

Anke SETTELMAYER & Anke BAHL

(Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn)

**Betriebswechsel in der Ausbildung: Lernpotenziale für
Auszubildende in Ausbildungspartnerschaften**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe45/settelmeyer_bahl_bwpat45.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 45 | Dezember 2023

**Veränderungen der Arbeitswelt: Anforderungen, Gestaltungsfelder
und Zukunftsfragen für die berufliche Bildung**

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Lars Windelband, Matthias Kohl & Anja Walter**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2023

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Betriebswechsel in der Ausbildung: Lernpotenziale für Auszubildende in Ausbildungspartnerschaften

Abstract

Wie kann die berufliche Ausbildung besser dazu beitragen, Jugendliche auf eine Arbeitswelt im Wandel vorzubereiten? Der Beitrag beleuchtet die Potenziale, die eine duale Ausbildung in betrieblichen Ausbildungspartnerschaften hierfür bietet. Vier unterschiedliche Beispiele werden vorgestellt, die Erfahrungen der Auszubildenden mit dem Wechseln in einem Phasenmodell anhand von Interviewdaten nachgezeichnet und im Hinblick auf den damit verbundenen Kompetenzerwerb interpretiert. Die Analysen auf der Grundlage des Konstrukts des organisationalen Arbeitsvermögens zeigen, dass diese Ausbildungsformen die Herausbildung von Flexibilität, Zusammenhangsverständnis und Anpassungsfähigkeit von Auszubildenden fördern. Damit stellen zwischenbetriebliche Kooperationen eine innovative Alternative zur einzelbetrieblichen Ausbildung dar, welche die Beschäftigungsfähigkeit der Fachkräfte in Zeiten von Transformation prinzipiell verbessert. Zugleich bieten solche Kooperationen Betrieben die Chance, Bewerber/-innen für eine duale Ausbildung zu gewinnen und die Ausbildung attraktiver zu gestalten.

Switching between companies: Learning potentials for apprentices in training partnerships

How can vocational training better prepare young people to succeed in a world of work in transformation? This article highlights the potential offered by dual training not only in one company but in several companies. Four different examples are presented. Using data from qualitative interviews the experiences of apprentices with the changeover are traced in a phase model. Their competence development is analysed with the construct of organisationalem Arbeitsvermögen. The results reveal that training in several companies can promote the development of flexibility, contextual understanding and adaptability of apprentices. Such training models offer a viable alternative to training in just one company and should in principle increase the employability of skilled workers in times of transformation. At the same time, such cooperation offers companies the chance to attract applicants for dual training, and to make training more attractive.

Schlüsselwörter: *Betriebswechsel, Lernendenperspektive, Ausbildungspartnerschaft, organisationales Arbeitsvermögen, Fachkräftemangel*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung

Die digitale wie die ökologische Transformation stellen Wirtschaft und Gesellschaft vor beträchtliche Anforderungen und ohne gut ausgebildete Fachkräfte wird deren Bewältigung kaum gelingen (vgl. Arbeitsgruppe 9+1 2022). Umso schwerer wiegt, dass Betriebe ihren Bedarf an Fachkräften immer weniger decken können. Einer aktuellen Studie des IAB zufolge konnten „in West- als auch in Ostdeutschland [...] 45 Prozent der im ersten Halbjahr 2022 angebotenen Fachkräftestellen nicht besetzt werden“ (Bennewitz et al. 2023, 48). Zugleich zeigt eine Betriebsbefragung des BIBB, dass insbesondere dual ausgebildete Fachkräfte benötigt werden: „Für gut jeden vierten Betrieb sind dual ausgebildete Fachkräfte eine sehr wichtige, für knapp jeden zweiten eine wichtige Zielgruppe für die Besetzung der frei werdenden oder neu hinzukommenden Stellen“ (Ebbinghaus/Krekel 2022, 8). Von der Rekrutierungsproblematik betroffen sind insbesondere kleine Betriebe, die auch ihre Ausbildungsstellen nur noch schwer oder gar nicht mehr besetzen können (Mohr 2023). Ein Grund dafür ist das zurückgehende Interesse Jugendlicher an einer dualen Ausbildung (Uhly, Schmidt 2023, 169) zugunsten von Studienangeboten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 166f.). Offenbar sind zunehmend weniger Jugendliche davon überzeugt, dass eine duale Ausbildung sie bestmöglich auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet.

Auf der Bewerberseite der nachfragenden jungen Menschen wiederum stellt sich die Frage, welche der sie interessierenden Tätigkeiten und Berufe mittelfristig an Bedeutung verlieren und wo potentiell neue und zukunftsfähigere Berufsprofile entstehen. Bei der Automobilwirtschaft beispielsweise wird eine „qualitative Veränderung der Tätigkeits- und Anforderungsprofile“ bis hin zu „ganze [n] Berufsgruppen“ (hier mit Blick auf die Bereiche Elektronik, Hochvoltssysteme und Kommunikationstechnik) erwartet (vgl. Expertenkreis Transformation der Automobilwirtschaft 2023, 1). Zwar können Auszubildende in Deutschland derzeit von hohen Übernahmechancen bei den Betrieben ausgehen; ein Verbleib im selben Tätigkeitsfeld und Unternehmen ist jedoch zunehmend weniger garantiert. Bereits für die Gruppe der Ausbildungsabsolventen von 2013 und 2014 zeigten Analysen des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB), dass 27 Prozent schon unmittelbar nach Abschluss ihrer Ausbildung die Berufsgruppe wechselten (Seibert/Wydra-Somaggio 2017, 3). Dieser Anteil dürfte sich angesichts der Dynamik des Wandels weiter erhöhen. Im Kontext sozialer Sicherheitsaspekte verweisen Freiling et al. (2020) auf die Risiken einer Diskontinuität an der „zweiten Schwelle“ für den weiteren Erwerbsverlauf junger Menschen. Angesichts einer steigenden Individualisierung von Erwerbsbiografien sind diese gefordert, sich mit einer „Zunahme von Fluktuationen, Phasen der Arbeitslosigkeit, beruflichen Umorientierungen, atypischen Beschäftigungsverhältnissen“ auseinanderzusetzen und ihren Erwerb als Projektarbeit im Sinne eines „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1998) zu sichern (Freiling et al. 2020, IX). Wie können sie darauf am besten vorbereitet werden?

Die Innovationen im Bereich der Kommunikationstechnologien, der Verwendung cyber-physischer Systeme, der Nutzung künstlicher Intelligenz etc. führen allgemein zu wissensintensiveren Arbeitsweisen und entsprechend veränderten Qualifikationsanforderungen. Akademische Wissensbestände und die Bereitschaft zum kontinuierlichen Weiterlernen werden auch für beruflich Qualifizierte immer wichtiger. Schon länger ist festzustellen, dass die neuen Arbeits-

weisen mit steigenden Anforderungen an die digitalen und sozialen Kompetenzen einhergehen (vgl. Freiling et al. 2020). Für die Bewältigung des Wandels sowohl auf der fachlichen als auch erwerbsbiografischen Seite setzen Bildung und Wirtschaft daher zunehmend auf die Förderung „überfachlicher“ oder auch „transversaler“ Kompetenzen in der Berufsbildung (Ulrich et al. 2020; Barabasch/Fischer 2023). Wie können diese Kompetenzen in einer dualen Ausbildung gezielt gefördert werden?

Vor diesem Hintergrund stellen betriebliche Ausbildungspartnerschaften als in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder empfohlene Organisationsformen, bei denen der/die Einzelne während der Ausbildung planmäßig auch Arbeitserfahrungen in einem anderen Betrieb oder mehreren anderen Betrieben sammelt, ein spannendes Experimentierfeld dar. Sie stehen im Zentrum dieses Beitrags.

Unsere These ist, dass ein systematisch angelegter Betriebswechsel in der Ausbildung sich positiv auf die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden und damit auch auf die Qualifikation der zu gewinnenden Fachkräfte auswirkt. Betriebliche Ausbildungspartnerschaften sollten Auszubildende damit potenziell besser auf den Umgang mit Anforderungen in der Transformation vorbereiten als eine traditionell einzelbetriebliche Ausbildung.

Um diese These zu prüfen, gehen wir von den Wahrnehmungen der Lernenden aus und beleuchten Erfahrungen mit dem Betriebswechsel aus ihrer Subjektperspektive. Hierzu ziehen wir Interviews heran, die im Kontext eines Forschungsprojekts zu betrieblichen Ausbildungspartnerschaften geführt und für diese Fragestellung hier neu analysiert wurden. Im Zentrum stehen Kooperationen auf der betrieblichen Seite und zwar zwischen zwei oder mehr Betrieben, wenn diese ihre Ausbildung in der Form von betrieblichen Ausbildungspartnerschaften durchführen. Im Fokus stehen die Lernpotenziale, die sich aus dem Wechseln des Betriebs und den damit verbundenen Anpassungserfordernissen für Auszubildende ergeben.

Wir haben zwei Zugänge gewählt: In einem ersten, beschreibenden Teil wird das Erleben einer Ausbildungsphase in einem anderen Betrieb mittels der Aussagen der Auszubildenden nachgezeichnet und eine Sequenzierung des Betriebswechsels im Sinne eines Phasenmodells vorgenommen. Im nächsten Schritt werden die Erfahrungen bezüglich des Gelernten und der Positionierung des Subjekts im Gefüge der fremden betrieblichen Organisation theoriegeleitet interpretiert. Hierfür wird der Ansatz des organisationalen Arbeitsvermögens genutzt. Abschließend wird diskutiert, welches spezifische Potenzial eine mehrbetriebliche Ausbildung für die Qualifikationsentwicklung zukünftiger Fachkräfte und für die Attraktivität der dualen Ausbildung bergen kann.

Zunächst aber soll dargelegt werden, welche Erwartungen und Potenziale bereits in früheren Diskussionen/Transformationen an eine Ausbildung in unterschiedlichen Betrieben geknüpft wurden und aktuell erneut werden.

Zu den Potenzialen einer Berufsausbildung in mehreren Betrieben

Im Zuge von Modernisierungsdebatten wird das Potenzial eines Zusammenschlusses mehrerer Betriebe für die Kompetenzentwicklung seit langem betont. Schon der Deutsche Bildungsrat empfahl die Einplanung eines Betriebswechsels zur „Verbreitung [der] Einsicht in die betrieb-

lichen Sozialstrukturen“ (Deutscher Bildungsrat 1969, 21). Zu erinnern ist ferner an die Debatten vor zwanzig Jahren, als sich die Berufsausbildung ebenfalls mit großen Veränderungen konfrontiert sah. Mit Blick auf die Profile neugestalteter und moderner Berufe im Bereich der Hochtechnologie wies Dehnbostel darauf hin, dass „die herkömmlichen Muster der Lernortkooperation obsolet sind und stattdessen Verbände und Netzwerke die Organisations- und Lernformen sind, die den ausbildungsstrukturellen und didaktisch-methodischen Ansprüchen [...] gerecht werden“ (Dehnbostel 2003, 175). Angesichts des Wandels zur Wissensgesellschaft und der zunehmenden Vernetzung der Betriebe in einer globalisierten Wirtschaft betonte Rauner die Notwendigkeit eines erweiterten Wissensmanagements (Rauner 2003, 4) und sprach sich dafür aus, die Ausbildung auf überbetriebliche Wertschöpfungsketten auszuweiten (ebd., 5). Angesichts der Konzentration und Internationalisierung ökonomischer Prozesse auf der Ebene der strategischen Aufgaben und einer verstärkten Dezentralisierung der operativen Funktionen und Aufgaben auf der anderen Seite sah er als Grundlage für die Aneignung des entsprechend steigenden Spezialwissens die „Systemkompetenz“. Diese könne nur in betrieblichen Prozessen vermittelt werden, die über die Begrenzungen operativer Organisationseinheiten hinausweisen (ebd., 6). Im Kontext von entsprechend angelegten Modellversuchen kam Rauner zu dem Schluss, dass sich „in Form von Ausbildungspartnerschaften zwischen Betrieben und betriebsförmig organisierten Organisationseinheiten [...] eine auf Zusammenhangsverständnis und Qualitätswettbewerb zielende Berufsbildung besonders effektiv organisieren [lässt]“ (ebd.).

Diese Problemanalyse hat angesichts der inzwischen stark fortgeschrittenen Digitalisierung und Vernetzung der Systeme weiter an Dringlichkeit gewonnen. Auch stellt sich heraus, dass fachübergreifendes Arbeiten und die Zusammenarbeit in Netzwerken in einer zunehmend real und virtuell vernetzten Welt von steigender Bedeutung sind (Ulrich et al. 2020, 198).

Angesichts dieser Verflechtungen innerhalb der Arbeitswelt fällt umso mehr ins Gewicht, dass annähernd 97 Prozent aller deutschen Ausbildungsbetriebe im Jahr 2021 kleine und mittlere Unternehmen (KMU) waren (Mohr 2023, 196). So kann der Erfahrungsraum, den das Gros der Ausbildungsbetriebe mit der einzelbetrieblichen Ausbildung bietet, vielfach als zu „kleinräumig“ (Leemann/Birr 2015, 240) beschrieben werden, um mehr als einen begrenzten Einblick in die Realität des Berufsalltags zu ermöglichen.

Argumente für die Herausbildung eines umfassenderen Arbeitsvermögens im Zuge der Auseinandersetzung mit den Arbeitsprozessen mehrerer Betriebe finden sich auch bei Kruse (2012, 161). Weiterhin sind verstreute Befunde aus der deutschen, österreichischen und schweizerischen Verbundforschung zu nennen. So kamen vorliegende Studien zu dem Ergebnis, dass die Auszubildenden zum einen eine breitere berufliche Handlungskompetenz als bei einer einzelbetrieblichen Ausbildung und zum anderen stärker berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen entwickeln (vgl. Schlottau 2003 für stark spezialisierte Betriebe, die teilweise nicht mehr alleine ausbilden konnten; Leemann/Birr 2015; Leemann/Sagelsdorff 2014). Weiterhin gab es für die Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen Hinweise, dass die Pluralität der Ansprechpartner/-innen zu einem geringeren Konflikt- und Vertragslösungsrisiko führen kann, der Ausbildungserfolg also wahrscheinlicher wird (vgl. Seiterle 2016; 2017). Eine systematische Betrachtung der Sichtweise von Auszubildenden jenseits spezifischer Zielgruppen, steht bislang weitgehend aus. Eine Befragung von 202 Auszubildenden zur Lernortkooperation in einem Ver-

bund kam zumindest zu der Einschätzung, dass fast alle Jugendlichen einen zeitweisen Wechsel der Ausbildungsstätte aufgrund der größeren Vielseitigkeit begrüßen (vgl. Bachmann/Herkner 2003).

Im Folgenden wird anhand konkreter Beispiele untersucht, welche Erfahrungen Auszubildende in betrieblichen Ausbildungspartnerschaften machen. Zunächst wird dafür der Kontext, in dem die Erhebung durchgeführt wurde, näher umrissen.

2 Empirische Grundlage: Vier Fälle von Ausbildungspartnerschaften

Im Kontext des kürzlich abgeschlossenen BIBB-Forschungsprojekts „Betriebliche Ausbildungspartnerschaften – Strukturen, Potentiale und Risiken für KMU“ (FP 2.2.308, vgl. Bahl et al. 2022) wurden im Zeitraum von Dezember 2019 bis Sommer 2021 vier Beispiele für betriebliche Ausbildungspartnerschaften im Rahmen von Fallstudien (vgl. Yin 2009; Pflüger/Pongratz/Trinczek 2010) untersucht. Die Forschung richtete sich auf Betriebe kleiner und mittlerer Größe, die allein ausbildungsberechtigt sind und sich freiwillig zusammengeschlossen hatten, um gemeinsam auszubilden – mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen und eingebettet in sehr unterschiedliche Kontexte. Die Motive für die Zusammenarbeit und die Gelingenbedingungen der unterschiedlichen Modelle standen im Vordergrund des Forschungsinteresses; einige Forschungsfragen galten auch den Rückwirkungen auf die Ausbildung selbst. Die Bedingungen auf der Umsetzungsebene stellten dafür zentrale Einflussfaktoren dar. Daher wurden drei Gruppen von Personen für jedes Beispiel im Zuge von leitfadengestützten Interviews befragt: 1. Führungskräfte und Personalverantwortliche der Betriebe sowie andere an der Ausbildungspartnerschaft beteiligte Entscheidungsträger von weiteren Organisationen, 2. Ausbilder/-innen und sonstige Ausbildungsverantwortliche, 3. Aktuelle und ehemalige Auszubildende der beteiligten Betriebe.

Die Interviews mit den Auszubildenden hatten das Ziel, ihre Perspektive auf diese Ausbildungsform in Erfahrung zu bringen, insbesondere dazu, wie sie das Wechseln zwischen Betrieben erleben und welche Chancen und Herausforderungen sie mit einer mehrbetrieblichen Ausbildung verbinden. Über alle Fälle hinweg wurden insgesamt 38 problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit 52 Personen geführt, darunter 18 (ehemalige) Auszubildende. Die Auswertung der Transkripte erfolgte mittels rekonstruktiv-hermeneutischer Verfahren (Kruse 2014), und das qualitative Material wurde zu vier Fallbeschreibungen verdichtet (vgl. Bahl et al. 2023). Für diesen Beitrag wurden die Interviewdaten einer eigenen Analyse im Hinblick auf Hinweise zur Kompetenzentwicklung der Auszubildenden unterzogen.

Bevor ihre Aussagen in den Blick genommen werden, sollen die unterschiedlichen Strukturen der Ausbildungspartnerschaften, in denen die Befragten ausgebildet wurden, kurz skizziert werden.

2.1 Kurzdarstellung der vier betrieblichen Ausbildungspartnerschaften

Alle vier Beispiele sind im Zuständigkeitsbereich von Industrie und Handel angesiedelt, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Anlage und Ausrichtung, den Ausbildungsberufen, der

Zielgruppe und vielen weiteren Merkmalen. Entsprechend kommt auch dem Betriebswechsel während der Durchführung der Ausbildung eine unterschiedliche Bedeutung zu. Als Stammbetrieb wird jeweils der Betrieb bezeichnet, mit dem die Auszubildenden ihren Ausbildungsvertrag schließen und als Partnerbetrieb(e) der/die Betriebe, zu dem/zu denen sie jeweils für einen kürzeren oder längeren Zeitraum wechseln (für Schaubilder zu den Modellen vgl. Bahl et al. 2022; 2023).

Fall 1: Kundenservicezentrale mit Marketingagentur/Verlag

Im Zentrum des ersten Falls stehen zwei KMU unterschiedlicher Branchen, die bei der Ausbildung im Beruf Kaufmann /-frau für Büromanagement kooperieren. Der Stammbetrieb verfügt über langjährige Ausbildungserfahrung im Großhandelsbereich, bildet jedoch erst seit 2016 in diesem neueren Beruf mit den Wahlqualifikationen „Auftragssteuerung und -koordination“ und „Marketing und Vertrieb“ aus. Um die fachlichen Inhalte im Marketing-Bereich vertieft ausbilden zu können, werden die Auszubildenden im zweiten Ausbildungsjahr für drei Monate zu einem Verlag der Werbe-Branche entsandt. Gemeinsam mit den dortigen Auszubildenden arbeiten sie an verschiedenen kreativen Projekten.

Fall 2: Musikverlag im Tandem mit Musiklabel

In diesem Beispiel kooperieren ein Klein- und ein Kleinstbetrieb der Musikbranche bei der Ausbildung im Beruf Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien. Ein Musikverlag mit langjähriger Ausbildungserfahrung übernimmt hierbei die Rolle des Stammbetriebes. Beim Partnerbetrieb handelt es sich um ein Musiklabel mit zwei fest angestellten Mitarbeitern, das über keine eigene bzw. alleinige Ausbildungsberechtigung, aber lange Erfahrung in der mehrmonatigen Beschäftigung von Praktikantinnen und Praktikanten verfügt. Die Betriebe sind seit vielen Jahren geschäftlich miteinander verbunden. Sie rekrutieren die Auszubildenden über eine gemeinsame Stellenanzeige und teilen sich die Ausbildung. Die ersten Wochen verbringt der/die Auszubildende beim Verlag als Stammbetrieb, danach wechselt er/sie für ca. ein Jahr zum Label, danach wieder für ein Jahr zurück zum Verlag. Bei einer üblicherweise verkürzten Ausbildungszeit von 2,5 Jahren wird eine ungefähr hälftige Aufteilung dieser Zeitspanne angestrebt. Ziel der Ausbildungspartnerschaft ist es, dem Nachwuchs eine erweiterte Ausbildung zu ermöglichen, die sowohl die spezifischen Tätigkeiten des Verlags als auch jene des Labels einschließt.

Fall 3: Allianz von Unternehmen der Speditionsbranche

Bei diesem Fall handelt es sich um eine Rekrutierungs- und Ausbildungsallianz zur Fachkräftesicherung in einer geografisch abgelegenen Region. Im Zentrum stehen vier Speditionsunternehmen an unterschiedlichen Orten, deren Inhaber/-innen sich seit vielen Jahren kennen und deren Unternehmen unterschiedliche Speditionsbereiche abdecken, z. B. Autoverladung bzw. Transporte zur regionalen Versorgung mit Verbrauchsgütern unterschiedlicher Art. Für ihr Geschäft sind sie darauf angewiesen, ihren Nachwuchs selbst ausbilden zu können und an das Unternehmen zu binden. Die Firmen haben sich zusammengeschlossen, um das Ausbildungsmarketing für die Berufe Berufskraftfahrer/-in, Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistung und Fachkraft für Lagerlogistik gemeinsam durchzuführen. Während der Aus-

bildung laden sie ihre Auszubildenden mehrfach zu gemeinsam geplanten und gestalteten sozialen Events ein. Außerdem organisieren sie für jede(n) im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr einen zwei- bis dreiwöchigen Aufenthalt in einem der Partnerbetriebe, der als Tausch durchgeführt wird. Alle vier Betriebe sind hierbei sowohl entsendender Stamm- als auch aufnehmender Partnerbetrieb und über den Betriebswechsel erhalten die Auszubildenden praktische Einblicke in andere Einsatzgebiete/Anwendungsfelder ihres Berufs.

Fall 4: Sozialunternehmen im Verbund mit der Wirtschaft

In diesem Beispiel kooperiert ein Sozialunternehmen (in Form einer Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft) in der Rolle als Stammbetrieb mit 13 Partnerbetrieben aus der Region, darunter KMU und Großbetriebe. Die Betriebe gehören unterschiedlichen Branchen an, z. B. Elektronik- und Verpackungsindustrie, Verwaltung und rechtliche Dienstleistungen. Sie verfügen jeweils über Ausbildungserfahrung in anderen Berufen und kooperieren bei der Ausbildung im Beruf Kaufmann/-frau für Büromanagement und in kleinerer Anzahl auch beim Beruf Fachlagerist/-in. Beide Ausbildungsgänge richten sich an Bewerber/-innen mit leichten Vermittlungshemmnissen, denen es allein nicht gelingt, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erlangen, die jedoch grundsätzlich in der Lage sind, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Die Auszubildenden schließen einen Vertrag mit dem Sozialunternehmen und durchlaufen nach dem Einstieg im Stammbetrieb je nach Beruf bis zu sechs Ausbildungsabschnitte zwischen drei und sechs Monaten bei unterschiedlichen Partnerbetrieben. Das Sozialunternehmen koordiniert die Abfolge, wacht über die Ausbildungsinhalte und begleitet die Auszubildenden bis zur Abschlussprüfung.

2.2 Die Wechselmodelle im Vergleich

Wie diese vier skizzierten Beispiele schon zeigen, können sich die Settings, in denen Auszubildende während ihrer betrieblichen Ausbildung von einem Betrieb in einen anderen wechseln, stark unterscheiden. Auch von der Anlage und Organisation der Aufenthalte weisen die untersuchten Fälle ein breites Spektrum auf. So unterscheiden sich nicht nur Dauer und Anzahl der Aufenthalte bei Partnerbetrieben, sondern auch der Branchenbezug. Der folgenden Tabelle sind die wichtigsten formalen Merkmale zu entnehmen.

Tabelle 1: Wechselmodelle der mehrbetrieblichen Ausbildung im Fallvergleich

	Fall 1 Vertrieb	Fall 2 Musik	Fall 3 Spedition	Fall 4 Sozialunternehmen und Unternehmen
Hauptzweck des Aufenthalts bei(m) Partnerbetrieb (en)	Ausbildung in einer Wahlqualifikation	Ausbildung	Einblick in Arbeitsalltag eines anderen Betriebs	Ausbildung
Anzahl der Wechsel, die Auszubildende durchlaufen	1	1	1	5-6 bei Bürokaufleuten 4 bei Fachlageristen
Dauer und Zeitpunkt der Entscheidung im Ausbildungsverlauf	3 Monate, im 2. Ausbildungsjahr	1 Jahr, im 1. Ausbildungsjahr, nach Einarbeitung	2-3 Wochen, im 2. oder 3. Ausbildungsjahr	je Betrieb 3-6 Monate über gesamte Ausbildungsdauer
Prüfungsrelevanz	ja	ja	nein	ja
Partnerbetriebe				
Branche(n)	unterschiedlich	identisch	identisch	unterschiedlich
Größe	ähnlich	unterschiedlich	ähnlich	unterschiedlich
Produkte/Dienstleistungen	unterschiedlich	unterschiedlich	ähnlich	unterschiedlich

Für die Auszubildenden kommt dem Aufenthalt in den Partnerbetrieben für den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung eine jeweils sehr unterschiedliche Bedeutung zu. Im Fall 1 erlernen die Auszubildenden verbindliche Ausbildungsinhalte – hier zu einem Wahlpflichtbereich. Im Fall 2 werden die Auszubildenden in zwei unterschiedlichen, sich ergänzenden Berufsfeldern einer Branche ausgebildet und erweitern das Verständnis für die Branche insgesamt. Im Fall 4 erfolgt die gesamte Ausbildung im Wechsel in Unternehmen, die sich durch eine erhebliche Heterogenität auszeichnen. In diesen drei Fällen sind die Phasen in anderen Betrieben/in einem anderen Betrieb konstitutiv für die Ausbildung und daher prüfungsrelevant. Im Fall 3 sind die fachlichen Inhalte eher nachrangig zu dem Ziel, den Auszubildenden über den Einblick in einen anderen Arbeitsalltag eine genauere Einschätzung ihres eigenen Betriebs zu ermöglichen. Der Aufenthalt unterliegt einer gewissen Freiwilligkeit. Die Auszubildenden in den Fällen 1, 2 und 3 wechseln in ihrer Ausbildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten und für unterschiedlich lange Zeiträume einmal den Betrieb, die Auszubildenden im Fall 4 durchlaufen multiple Wechsel. In allen Fällen erfahren die Auszubildenden Variationen von Arbeitskontexten.

3 Die vier Phasen eines Betriebswechsels

Die Auszubildenden der verschiedenen Fälle wurden zu ihren Erfahrungen bei dem Wechseln von ihrem Stammbetrieb zum Partnerbetrieb/zu Partnerbetrieben befragt. Ihre Schilderungen beziehen die Zeit vor dem Wechsel bis zum Ende des Aufenthalts ein und bilden in der Summe das Bild eines kompletten Durchlaufs. Die Analyse der Äußerungen der Auszubildenden ergab,

dass ein Betriebswechsel in vier aufeinander folgende Phasen unterteilt werden kann. Dies erwies sich unabhängig von den gerade beschriebenen sehr unterschiedlichen Modalitäten des Betriebswechsels über alle Fälle hinweg als Gemeinsamkeit. Es sind dies *Dem Wechsel entgegensehen*, *Im Betrieb ankommen*, *Sich reinfinden* und *Sich verabschieden*. Wie die Auszubildenden die Phasen erleben, welche Herausforderungen sich ihnen dabei stellen und wie sie diese bewältigen, wird im Folgenden dargelegt, vielfach mit direkten Zitaten aus den Interviews.

3.1 Dem Wechsel entgegensehen: „Azubi zweiter Wahl“ werden?

Im Vorfeld eines Betriebswechsels fallen insb. für die Ausbildungsverantwortlichen vielfältige organisatorische Vorbereitungen an, z. B. zeitliche und inhaltliche Absprachen mit dem Partnerbetrieb. Die Auszubildenden sind dabei in unterschiedlichem Maße involviert: In Fall 3 beispielsweise wird die/der Auszubildende in die Überlegungen einbezogen, in welchen Partnerbetrieb sie/er tauscht. In Fall 4 besuchen die Ausbildungsverantwortliche des Stammbetriebs und die/der Auszubildende im Vorfeld des Wechsels den neuen Betrieb, um erste persönliche Kontakte zu knüpfen und organisatorische Fragen zu klären.

Über alle Fälle hinweg verbinden die befragten Auszubildenden einen anstehenden Betriebswechsel mit Unsicherheiten und Sorgen. Eine Auszubildende (Fall 1) befürchtete, *„dass man da halt so als Fremde hinkommt für drei Monate und dann da nichts wirklich zu tun hat oder nicht so ernst genommen“* (02_02, 114) wird und dass sie als *„Azubi zweiter Wahl“* (02_02, 94) behandelt wird. So wie diese Auszubildende antizipieren auch andere mit dem anstehenden Wechsel Verluste im Vergleich zum Status quo: im Hinblick auf ihre soziale Integration, ihre fachliche Ausbildung, die Wertschätzung ihrer Arbeitsleistung und auf ihren Status als Auszubildende/r.

Den Ausbildungsverantwortlichen sind diese Gefühle durchaus bewusst. Sie wissen: Den Azubis *„geht ein bisschen die Düse“* (01_01, 290). Sie ermutigen daher zögernde Auszubildende ausdrücklich, sich an dem Tausch zu beteiligen oder versuchen, durch Gespräche und Betriebsbesuche im Vorfeld, Befürchtungen der Auszubildenden abzubauen.

3.2 Im Betrieb ankommen: „Der erste Tag ist immer so das Schlimmste“

Die im Vorfeld bestehenden Befürchtungen kulminieren am ersten Tag im fremden Unternehmen. Er markiert den Übergang und wird als *„immer so das Schlimmste“* erlebt (Auszubildender Fall 4, 01_07a, 53). Erinnerungen daran hinterlassen bei einigen der Auszubildenden auch über ihre Ausbildungszeit hinaus bleibende Eindrücke. So erinnert sich ein inzwischen erfolgreich ausgebildeter Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung (Fall 3): *„Ich bin auch ziemlich mit einem mulmigen Gefühl am Anfang hingegangen den ersten Tag, weil ich jetzt auch nicht wusste, wo wirst du letztendlich eingesetzt? Und auch von den Tätigkeiten her, das ist ja total was Neues, also man, man fühlte sich dann, auch wenn man als Azubi da jetzt hinkommt, fühlte man sich irgendwie schon wieder so ein bisschen als Praktikant, ne. Und dachte jetzt so, mhm, wenn ich mal nicht Ablage mache oder so. Aber das war eben gar nicht so.“* (04_04, 69)

Ein anderer, bereits über 30jähriger Auszubildender (Fall 4), der als Flüchtling aus Syrien (mit ausländischem Bachelor-Abschluss und Berufserfahrung) nach Deutschland kam, schildert den Wechsel zu einem renommierten Industrieunternehmen der Region: *„Am Anfang, beim ersten Tag hier beim [Firma x] habe ich Angst, also dass / Ich weiß nicht, wie, wie, wie sollte sein, die Arbeit beim [Firma x] Ich habe gedacht, dass die Leute [...] wie ein Roboter, die müssen ja schnell, schnell zack, zack, zack immer. Aber was ich gefunden habe, das war ganz anders. Die Leute arbeiten also ganz normal, freundlich. Die reden, die trinken Kaffee. Die stehen ja fünf Minuten draußen zusammen zum Zigarette, zu rauchen.“* (01_03, 101).

Die retrospektiven Schilderungen ihrer Befürchtungen zu Einsatzbereichen, Status im Unternehmen und einem maschinengleichen Arbeitstempo enden mit einem „aber“, dem positive Eindrücke folgen. Unmittelbar mit dem Eintritt in das Unternehmen scheinen sich die Befürchtungen zu zerstreuen und machen den Blick frei für die tatsächlichen Gegebenheiten, die als „normal“ und „freundlich“ erlebt werden. Die meisten Auszubildenden werden, wie es eine Auszubildende aus Fall 3 beschreibt, *„sehr lieb da auch empfangen.“* (04_11, 44) Gegenteilige Erfahrungen wie die eines Auszubildenden (Fall 4), dass *„man halt ankam und hat angefangen zu arbeiten und man wurde da nicht großartig vorgestellt. Das war ein bisschen, da war es ein wenig komisch“* (01_11, 58) stellen im uns vorliegenden Sample die Ausnahme dar. Dieser Auszubildende nimmt die Situation selbst in die Hand und folgert für sich: *„Aber an sich, man muss halt selber viel machen, ja, selber sich vorstellen.“* (01_11, 58).

Allein ein Auszubildende des Falls 2 erlebte den Wechsel als „fließend“ (03_02, 66) und „superentspannt“ (03_02, 77) und nicht so, als wäre er *„in so ein komplett fremdes Unternehmen reingeworfen worden.“* (03_02, 132) Er hatte bereits während des Rekrutierungsverfahrens in beiden Betrieben eine Woche Praktikum abgeleistet und zu Beginn der Ausbildung im Stammbetrieb etwas mit den Inhabern des Partnerunternehmens zusammengearbeitet.

In den ersten Tagen werden die Neuankömmlinge in der Regel durch den Betrieb geführt, den Kolleginnen und Kollegen vorgestellt und mit ihrem Arbeitsplatz vertraut gemacht. Sie übernehmen erste Arbeiten. Eine Tausch-Auszubildende (Fall 3) berichtet: *„Also mir wurde damals das Gelände komplett erst mal gezeigt und erst mal der grobe Ablauf erklärt und die Leute dann vorgestellt und, ja und dann hat man sich da eigentlich auch schon relativ dann wohlgefühlt.“* (04_11, 44).

Am Ende dieser Phase ist der Schritt in das fremde Unternehmen geschafft. Trotz der sehr unterschiedlichen Wechselmodalitäten, schildern die Auszubildenden den Übergang in ähnlicher Weise.

3.3 „In einen Betrieb reinkommen“

Die Phase ist mit dem Begriff „Reinkommen“ inhaltlich bestimmt: Die Auszubildenden fügen sich zunehmend in die Tätigkeiten und Arbeitsabläufe des Betriebs ein.

Auszubildende des Falls 3, die innerhalb der Speditionsbranche tauschen, berichten, dass sie schon nach kurzer Zeit Arbeiten übernehmen. Die zuletzt zitierte Auszubildende berichtet: *„Und ja, und die haben einem dann halt auch direkte Einblicke gezeigt, die Aufgaben, die die*

Azubis bei denen machen, durfte ich dann auch machen. (04_11, 44) Ein anderer dieser Tausch-Auszubildenden schildert, wie schnell ihm die neue Umgebung vertraut wurde, bereits *„in der zweiten Woche, da fühlte ich mich schon, als wäre ich einen Monat dagewesen, muss ich ehrlich sagen. Als wäre es nichts Neues, weil man gleich so gut aufgenommen worden ist, man kam gleich in die Tätigkeiten rein.“* (04_04, 121-123).

Diese Auszubildenden, die für kurze Zeit in einen branchenhomogenen Betrieb auf den Platz eines Auszubildenden im gleichen Ausbildungsjahr tauschen, berichten von einer weitgehend bruchlosen Integration in die Arbeitsprozesse des Partnerbetriebs. Das Neue wird so schnell vertraut, dass die gefühlte Aufenthaltszeit die tatsächliche weit überschreitet. Gleichwohl bietet die neue Arbeitsumgebung mit Arbeiten, die im eigenen Stammbetrieb nicht vorkommen, auch neue Lernmöglichkeiten, z. B. im Zollwesen und beim Transport von PKW: *„Ab dem zweiten Tag bin ich dann eigentlich nur noch [im Autotransporter] mitgefahren, auch, ich durfte auch selber fahren, durfte auch die ganzen PKWs, die wir dann mitgenommen haben, auch selber drauf fahren, das war echt aufregend. Da muss ich echt sagen oder auch zugeben, da hat/ Das erste Auto, was ich da hochgefahren habe auf den Aufbau, da hatte ich schon echt Schiss. Aber das hat echt gut geklappt, muss ich sagen.“* (04_03a, 92) Im Partnerbetrieb werden den Auszubildenden neue, verantwortungsvolle und herausfordernde Aufgaben übertragen, die ihnen neue Arbeitsfelder erschließen und Erfolgserlebnisse ermöglichen.

Für Auszubildende des Falls 2 bringt das Arbeiten im Partnerbetrieb gänzlich andere Tätigkeitsschwerpunkte mit sich. Eine Auszubildende berichtet, dass sie während der Ausbildung bei dem Label *„sehr, sehr, sehr viel PR übernommen [hat], also die Promotion für neue Konzerte, für neue CDs und so weiter.“* (03_03, 78) Es sind Tätigkeiten, die beim Verlag im Stammbetrieb nicht anfallen. Durch den Wechsel zum Label gewinnt sie Einblicke auf *„einmal die Label-Seite von der/ von der Musikbranche und natürlich auch die Verlagsseite“* (19) und erweitert damit ihr Verständnis für z. B. Strukturen, Abläufe und Aufgaben eines gänzlich anderen Geschäftsfelds der Branche. Diese Auszubildenden lernen zudem das Arbeiten in einem Zweimannbetrieb kennen, wo man *„die ganze Zeit miteinander zu tun hat, in einem sehr kleinen Unternehmen arbeitet und sozusagen aufeinander hockt“*, was der oben bereits zitierte Auszubildende für sich als *„sehr wichtig“* bewertet (03_02, 134). Im Stammbetrieb mit etwa 35 Mitarbeitenden sind die Aufgaben hingegen auf mehrere Abteilungen verteilt. Andere Auszubildende (Fall 1) machen neue Erfahrungen bzgl. der Steuerung und Verantwortung bei der Bearbeitung von Aufträgen, die im Partnerunternehmen vielfach projektförmig erfolgt. Sie haben dadurch die Chance, ein einzelnes, kreatives Projekt zu entwickeln und bis zum Abschluss zu bringen.

Auszubildende des Falls 4 erleben die geteilte Ausbildung in anderer Weise. Sie wechseln permanent in Partnerbetriebe unterschiedlicher Branche, Größe und mit verschiedensten Produkten bzw. Dienstleistungen und arbeiten in unterschiedlichen Abteilungen, z. B. Vertrieb, Personal oder Versand und Lager. Sie beschreiben das Reinkommen als komplexen Prozess, der mehrere Ebenen betrifft – Tätigkeiten, Umgang mit Kolleginnen und Kollegen und Unternehmenskultur – und eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt.

Ein Auszubildender berichtet, dass er sich in jedem Unternehmen mit den dort verwendeten EDV-Programmen neu vertraut machen müsse, für jeweils unterschiedliche Anwendungsbereiche, z. B. Lohnbuchhaltung, Auftrags- und Rechnungswesen. Er führt aus: *„Jedes Mal, wenn du in eine neue Firma kommst, ... fängst eigentlich wieder bei Null an, so zumindest mit den Programmen. Ich habe halt jedes Mal neu müssen aufschreiben, wie das Programm und jeden Arbeitsschritt die waren dann ähnlich aufgebaut, ... aber trotzdem sind es halt immer wieder neue Programme.“* (01_10, 79-85) Seinem Empfinden nach startet er bei der Einarbeitung „eigentlich wieder bei Null“, obwohl er selbst mittlerweile strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Programmen erkennt, die ihm die Einarbeitung erleichtern dürften. Für die Aneignung der Programme und die Einarbeitung in ein neues Unternehmen scheint er sich eine Strategie erarbeitet zu haben, denn: *„Am Anfang habe [ich] drei Monate gebraucht, bis ich irgendwo angekommen bin. Mittlerweile brauch ich vielleicht zwei, drei Wochen.“* (01_10, 191) Von Wechsel zu Wechsel gelingt ihm das Reinkommen schneller.

Vermittelt über die konkreten Tätigkeiten wird Auszubildenden dieses Falls deutlich, wie unterschiedlich Arbeitsabläufe organisiert und Organisationseinheiten strukturiert sein können. Der gerade zitierte Auszubildende stellt fest: *„Zum Beispiel der Vertrieb bei [Firma XY] war wieder ganz anders als bei [Firma XX].“* (01_10, 248) Eine andere Auszubildende dieses Falls bestätigt dies: *„Man weiß einfach, da läuft es so und da läuft es so. Also ist ganz unterschiedlich und das ist so krass.“* (01_12, 156) So wie sich der o. g. Auszubildende über die Befassung mit verschiedenen EDV-Programmen ein tieferes Verständnis des Aufbaus von Programmen erschloss, entwickeln Auszubildende in diesem Wechselsetting z. B. ein Verständnis für die Unterschiedlichkeit der Organisation von Arbeitsprozessen und des Aufbaus von Unternehmen.

Diese Auszubildenden berichten zudem von der Anpassung an unternehmenskulturelle Gegebenheiten, z. B. dem Dresscode. Eine Auszubildende führt aus: *„Also hier kleide ich mich (...) schöner, weil man hier halt auch Kundenkontakt hat und es ist eine Kanzlei, es ist halt/ Die Anwälte tragen ja auch zum Teil Anzüge, deshalb, man kleidet sich schon eleganter. Im Lager [ihrer vorherigen Station] war es so, da war es eigentlich egal. Also man sollte jetzt nicht hier mit Jogginghose, wobei es auch welche gab, die einfach so chillig gekleidet waren. Aber da spielt es halt keine Rolle.“* (01_12, 162) Und auch beim Umgang(ston) hat sie Unterschiede festgestellt. Im Lager *„... reden wir mehr im Dialekt, aber auch so, so kumpelmäßig. Sie beleidigen sich so spaßeshalber, was man hier [in der Kanzlei] jetzt nicht so macht, das ist so unangemessen.“* (01_12, 164) Andere Beispiele betreffen den Umgang mit kleineren Verspätungen am Morgen oder die Pausengestaltung. Sich nach den im Unternehmen üblichen Gepflogenheiten zu richten, trägt dazu bei, Irritationen zu vermeiden. Schwierigkeiten bereitet den Auszubildenden die jeweilige Unternehmenssprache, z. B. betriebsspezifische Abkürzungen, die ihnen zunächst nicht geläufig sind. Wechseln die Auszubildenden des Falls 4 in den Betrieb einer neuen Branche, müssen sie zudem neues Fachvokabular erlernen. Besonders augenfällig ist dies bei juristischen Dienstleistungen: *„Die Anwälte haben Wörter, die hast du noch nie im Leben gehört.“* (01_10, 46-55).

3.4 Sich verabschieden

Das Ende des Aufenthalts gestalten einige Auszubildende als Ausstand. Stellvertretend sei ein Auszubildender des Falls 3 aus der Speditionsbranche zitiert: *„Wir von den Austauschazubis, wir haben am letzten Tag auch ausgegeben, dann haben wir Kuchen, da hatten die die Brötchen, einer hatte dann das mitgebracht, also der Tag war dann wirklich total ausgesorgt, der letzte Tag. Die ganze Belegschaft war dann glücklich, wir hatten nachher so viel über, dass wir zu den Fahrern am Freitagabend rübergegangen sind und denen noch was abgeben konnten.“* (04_04, 121-123)

Manche erhalten vom Betrieb ein kleines Geschenk, manche ein Zeugnis. Für die Auszubildenden von Fall 2 und Fall 4 bilden Feedback-Gespräche einen festen Bestandteil am Ende des Aufenthalts, z. B. zur Entwicklung fachlicher und personaler Kompetenzen. Einige Auszubildende begrüßen dies ausdrücklich: *„Ich finde Feedback immer gut.“*

Auszubildende der Fälle 1, 2 und 3 kehren in ihren vertrauten Ausbildungsbetrieb zurück. Auszubildende des Falls 3 können die Kontakte zu Auszubildenden anderer Betriebe bei Azubi-Events weiter pflegen. Für Auszubildenden des Falls 4 markiert der Abschied von einem Unternehmen den Wechseln in das nächste. Für sie beginnt der Durchlauf erneut.

Für alle Auszubildenden ist der zeitlich begrenzte Wechsel in einen anderen Betrieb eine besondere Zeit ihrer Ausbildung und mit Herausforderungen in personaler, sozialer und fachlicher Hinsicht verbunden. Die Phasen ‚Dem Wechsel entgegensehen‘, ‚Im Betrieb ankommen‘ und ‚Sich verabschieden‘ beschreiben die befragten Auszubildenden über die verschiedenen Fälle hinweg ähnlich. Befürchtungen der Auszubildenden im Vorfeld des Wechsels erweisen sich in der Phase des Ankommens in das Unternehmen meist rasch als unbegründet. Auch bei der Verabschiedung ähneln sich die Schilderungen. Für die Phase des Reinkommens berichten Auszubildende nach einer Orientierungsphase von fordernden und bislang unbekanntem Aufgaben, die ihr bisheriges Tätigkeitsspektrum um Neues ergänzen bzw. in grundsätzlicher Art erweitern. In dieser Phase machen sich – wenig überraschend – die verschiedenen Wechselmodalitäten deutlich bemerkbar. Finden sich die Auszubildenden in einem betrieblichen Setting wieder, das ihnen aus dem Stammbetrieb vertraut ist, scheint ihnen die Integration in Unternehmen und Arbeitsalltag weitgehend bruchlos zu gelingen. Gleichzeitig machen aber auch sie dank interessanter und herausfordernder Aufgaben neue Erfahrungen. Anders stellt sich dies für Auszubildende dar, die sich für eine gewisse Zeit in einer für sie völlig neuen Lernumgebung und in einem Unternehmen wiederfinden, das sich vom Stammbetrieb deutlich unterscheidet. Sie (und selbstredend die Auszubildenden) müssen mehr fachlichen Einsatz und Zeit für die Einarbeitung aufwenden. Den Schilderungen der Auszubildenden zufolge, sind sie mit neuen Tätigkeiten befasst und nehmen organisationale, arbeitsbezogene und unternehmenskulturelle Unterschiede wahr.

Die Analyse ihrer Bewertungen der Wechsel-Erfahrung hat fallbezogene Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich gemacht, die hier nur cursorisch wiedergegeben werden können. Auszubildende des Falls 1 betonen den Zuwachs an fachlichen und arbeitsmethodischen Kompetenzen, während Auszubildende des Falls 2 durch die Arbeit in Verlag und Label ein breites Verständnis der Musikbranche und fachliche Kompetenzen für beide Bereiche erwerben. Sie

haben zudem die Möglichkeit, sich ein eigenes Netzwerk für die Realisierung ihrer beruflichen Pläne aufzubauen. Für Auszubildende dieses und des dritten Falls spielt auch das Prestige einer solchen Ausbildungsform eine Rolle, die sie anderen Auszubildenden gegenüber heraushebt. Der Wechsel in Fall 3 gewährt zudem Einblicke in Betriebe mit anderen branchenbezogenen Schwerpunkten. Auszubildende des Falls 4 betonen neben dem vielfältigen fachlichen Kompetenzerwerb in sehr unterschiedlichen Unternehmen die Möglichkeit, sich Klarheit über berufliche Präferenzen, z. B. bzgl. der Arbeitsschwerpunkte und -formen, verschafft zu haben; sie rechnen mit Vorteilen bei Bewerbungen (ausführliche fallbezogene Darstellungen vgl. Bahl et al. 2023).

Im Folgenden werden die in dem Phasenmodell zusammengetragenen Erfahrungen der Auszubildenden im Hinblick auf deren Lernhaltigkeit theoriegeleitet reflektiert. Hierfür wird der Ansatz des organisationalen Arbeitsvermögens gewählt, um insbesondere jene Potenziale einer mehrbetrieblichen Ausbildung genauer bestimmen zu können, die jenseits der berufsfachlichen Tätigkeiten liegen.

4 Theoretische Einordnung der Lernerfahrungen

In der empirischen Bildungsforschung werden erhebliche Anstrengungen unternommen, unterschiedliche Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz zu diagnostizieren und ihre Entwicklung im Ausbildungsverlauf oder nach Interventionen anhand von Testverfahren messbar zu machen (vgl. Dietzen et al. 2016; Rüschoff 2019). Für die Effekte einer Ausbildung in mehreren Betrieben jedoch liegen noch keinerlei valide Studien vor. Entsprechend sind die aus der Kompetenzdebatte genutzten Kategorien, mit denen die spezifischen Lernpotenziale einer mehrbetrieblichen Ausbildung bestimmt werden, bislang vergleichsweise pauschal. So ist in den – bereits in der Einleitung angeführten – Studien zu lesen, dass die Auszubildenden hierbei eine breitere berufliche Handlungskompetenz und stärker berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen entwickeln (u. a. Schlottau 2003; Leemann/Birr 2015). Auch die Ausbildungsverantwortlichen aus den hier untersuchten Beispielen äußerten sich recht allgemein. Was damit im Einzelnen – jenseits eines ggf. breiteren Fachwissens aufgrund der zusätzlichen betrieblichen Einblicke – gemeint ist, wird selten differenziert ausgeführt. Die Soziologinnen Leemann und Sagelsdorff (2014) arbeiteten am Beispiel von vier Schweizer Ausbildungsverbänden für die Zielgruppe benachteiligter Jugendliche erstmals heraus, welche erhöhten Anforderungen sich aus den mehrfachen Betriebswechslern für Auszubildende ergeben. Die besonderen Rahmenbedingungen einer solchen, komplexeren Ausbildungsorganisation verlangten und förderten zugleich „Schlüsselkompetenzen wie Selbstkontrolle, Flexibilität, Selbständigkeit, Mobilitätsbereitschaft, Kommunikation oder Selbstorganisation“. Sie klassifizieren diese als „arbeitsmarktbezogene Kompetenzen“ und interpretieren sie vor dem Hintergrund einer Vermarktlichung des Subjekts, wie sie von Voß und Pongratz (1998) mit dem „Arbeitskraftunternehmer“ oder von Boltanski und Chiapello (2003) mit dem „Projektmenschen“ beschrieben werden (Leemann/Sagelsdorff 2014).

Hier soll ein theoretischer Zugang Anwendung finden, der stärker der Spezifik der dualen Erstausbildung und hier des Lernorts Betrieb Rechnung trägt und an die Arbeiten von Sabine

Pfeiffer zum „Arbeitsvermögen“ als eigener Analysekategorie zwischen Arbeitskraft und Arbeitsorganisation (Pfeiffer 2004) anknüpft.

4.1 Das Konzept des organisationalen Arbeitsvermögens

Verschiedene Studien im Kontext des Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF München e.V.) lenkten das Augenmerk der Forscher/-innen auf die besondere Bedeutung der arbeitsintegrierten Ausbildung für einen erfolgreichen Erwerbsverlauf. So offenbarte eine Sekundärauswertung einer Panelstudie des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) mit Personen unterschiedlicher Bildungsverläufe, die mindestens einmal im Arbeitslosengeld-II-Bezug waren, welche wichtige Funktionen einer betrieblichen Ausbildung für einen erfolgreichen Erwerbsverlauf bzw. die Arbeitsmarktintegration zukommt (vgl. Pfeiffer et al. 2017; Ritter/Pfeiffer/Schütt 2016; Schütt et al. 2011). Anders als Personen mit Studium oder Personen ohne Berufsabschluss, hatten Personen mit dualer Ausbildung im Gepäck offensichtlich besondere organisationsbezogene Fähigkeiten entwickelt, „welche die Integration in unterschiedliche Arbeitsorganisationen sowohl durch eine umfassende Verinnerlichung relevanter Arbeits- und Kooperationsanforderungen als auch durch eine flexible, darauf bezogene Anpassung und Entwicklung arbeitsinhaltlicher, gegenstandsbezogener Kompetenzen ermöglichen“ (Pfeiffer et al. 2017, 23). Diese, „in tätiger Auseinandersetzung mit Erwerbsorganisationen“ (ebd., 27) entstehenden Fähigkeiten bündeln Pfeiffer u. a. unter dem Begriff „organisationales Arbeitsvermögen“. Dabei verbinden sich im Konzept des Arbeitsvermögens „kategorial die Ebenen von Subjekt *und* Struktur sowie von Erwerbs- *und* Lebenswelt“ [ebd., 43, Hervorhebungen im Original]; Arbeitsvermögen wird in tätiger Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Arbeit angewandt und zugleich gebildet (ebd.) und erweist sich als zentrales Potenzial zur „Herstellung von Arbeitskraft“ (ebd., 42). Untrennbar damit verbunden sind die Rahmenbedingungen, die die am Subjekt hängenden Ebenen Arbeitskraft und Arbeitsvermögen „umgeben, präformieren und ... in Szene setzen“ (Pfeiffer 2004, 166):

„Arbeitsvermögen umfasst somit nicht nur unmittelbar berufs- und erwerbsarbeitsbezogene implizite Wissens- und Handlungsqualitäten (z. B. das Materialgefühl des Bäckers), sondern auch das Vermögen, sich in spezifische (Arbeits-)Kontexte und lebensweltliche Settings im umfassenden Sinne einzufügen (z. B. als habituelle Passung, als Ressource, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit im Subjekt „herzustellen“, und schließlich, um biografische Einschnitte zu bewältigen und/oder biografische Kontinuitäten bzw. gewollte Brüche/Neuorientierungen zu generieren).“ (Pfeiffer et al. 2017, 44)

Als erweiterte Definition von ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ und unter dem Primat betrieblichen Praxisbezugs beschreibt das Konzept des Arbeitsvermögens die „Gebrauchswertseite von Arbeit“ und „zielt auf die potenziellen Aneignungssphären zur Bildung von Arbeitsvermögen“ (Schütt et al. 2011, 279). Damit wird der Blick jenseits der fachlichen Qualifikationen und den überfachlichen Sozial- und Methodenkompetenzen auf eine „dritte Dimension von Beschäftigungsfähigkeit [gelenkt], die den Umgang mit dem organisationalen Kontext erfasst, in dem eine Arbeitsleistung erbracht wird“ (ebd., 278).

Je nach individueller Disposition und Teilhabe am Erwerbsleben und dessen „Ereignisqualität“ (Pfeiffer et al 2017, 44), entwickelt sich das Fähigkeitsbündel, sich in spezifische Kontexte und Arbeitsorganisationen einzufügen, unterschiedlich. Anhand narrativer Schilderungen verschiedener Erwerbspersonen im Kontext eines qualitativen Panels des IAB konnten die Forscher/-innen des ISF folgende Aspekte des subjektiven Erlebens von Organisationen ermitteln und in fünf Variablenclustern gruppieren:

- Umwelt (Branche/Markt, Kunde, Institutionen/Behörden, Schicksal),
- Arbeitskraft (Leistung, Kontrolle, Position, Arbeitnehmer),
- Organisation (Formal, Hierarchie, Kollegen, Vorgesetzte, Führung/Kultur),
- Arbeit (Organisation der eigenen Arbeit, Aufgabe, Kooperation, Prozess, Gestaltung),
- Person (Lernbereitschaft, Berufsverständnis, Identifikation, Flexibilität, Eigeneinschätzung) (nähere Beschreibung der Variablencluster und der jeweils zugeordneten einzelnen Variablen vgl. Pfeiffer et al. 2017, 53ff.).

Mit Hilfe dieser empirischen Operationalisierung lässt sich organisationales Arbeitsvermögen¹ als die Fähigkeit fassen, „die eigene Arbeitskraft, die organisational relevante Umwelt, intraorganisationale Strukturen und soziale Praktiken sowie Arbeitsprozesse sinnhaft aufeinander zu beziehen und sich als Person in diesem Kontext bewusst zu verorten“ (Schütt et al. 2011, 281). Anhand der Bezüge zwischen den Clustern und der Dominanz der jeweiligen Variablen in den Schilderungen der Befragten gelang es dem Team weiterhin Typen zu bilden, auf die hier aber nicht weiter eingegangen werden kann und soll (vgl. Schütt et al. 2011; Ritter/Pfeiffer/Schütt 2016; Pfeiffer et al. 2017).

Im Fazit ihrer komplexen exemplarischen Analysen verweisen Pfeiffer et al. auf die Unersetzlichkeit des Lernorts Betrieb und das Potenzial dualer Ausbildung für die Entwicklung eines umfassend entwickelten organisationalen Arbeitsvermögens (2017, 175ff.). Es bietet sich daher an, das von ihnen entwickelte Konstrukt zur Präzisierung organisationalen Arbeitsvermögens zu den Schilderungen der von uns befragten Auszubildenden in Beziehung zu setzen und als Interpretationsfolie für die theoretische Einordnung der Erfahrungen zu nutzen.

4.2 Erwerb von organisationalem Arbeitsvermögen im Zuge des Wechsels

Wie die zuvor beschriebenen Phasen des Betriebswechsels bereits erkennen lassen, geben viele narrative Passagen im empirischen Material Hinweise auf die Lernerfahrungen der Auszubildenden. Die Befragten verorten sich mit ihren Aussagen auf unterschiedliche Art in ihrer (neuen) betrieblichen Umwelt und geben darüber Hinweise auf verschiedene Variablen organisationalen Arbeitsvermögens. Diese werden im Folgenden mehrheitlich gebündelt und entsprechend der gerade vorgestellten Cluster neu sortiert.

¹ Zu einem früheren Zeitpunkt der Arbeiten sprechen die Autorinnen und Autoren noch von „organisationsbezogenem“ Arbeitsvermögen (vgl. Schütt et al. 2011).

Mit dem Eintritt in einen neuen Betrieb erfahren die Auszubildenden zunächst die Rituale und Umgangsformen für die Einführung neuer Mitarbeiter/-innen in die Belegschaft. In der Arbeitswelt aber auch im allgemeinen gesellschaftlichen Umgang werden neu Hinzukommende durch eine/-n Betriebsvertreter/-in freundlich begrüßt und anschließend der Gruppe vorgestellt. Davon erzählen die Auszubildenden und nehmen auch wahr, wenn diese Konvention versäumt wird. Analoges gilt für den Abschied und Austritt vom Unternehmen, bei dem einander für die Zusammenarbeit gedankt wird. Weitere Beobachtungen gelten dem Umgangston der Kolleginnen und Kollegen untereinander. Hier stellte eine Auszubildende deutliche Unterschiede zwischen ihrem Aufenthalt/ihrer Arbeitstätigkeit in einem Lager und bei einer Rechtsanwaltskanzlei („es ist eine Kanzlei“) fest. Diese Bemerkungen zeugen von Einsichten und Kenntnissen, die dem Variablencluster „Organisation“ zugeordnet werden können.

Sind die Auszubildenden weiterhin in der Lage, solche organisationspezifischen Merkmale nicht nur zu registrieren, sondern auch auf ihr eigenes Verhalten im Unternehmen anzuwenden, so kommen die Variablencluster „Person“ und „Arbeitskraft“ ins Spiel. Insbesondere die Auszubildenden des Falls 4 entwickeln Strategien, um sich von Mal zu Mal zügiger in die neuen Arbeitsumgebungen und Softwareprogramme (vgl. das Beispiel des selbst geschriebenen Leitfadens) einzufinden. Ihre Flexibilität wird besonders gefordert, da sie nicht nur zwischen mehreren Betrieben, sondern zugleich auch unterschiedlichen Branchenzugehörigkeiten wechseln. Entsprechend passte eine Auszubildende ihre Kleidung dem jeweiligen beruflichen Umfeld an und verinnerlicht damit zugleich spezifische Erwartungen an die ‚Performance‘ bzw. Leistung bei der Arbeit (vgl. Pfeiffer et al. 2017, 54). Alle jedoch erproben sich in unterschiedlichen Arbeitssituationen, was ihnen bei der beruflichen Orientierung und für die Entwicklung eines Berufsverständnisses potenziell hilfreich sein kann.

Erinnert sei ferner an die Auszubildende aus dem Speditionsbereich (Fall 3), die erleichtert von ihrem herzlichen Empfang im Partnerbetrieb berichtete und hinzufügte: „die Aufgaben, die die Azubis bei denen machen, durfte ich dann auch machen“ (04_11, 44). Ihre Bemerkung zeugt von einer präzisen Einschätzung der eigenen ‚Position‘ innerhalb des erlebten organisationalen Gefüges (vgl. Pfeiffer et al. 2017, 55) und zugleich von der Dankbarkeit, als extern und zuletzt hinzugekommene Auszubildende den internen Auszubildenden gleich gestellt (kein „Azubi zweiter Wahl“) zu werden. Zum Variablencluster „Arbeitskraft“ können außerdem Aussagen, den eigenen Arbeitnehmerstatus betreffend, gezählt werden. So berichtete die Auszubildende aus Fall 1 von Aushandlungen zwischen dem Partnerbetrieb und ihrem Stammbetrieb zur Klärung ihrer wöchentlich zu leistenden Arbeitszeit, da die Unternehmen jeweils unterschiedlichen (Tarif-)Bestimmungen unterlagen. Dem Variablencluster „Arbeit“ wiederum können Aussagen hinzugeordnet werden, die konkrete Schilderungen der am Arbeitsplatz ausgeführten bzw. ihnen übertragenen Tätigkeiten/Aufgaben betreffen. Hierzu zählt auch das Erproben von neuen Arbeitsformen im Team oder in Einzelarbeit bis hin zur erwähnten Projektmethode sowie die Einarbeitung in Datenverarbeitungsprogramme mit spezifischen Schnittstellen zu vor- und nachgelagerten Bereichen, wodurch das Wissen für IT-gestützte als auch sonstige Arbeitsabläufe vertieft wird.

Besonders hervorzuheben ist hier, wenn Auszubildende selbst die Initiative ergreifen. Dies klingt in dem Beispiel des Auszubildenden in Fall 4 durch, der die mangelnde Willkommens-

kultur in einem Partnerbetrieb damit kompensierte, dass er selbst auf die neuen Kolleginnen und Kollegen zugeht und sich vorstellt. Ein weiteres Beispiel ist ein Auszubildender aus dem Speditionsbereich (Fall 3), der aufgrund seiner Beobachtungen im Partnerbetrieb anschließend den Umgang mit Frachtbriefen im Stammbetrieb hinterfragte und Vorschläge zur Verbesserung der Arbeitsabläufe entwickelte. Weiterhin nehmen die Auszubildenden im Fall 2 durch den Betriebswechsel einen Perspektivwechsel innerhalb der eigenen Branche wahr, der ihnen nicht nur eine völlig andere Arbeitsorganisation, sondern auch ein anderes Geschäftsfeld in der Musikwirtschaft erschließt.

Aussagen, die dem Cluster „Umwelt“ des Betriebs zugeordnet werden können, ließen sich im empirischen Material eher weniger finden. Dies überrascht jedoch nicht, da die Auszubildenden während ihrer Ausbildung allgemein – und im Zuge des Betriebswechsels in besonderer Weise – zunächst herausgefordert sind, „die Firma zu verstehen“, wie es einer von ihnen ausdrückte. Deren organisationale Bedingungen mitzuerleben zu können, setzt ein längeres Maß an Arbeitserfahrung voraus, über das Auszubildende in der Regel noch nicht verfügen.

Ohne hier jegliche Aussagen über das jeweilige individuelle Maß an entwickeltem organisationalen Arbeitsvermögen bzw. dessen qualitative Ausprägung treffen zu können, geben diese Interviews mit einer kleinen und heterogenen Gruppe von Auszubildenden doch vielfältige Hinweise auf das Potenzial, das Betriebswechsel für die Entwicklung organisationalen Arbeitsvermögens prinzipiell bergen.

5 Abschließende Überlegungen mit Blick auf eine zukunftsorientierte Ausbildung

Wie anhand der Aussagen der 18 Auszubildenden, die wir interviewen konnten, deutlich geworden ist, machen Auszubildende in einer mehrbetrieblichen Ausbildung viele Erfahrungen, die jenseits der fachinhaltlichen Seite ihres Berufes für die Bewältigung der Transformation wichtig sind. Ihr organisationales Arbeitsvermögen kann sich in vielen Facetten dadurch vermutlich stärker entwickeln und qualitativ ausprägen. Sie lernen unterschiedliche betriebliche Kontexte kennen, müssen sich in zusätzlichen betrieblich-beruflichen Anforderungssituationen bewähren und erweitern ihr Erfahrungsspektrum, was das Verständnis für Zusammenhänge, die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit am Arbeitsplatz prinzipiell erhöht. Damit sind wichtige Merkmale benannt, die Ulrich et al. (2020) als wegweisend für den Umgang mit den Anforderungen in einer sich verändernden Arbeitswelt beschreiben.

Trotz der Heterogenität der Rotationsmodelle und der jeweiligen betrieblichen Bedingungen berichteten alle Auszubildenden – selbst jene aus Fall 3, die nur zwei bis drei Wochen zum Partnerbetrieb tauschten, – von Lernerfahrungen, die mit dem Konzept des organisationalen Arbeitsvermögens erfasst und näher beschrieben werden können. Besonders ergiebig waren diesbezüglich die Schilderungen der Auszubildenden des Falls 4, die nicht nur mehrfach wechselten, sondern auch in Betrieben stark unterschiedlicher Branchen ausgebildet wurden.

Betriebswechsel bringen Brüche und Neuorientierungen für das Subjekt mit sich, die in den hier beschriebenen Fällen absichtlich herbeigeführt werden und als Merkmal einer betriebli-

chen Ausbildungspartnerschaft anzusehen sind. Diese bieten Chancen, bringen aber auch Risiken mit sich. Wie uns berichtet wurde, waren nicht alle Auszubildenden der untersuchten Betriebe von Anfang an bereit, sich auf eine solche Erfahrung einzulassen. Die „Komfortzone zu verlassen“ (Leemann/Birr 2015, 249), fällt nicht jeder/jedem leicht und kann im Einzelfall auch eine Überforderung darstellen. Hier braucht es eine angemessene Begleitung durch die Ausbilder/-innen, die über die wachsende Erfahrung in einer über längere Zeit bestehenden Ausbildungspartnerschaft immer besser einschätzen können, für wen und zu welchem Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf ein Wechsel sinnvoll ist. Um die didaktischen Potenziale zu nutzen, kommt ihnen ferner die Verantwortung zu, die Auszubildenden auf die fremden institutionellen Strukturen vorzubereiten und den Übergang zu begleiten. Die Aufgaben des „Brückenbaus“ bzw. „Bridging“ durch Begleitpersonen, die Ostendorf und Ammann (2010) für das Lernen am Beispiel des Betriebspraktikums von Schüler/-innen aufzeigen, lassen sich hier weitgehend analog übertragen.

Auch eine lernförderliche Arbeitsgestaltung im Partnerbetrieb, die an den je individuellen Lernstand des Auszubildenden angepasst sein muss, wirkt sich entscheidend darauf aus, wie das Potenzial des Betriebswechsels für die Ausprägung von organisationalem Arbeitsvermögen ausgeschöpft werden kann. Nicht in allen Fällen wurden die Erfahrungen der Auszubildenden von den Ausbildungsverantwortlichen – im Partnerbetrieb oder im Stammbetrieb – in einem Feedback-Gespräch aufgearbeitet. Die systematische Reflexion böte Ausbilder/-innen und Auszubildenden die Chance, Potenziale und Schwierigkeiten bewusst zu machen. Dies gilt für den Zuwachs an Fachlichem, Entwicklungen auf der persönlichen Ebene und insbesondere für den Erwerb überfachlicher Kompetenzen.

Im positiven Fall vergrößern Auszubildende ihren subjektiven Erfahrungsraum. Sie erleben Selbstwirksamkeit und Bestätigung und dass es lohnt, sich auf Neues einzulassen. Weiterhin gewinnen sie mehr Sicherheit über ihre eigenen Präferenzen, beispielsweise bezüglich der Arbeitsformen und Inhalte ihrer zukünftigen Erwerbstätigkeit. Es sollte ihnen so auch leichter fallen, Veränderungen in der Arbeitswelt zu bewältigen, Berufswechsel vorzunehmen und ihre Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der aktiven Gestaltung der Erwerbsbiografie kontinuierlich neu herzustellen.

Die Möglichkeit, eine Ausbildung in mehreren Betrieben zu absolvieren, kann für Bewerber/-innen den Ausschlag geben, sich für diesen Ausbildungsbetrieb zu entscheiden. Dies war zumindest bei dem Beispiel aus der Musikbranche der Fall. Insofern können Ausbildungspartnerschaften Jugendlichen eine attraktive Ausbildung bieten und auch eine Lösungsmöglichkeit für die rückläufige Ausbildungsanfängerquote sein.

Dazu müssten die Vorteile einer Ausbildung in betrieblichen Partnerschaften jedoch wesentlich prominenter in der Öffentlichkeit diskutiert, gute Beispiele bekannt gemacht und entsprechende Zusammenschlüsse stärker propagiert und durch maßgeschneiderte Beratungsangebote für die Betriebe unterstützt werden. Ferner müssten die Potenziale für Auszubildende auch stärker Eingang in berufsorientierende Angebote finden.

Erforderlich sind zudem weitere Untersuchungen, um die hier skizzierten Beobachtungen auf eine breitere Basis zu stellen und die Bedingungen für den Erwerb organisationalen Arbeitsver-

mögens auf individueller wie betrieblicher Ebene detaillierter in den Blick nehmen zu können. Hierfür könnten auch Anchlüsse an die Mobilitätsforschung fruchtbar sein, die sich mit den Lernpotenzialen von Auslandsaufenthalten im beruflichen Kontext befasst (vgl. Barthold 2010; Klimmer 2010; Friedrich/Körbel 2011; Niemeyer et al. 2020).

Literatur

Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022): Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17769> (23.11.2023).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022> (23.11.2023).

Bachmann, K./Herkner, V. (2003): Verbundausbildung aus Sicht der Lernenden - Ausgewählte Aspekte einer empirischen Untersuchung im Bereich der Hochtechnologie. In: Pahl, J.-P./Schütte, F./Vermehr, B. (Hrsg.): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld, 263-282.

Bahl, A./Ebbinghaus, M./Dionisius, R./Settemeyer, A./Schwerin, C./Wetten, L. (2022): Betriebliche Ausbildungspartnerschaften – Strukturen, Potentiale und Risiken für KMU. Forschungsprojekt 2.2.308. Laufzeit II-2017 bis II-2022. Abschlussbericht. Bonn. Online: https://res.bibb.de/vet-repository_780492 (23.11.2023).

Bahl, A./Settemeyer, A./Dionisius, R./Ebbinghaus, M./Schwerin, C./Wetten, L. (2023): Betriebliche Ausbildungspartnerschaften von KMU – Vier Fallanalysen zu Struktur und Praxis. Bonn. Online: [BIBB / Betriebliche Ausbildungspartnerschaften von KMU – Vier Fallanalysen zu Struktur und Praxis](#) (23.11.2023).

Barabasch, A./Fischer, S. (2023): Editorial zu bwp@ Spezial 20: Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung In: bwp@ Spezial 20: Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung, hrsg. v. Barabasch, A./Fischer, 1-5. Online: https://www.bwpat.de/spezial20/editorial_spezial20.pdf (23.11.2023).

Barthold, B. (2010): Betriebliche Mobilitätsmaßnahmen – Nutzen und inhaltliche Ausgestaltung. In: Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bonn, 123-136.

Bennewitz, E./Klinge, S./Neu-Yanders, N./Leber, U./Schwengle, B. (2023): Auswirkungen des Angriffskrieges auf die Ukraine auf die Betriebe in Deutschland und weitere Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2022. Nürnberg. Online: <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2023/fb1523.pdf> (23.11.2023).

Boltanski, L./Chiapello, È. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.

Dehnbostel, P. (2003): Verbände und Netzwerke als Organisations- und Lernformen für die Ausbildung in modernen Berufen – Zur Entwicklung der Lernortfrage in der beruflichen Bildung. In: Pahl, J. P./Schütte, F./Vermehr, B. (Hrsg.): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld, 175-190.

Deutscher Bildungsrat (1969): Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969. Bonn.

Dietzen, A./Nickolaus, R./Rammstedt, B./Weiß, R. (Hrsg.) (2016): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld.

Ebbinghaus, M./Krekel, E. M. (2022): Fachkräftebedarf – Nach welchen Qualifikationen halten Betriebe Ausschau? Ergebnisse einer Betriebsbefragung mit dem Referenz-Betriebs-System. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18190> (23.11.2023).

Expertenkreis Transformation der Automobilwirtschaft (2023): Kurzpapier: Handlungsbedarfe für die Fachkräftesicherung und die Qualifizierung. 02.11.2023. Online: https://expertenkreis-automobilwirtschaft.de/media/pages/home/4afaf46e2d-1698911690/expertenkreis-transformation-der-automobilwirtschaft_kurzpapier-fachkräftesicherung.pdf (23.11.2023).

Freiling, T./Conrads, R./Müller-Osten, A./Porath, J. (2020): Vorwort. In: Freiling, T./Conrads, R./Müller-Osten, A./Porath, J. (Hrsg.): Zukünftige Arbeitswelten. Wiesbaden, V-XIV. Online: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm:978-3-658-28263-9/1?pdf=chapter%20toc> (23.11.2023).

Friedrich, W./Körbel, M. (2011): Verdeckte Mobilität in der beruflichen Bildung. Ermittlung von Auslandsaufenthalten in der Erstausbildung außerhalb des EU-Programms für lebenslanges Lernen und der bilateralen Austauschprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn. Online: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=960913> (24.11.2023).

Klimmer, S. (2010): Was bringen Auslandspraktika von Lehrlingen den Unternehmen? Ergebnisse einer Befragung von österreichischen Unternehmen. In: Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bonn, 217-225.

Kruse, W. (2012): Wechselfälle der Arbeit - Beruflichkeit als Risiko? In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Wiesbaden, 269-282.

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim, Basel.

Leemann, R. J./Birr, L. (2015): Der Aufbau von Erfahrungswissen in der betrieblichen Ausbildung von Ausbildungsverbänden: Potenziale und Bedingungen. In: Dietzen, A./Powell, J. J. W./Bahl, A./Lassnigg, L. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim, 236-257.

Leemann, R. J./Sagelsdorff, R. (2014): Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Ausbildungsverbänden: Chance oder Risiko für Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsmilieus. In: Sozialer Fortschritt, 63, H. 4-5, 107-117.

Mohr, S. (2023): Betriebliche Ausbildungsbeteiligung - Ergebnisse der Beschäftigungsstatistik der BA. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn, 195-198. Online: [Datenreport / Datenreport 2023 \(bibb.de\)](https://www.bibb.de/datenreport/2023) (23.11.2023).

Niemeyer, B./Sommer, F. M./Revsbech Jensen, C./Zick, S. (2020): Mobil mit schwerem biografischem Gepäck. Auslandserfahrungen benachteiligter Jugendlicher in der Berufsvorbereitung. Bielefeld. Online: <https://www.wbv.de/shop/Mobil-mit-schwerem-biografischem-Gepaeck-6004622w> (24.11.2023).

Ostendorf, A./Ammann, M. (2010): Cross-Border-Learning – Lernen in grenzüberschreitenden Arrangements am Beispiel des Betriebspraktikums von SchülerInnen. In: bwp@ Berufs- und

- Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-20. Online: www.bwpat.de/ausgabe17/ostendorf_ammann_bwpat17.pdf (23.11.2023).
- Pfeiffer, S. (2004): Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel Zur Analyse (reflexiver) Informatisierung. Wiesbaden.
- Pfeiffer, S./Ritter, T./Schütt, P./Hillebrand-Brem, C. (2017): Betrieb lernen. Die Bedeutung dualer Berufsausbildung und organisationalen Arbeitsvermögens. Düsseldorf. Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_366.pdf (23.11.2023).
- Pflüger, J./Pongratz, H. J./Trinczek, R. (2010): Methodische Herausforderungen arbeits- und industriesoziologischer Fallstudienforschung. AIS-Studien, 3, H. 2, 5-13. Online: <https://doi.org/10.21241/ssoar.64744> (22.11.2023).
- Rauner, F. (2003): Ausbildungspartnerschaften als Regelmodell für die Organisation der dualen Berufsausbildung? Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Institut Technik und Bildung, Bremen. Online: [Ausbildungspartnerschaften als Regelmodell für die Organisation der dualen Berufsausbildung? \(pedocs.de\)](http://www.pedocs.de/handle/document/11111) (23.11.2023).
- Ritter, T./Pfeiffer, S./Schütt, P. (2016): Betrieb lernen. Zur qualitativen Bedeutung von organisationaler Sozialisation in der beruflichen Erstausbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/ritter_etal_bwpat29.pdf (23.11.2023).
- Rüschhoff, B. (Hrsg.) (2019): Methoden der Kompetenzerfassung in der beruflichen Erstausbildung in Deutschland. Eine systematische Überblicksstudie. Bonn.
- Schlottau, W. (2003): Verbundförderung: Anschubfinanzierung für betriebliche Ausbildungsplätze. Ergebnisse einer Befragung von Verbundbetrieben und -koordinatoren. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Sonderheft, 28-30.
- Schütt, P./Ritter, T./Pfeiffer, S./Hirsland, A./Hacket, A. (2011): Arbeitsmarktintegration von Langzeitarbeitslosen: Organisationsbezogenes Arbeitsvermögen als Faktor für Beschäftigungsfähigkeit/Labour market integration of long-term unemployed: Organisation-related labour capacity as a factor in employability. In: *Arbeit*, 20, H. 4, 277-291.
- Seibert, H./Wydra-Somaggio, G. (2017): Berufseinstieg nach der betrieblichen Ausbildung. Meist gelingt ein nahtloser Übergang. Nürnberg. Online: <http://hdl.handle.net/10419/185039> (23.11.2023).
- Seiterle, N. (2016): Lehrbetriebsverbände – das Potenzial eines neuen Ausbildungsmodells der Berufsausbildung zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen. In: Leemann, R. J./Imdorf, C./Powell, J. J. W./Sertl, M. (Hrsg.): *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim/Basel, 208-232.
- Seiterle, N. (2017): Lehrbetriebsverbände. Integration von benachteiligten Jugendlichen in ein neues Modell der dualen Berufsausbildung in der Schweiz. Opladen u. a.
- Uhly, A./Schmidt, R. (2023): Alter der Auszubildenden und Ausbildungsbeteiligung im dualen System. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn, 163-172. Online: [Datenreport / Datenreport 2023 \(bibb.de\)](https://www.bibb.de/datenreport) (23.11.2023).

Ulrich, A./Wiench, N./Frey, A./Ruppert, J.-J. (2020). Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung. In: Freiling, T./Conrads, R./Müller-Osten, A./Porath, J. (Hrsg.) Zukünftige Arbeitswelten. Wiesbaden, 179-203. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9_9 (23.11.2023).

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

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, H. 1, Art. 22. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (23.11.2023).

Yin, Robert K. (2009): Case Study Research. Design and Methods. Los Angeles u. a.

Zitieren des Beitrags

Settelmeyer, A./Bahl, A. (2023): Betriebswechsel in der Ausbildung: Lernpotenziale für Auszubildende in Ausbildungspartnerschaften. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 45, 1-23. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45/settelmeyer_bahl_bwpat45.pdf (21.12.2023).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage)

Settelmeyer, A. & Bahl, A. (2023): Betriebswechsel in der Ausbildung: Lernpotenziale für Auszubildende in Ausbildungspartnerschaften. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, 1–23. https://www.bwpat.de/ausgabe45/settelmeyer_bahl_bwpat45.pdf

Die Autorinnen



ANKE SETTELMEYER

Bundesinstitut für Berufsbildung, AB 1.4 Kompetenzentwicklung

Friedrich-Ebert-Allee 114-116, 53113 Bonn

Settelmeyer@bibb.de

www.bibb.de



Dr. ANKE BAHL

Bundesinstitut für Berufsbildung, AB 1.4 Kompetenzentwicklung

Friedrich-Ebert-Allee 114-116, 53113 Bonn

Bahl@bibb.de

www.bibb.de