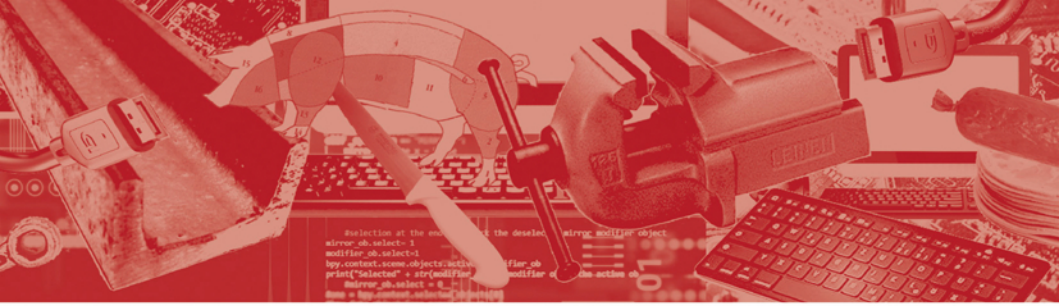

Anke Bahl

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

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)

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

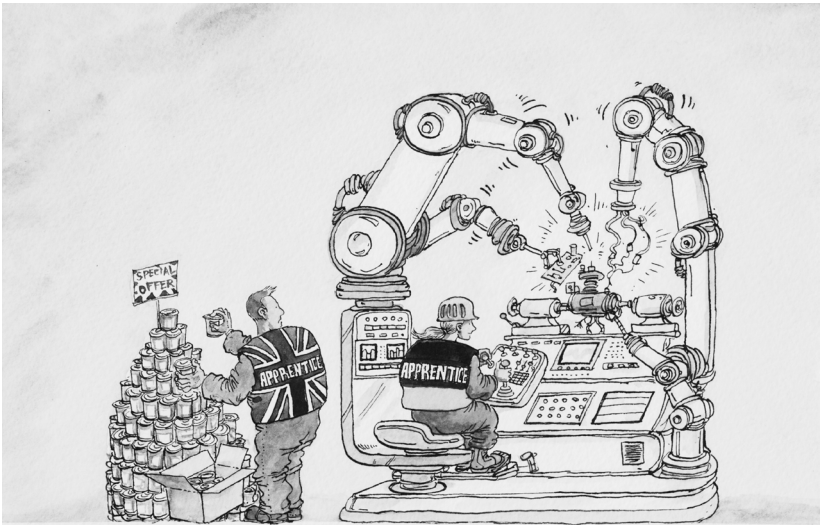

Abb. 1: Cartoon von David Simonds©

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