildungsanbieter, die Industriegewerkschaft Metall und das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung bundesweite Ta-

© Campus Verlag GmbH

stützt, die an der Entwicklung geregelter Qualifikationsangebote oberhalb der AEVO arbeiteten.[238] Neben der Novellierung und Wiedereinsetzung der AEVO[239] unter Federführung des BIBB gelang es im Jahr 2009, die verschiedenen regionalen Angebote in zwei stufenförmig aneinander anschließende, bundeseinheitliche Fortbildungsregelungen zu überführen: der Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagoge/die Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin und der Geprüfte Berufspädagoge/die Geprüfte Berufspädagogin.[240] Während die AEVO seit ihrer Wiederinkraftsetzung und nunmehr über 46-jährigen Geschichte damit fest im System der beruflichen Bildung verankert ist, gilt dies für die neuen Qualifikationsabschlüsse noch längst nicht. Insofern bot die betriebliche Skepsis gegenüber Angeboten zur pädagogischen Weiterqualifizierung des Ausbildungspersonals letztlich auch den Anlass für das dieser Studie vorausgehende Forschungsprojekt im BIBB (vgl. Bahl/Blötz 2012: 5).

Wie im Ergebnis deutlich wurde, genießen berufspädagogische Qualifikationen in der Wirtschaft keinen vergleichbaren Stellenwert mit berufsfachlichen Abschlüssen im technischen Sinn, so dass sich deren Erwerb für einen betrieblichen Aufstieg (zumindest bislang) nur selten rechnet. Ausbilder zu werden, so formulierte es der Leiter des Bildungswesens eines global tätigen technischen Unternehmens, sei nicht gerade eine Position, mit der man Karriere machen könne. Dafür sei die offizielle Anerkennung für diese Tätigkeit im Betrieb zu gering, auch wenn das soziale Image ein gutes sei: »Wenn man Karriere machen will, dann sollte man alles andere machen, nur nicht Ausbilder.«

Während vor allem von staatlicher und gewerkschaftlicher Seite an die Ausbilderinnen und Ausbilder appelliert wird, sich fortzubilden, um so die Qualität der betrieblichen Ausbildung zu verbessern und Konflikten in der Ausbildung vorzubeugen, liegt die individuelle Nachfrage kontinuierlich weit hinter den gemahnten Bedarfen zurück. Solange die Unternehmens-

gungen für das Ausbildungspersonal an. Das BIBB unterstützt den Praxisaustausch über den Betrieb der Online-Community »Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder – foraus.de«.

238 Dies waren unter anderem zwei Konzepte mit dem Titel »Fachpädagoge/Fachpädagogin für die über- und außerbetriebliche Weiterbildung« beziehungsweise »Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK« (vgl. Bahl u. a. 2010).

239 Siehe den aktuell gültigen Inhalt der Verordnung mit Stand vom 21. Januar 2009: BIBB, Dokumente, 1. 7. 2018, bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf.

240 Die beiden Prüfungsverordnungen sind auf der Homepage des BMBF zu finden: BMBF, 1. 7. 2018, bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/17_11_30_Aus__u_Weiterbildungspaedagoge.pdf und bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/16_10_16_Berufspaedagoge.pdf.

© Campus Verlag GmbH

führung die Fortbildung des ausbildenden Personals nicht ausdrücklich wünscht und unterstützt, gibt es nur wenige Ausbilder, die von sich aus eine Notwendigkeit erkennen, sich in diesem Bereich gezielt methodisch weiter zu entwickeln (vgl. Bahl/Blötz 2012: 41f.). Große Ausbildungsunternehmen, wie auch der hier vorgestellte Versicherungskonzern, verpflichten ihre Ausbildungsbeauftragten häufig zum Besuch von kurzen Inhouse-Seminaren. Hier wird das Führen von Konfliktgesprächen und die Bewertung des Lernprozesses der Auszubildenden anhand des firmeneigenen Kompetenzmodells geübt. Im Bereich des Führungskräftetrainings und der Personalentwicklung sind auch Informationen und Vorträge zur sogenannten Generation Y beziehungsweise Z sehr beliebt. Nur selten sind die Unternehmen jedoch jenseits der AEVO, geschweige denn über diese hinaus, an berufspädagogisch ausgerichteten Weiterbildungsformaten von Kammern oder Hochschulen interessiert und legen ihren Ausbilderinnen und Ausbildern deren Besuch nahe. Während Führungskonzepte durchaus Anklang im Sinne der Personalentwicklung finden, wird eine Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung, wie vom Deutschen Bildungsrat ursprünglich angestrebt, vonseiten des Betriebs letztlich nicht unterstützt.

Auch erweist sich als problematisch, dass der Bildungsdiskurs primär auf eine Professionalisierung der Individuen fokussiert, während die organisationalen Rahmenbedingungen in den Betrieben – und damit das wirtschaftliche Bezugssystem – außer Acht bleiben. Diese und deren subjektive Interpretation durch die Ausbilderinnen und Ausbilder sowie der personell geteilte Ausbildungsauftrag an sich stellen jedoch wesentliche Einflussfaktoren für das pädagogische Handeln wie auch für die Entwicklungsmöglichkeiten der Betroffenen dar. Letztlich zielt das bildungspolitische Regime in eine ähnliche Richtung wie das neoliberal-ökonomische: es delegiert die Verantwortung für den Zielkonflikt an das Individuum, die einzelne ausbildende Fachkraft.[241]

Diese Befunde geben weitere Hinweise darauf, warum sich trotz vielfältiger Förderinitiativen an der Ausbildungspraxis in der Breite der Unternehmen nur vergleichsweise langsam etwas ändert. Die Taskscapes haben

241 Die jüngste Ausgabe der Zeitschrift des BIBB *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (3/2018) bietet hierfür ein markantes Beispiel. Das dem Schwerpunkt »Ausbildungspersonal« gewidmete Heft beschreibt die Ausbilderinnern und Ausbilder im Editorial als »Treiber oder Bremser des Strukturwandels«, je nachdem ob sie ihrer Verantwortung für die »Gestaltung einer zukunfts- und konkurrenzfähigen Berufsausbildung« im Prozess der Digitalisierung nachkommen und digitale Medien für Lehr-Lern-Prozesse einsetzen (Esser 2018).

© Campus Verlag GmbH

darüber hinaus verdeutlicht, wie verwoben die jeweiligen Praktiken mit den unterschiedlichen Branchentraditionen sind und wie deren Werte über Generationen weitergegeben werden. Eine von Beruf und Taskscape entkoppelte, abstrakte Vermittlung von berufspädagogischen Methoden, wie sie für die AEVO-Lehrgänge üblich ist, ergibt vor diesem Hintergrund wenig Sinn. Auch treffen die im Kurs angebotenen Inhalte nicht auf eine unwissende Praxis, sondern auf sehr unterschiedliches Erfahrungswissen, das nicht systematisch reflektiert wird (vgl. Brünner/Bahl 2013).[242]

Die Professionalität der Praxis

Als Bestandteil der Unternehmenskultur und des beruflichen Selbstverständnisses findet Ausbildung in den untersuchten Betrieben mehr oder weniger selbstverständlich statt. Das dafür nötige »pädagogische Geschick« wird bei den dafür benannten Fachkräften als gegeben vorausgesetzt und in erster Linie als menschliche Qualität beschrieben, welche der oder die Betroffene aufgrund der persönlichen Biografie mitbringt, die aber kaum durch Fortbildungsangebote wie den Besuch eines AEVO-Lehrgang hergestellt werden kann.

Begriffe wie »Pädagogik« oder »Methoden« oder anderes Vokabular mit Bezug zu den berufspädagogischen Inhalten der AEVO-Lehrgänge spielen in den Narrativen der Ausbilderinnen und Ausbilder, wenn überhaupt, nur eine randständige Rolle (vgl. Bahl/Brünner 2013). Die hier präsentierten Taskscapes zeugen dennoch von einer Fülle berufspädagogischen Könnens, das sich aus anderen Quellen speist. Es beruht vorwiegend auf den persönlichen Fähigkeiten und Einsichten der Befragten und ist eng verwoben mit ihrer beruflichen Identität. Ausbilder qualifizieren sich im Prozess der Ausübung ihrer Tätigkeit. Die entscheidende Qualifikation, so der überwiegende Tenor, erwerben sie – neben dem Rückgriff auf die guten oder schlechten Erinnerungen der eigenen Ausbildung – vor allem über die wiederholte Interaktion mit jungen Menschen.

242 Für ein schlüssiges alternatives Weiterbildungskonzept siehe als Beispiel die Arbeiten von Manfred Eckert (Eckert 2014), Claudia Müller und Tom Schröter im Kontext des Thüringer Modellversuchs ProfUnt (2010–2013) und die daraus entstandenen Leitfäden: BIBB, Foraus, 13. 6. 2018, foraus.de/html/foraus_639.php.

© Campus Verlag GmbH

Welches sind nun zentrale Praktiken, die die professionelle Praxis der Ausbilder über die Branchenspezifik hinaus in verallgemeinerter Form ausmachen?

Ausbilder machen die berufliche Praxis für Novizen zugänglich, indem sie diese daran mit gezielt übertragenen Aufträgen in der jeder Taskscape impliziten, eigenen Systematik heranführen. Über »immer kleine Schritte« werden der Anspruch der Aufgaben und die Verantwortung für das Arbeitsergebnis im Verlauf der Monate und Jahre gesteigert. Dieses Vorgehen verweist unmittelbar auf den von Stephen Billett geprägten Begriff des »Praxiscurriculum« (*practice curriculum*) (2002, 2016). Darunter versteht er den Zugang und die Abfolge von Tätigkeiten, die einschlägige Lernerfahrungen innerhalb der spezifischen beruflichen Praxis ermöglichen. Über die Teilhabe an der Praxis einerseits und die gezielte Übertragung von Aufträgen mit steigendem Schwierigkeitsgrad anhand einer der Arbeit impliziten Systematik andererseits wird der Novize somit beim Lernen unterstützt.

Die erfahrenen Fachkräfte dienen als Modelle, an denen sich die Jugendlichen zentrale motorische, kognitive wie sozial-kommunikative Verhaltensweisen und Abläufe im Umgang mit Materialien, Maschinen und Menschen vergegenwärtigen und abgucken, »mit den Augen stehlen«, können. Es hängt jedoch von den Novizen selbst ab, ob sie diese Möglichkeit wahrnehmen, und die Ausbilder müssen sich ihrer Vorbildfunktion nicht bewusst sein. Mit Rückgriff auf Billett können die Praktiken des Nachahmens (*imitation*) und mimetischen Lernens (*mimetic learning*) insofern als persönliche epistemologische Praktiken (*personal epistemological practices*) am Arbeitsplatz bezeichnet werden (ebd.).

Die Ausbilder wiederum bieten den Auszubildenden geschützte Räume, in denen sie diese Handlungen ausprobieren und über vielfache Wiederholung einüben. Beim Zutritt zu neuen Erfahrungsräumen und der Orientierung in fremden Arbeitsfeldern lassen sie sie nicht allein, sondern nehmen sie »an die Hand«.

Die Ausrichtung der Novizen auf das zu entwickelnde Skill wird durch vielfältige Hinweise und kontinuierliche Ansprache unterstützt. Dies geschieht durch Vormachen, Erklären und Nachmachen lassen, durch das begleitende verbale Erklären im Vollzug der Arbeit, aber auch die Durchführung von kleineren oder größeren Unterweisungen, was Wissensbestände betrifft, die sich nicht durch alleinige Anschauung erschließen und einer gesonderten Betrachtung jenseits der Arbeit bedürfen. Hier reicht das Spektrum von spontanen Belehrungen anhand einer ausgebauten Gasarmatur bis

© Campus Verlag GmbH

hin zu systematisch geplanten Lehrgängen in Schulungsräumen. Im günstigen Fall bleiben die Auszubildenden mit ihren Ausbilderinnen und Ausbildern kontinuierlich im Gespräch, und die Aufmerksamkeit wird durch wiederkehrende »Frage-Antwort-Spiele« aufrechterhalten.

Die in dieser praxeographischen Studie induktiv ermittelten Praktiken decken sich in vielem mit dem, was Billett mit dem Konzept der »Praxispädagogiken« (*practice pedagogies*) umschreibt. Praxispädagogiken sind die Arbeitspraxis und das wechselseitige Lernen der Beschäftigten befördernde Aktivitäten und Interaktionen und nicht notwendigerweise an das intentionale Handeln von Experten gegenüber Novizen gebunden (Billett 2016: 621f.).[243] Sie sind auch ohne die Anwesenheit von Auszubildenden fester Bestandteil der beruflichen Praxis beziehungsweise tragen diese vorwärts. Sie sind damit zugleich aber auch eng verknüpft mit den die jeweilige berufliche Praxis prägenden Rahmenbedingungen. Wie der Vergleich der Taskscapes offenbart, hängen die Tauschbeziehungen zwischen Ausbilderinnern und Ausbildern und ihren Auszubildenden nicht nur von den konkreten Personen, sondern auch von den spezifischen Arbeitsprozessen und weiteren betrieblichen Rahmenbedingungen ab, in der die Praxis sich ereignet. Die Möglichkeiten zur Teilhabe und Entwicklung von Skill waren hier sehr unterschiedlich verteilt. Am Beispiel der beiden Software-Entwicklerinnen Jule und Nicola wurde dieses Dilemma besonders greifbar.

In Anlehnung an die Arbeiten von Lave/Wenger (1991) beschreibt Billett diesen Zusammenhang als unterschiedlich »einladende« Qualität von Arbeitsplätzen für das Lernen. Mit dem Hinweis auf die zentrale Bedeutung von »Kopartizipation« (*co-participation*) verdeutlicht er, wie abhängig der Lernzuwachs abgesehen von der Individualität des Einzelnen davon ist, mit welchen Arbeiten er oder sie betraut ist und inwiefern »access to guidance« gewährt wird (Billett 2002). Arbeitsplatzhierarchien, Gruppenzugehörigkeiten, persönliche Beziehungen und tradierte Praktiken beeinflussen die dem

243 Hierzu zählt Billett so unterschiedliche Facetten wie das Erzählen von Geschichten unter Kollegen, die Verbalisierung des eigenen Tuns, pädagogisch ›reiche‹ Aktivitäten wie Übergabebesprechungen zwischen verschiedenen Teams, die Bildung von Teams aus Personen mit unterschiedlichem Grad von Arbeitserfahrung, Heuristiken im Sinne des Teilens von Tipps und Tricks, Gedächtnisstützen und Eselsbrücken, und schließlich auch die spezifischen Artefakte, an die sich das Wissen der spezifischen Arbeitspraxis knüpft. Für eine systematische Übersicht und komprimierte Darstellung von Billetts Ansatz und Kategoriengebäude im englischen Original siehe sein achtseitiges Faltblatt »Learning occupations through practice: Curriculum, pedagogy and epistemology of practice« (2016). Download über die Universität Turku, 11. 6. 2018, utu.fi/fi/yksikot/tcls/ajankohtaista/Documents/Billett_07102016_2.pdf.

© Campus Verlag GmbH

Einzelnen gewährte Teilhabe und Anleitung (vgl. ebd.: 462). Zusammengefasst kann mit Billett hinsichtlich einer Bewertung des jeweiligen Lernpotenzials von Arbeitsplätzen auch von dessen spezifischen »Aufforderungscharakter« für den Auszubildenden gesprochen werden, wobei er sich auf den von Gibson geprägten Begriff der »affordances« bezieht:

»Consequently, because of this workplace contestation, opportunities to participate in and access support and guidance are not always uniformly distributed. These affordances (Gibson, 1969) constitute the invitational qualities which will be extended to and perceived by individuals, and which in turn will shape their participation.« (Billett 2002: 462)

Wie die Fallstudien gezeigt haben, leisten die unterstützenden Handlungen der Ausbilderinnen und Ausbilder für den Aufforderungscharakter jeder Taskscape einen wichtigen Beitrag. Wie aber nun erfolgt die Tradierung von kulturellem Wissen im direkten Kontakt zwischen Experten und Novizen?

Ingolds ökologische Theorie präsentiert eine Erklärung für den intergenerationellen Wissens- und Erfahrungstransfer, die jenseits der Dichotomie von angeborenen Eigenschaften, individuellen Dispositionen und erworbenen Kompetenzen (Ingold 1999) und der Trennung von Mensch und Umwelt beziehungsweise Biologie liegt.[244] Kopieren bedeutet für Ingold nicht das automatisierte Überschreiben mentalen Inhalts von einem Gehirn zum anderen, sondern dem Tun anderer als Teil einer Taskscape zu folgen. Durch aufmerksames Wahrnehmen der Bewegungen der Experten mit allen Sinnen und den anhaltenden Versuch, es ihnen gleich zu tun, entdecken die Novizen dieses Skill auch für sich und entwickeln es zugleich weiter: »Copying is imitative, insofar as it takes place under guidance; it is improvisatory, insofar as the knowledge it generates is knowledge that novices discover for themselves.« (ebd.)

Mit Verweis auf Gibsons Begriff der »angeleiteten Wiederentdeckung« (*guided re-discovery*)[245] bringt Ingold explizit auf den Punkt, was der eigentliche Beitrag des Ausbilders zu diesem Lernprozess ist, nämlich die Auf-

244 Er schreibt: »The solution, I argue, is to move beyond the dichotomy between innate capacities and acquired competencies, through a focus on the emergent properties of dynamic systems. Skills, I suggest, are best understood as properties of this kind. It is through a process of enskilment, not enculturation, that very generations grows into – and beyond – the wisdom of its predecessors.« (Ingold 1999)

245 Auch Billett nimmt dezidiert Rückgriff auf dieses Konzept von James Gibson und dessen weitere Verwendung durch Tim Ingold. Während Billett jedoch darum ringt, kognitive Wissenstheorien mit Praxistheorien trotz ihrer erkenntnistheoretischen Gegensätze in Einklang zu bringen, erteilt Ingold ersteren eine klare Absage.

© Campus Verlag GmbH

merksamkeit auf die entscheidenden Elemente zu lenken und aufrecht zu erhalten:

»The process of learning by guided rediscovery is most aptly conveyed by the notion of showing. To show something to someone is to cause it to be made present for that person, so that he or she can apprehend it directly, whether by looking, listening or feeling. Here, the role of the tutor is to set up situations in which the novice is afforded the possibility of such unmediated experience. Placed within a situation of this kind, the novice is instructed to attend particularly to this or that aspect of what can be seen, touched or heard, so as to get the ›feel‹ of it for him- or herself. Learning, in this sense, is tantamount to an ›education of attention‹. I take this phrase from James Gibson […]. Gibson's point was that we learn to perceive not by taking on board mental representations or schemata for organising the raw data of bodily sensation, but by a fine-tuning or sensitisation of the entire perceptual system, comprising the brain and peripheral receptor organs along with their neural and muscular linkages, to particular features of the environment« (Ingold 1999).

Ausbilder geben Auszubildenden die Gelegenheit, eine für sie noch fremde Welt sehen und ›greifen‹ zu lernen. Dies trifft dabei nicht nur auf die sinnlich-materiellen, sondern auch die geistig-kognitiven Dimensionen der Taskscape zu. Das lateinische Verb *apprehendere* für »ergreifen« oder »erfassen« liegt auch dem Begriff *apprenticeship* zugrunde und umschreibt eine Praxis, die weit über das praktische Erlernen von spezifischen Fertigkeiten hinausgeht. Als emergentes Geschehen erschließt sich Skill durch Teilhabe an einer Taskscape. Die Taskscape wiederum ist ein resonnierendes Geflecht aufeinander bezogener menschlicher Aktivitäten, die sich an lokalen Schauplätzen in Verbindung mit den sie bestimmenden materiellen Gegebenheiten, Fauna und Flora, Wind und Wetter ereignen und diesen ihr spezifisches Gepräge geben.

Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage nach dem Beitrag des Ausbilders als menschlichem *agent* oder Akteur in dieser Ausbildungspraxis ergeben sich aus der praxeographischen Verdichtung der geschilderten Interaktionen zwischen Ausbilderinnen, Ausbildern und Auszubildenden vielfache Belege für Ingolds Ansatz von einer gezielten Wahrnehmungssteuerung der Novizen. Über ein buntes und breites Spektrum von korrigierenden Bemerkungen, Zurechtweisungen und Lob, Anweisungen, Geschichten und Witze, Erklärungen und gezielt übertragenen Aufgaben versuchen die Ausbilderinnen und Ausbilder die Aufmerksamkeit ihre Auszubildenden so lange auf bestimmte für den Beruf wesentliche Aspekte zu richten, bis diese sie selbst erkennen und verkörpern können. Die Beruflichkeit weist dabei in der Regel weit über formalisierte Wissensbestände hinaus und umfasst die

© Campus Verlag GmbH

Vorbereitung auf ein selbstbewusstes Leben als Erwachsener in der Gesellschaft an sich.

Aus den empirischen Beispielen ist in der Mikrobetrachtung keine Übertragungsbeziehung zwischen Experten und Novizen zu erkennen, sondern das gemeinsame Beschreiten eines Weges und die Ausrichtung auf ein Ziel. Von der individuellen Begegnung zwischen Ausbilder und Azubi hängt dabei einiges ab. Werden die Auszubildenden als interessiert, handwerklich und geistig geschickt erlebt, so entsteht Resonanz in Ingolds Sinn beziehungsweise die Motivation der Ausbilder ihnen weitere Dinge zu zeigen, steigt. Die Auszubildenden haben jedoch zunächst eine Bringschuld (ihr Interesse) und eine Holschuld, das vorhandene Skill im Unternehmen auch nachzufragen.

Die Verdichtung zu Taskscapes offenbart die Bedeutung von Resonanz beziehungsweise sozialer Tauschbeziehungen für den Ausbildungsprozess. Ausbilderinnen und Ausbilder agieren darin als ›menschliche Mittler‹ zwischen den Generationen beziehungsweise als Angehörige einer Expertenkultur, deren Auftrag es ist, Novizen den Zugang hierzu zu eröffnen. Sie sind Schwellenhelfer am Übergang zwischen Schule und Beruf und lenken die Aufmerksamkeit der Jugendlichen kontinuierlich auf die wesentlichen Elemente einer Epistemologie der Praxis. Sie übertragen nicht Wissen, Können und Erfahrungen, sondern unterstützen die Auszubildenden dabei, dieses selbst für sich zu entdecken und zu entwickeln.

Die unterschiedliche Präsenz des Ausbilders in der Praxis

Die Fallbeispiele in den Kapiteln vier bis acht haben sich als kontrastreicher Einblick in parallele Ausbildungspraxen unterschiedlicher deutscher Unternehmen erwiesen. Die Praxeographie verdeutlicht die große Heterogenität von Ausbildungssituationen und den unterschiedlichen Beitrag der jeweiligen Ausbilderinnen und Ausbilder. Auch wenn sich die geschilderten Arbeitspraxen seit der Erhebung der Interviews in den Jahren 2009–2012 bereits in vielen Details verändert haben und – insbesondere für die IT-Branche – als technologisch bereits historisch überholt anmuten, so lassen sich doch grundsätzliche Aussagen zum Beitrag und zur Rolle des Ausbilders im Vergleich treffen, die auch heute (2018) noch Gewicht haben.

Die Taskscape in der Metzgerei stellte sich als Musterbeispiel für die handwerkliche Beistelllehre heraus. Das hier entwickelte Skill äußert sich in präzisen körperlich-manuellen Fertigkeiten des Schlachtens und Zerlegens

© Campus Verlag GmbH

von Tierkörpern und der Verarbeitung von rohem Fleisch zu Lebensmitteln unter Berücksichtigung größter Sauberkeit. Diese Praxis in ihrer vergleichsweise offensichtlichen Abfolge ist materiell und motorisch konkret zu begreifen, räumlich an einen festen Ort und die kontinuierliche, kopräsente Beteiligung einer Handvoll von Personen gebunden. Hier wurde die »Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens« (Zabeck 2006) idealtypisch noch so vorgefunden, wie sie schon in den Werkstätten im Zunfthandwerk des Mittelalters Brauch war. Dies gilt auch für ihre Einbettung in eine familiale Struktur und die enge Verflechtung der wertschöpfenden Prozesse dieser Taskscape mit ihrer lokalen Umgebung.

Auch im zweiten Fallbeispiel des dienstleistenden Handwerks im Bereich der Elektro- als auch Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik ist der Kundenkreis auf die örtlich nähere Umgebung begrenzt. Hier werden die Tasks jedoch nicht länger in einer festen Werkstatt ausgeführt, sondern auf kontinuierlich wechselnden Schauplätzen beim Kunden zu Hause oder auf dessen Baustellen. Die Belegschaft verteilt sich auf eine größere Anzahl von Personen, und die Arbeit wird in kontinuierlich wechselnden Teams oder allein ausgeführt. Die Auszubildenden erleben die typischen Arbeitsprozesse ihres Berufs überwiegend segmentiert. Der gestiegene Kostendruck führt dazu, dass das entscheidende Skill als selbstständiger Monteur im Kundendienst während der Ausbildung selbst nur noch schwer entwickelt werden kann. Die Teilhabe an der Praxis der erfahrenen Kollegen in der Entstörung und Problemlösung im direkten Kundenkontakt ist nur noch eingeschränkt möglich, sodass sich die Entwicklung dieser Fähigkeiten tendenziell auf zwei zusätzliche Jahre über den Erwerb des Gesellenbriefs hinaus erstreckt. Sie erfolgt nun eher im Selbstversuch als über die unmittelbare Anschauung und das Lernen am Vorbild.

Das dritte Beispiel zeigte einen industriell produzierenden Ausbildungsbetrieb in einer großen Umbruchsituation. Es ermöglichte einen unmittelbaren Einblick in die Dynamik der Entbettung von Ausbildungstätigkeiten aus den regulären Arbeitsprozessen und dem damit einhergehenden Wandel der innerbetrieblichen Wahrnehmung und Bewertung. Weiterhin wurde anschaulich, wie auch durch Ordnungsmittel vonseiten der nationalen Bildungspolitik neue Ansprüche an das Skill von Facharbeit beziehungsweise an die Ausbildungspraxis gestellt werden, und welche Konflikte sich daraus zwischen Fachabteilung und neu gegründetem Ausbildungszentrum – hier am Beispiel von Skill im Werkzeugbau – ergeben. Tief verkörpertes Erfahrungswissen im Bereich der handwerklichen Metallbearbeitung und des

© Campus Verlag GmbH

technischen Zeichnens wird durch ein breiteres und heterogeneres Spektrum an weniger entwickelten, zunehmend computergestützten als auch diskursiv angelegten Fähigkeiten ersetzt.

Auch ist die Industrieausbildung im Vergleich zur Handwerksausbildung prinzipiell durch eine Standardisierung und Verschulung der Ausbildungspraxis gekennzeichnet. Die Grundlagen für das zu erzielende Skill werden lehrgangsorientiert im Kontext einer separaten Ausbildungswerkstatt in größeren Gruppen von Auszubildenden entwickelt. Insgesamt zeichnet sich der Wandel innerhalb dieser Taskscape durch eine schrittweise Distanzierung vom Werkstoff Metall als auch von den unmittelbar wertschöpfenden kollegialen Tasks in der Facharbeit aus. Die Teilhabe an der Praxis der zukünftigen Kolleginnen und Kollegen ist seit der Errichtung der Lehrwerkstatt nur noch fragmentiert gegeben.

Im vierten und fünften Fallbeispiel wurden Ausbildungspraxen im Dienstleistungssektor beleuchtet. In beiden Wirtschaftszweigen haben es die Ausbilderinnen und Ausbilder mit einer etwas anderen Zielgruppe als im Handwerk und der industriellen Produktion zu tun. Es sind überwiegend Jugendliche mit Abitur, während die Auszubildenden in den ersten drei Fallunternehmen die Ausbildung meist direkt nach einem Haupt- oder Realschulabschluss antraten und entsprechend jünger waren. Dem Alter und der ursprünglichen Handwerkstradition folgend, war in den entsprechenden Taskscapes auch das erzieherische Selbstverständnis der Ausbilder stärker ausgeprägt.

In der Ausbildungspraxis am Hauptsitz des Versicherungskonzerns stehen Tätigkeiten in der Verwaltung von Versicherungsverträgen im Zentrum. Die damit einhergehenden Zahlungsaufforderungen an die Kundinnen und Kunden wie auch die ihnen gewährten Leistungen erfolgen als elektronische Transaktionen und sind mit Eingaben in Datenbanken am PC sowie der Ablage und dem Versand von begleitenden Dokumenten in Papierform verknüpft. Die Aufgaben sind an Computerarbeitsplätze in vielzähligen kleinen Büros innerhalb eines großen Bürokomplexes gebunden, zu dem die Kundschaft nur in Ausnahmefällen Zutritt erhält. Die direkte zwischenmenschliche Kommunikation ist primär auf die Kolleginnen und Kollegen der Fachabteilung auf dem Flur beschränkt und konzentriert sich für die Auszubildenden in der Regel auf eine Person, nämlich die oder den zuständigen Fachausbilder. Mit diesem Menschen arbeiten sie drei Monate lang eng zusammen, bis sie zur nächsten Abteilung wechseln und so sukzessive die einschlägigen Fachbereiche für die Entwicklung des spezifischen Skill in

© Campus Verlag GmbH

der Sachbearbeitung durchlaufen. Primäres Ziel ist der systematische Aufbau von Wissen, und dieses wird als individuelles Kapital betrachtet, das man »mitnehmen« kann. Aufgrund der hohen Standardisierung der Abläufe und der zwingenden Einhaltung detaillierter vertraglich-rechtlicher Bedingungen ist auch hier eine starke Lehrgangsorientierung zu verzeichnen.

Die Ausbildungspraxis im Vertrieb an der Basis wiederum unterscheidet sich davon sehr. Die Taskscapes in den beiden Agenturen haben aufgrund der zentralen persönlichen Interaktivität mit den Privatkundinnen und -kunden in deren Wohnungen vor Ort eher Ähnlichkeit mit den Taskscapes des Kundendiensts im Elektro- und SHK-Handwerk. Allerdings kommt es im Versicherungsvertrieb für den beruflichen Erfolg weniger auf handwerklich-manuelles Geschick und die Lösung von technischen Problemen an, als vielmehr auf gute und situationsgerechte Emotionsarbeit. Es gilt, Menschen für den Kauf abstrakter Produkte zu gewinnen, und hierfür ist die persönliche innere Einstellung von entscheidender Bedeutung. Um das erforderliche Skill einschließlich der »unternehmerischen Ader« zu entfachen, nehmen die erfahrenen Versicherungskaufleute die Novizen »an die Hand« und lassen sie gezielt an erfolgreichen Situationen des Geschäfts teilhaben. Anlässe für die Unmittelbarkeit der persönlichen Erfahrung und das Lernen am Vorbild sind die Mittel, um die zentrale Lust auf Erfolg zu wecken.

Beim fünften und letzten Fallbeispiel aus der IT-Branche handelt es sich um Taskscapes, deren Skill sich im Vergleich zu allen früheren am wenigstens als spezifisch beruflich gefasstes umreißen lässt. Die hier erfolgenden Arbeitsprozesse innerhalb von Software-Architekturen lassen sich noch weniger sinnlich ›begreifen‹ als schon jene innerhalb der Verwaltung in der Versicherungswirtschaft. Außerdem ist keiner der betrachteten Wirtschaftszweige gleichermaßen intensiv von einer kontinuierlichen globalen Innovationsdynamik betroffen wie die Informationstechnologie. Die Taskscapes sind durch projektförmiges Arbeiten in wechselnden Teams mit hohem Zeitdruck vonseiten der Firmenkunden geprägt. Skill in der Programmierarbeit und in der Steuerung von komplex vernetzten Computersystemen und Rechenzentren bedeutet neben großer Teamfähigkeit auch hohe Selbstorganisationsfähigkeiten und persönliche Verantwortung für die Entwicklung der eigenen Expertise. Die Teilhabe an dieser von außen kaum beobachtbaren Aktivität innerhalb virtueller Infrastrukturen ist in Verbindung mit dem kostenbedingten Zeitdruck deutlich schwieriger zu bewerkstelligen als an der Sachbearbeitung einer Versicherung. Auch sehen sich die benannten Mentorinnen und Mentoren hier viel weniger in der Pflicht, die Auszubildenden systema-

© Campus Verlag GmbH

tisch anzuleiten und sie kontinuierlich beim Wissensaufbau zu unterstützen. Auszubildende genießen, anders als in allen anderen untersuchten Ausbildungsbetrieben, keinen Sonderstatus, sondern sind in erster Linie junge, unerfahrene Arbeitskräfte, die sich um ihr Fortkommen, wie alle anderen auch, selbst kümmern müssen. Die Bereitschaft, einander bei Nachfrage spontan mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, ist jedoch grundsätzlich in der Belegschaft vorhanden und wird auch mehr oder weniger intensiv in Anspruch genommen. In der Wissensarbeit der IT-Branche ist jeder darauf angewiesen, sich kontinuierlich weiterzubilden, und angesichts der schnellen Weiterentwicklung sind alle Beschäftigten ohnehin auf den Austausch mit anderen – auch über Online-Foren – zwingend angewiesen.

Zum Teil mag es dem vorhandenen Datenmaterial geschuldet sein, das die Perspektive der Auszubildenden in diesem Fall besonders gut repräsentiert. Dennoch bleibt der Eindruck, dass das Lernen von anderen Auszubildenden im Sinne einer Peergroup nirgends so ausgeprägt war wie in diesem Unternehmen der IT-Branche. In dieser Praxisgemeinschaft lernen mehr oder weniger alle voneinander, und für sich persönlich vertiefende Beziehungen im Sinne von Experten-Novizen-Verhältnissen scheinen weniger Anlässe zu bestehen.

Der Ausbilder als Sozialfigur

Abschließend sei ein Blick auf den Ausbilder im Sinne einer Sozialfigur gewagt. »Sozialfiguren sind zeitgebundene historische Gestalten, anhand derer ein spezifischer Blick auf die Gegenwartsgesellschaft geworfen werden kann.« (Moebius/Schroer 2010: 8) Was lässt sich aus der praxeographischen Betrachtung und den weiteren Analysen über den Beitrag des Ausbilders ableiten?

Im Vergleich der fünf Fallbeispiele werden neben vielen Parallelen vor allem auch große Unterschiede offenbar. So kommt dem personengebundenen Erfahrungswissen und der individuellen Präsenz des Experten für die Entwicklung von Skill im Metzgerhandwerk oder im Versicherungsvertrieb einer Agentur eine höhere Bedeutung zu als für jenes in der Sachbearbeitung oder in der Software-Entwicklung. Prinzipiell jedoch spielt das Lernen am Vorbild eine zunehmend untergeordnete Rolle und der Mensch als Medium verkörperten Wissens wird durch andere standardisierte Medien verdrängt, die Inhalte kontextunabhängig darbieten. Angesichts einer historischen Ge-

© Campus Verlag GmbH

samtperspektive auf das soziokulturelle Phänomen *apprenticeship* als arbeits- und praxisintegrierte Lernform lassen sich aus den empirischen Beispielen folgende grundsätzliche Schlüsse ziehen:

Die früher erforderliche Kopräsenz und körperliche Nähe des Experten spielt für die Anleitungspraxis eine weiter schwindende Rolle. Zum einen sind als Wissensquelle und -vermittler für den Beruf neben die geteilte soziale Praxis mit erfahrenen Fachkräften viele andere Akteure (Berufsschule, überbetriebliche Bildungsstätte) und Medien getreten. Weiterhin hat sich der ehemals materiell produzierende Kern des Handwerks in einer familial geführten Werkstatt zu komplexen überwiegend dienstleistenden Tätigkeiten verschoben, die an häufig wechselnden Orten und mit wechselnden Teams erfolgen. Aufgrund der komplexen Arbeits- wie auch Ausbildungsorganisation werden Arbeitsprozesse überwiegend segmentiert erlebt. Dies erschwert es Novizen, sich früh als Teilhabende an einer Praxis zu erleben. Erschwerend kommt hinzu, dass der steigende Kostendruck in den Unternehmen eine intensive Begleitung der Novizen im Prozess der Arbeit immer weniger zulässt.

Kulturgeschichtlich ist für die Entwicklung in Deutschland eine Tendenz zur schrittweisen Entbettung der Ausbildung vom Arbeitsprozess zu beobachten. Aus einer ehemals kollegial geteilten Aufgabe wird die betriebliche Ausbildungsverantwortung zunächst an einzelne Bereiche delegiert, wenn nicht ganz individualisiert. Branchen- und unternehmenskulturelle Unterschiede spielen in diesem Prozess eine erhebliche Rolle. In Unternehmen mit langer Ausbildungstradition und klassischen beruflich-betrieblichen Karrierepfaden wie dem Handwerk, dem Versicherungswesen und der Metall- und Elektroindustrie, sind Ausbildungstätigkeiten als Tasks tiefer mit der Arbeitspraxis der breiteren Belegschaft verwoben als in der jungen IT-Branche. Abgesehen von der Metzgerei, machen sich jedoch überall steigende Produktivitäts- und Rentabilitätsanforderungen bemerkbar und lassen Ausbilderinnen und Ausbilder tendenziell zu Bittstellern werden. Die Unsichtbarkeit der überwiegend informell geprägten Ausbildungstätigkeit und die geringe Anerkennung pädagogischer Kompetenzen tragen ihren Teil dazu bei, dass Qualifizierung und Personalentwicklung trotz vielfältiger Appelle vonseiten der staatlichen Bildungspolitik in der Ablaufplanung vieler Unternehmen in »nachrangiger Stellung« erfolgen (Struck 2002: 215) und diese Fragen kaum im höheren Management besprochen, sondern »an Stabsmitarbeiter delegiert« werden (Van der Krogt/Van Onna 1992: 533). »Professionalisierung in Organisationen« setzt »das Verfügen über Ressourcen voraus, die zur Reali-

© Campus Verlag GmbH

sierung organisatorischer Belange beitragen« (Büchter/Hendrich 1996: 119). Mit derlei Ressourcen war das Personal in den mittleren und großen Unternehmen der hier untersuchten Fälle jedoch nur rudimentär ausgestattet.

In diesem betrieblich-institutionellen Zusammenhang ist auch ein Blick auf die Historie der Ansiedelung der Ausbildungsverantwortung innerhalb der deutschen Wirtschaft aufschlussreich. War in der Industrie anfangs eine Kompetenzaufspaltung nach Fachdomänen üblich – die kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsgänge unterstanden unmittelbar der kaufmännischen Abteilung und die gewerblich-technischen der Produktion –, so lässt sich durch Reorganisationsprozesse im Laufe der 1960er- und 1970er-Jahre eine allmähliche Verschiebung der Leitungsverantwortung zum Personalwesen und mit dieser Verselbständigung eine entsprechende Institutionalisierung der betrieblichen Ausbildertätigkeit beobachten (Schlösser u. a. 1989: 33f.). Die Vereinheitlichung zu einem betrieblichen Bildungswesen brachte eine Umverteilung der Aufgaben und Veränderungen der hierarchischen Strukturen mit sich, aber nicht zwangsläufig einen Zuwachs an Autonomie und Gestaltungsräumen. Eher verkümmerte mit der Institutionalisierung das Verantwortungsbewusstsein für die Ausbildung in den Betrieben (vgl. Röben 2006: 7).

Das Phänomen der betrieblichen Geringschätzung ausbildender Tätigkeiten scheint insofern umso eher zu beobachten zu sein, je größer der Betrieb ist und je weniger diese Aufgabe kollektiv von der Belegschaft geteilt wird. Wie die historische Entwicklung zeigt, können Reorganisationen und Professionalisierungsprozesse im Bereich der Ausbildung ungewollt abträgliche Wirkungen für die soziale Tauschdynamik des betrieblichen Ausbildungsauftrags nach sich ziehen. Latente Konflikte lauern in der Entbettung von Arbeits- und Ausbildungsprozess und sobald sich die Verantwortung für die Ausbildung an separate Orte und Personen delegieren lässt. Die Situation des ländlichen Industriebetriebs bot dafür ein Anschauungsbeispiel. Nachdem für die Grundausbildung der gewerblich-technischen Berufe jahrzehntelang nur Lehrecken direkt in den verschiedenen Fachabteilungen zur Verfügung gestanden hatten, wurde die Errichtung eines separaten Ausbildungszentrums nicht einhellig als Fortschritt bewertet. Auf die Frage nach dem Status der dortigen zwei hauptberuflichen Ausbilder Herr Siegel und Herr Wohlsfeld im Vergleich zu den Kollegen in den Fachabteilungen, berichtet der Ausbildungs- und Fertigungsleiter des Werks, Herr Gerber:

»Das ist auch was, was wir, was wir äh jetzt gemerkt haben, wo wir Ausbildungszentrum sind: Früher, als alle unter einem Dach waren, da waren auch *alle irgendwie in*

© Campus Verlag GmbH

die Ausbildung involviert. Und wenn sie nur mal den Auszubildenden kannten oder mit ihm kurz mal was zusammen gemacht haben. Heute ist es so, sie werden hier [in der Ausbildungswerkstatt] ausgebildet und gehen dann sporadisch immer in die Fachabteilung. Und dann zeigt die Fachabteilung, wie das immer so üblich ist, mit dem bösen Finger äh, ›Aber ihr Ausbilder, ihr habt denen gar nicht das Richtige beigebracht, ja? *Ihr* müsst denen was beibringen, weil die müssen uns ja jetzt helfen.‹« [01_03_FK, 203]

Er sucht hier nach Worten, um eine Dynamik zu erfassen, die auch in der betrieblichen Ausbildungspraxis anderer mittlerer und großer Unternehmen in Deutschland greift und deren langfristige Folgen noch nicht abzusehen sind. Die organisatorischen Tendenzen sind anhand der fünf näher untersuchten Fallbeispiele jedoch bereits deutlich geworden. Die Kommodifizierung der Arbeitskraft als Ware schreitet weiter voran, und für vormals selbstverständliche, quasi soziale Begleiterscheinungen beruflich gefasster Arbeit wie die Ausbildung ist dabei immer weniger Platz. Die Software-Firma aus der IT-Branche mit den Erfahrungen der ehemaligen Auszubildenden Nicola und Jule bot hierfür ein extremes Beispiel. Aber auch weitere Einblicke in andere Konzerne im Laufe meiner fortlaufenden Tätigkeit am BIBB stimmen mich skeptisch hinsichtlich der Zukunft der betrieblichen Ausbildung als umfassende kulturelle Praxis in Deutschland. Die Ausgliederung der Personalentwicklung – innerhalb derer die Ausbildungsleitung ohnehin das schwächste Glied stellt – in eine ›Service Unit‹ kann die Steuerungsmöglichkeiten für eine integrierte Aufgabenwahrnehmung der Ausbildung als Teil des Arbeitsprozesses erheblich erschweren. Durch die Ferne vom »unmittelbaren Geschäft« wird es nicht nur mühsamer, die entscheidenden »Fäden zu den Führungskräften«[246] zu knüpfen, sondern deren Business Units als Kunden müssen nun für Bildungsdienstleistungen auch zahlen. Für immer mehr Unternehmen ist es gleichwohl lukrativ geworden, als industrielle oder sonstige Bildungsanbieter Ausbildungsleistungen für Tochter- und Partnerfirmen mit zu übernehmen. So wie die Unternehmens- und Belegschaftsstrukturen immer mehr segmentiert werden, wird auch die Ausbildung zu einem segmentierten Prozess verschiedener isoliert agierender Abteilungen und Personen. Wie sich die kontinuierlichen Reorganisationen und der weiter steigende Kostendruck langfristig auf die Ausbildung als ursprünglich kollektiv und kollegial geteilte Aufgabe auswirken, bleibt abzuwarten. Vieles deutet jedoch

246 Diese Formulierung stammt aus einem Interview mit dem Personal- und Ausbildungsleiter eines global tätigen Energiekonzerns, das ich in einem anderen Zusammenhang der Forschung des BIBB führen konnte.

© Campus Verlag GmbH

auf eine weiter zunehmende Auslagerung des betrieblichen Ausbildungsauftrags an externe Bildungszentren hin.[247] Mit der Externalisierung der betrieblichen Bildung ist nicht nur ein »Bedeutungsverlust der Betriebspädagogik« (Diettrich 2004: 33), sondern auch eine weitere Verschulung und Standardisierung der Ausbildung zu erwarten. Wenn Ausbildung jedoch zur ökonomischen Ware jenseits von sozialen Tauschprozessen wird, verliert sie die von Ingold beschriebene *task-orientation.* Das Skill betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder lässt sich nur bedingt jenseits von beruflicher Facharbeit imaginieren. Ausbilden ist als soziale *technique* unmittelbar an betriebliche Taskscapes und individuelle Personen gebunden und würde als davon abstrahierte *technology* ihre spezifische Qualität und Stärke verlieren.[248] An außer- oder überbetrieblichen Lernorten können Arbeitsprozesse höchstens simuliert werden. Hier bestehen – abgesehen von der Qualifikation – damit keine Unterschiede mehr zu der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Und von dort weist der Weg bereits weiter zur Virtualisierung der Lehrkraft an sich. So titelte das Magazin der Bildungsmesse Didacta im März 2018 mit dem Stichwort »Roboter als Lehrer« und warb für deren Einbezug in den Unterricht.[249] Paradoxerweise stellt sich die Situation so dar: Während das Interesse an der deutschen dualen Berufsausbildung global noch nie so groß war wie heute, verliert die arbeitsintegrierte Ausbildung in Deutschland selbst ihre kulturelle Selbstverständlichkeit. Es ist zu hoffen, dass sich die Unternehmen in der Breite noch rechtzeitig dieses Gutes erinnern und den Ausbilderinnen und Ausbildern die erforderlichen Gestaltungsmöglichkeiten als anerkannte Kolleginnen und Kollegen inmitten der Belegschaft gewähren.

247 Diese Auslagerung zentraler Teile der Ausbildung einschließlich der Prüfungsvorbereitung war im Fall des im BIBB-Projekt untersuchten Ausbildungsverbunds in einem Chemie-Park bereits gängige Praxis. Aus Kapazitätsgründen konnte auf diese Fallstudie jedoch nicht näher eingegangen werden.

248 Produktive Arbeit kann nach Ingold nicht separat von menschlicher *agency* als Anwendung von Technologien oder Ähnliches beschrieben werden, sondern ist als *technique* unmittelbar eingebettet in die Selbsterfahrung des Menschen: »technique is embedded in, and inseparable from, the experience of particular subjects in the shaping of particular things. In this respect it stands in sharp contrast to technology, which consists in a knowledge of objective principles of mechanical functioning, whose validity is completely independent both of the subjective identity of its human carriers and of the specific contexts of its application. Technique thus places the subject at the centre of activity, whereas technology affirms the independence of production from human subjectivity.« (Ingold 2011a: 315)

249 Sonderausgabe *didacta Digital* 1 (2018), DIDACTA, 1.7.2018, didacta-digital.de/lernen-lehren/lernen-mit-robotern.

© Campus Verlag GmbH

Literatur

Ainley, Patrick/Rainbird, Helen (1999) (Hg.), *Apprenticeship. Towards a New Paradigm of Learning*, London.

Bachmann, Götz (2014), *Kollegialität. Eine Ethnographie der Belegschaftskultur im Kaufhaus,* Frankfurt am Main.

Bahl, Anke (2012a), »Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung«, in: Philipp Ulmer/Reinhold Weiß/Arnulf Zöller (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte,* Bielefeld, S. 21–44.

— (2012b), »Die Ausbildung von Fachkräften als Konflikt um Wissens- und Vermittlungsformen: Reflexionen anhand eines Fallbeispiels aus der Metallindustrie«, in: Gertraud Koch/Bernd Jürgen Warneken (Hg.), *Wissensarbeit und Arbeitswissen. Zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus,* Frankfurt am Main, S. 227–246.

— (2014), »›Das Gefühl fürs Geschäft, das ist der schwierigste Punkt zu lernen.‹ Nachwuchssicherung in Versicherungsagenturen als Beitrag zur Konstituierung des Emotionsarbeiters«, in: Manfred Seifert (Hg.), *Die mentale Seite der Ökonomie: Gefühl und Empathie im Arbeitsleben*, Dresden, S. 109–124.

— /Blötz, Ulrich (2012), *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Forschungsprojekt 2.2.301. Laufzeit I-09 bis II-12. Abschlussbericht,* Bonn. – BIBB, DaPro, 3. 7. 2018, www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf.

— /Blötz, Ulrich/Ulmer, Philipp (2010), »Von der Ausbildereignungsverordnung bis zum Berufspädagogen. Zur Qualifikation und Förderung des Ausbildungspersonals seit 1972«, in: *40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten*, Bonn, S. 139–148.

— /Brünner, Kathrin (2013), »40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln«, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 109, H. 4, S. 513–537.

— /Ebbinghaus, Margit (2015), »Betriebliche Rekrutierungslogiken und die Frage der Diskriminierung. Fallanalysen zur Auswahl von Auszubildenden in Bäckerhandwerk und Versicherungswesen«, in: Albert Scherr (Hg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*, Weinheim/Basel, S. 170–192.

© Campus Verlag GmbH

— /Grollmann, Philipp (2011) (Hg.), *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa – Was kann Deutschland lernen?,* Bielefeld.
— /Koch, Johannes/Meerten, Egon/Zinke, Gert (2004), »Was bedeutet prozessbezogen ausbilden?« *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* Jg. 33, H. 5, S. 10–14.
Baja, Klaus-Dieter (2011), *Ein Handwerk im Wandel. Soziale Wirklichkeit selbständiger FleischermeisterInnen in Fachgeschäften als Fokus für Prognosen zukünftiger Entwicklungen*, Hamburg. – Universität Hamburg, 3.7.2018, ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2001/342/pdf/Disse.pdf.
Bauer, Hans G./Böhle, Fritz/Munz, Claudia/Pfeiffer, Sabine/Woicke, Peter (2006), *Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Ergebnisse eines Modellversuchs in der Chemischen Industrie,* Aktualisierte und ergänzte Fassung, Bonn.
Bausch, Thomas (1997), *Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92,* Bielefeld.
Behr, Marhild v. (1981), *Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt. Materialien und Analysen zur beruflichen Bildung im 19. Jahrhundert*, Frankfurt am Main.
Berufe für die Zukunft (2013), Interview zur Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe in den Achtzigerjahren, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 42, H. 3, S. 6–10.
Besozzi, Roberta/Perrenoud, David/Lamamra, Nadia (2017), »Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise«, *Revue économique et sociale*, Jg. 1, S. 53–68.
Billett, Stephen (2001), »Knowing in Practice: Re-Conceptualising Vocational Expertise», *Learning and Instruction*, Jg. 11, H. 6, S. 431–452.
— (2002), »Workplace Pedagogic Practices: Co-Participation and Learning«, *British Journal of Educational Studies*, Jg. 50, H. 4, S. 457–481.
— (2008), »Subjectivity, Learning and Work: Sources and Legacies«, *Vocations and Learning*, Jg. 1, S. 149–171.
— (2016), »Apprenticeships as a Mode of Learning and Model of Education«, *Education + Training*, Jg. 58, H. 6, S. 613–628.
Boes, Andreas/Baukrowitz, Andrea/Kämpf, Tobias/Marrs, Kira (2012), »Globalisierung 2.0 – Qualifikation und Fachkräfteentwicklung in der IT-Branche«, in: Ralf Reichwald/Martin Frenz/Sibylle Hermann/Agnes Schipanski (Hg.), *Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung - Wertschätzung – Interaktion*, Wiesbaden, S. 319–346.
Böhle, Fritz/Bolte, Annegret/Drexel, Ingrid/Dunkel, Wolfgang/Pfeiffer, Sabine/Porschen, Stephanie (2002), *Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven der Forschung*, München.
Böhle, Fritz/Schulze, Hartmut (1997), »Subjektivierendes Arbeitshandeln. Zur Überwindung einer gespaltenen Subjektivität«, in: Christina Schachtner (Hg.),

© Campus Verlag GmbH

Technik und Subjektivität. Das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Computer aus interdisziplinärer Sicht, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1993), *Sozialer Sinn, Kritik der theoretischen Vernunft,* Frankfurt am Main.

— /Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique de/Maldidier-Pargamin, Pascale (1981), *Titel und Stelle.* Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt am Main.

Bretschneider, Markus/Telieps, Johanna (2017), »Erwerb von Sachkundenachweisen durch Berufsausbildung«, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* Jg. 46, H. 6, S. 52–53.

Brünner, Kathrin (2014), *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*, Detmold.

Büchter, Karin/Hendrich, Wolfgang (1996), *Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Anspruch und Realität – Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse*, München.

Bundesagentur für Arbeit (2014) (Hg.), *Beruf aktuell. Informationen zu Ausbildungen für Schülerinnen und Schüler vor der Berufswahl, Erwachsene bei beruflicher Neuorientierung, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer.* Ausgabe 2014/2015, Bielefeld.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2017) (Hg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*, Bonn.

Busse, Georg (2011), *Der Ausbilder in der betrieblichen Ausbildung*, Düsseldorf.

Castells, Manuel (2001), *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft.* Teil 1 der Trilogie Das Informationszeitalter, Opladen.

Chaiklin, Seth/Lave, Jean (1993) (Hg.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge.

Clement, Ute (2007), »Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme – Das Beispiel der beruflichen Bildung«, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeister/Jochen Wissinger (Hg.), *Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem,* Wiesbaden, S. 207–230.

Clifford, James (1993), »Über ethnographische Autorität«, in: Eberhard Berg/Martin Fuchs (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt am Main, S. 109–157.

Dehnbostel, Peter/Holz, Heinz/Novak, Hermann (1992) (Hg.), *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis,* Berlin.

Deutscher Bildungsrat (1969), *Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung,* Bonn.

Diettrich, Andreas (2004), »Externalisierung betrieblicher Bildungsarbeit und Kompetenzentwicklung in Netzwerke und Verbünde – Konsequenzen für die Betriebspädagogik«, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 100, H. 18S: Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung, S. 31–42.

Downey, Greg/Dalidowicz, Monica/Mason, Paul H. (2014), »Apprenticeship as Method: Embodied Learning in Ethnographic Practice«, *Qualitative Research*, Jg. 15, H. 2, S. 1–18.

© Campus Verlag GmbH

Ebbinghaus, Margit (2011), »Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung«, in: Uwe Faßhauer/Josef Aff/Bärbel Fürstenau/Eveline Wuttke (Hg.), *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung*, Opladen, S. 123–134.

Eckert, Manfred (2014), »Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung«, in: Martin Fischer (Hg.), *Qualität in der Berufsausbildung Anspruch und Wirklichkeit*, Bielefeld, S. 191–201.

Eding, Albert (1992), »Angriff auf ein Fossil: Die Vier-Stufen-Methode«, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 88, H. 7, S. 599–602.

Ehrke, Michael/Hageni, Karl-Heinz/Heimann, Klaus (2011), *Die duale IT-Berufsausbildung in Deutschland im Kontext der Globalisierung,* München. – ISF München, GlobePro, 3. 7. 2018, globe-pro.de/cms/upload/PDFs/GlobeproPrint3_final_WebVersion.pdf.

Esser, Friedrich Hubert (2018), »Ausbildungspersonal im Strukturwandel – Treiber oder Bremser?«, *Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* Jg. 47, H. 3, S. 3.

Fenwick, Tara/Nerland, Monika/Jensen, Karen (2012), »Sociomaterial Approaches to Conceptualising Professional Learning and Practice«, *Journal of Education and Work*, Jg. 25, H. 1, S. 1–13.

Fillietaz, Laurent (2011), »Collective Guidance at Work: A Resource for Apprentices?«, *Journal of Vocational Education and Training*, 63, 3, S. 485–504.

Fuller, Alison/Unwin, Lorna (1998), »Reconceptualising Apprenticeship: Exploring the Relationship between Work and Learning«, *Journal of Vocational Education and Training*, Jg. 50, H. 2, S. 153–173.

— /Unwin, Lorna (2003), »Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation«, *Journal of Education and Work*, Jg. 16, H. 4, S. 406–27.

— /Unwin, Lorna (2007), »What Counts as Good Practice in Contemporary Apprenticeships? Evidence from Two Contrasting Sectors in England«, *Education + Training*, Jg. 49, H. 6, S. 447–458.

Fuß, Susanne/Karbach, Ute (2014), *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*, Opladen.

Gamble, Jeanne (2001), »Modelling the Invisible: The Pedagogy of Craft Apprenticeship«, *Studies in Continuing Education*, Jg. 23, H. 2, S. 185–200.

Gherardi, Silvia (2009), »Introduction: The Critical Power of the ›Practice Lens‹«, *Management Learning*, Jg. 40, H. 2, S. 115–128.

— (2012), »Docta ignorantia: Professional Knowing at the Core and at the Margins of Practice«, *Journal of Education and Work*, Jg. 25, H. 1, S. 15–38.

— /Perrotta, Manuela (2016), »Re-Thinking Induction in Practice: Profession, Peer Group and Organization in Contention«, *Society and Business Review*, Jg. 11, H. 2, S. 193–209.

© Campus Verlag GmbH

Gonon, Philipp/Karrer, Dieter/Straumann, Martin (1988), *Der Ausbilder in der Schweizerischen Maschinen- und Elektroindustrie. Eine qualitative Analyse von Berufsbiographien und Gruppendiskussionen,* Frankfurt am Main.

Grasseni, Cristina (2007) (Hg.), *Skilled Visions. Between Apprenticeship and Standards*, New York, Oxford.

Greinert, Wolf-Dietrich (2012), *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung,* 2., grundständig überarb. Aufl., Frankfurt am Main.

Grohe, Klaus (1998), »Rohr oder Rad?«, in: Klaus Kramer (Hg.), *Installateur – ein Handwerk mit Geschichte. Ein Bilderbogen der sanitären Kultur von den Ursprüngen bis in die Neuzeit,* Schramberg, S. 9–11.

Hager, Paul (2011), »Theories of Workplace Learning«, in: Margaret Malloch/Len Cairns/Karen Evans/Bridget N. O'Connor (Hg.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning,* London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore, S. 17–31.

Harper, Douglas (1987), *Working Knowledge. Skill and Community in a Small Shop,* Chicago, London.

Herkner, Volkmar (2008), »100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung«, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), *100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen – DATSCH – zum Bundesinstitut für Berufsbildung* – BIBB, Bonn, S. 71–110.

— (2008a); »Zum einhundertsten Jahrestag der Gründung des DATSCH: Von den Anfängen der Berufsordnung in der Metallindustrie«, *Lernen und lehren,* Jg. 23, H. 92, S. 172–177.

Herzfeld, Michael (2004), *The Body Impolitic. Artisans and Artifice in the Global Hierarchy of Value*, Chicago.

Ingold, Tim (1993), »The Temporality of the Landscape«, *World Archaeology*, Jg. 25, H. 2, S. 152–174.

— (1999), »From the Transmission of Representations to the Education of Attention«, University of Manchester, 3. 7. 2018, lchc.ucsd.edu/mca/Paper/ingold/ingold1.htm.

— (2010), »To Learn is to Improvise a Movement Along a Way of Life«, in: *The Study of Cognition and Culture Today. Lecture Series,* London School of Economics, Department of Anthropology. – Youtube, 3. 7. 2018, youtube.com/watch?v=lDaaPaK-N5o.

— (2011a), *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill,* London, New York.

— (2011b), *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description,* London, New York.

Jentzsch, Dorit (2006), »Die ausbildende Fachkraft im Unternehmen. Im Blickpunkt: Der Lehrfacharbeiter in der DDR«, in: Gisela Westhoff (Hg.), *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Ausbildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen,* Konstanz, S. 190–197.

© Campus Verlag GmbH

Keeping up with the Schmidts. *The Economist* (2014). – The Economist, 14. 6. 2018, economist.com/node/21601247.

Keim, Heinrich/Weichert, Kurt (1976), *Das Fachwissen des fortschrittlichen Fleischers,* 7. Aufl., Frankfurt am Main.

Kipp, Martin (2006), »Ganzheitliche Facharbeiterausbildung im Volkswagen-Vorwerk Braunschweig – Best Practice-Beispiel der Deutschen Arbeitsfront«, *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. – BWPAT, 3. 7. 2018, bwpat.de/ausgabe9/kipp_bwpat9.pdf.

Knecht, Michi (2012a), »Ethnographische Praxis im Feld der Wissenschafts-, Medizin- und Technikanthropologie«, in: Stefan Beck/Jörg Niewöhner/Estrid Sørensen (Hg.), *Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung,* Bielefeld, S. 245–274.

— (2012b), »Nach *Writing Culture*, mit *Actor-Network:* Ethnografie/Praxeografie in der Wissenschafts-, Medizin- und Technikforschung«, in: Sabine Hess/Maria Schwertl/Hannes Moser (Hg.), *Europäisch-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte*, Berlin, S. 79–106.

Koch, Peter (2009), »›… sich im Versicherungsfache auszubilden‹. Zur Geschichte der Berufsbildung in der deutschen Versicherungswirtschaft«, *Versicherungswirtschaft*, Jg. 64, H. 13, S. 1014–1020.

Kramer, Klaus (1998), *Installateur – ein Handwerk mit Geschichte. Ein Bilderbogen der sanitären Kultur von den Ursprüngen bis in die Neuzeit,* Schramberg.

Krogt, Ferd J. van der/Onna, Ben van (1992), »Qualifizieren in verschiedenen Organisationstypen«, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 88, H. 7, S. 549–560.

Kruse, Jan (2014), *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz,* Weinheim, Basel.

— /Biesel, Kay/Schmieder, Christian (2011), *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*, Wiesbaden.

Langemeyer, Ines (2005), *Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie,* Münster.

Lave, Jean (1996), »The Practice of Learning«, in: Seth Chaiklin/Jean Lave (Hg.), *Understanding Practice? Perspectives on activity and context*, Cambridge, S. 3–32.

— /Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation,* Cambridge.

Leidner, Michael (2001), *Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet. Eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk,* Frankfurt am Main.

Lempert, Wolfgang (2004), *Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen,* Baltmannsweiler.

Lorig, Barbara/Bretschneider, Markus (2015), *Kompetenzorientierte Prüfungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versiche-*

© Campus Verlag GmbH

rung – Stand und Perspektiven, Bonn. – BIBB, Veröffentlichung, 3. 7. 2018, bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7881.

Masdonati, Jonas/Lamamra, Nadia (2009), »La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle«, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, Jg. 31, H. 2, S. 335–353.

Maurines, Béatrice (1997), »Anthropologie de l'échange social. Apprentissages professionnels et dynamiques des relations au travail«, *Formation Emploi*, Jg. 60, S. 3–16.

Mayer, Evelies/Schumm, Wilhelm/Flaake, Karin/Gerberding, Heidi/Reuling, Jochen (1981), *Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher*, Frankfurt am Main.

Mehnert, Peter (1998), »Arbeits- und Gesundheitsschutz im Fleischer-Handwerk«, *Arbeit*, Jg. 7, H. 2, S. 150–168.

Moebius, Stephan/Schroer, Markus (2010), *Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart,* Berlin.

Nagel, Kurt/Schlipf, Benno P. (1982), *Das Fleischerhandwerk in der bildenden Kunst. Kunstgeschichte des Fleischerhandwerks,* 2. Aufl., Heidenheim.

Nägele, Christof/Neuenschwander, Markus P. (2016), »Apprentice-Trainer Relationship and Work Group Integration in the First Months of an Apprenticeship«, *Empirical Research in Vocational Education and Training,* Jg. 8, H. 4. – Springer Open, 3. 7. 2018, ervet-journal.com/content/8/1/4.

Nieradzik, Lukasz (2014a), »Die Ausgrenzung der Grausamkeit: Wiener Tierschlachtung im 19. Jahrhundert«, in: Manfred Seifert (Hg.), *Die mentale Seite der Ökonomie. Gefühl und Empathie im Arbeitsleben,* Dresden, S. 197–208.

— (2014b), »Körperregime Schlachthof. Tierschlachtung und Tierbäder im Wien des 19. Jahrhunderts«, *Body Politics*, Jg. 2, H. 5, S. 301–327.

— (2017), *Der Wiener Schlachthof St. Marx. Transformationen einer Arbeitswelt zwischen 1851 und 1914,* Wien.

Ostendorf, Annette (2012), »Informal Workplace ›Educators‹: The Hidden Protagonists of Workplace Learning«, in: Lynn A. Chisholm/Katharina Lunardon/Annette Ostendorf/Pier Paolo Pasqualoni (Hg.), *Decoding the meaning of learning at work in Asia and Europe,* Innsbruck, S. 67–76.

Pätzold, Günter (1997), *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996,* 2 Bände, Köln, Weimar, Wien.

— (2013), »Betriebliches Bildungspersonal. Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert«, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 42, H. 3, S. 44–47.

— (2017), *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*, Baltmannsweiler.

— /Drees, Gerhard/Lietz, Margret (1986), »Haupt- und nebenberufliche Ausbildertätigkeit im Metallbereich. Aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts ›Ausbilder‹«, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 15, H. 5, S. 134–138.

© Campus Verlag GmbH

Petersen, A. Willi (2014), »Struktur- und Profilwandel der Elektro- und IT-Ausbildungsberufe als systemischer Gegenstand der Berufs- und Berufsbildungsforschung«, in: Eckart Severing/Reinhold Weiß (Hg.), *Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung*, Bielefeld, S. 79–97.

— /Wehmeyer, Carsten (2000), »Die neuen IT-Berufe auf dem Prüfstand. Erste Ergebnisse der bundesweiten IT-Studie«, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 29, H. 6, S. 7–12.

Rabinow, Paul/Marcus, George, E./Faubion, James D./Rees, Tobias (2008), *Designs for an Anthropology of the Contemporary,* Durham, London.

Rastetter, Daniela (2008), *Zum Lächeln verpflichtet. Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich,* Frankfurt am Main.

Reckwitz, Andreas (2003), »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, H. 4, S. 282–301.

— (2015), »Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation«, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung.* 2. Aufl. Frankfurt am Main, S. 188–209.

Reich, Ann/Hager, Paul (2014), »Problematising Practice, Learning and Change: Practice-Theory Perspectives on Professional Learning«, *Journal of Workplace Learning*, Jg. 26, H. 6/7, S. 418–431.

Röben, Peter (2006), »Ausbilder im lernenden Unternehmen – Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt«, *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. – BWPAT, 3. 7. 2018, bwpat.de/ausgabe9/roeben_bwpat9.pdf.

Robert Bosch GmbH (1953) (Hg.), *Der Lehrling im Hause Bosch*, Stuttgart.

Rütter, Lothar/Nagel, Eugen/Mandel, Franz/Fuchs, Martin/Anaya, Alicia Utrillas/Gößling, Uwe/Kirschner, Thomas (2005), *Fleischer/Fleischerin*, Nürnberg.

Schacter, Daniel L. (2001), *Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit*, Reinbek.

Schäfer, Hilmar (2016) (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld.

Schatzki, Theodore (2010), »Materiality and Social Life«, *Nature and Culture*, Jg. 5, H. 2, S. 123–149.

Scheven, Paul (1894), *Die Lehrwerkstätte. Technik und qualifizierte Handarbeit in ihren Wechselwirkungen und die Reform der Lehre,* Tübingen.

Schlösser, Manfred/Drewes, Claus/Osthues, Ernst-Wilhelm (1989), *Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit,* Frankfurt am Main.

Schlottau, Walter (2003), »Ausbildungsleitung«, *Ausbilder-Handbuch*, Loseblatt-Sammlung, 64. Erg.-Lfg., Köln.

Schmidt-Hackenberg, Brigitte/Neubert, Renate/Neumann, Karl-Heinz/Steinborn, Hans-Christian (1999), *Ausbildende Fachkräfte – die unbekannten Mitarbeiter*, Bielefeld.

© Campus Verlag GmbH

Schönfeld, Gudrun/Wenzelmann, Felix/Dionisius, Regina/Pfeifer, Harald/Walden, Gunter (2010), *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung*, Bielefeld.

Schütte, Friedhelm (2013), »Metalltechnische Berufe des nicht-akademischen Bereichs – Wandel, Struktur, Reproduktion«, in: Jörg-Peter Pahl/Volkmar Herkner (Hg.), *Handbuch Berufsforschung,* Bielefeld, S. 670–682.

Schwarz, Michael/Janssen, Bettina/Caceres-Reebs, Diana/Medrikat, Ilona (2016), *Modernisierung beruflicher Bildung – der internationale Beratungsansatz des BIBB,* Bonn.

Sennett, Richard (2008), *Handwerk,* Berlin.

— (2012), *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält,* Berlin.

Stiller, Ingrid/Krischok, Dietrich/Orth, Barbara/Paulini, Hannelore/Sand, Carola/Schwarz, Henrik/Siemon, Günter/Wenzel, Ursula (1998), *Standortbestimmung und Perspektiven kaufmännischer und verwaltender Berufsbildung*, Bielefeld.

Stratmann, Karlwilhelm (1993), *Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band I: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806),* Frankfurt am Main.

— (1999), *Berufserziehung und sozialer Wandel*, Frankfurt am Main.

Struck, Olaf (2002), »Zur betrieblichen Entwicklung von didaktischen Methodenkonzeptionen und Lernformen«, in: Matthias Wingens/Reinhold Sackmann (Hg.), *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft,* Weinheim, S. 213–228.

Ulmer, Philipp/Jablonka, Peter (2007), »Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen«, *BIBB Report*, H. 3, Bonn. – BIBB, Veröffentlichungen, 3. 7. 2018, bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2007_03.pdf.

Unwin, Lorna (2006), »Creating Knowledge and Skills: The Troubled Relationship between Company, College and Apprenticeship in UK Apprenticeships«, in: Manfred Eckert/Arnulf Zöller (Hg.), *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung,* Bielefeld, S. 113–123.

Walters, William (2012), *Governmentality. Critical Encounters*, Abingdon, New York.

Westfälisches Freilichtmuseum Hagen – Landesmuseum für Handwerk und Technik (2005) (Hg.), *Museumsführer*, Hagen.

Wenger, Etienne (2001), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge.

Zabeck, Jürgen (2006), »Zur Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens«, in: *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck,* Frankfurt am Main, S. 129–143.

Zincke, Georg Heinrich (1752), »Gedancken von Verkürtzung und besserer Einrichtung der Lehr-Jahre bey Handwerckern und Profeßions-Verwandten«, in: *Leipziger Sammlungen von Allerhand zum Land- und Stadt- Wirtschaftlichen, Policey-Finantz-und Cammer-Wesen dienlichen Nachrichten,* 100. Stück, Leipzig, S. 335–340.

© Campus Verlag GmbH