

Tobias RITTER, Sabine PFEIFFER & Petra SCHÜTT

(ISF München, Universität Hohenheim, ISF München)

**Betrieb lernen. Zur qualitativen Bedeutung von
organisationaler Sozialisation in der beruflichen
Erstausbildung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe29/ritter_etal_bwpat29.pdf

seit 16.3.2016

in

bwp@ Ausgabe Nr. 29 | Dezember 2015 / Update März 2016

Beruf

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

bwp@

www.bwpat.de

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/ritter_et_al_bwpat29.pdf

In Deutschland übernimmt der Beruf verschiedene Ordnungs- und Orientierungsfunktionen. So fungiert der Beruf traditionell als Ordnungsmuster und Bezugskategorie 1.) für das Beschäftigungssystem und die betriebliche Arbeitsorganisation, 2.) für das Berufsbildungssystem, 3.) für individuelle Erwerbsbiografien sowie 4.) für das sozioökonomische Statusgefüge der Gesellschaft. Die Eignung des Berufs als Ordnungsmedium wurde immer wieder kontrovers diskutiert. In diesem Beitrag wird herausgearbeitet, dass die Debatten der letzten 40 Jahre zur Erosion und zum Ende von Beruf und Beruflichkeit jeweils auf spezifische Symptome und einzelne Ordnungsebenen des Berufskonzepts rekurrierten, die Krisendiagnosen jedoch vielfach auf den Beruf insgesamt und damit auf alle vier Bezugsebenen gleichermaßen Bezug nahmen. Im Rahmen dieses Beitrags werden die von einschlägigen Vertretern der Berufs- und Arbeitsmarktsoziologie sowie der Berufspädagogik in den letzten 40 Jahren vorgebrachten Pro- und Contra-Argumente zum Ende des Berufs vorgestellt und die jeweiligen Bezugsebenen der Diskussion herausgearbeitet. Dabei beziehen sich die Ausführungen auf folgende exemplarisch ausgewählte Etappen des Krisendiskurses: 1.) auf die primär auf das Berufsbildungssystem bezogene Debatte zur Notwendigkeit einer Entspezialisierung und Flexibilisierung der Berufsausbildung in den 1970er/1980er Jahren, 2.) auf die Debatte zu entflachten betrieblichen Hierarchien und die davon ausgehende vermeintliche Auflösung des Berufs als Ordnungskategorie des Beschäftigungssystems in den 1990er Jahren sowie 3.) auf die durch eine voranschreitende Europäisierung der Berufsbildungspolitik evozierte Debatte zur Ablösung des Berufs durch das Konzept der Employability seit Beginn des 21. Jahrhunderts. Vor dem Hintergrund der laufenden Initiativen zur Verzahnung der Berufs- und Hochschulbildung und der steigenden Studierenden- und Akademikerquoten werden außerdem gegenwärtig aufkeimende und zukünftig denkbare Akzentuierungen der Krisendebatten skizziert und damit Perspektiven ausgelotet, wie sich zukünftige Debatten zur Funktionalität des Berufs und der beruflichen Bildung darstellen könnten.

Betrieb lernen. Zur qualitativen Bedeutung von organisationaler Sozialisation in der beruflichen Erstausbildung

1 Einleitung: Berufliche Bildung und die Zukunft der Arbeit

Eine Berufsausbildung im Dualen System gilt seit Jahrzehnten als relevante Grundlage für einen erfolgreichen Erwerbsverlauf (Hillmert/Jacob 2003; Mayer/Blossfeld 1990; Mowitz-Lambert 2001). Beim Kriterium „erfolgreich“ wird üblicherweise unterstellt, dass es sich um einen weitgehend ungebrochenen und tendenziell von Aufstiegs- und Karrieremobilität gekennzeichneten Verlauf handelt. Gleichzeitig bestätigt sich immer wieder, dass ein geringes berufliches Ausbildungsniveau zu schlechteren Teilhabechancen im Erwerbssystem führt (etwa BiBB 2012; Funcke u. a. 2010). Trotz dieser positiven Einschätzung ist das Duale System der Berufsausbildung einem starken Wandel unterworfen, es wird gesellschaftlich und wissenschaftlich durchaus kritisch und angesichts aktueller Herausforderungen auch höchst kontrovers diskutiert: „Das Berufsprinzip als tragende Säule betrieblicher Organisationskonzepte wird in Anbetracht der neuen Herausforderungen einer globalisierten Wirtschaft zur Disposition gestellt“ (Mowitz-Lambert 2001, 199). Vordergründig dreht sich diese berufspolitische Debatte über die Zukunft der beruflichen Ausbildung vor allem um deren Modularisierung. Den damit verbundenen Hoffnungen des Europäischen Parlaments auf Ermöglichung transnationaler beruflicher Mobilität steht das Argument entgegen, dass es sich hierbei um kein umfassendes Ausbildungskonzept handelt, Kompetenzen somit nur bedingt angeeignet werden können und durch hohen Organisationsaufwand eine flexible Gestaltung behindert wird; Modularisierung von Berufsausbildung scheint aus dieser Warte gerade kein Garant für Beschäftigungsfähigkeit, sondern könnte diese eher behindern (Spöttl 2013, 64). Kritisiert wird in den Diskussionen über die Modularisierung zudem, dass die Berufsbildung mehr beinhaltet als ein Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten: Jugendliche würden in der Dualen Ausbildung nicht nur für berufliche und betriebliche Aufgaben befähigt, sondern auch „zur Wahrnehmung und Mitgestaltung gesellschaftsrelevanter Anliegen“ (ebd., 65). Das weiterhin gültige Konzept der „arbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ (Faulstich 1981) kann sich damit nicht allein auf den Arbeitsbezug als Kern jeder Bildung beschränken. Eine Orientierung an den Interessen der arbeitenden Menschen verlangt auch einen Bezug auf die Erwerbsorganisation, wie im Folgenden begründet wird.

Der Europäische Qualifikationsrahmen bezieht sich in seiner grundsätzlichen Ausrichtung durchaus auf Prämissen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Klassik, indem Berufsbildung als integrales Element der Menschenbildung begriffen wird (Gonon 2013). Einerseits vertritt der EQR den Anspruch, Qualifikationen und Kompetenzen nicht auf Skills zu reduzieren, sondern berufliche und allgemeine Bildung zu verschränken und überfachliche Perspektiven einzubeziehen (ebd., 39). Eine grundlegende Intention des EQR liegt anderer-

seits jedoch auch in der „(...) Schaffung einer gemeinsamen und vergleichbaren Abbildung von Qualifikationen, Lernergebnissen und Kompetenzen“ (Heisler/Schaar 2011, 69). Damit einher geht eine starke Systematisierung und Standardisierung von Bildungsabschlüssen (ebd., 72). Die Reform des Berufsbildungsgesetzes zielt ab auf eine leichtere Anrechnung beruflicher Vorqualifizierungen und auf eine inhaltliche Stufung (ebd.). Während einige das mit dem EQR oft unkritisch gleichgesetzte Konzept einer „flexiblen Modularisierung“ als zukunftsfähig propagieren (etwa Euler/Severing 2006), setzen andere stärker auf eine „profilorientierte Modularisierung“ und damit verbunden auf die Vision einer „neuen Beruflichkeit“ (Görner 2013). Im Kontext dieser berufspolitischen Kontroversen scheinen insbesondere drei – miteinander in Verbindung stehende – Entwicklungslinien der Debatte die bisherige Form der beruflichen Bildung in Frage zu stellen:

Das ist erstens die mit Blick auf die sich durchsetzende Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft geführte Akademisierungsdebatte. Einerseits wird hier von einer wachsenden Bedeutung der akademischen Erstausbildung für eine stabile Arbeitsmarktintegration und von einer quantitativ und qualitativ nachlassenden Integrationskraft der beruflichen Bildung gesprochen (etwa Baethge u. a. 2007, 74). Andererseits wird infolge des Bologna-Prozesses zunehmende Konkurrenz für das Berufsbildungssystem durch akademische Ausbildung mit kürzerer Dauer und höherer Praxisorientierung erwartet (Kohlrausch 2013, 4). Ein differenzierterer Blick auf die gesellschaftlichen Debatten zur Auf- und Abwertung von Berufs- und Hochschulausbildung zeigt jedoch auch gegenläufige Tendenzen, die etwa auf Abwertungsprozesse akademischer Ausbildung und Arbeit durch zunehmende Prekarisierung wissenschaftlicher Arbeit verweisen (vgl. Pfeiffer 2012).

Das sind zweitens die mit der beobachteten Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und mit zunehmender Prekarisierung und abnehmender Inklusionskraft der Berufsausbildung einhergehenden Erwerbsverlaufs- und Segmentierungseffekte. Untersuchungen zu Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung lassen nicht zwingend auf eine Zunahme kognitiv komplexer Anforderungen schließen, sondern eher berufsbezogen auf die Notwendigkeit zum Erwerb differenzierter Fähigkeiten (Protsch 2013, 20). Es wird von einer „beruflichen Segmentierung nach Bildungsgruppen“ (ebd., 15) ausgegangen. Weitere Effekte auf die Rolle und Bedeutung der Dualen Berufsausbildung ergeben sich in Folge der breit thematisierten Erosion des vormals als vergleichsweise stabil wahrgenommenen und sich in institutionalisierten Lebensläufen abbildenden Normalarbeitsverhältnisses (Kohli 1985; Kratzer/Lange 2006; Osterland 1990). Einerseits nehmen Diskontinuitäten im Erwerbsverlauf zu (vgl. Bender u. a. 2000), andererseits kann ein enger (wenn auch nicht determinierender) Zusammenhang zwischen Beruf und Lebenslauf festgestellt werden (Tippelt 2006).

Das sind drittens die mit diesen beiden Entwicklungen verbundenen neuen Anforderungen an Erwerbstätige in Bezug auf die Gestaltung ihrer Erwerbsbiografie. Dazu zählt nicht nur, die eigene Lebenswelt im Sinne des vielzitierten neuen Arbeitskrafttypus des Arbeitskraftunternehmers entsprechend zu gestalten (Voß/Pongratz 1998). Es geht zusätzlich und zunehmend um die Kompetenz, die eigene Erwerbsbiografie zu planen und zu gestalten. Es scheint immer deutlicher zu werden, dass die „Verantwortung für den Erhalt der eigenen

Arbeitsfähigkeit und der dazu erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen (...) zunehmend auf den Einzelnen übertragen“ wird (Kaufhold 2009, 220). Diese „berufliche Gestaltungskompetenz“ (ebd.) aber scheint auch weiterhin Beruf als Orientierungsgröße zu setzen. Viele der für die Bewertung Dualer Ausbildung und ihrer Effekte in diesem Kontext relevanten Dimensionen bleiben jedoch weitgehend unbestimmt: Selbst das bildungspolitische Schlagwort der *Ausbildungsreife* entzieht sich einer wissenschaftlich fundierten Operationalisierung (vgl. Dobischat u. a. 2012).

Aus der Perspektive dieser Debattenlinien stellen sich neue Fragen an das System beruflicher Bildung. Es geht um die Frage, wo und wie sich die Kompetenzen von Beschäftigten entwickeln (können), die sie angesichts der beschriebenen Veränderungen brauchen. Unsere grundlegende These ist: Die Duale Berufsausbildung nimmt im Hinblick auf zunehmend dynamische und/oder prekäre Arbeitsmärkte deswegen eine zentrale Rolle ein, weil sich hier in einem betrieblich-organisationalen Sozialisationsprozess spezifische und komplexe Kompetenzen zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie entwickeln können. Diese Überlegungen stehen in einem komplexen Wechselverhältnis zu sozialisations-theoretischen Perspektiven, die u.a. auf die Struktur biographischer Entwicklungen (Kohli 1985; v. Engelhardt 1990) oder etwa auf Interdependenzen zwischen institutionellen Praktiken und Lebenslauf (Hirsland u. a. 2010) eingehen, im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht systematisch berücksichtigt werden können. Der Beitrag geht der Frage nach der Bedeutung von Dualer Berufsausbildung für die Ausbildung einer erwerbsverlaufsbezogenen Kompetenz empirisch nach. Gemeint sind besonders organisationsbezogene Fähigkeiten, welche die Integration in unterschiedliche Arbeitsorganisationen sowohl durch eine umfassende Verinnerlichung relevanter Arbeits- und Kooperationsanforderungen als auch durch eine flexible, darauf bezogene Anpassung und Entwicklung arbeitsinhaltlicher, gegenstandsbezogener Kompetenzen ermöglichen können. Wir beschreiben zunächst den empirisch fundierten analytischen Rahmen, mit dem wir diese organisationsbezogenen Fähigkeiten systematisieren und als organisationales Arbeitsvermögen konzeptuell anschlussfähig machen. Daran anschließend gehen wir auf methodische Fragen unserer sekundär-analytischen Auswertung einer qualitativen Panelerhebung ein, welche die Basis der qualitativen empirischen Analysen in Kapitel 4 darstellt. Mit der kontrastierenden Darstellung erster empirischer Ergebnisse wollen wir der Bedeutung organisationalen Arbeitsvermögens auf die Spur kommen, indem wir dessen Ausprägungsintensitäten bei Personen mit unterschiedlichen beruflichen Ausbildungsabschlüssen einander gegenüberstellen. Abschließend ziehen wir erste Rückschlüsse für die zukünftige Bedeutung der Dualen Berufsausbildung von dem Hintergrund der Anforderungen einer im Wandel begriffenen Arbeitswelt.

2 Organisationale Sozialisation in der beruflichen Erstausbildung: Entwicklung von Handlungskompetenz

Für unsere Fokussierung ist die These leitend, dass gerade der Ausbildungsort Betrieb bislang unterschätzte Lernprozesse ermöglicht, die für eine dauerhafte Erwerbsintegration eine besondere Basis legen kann. Dabei knüpfen wir an einen einschlägigen Forschungsstand an.

So verweist Konietzka (1999, 380) auf die Bedeutung sogenannter extrafunktionaler Qualifikationen, mit denen in beruflicher Ausbildung auch allgemeine Sozialisationserfahrungen sowie Werte und Einstellungen vermittelt werden, woraus er ein großes Flexibilitäts- und Transferpotenzial dualer Ausbildungen ableitet. Ähnlich argumentiert Spöttl (2013, 65) gegen eine breite Assoziation von beruflicher Ausbildung mit mangelnder Flexibilität und verweist auf festgeschriebene Flexibilitätsansprüche dualer Ausbildung. Über Berufsausbildungen „verbessern sich die Einstiegschancen in das Erwerbsleben und es wird hohe Flexibilität im innerbetrieblichen und überbetrieblichen Einsatz gewährleistet“ (ebd., 66). Konietzka (1999) untersucht berufliche Stabilität im Erwerbsverlauf sowohl hinsichtlich inhaltlicher Kongruenz als auch statusbezogen, er spricht dabei von einer Verberuflichung von Arbeitsmarktchancen und sieht auch bei sich wandelnden Tätigkeitsprofilen keine Entwertung berufsspezifischer Qualifikationen. Die Forderung nach einer Abkehr vom Berufsprinzip zur lebensperspektivischen Stabilisierung von Arbeitsmarkt- und Mobilitätschancen hält er vor diesem Hintergrund für fragwürdig (ebd., 396f.). *Wie* diese überfachlichen, auf die gesamte Erwerbsbiografie gerichteten Kompetenzen in der Berufsausbildung gelernt werden, ist jedoch noch weitgehend unbeantwortet, und das gilt erst recht für die Frage, *was* eigentlich genau diese Kompetenzen ausmacht. Ein Grund hierfür liegt in der weitgehend Trennung der Fachdebatten um organisationale und um berufliche Sozialisation: So wird organisationale Sozialisation etwa in der organisationssoziologischen Debatte verstanden als die Gesamtheit der Prozesse der Einarbeitung und der in Phasen verlaufenden Metamorphose vom Organisationsneuling zum Vollmitglied der Organisation (Gebert/von Rosenstiel 2002, 98ff.; Neuberger 1991, 122ff.), wengleich einzelne Ansätze – etwa über „mentale Mitgliedschaften“ (Hartz 2004) – organisationale Sozialisation im Spannungsverhältnis zwischen individueller Aneignung, Interaktion und organisationalen Imperativen produktiv aufgreifen. Darüber hinaus ist der Unterschied zu Sozialisationsprozessen in anderen Gruppen und Organisationen (etwa Klatetzki 2008) in diesem Verständnis marginal, die Besonderheiten einer Erwerbsorganisation finden hier ebenso kaum Beachtung wie Fragen der Beruflichkeit. Berufliche Sozialisation dagegen wird als ein umfassenderer Vergesellschaftungs- und Individualisierungsmodus verstanden, in den neben der direkten betrieblichen Erfahrung auch die relevanten Rahmenbedingungen wie bspw. Arbeitsmarktstrukturen oder eben auch ein spezifisches System beruflicher Bildung eingehen. Neben beruflich-fachlichen Qualifikationen geht es dabei auch um Dimensionen wie Arbeitsleistung, Aufstieg, Kollegialität, Konflikt und Kooperation und um berufliche Sinngebung (Heinz 1995, 44). Dies verweist zwar auch auf organisationale Aspekte, es geht dabei aber in erster Linie um normative Orientierungen (ebd.) und nicht um Handlungskompetenzen.

Unser Vorhaben verbindet diese parallelen Fachdebatten und zielt auf die organisationale Sozialisationsleistung der beruflichen Erstausbildung. Darüber hinaus fragen wir: Welche Handlungskompetenzen werden in dieser beruflichen Erstsozialisation im Dualen System erlernt, die für den weiteren Erwerbsverlauf und dessen positive Bewältigung relevant sind? Denn Organisations-Lernen (also das Lernen *von* und *in* betrieblicher Organisation) ist mehr als die Übernahme von normativen Orientierungen, das kognitive Verstehen formeller Regeln oder gar eine reine Zurichtung und Disziplinierung, wie bereits Strauß und Kuda 1999 mit

ihrem Blick auf organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und Lernen zeigen. Auch andere Studien zu Kooperation und sozialem Handeln in Erwerbsorganisationen verweisen auf die erfahrungsprägende Qualität von gegenstands- und leibbezogenen Handlungskompetenzen, wie sie im Arbeitshandeln generiert werden (Pfeiffer 2010; Porschen 2010).

2.1 Organisationales Arbeitsvermögen als konzeptuelle Rahmung

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

Erste Hinweise auf die besondere Bedeutung *organisationalen Arbeitsvermögens* konnten wir bereits in Bezug auf Arbeitslosigkeit geben und ein entsprechendes Konzept erstmals empirisch fundiert skizzieren (Pfeiffer u. a. 2008; Schütt u. a. 2011): als die biografisch aufgeschichtete Fähigkeit zur subjektivierenden Aneignung erwerbsweltlicher Organisationsstrukturen in all ihren Facetten (Hierarchie, Marktbezug, Kooperation, Leistung etc.) und in Bezug auf die eigene agierende Rolle (als Arbeitskraft und Kollege etc.). Es handelt sich zwar um eine individuelle Kompetenz, diese aber entwickelt sich in tätiger Auseinandersetzung mit Erwerbsorganisationen und ist daher immer auch subjektgebundenes Spiegelbild erwerbsorganisationaler Wirklichkeiten. Unsere Annahmen sind:

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

Wir legen mit dem Konzept des Arbeitsvermögens also bewusst den Fokus auf *Fähigkeiten*, begreifen diese jedoch als querliegend zu Ansätzen der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Blancke u. a. 2000; Gazier 1999; Knuth 1998; Strasser 2001) oder Kompetenz (vgl. Rump u. a. 2006). Während diese Ansätze individuelle Fähigkeiten überwiegend in einer Zweiteilung von fachlichen und sozialen Kompetenzen operationalisieren (Promberger u. a. 2008), fokussiert das

Konzept des Arbeitsvermögens auf informelle und implizite, habituelle und körpergebundene Fähigkeiten, die sich sowohl im fachlichen Umgang mit den Mitteln und Gegenständen der Arbeit zeigen als auch in sozialen Beziehungen mit Kundschaft, Kolleg_innen oder Vorgesetzten (vgl. Pfeiffer 2004, 137 ff.).¹

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 und/oder Neuorientierungen zu generieren. Arbeitsvermögen ist damit keine rein subjektgebundene Kompetenz, sondern abhängig von den jeweils erfahrbaren Aneignungskontexten. Der Lernort Betrieb, wie er initial in der beruflichen Erstausbildung erlebt wird, stellt einen spezifischen und in dieser Form nicht ersetzbaren Aneignungskontext für erwerbsverlaufsrelevantes Arbeitsvermögen dar. Bei der bisherigen empirischen Annäherung an organisationales Arbeitsvermögen ergaben sich folgende erste Dimensionen:

- *Organisationales Umfeld*: biografiespezifische Erfahrungen mit arbeitsmarktrelevanten Institutionen, aber auch: Branche/Markt, Kund_innen.
- *Arbeitskraft*: Leistung, Kontrolle, Arbeitnehmer, Position.
- *Person*: Lernbereitschaft, Berufsverständnis, Identifikation, Flexibilität, Belastung, Eigeneinschätzung.
- *Betrieb*: formal, Hierarchie, Kolleg_innen, Vorgesetzte, Führung(skultur).
- *Arbeit*: Aufgabe, Organisation der eigenen Arbeit, Prozess, Gestaltung, Kooperation.

Erwerbsbezogenes Arbeitsvermögen vermittelt neben vielen tätigkeits- und fertigkeitenbezogenen Fähigkeiten auch spezifisch soziale Aspekte des Arbeitsvermögens, die in dieser Kombination nur *innerhalb* von Erwerbsarbeit angeeignet werden können. Das Einfügen in eine Unternehmenskultur, die Kooperation innerhalb verschiedener Formen von Arbeitsteilung, die Adaption beruflicher Repräsentations- und leiblicher Handlungsmodi, der Umgang mit Leistungs- und Zeitdruck, Kontrolle, Interessenhandeln, Hierarchie, Konkurrenz und Kollegialität etc. – all dies lässt sich sowohl in erwerbsähnlichen Maßnahmen als auch in der Lebenswelt nicht simulieren. Dies konnten wir auf Basis unserer bisherigen empirischen Arbeiten mit Bezug auf Arbeitslosigkeit zeigen (vgl. Pfeiffer u. a. 2008, 2009, 2012, 2012a, Schütt u. a. 2011).

Es zeigten sich in unserer bisherigen Empirie auch erste Hinweise darauf, dass ein Erwerb dieser Kompetenzen in prekärer Beschäftigung nur bedingt gelingt. Eine sich daraus erge-

¹ Die Perspektive des Arbeitsvermögens erlaubt es, eine Reihe von Fragen aufzuklären: etwa warum selbst Anlern Tätigkeiten wie z. B. Montagearbeit keine ‚einfache‘ Arbeit sind (vgl. Pfeiffer 2007); worin die soziologische Erklärung für Burn-out bei sog. Hochqualifizierten liegt (vgl. Moosbrugger 2008); weshalb Anerkennung Objektstrukturen erfordert (vgl. Schmitt 2010) oder welchen spezifischen Belastungen Innovationsarbeit unterliegt (vgl. Pfeiffer u. a. 2012b).

bende Forschungsfrage ist, ob der meist dreijährige Korridor einer beruflichen Erstausbildung verbunden mit der berufsbiografisch frühzeitigen Platzierung eine notwendige Voraussetzung für die Ausprägung organisationalen Arbeitsvermögens darstellt.

Unsere auf Basis dieser Vorauswertungen generierte Kernthese ist, *dass eine Berufsausbildung mehr als alles andere informelle Fähigkeiten vermittelt, die das Aneignen einer Arbeitsorganisation und betrieblicher Strukturen in besonderer Weise ermöglichen*. Damit hat Berufsausbildung – jenseits ihrer formal-inhaltlichen Qualifikation – eine zentrale, aber bisher unterschätzte Relevanz für eine gelungene Integration in den Arbeitsmarkt über den gesamten Erwerbslebenslauf hinweg.

2.2 Bezug zu verwandten Konzepten und Forschungsarbeiten

Wir sprechen bewusst von *organisationalem Arbeitsvermögen*, weil es um eine Kompetenz des Subjekts und nicht um eine Eigenschaft der Organisation geht. Obwohl es sich um eine individuelle Fähigkeit handelt, kann sie sich erst in Auseinandersetzung mit einer (Erwerbs-)Organisation entwickeln. Das empirische Material der Panelstudie „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ zeigt die enorme Bedeutung organisationalen Arbeitsvermögens für die Fähigkeit, eine Organisation auf verschiedenen Ebenen zu ‚lernen‘, zu verstehen, zu gestalten und letztlich in ihr zu verbleiben.

Diese Fähigkeit ist nicht gleichzusetzen mit beruflicher Sozialisation (vgl. Heinz 1995), bei der berufliche vor organisationalen Aspekten behandelt werden. Befunde zur Sozialisation in Organisationen (vgl. Katz 1997; Klatetzki 2008; Gebert/Rosenstiel 2002) berühren den Ansatz des organisationalen Arbeitsvermögens vielleicht am stärksten, ist organisationale Sozialisation doch ein zentrales Resultat erfolgreich verausgabten organisationalen Arbeitsvermögens. Im Mittelpunkt steht dabei jedoch meist die frühe und fraglos besonders entscheidende Phase der Eingewöhnung in eine neue Organisation, während nach unseren Befunden die Bildung von organisationalem Arbeitsvermögen ein kontinuierlicher und weit über die Initialphase hinausgehender Prozess ist.

Der Begriff des organisationalen Arbeitsvermögens ist umfassender als Ansätze, die zwar erfahrungsgeladete und subjektivierende Aspekte im Umgang mit Organisation thematisieren, dabei aber eine einzelne Dimension in den Mittelpunkt stellen; so bspw. organisatorisches Erfahrungswissen mit Bezug auf erlebte Restrukturierungsprozesse (vgl. Strauß/Kuda 1999) oder gegenstandsvermittelte Kooperation im direkten Arbeitshandeln (vgl. Porschen 2010).

Organisationales Arbeitsvermögen ist zugleich Voraussetzung und Ergebnis komplexer Aneignungsprozesse in und von Erwerbsorganisationen und daher weit mehr als eine bloße Übernahme organisationsrelevanter normativer Orientierungen (vgl. Heinz 1995). Anschlussfähig ist das Konzept des organisationalen Arbeitsvermögens an aktuelle internationale Debatten, etwa um *social capital at the workplace* (vgl. Behtoui/Neergaard 2012), *organizational routines* (vgl. Parmigiani/Howard-Grenville 2011) oder auch *compassion across cubicles* (vgl. Suttie 2010). Stärker und umfassender als die benannten deutschsprachigen

Befunde und Konzepte thematisieren diese Ansätze – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – die vielfältigen und multidimensionalen Interaktionen zwischen Akteuren in einer Organisation und den sie umgebenden Organisationsstrukturen und organisationalen Repräsentationen sowie die damit verbundenen Fähigkeiten und oft auch impliziten Kompetenzen. Die größte Anschlussfähigkeit liegt u. E. bei dem Ansatz der *institutional work* (vgl. Lawrence/Suddaby 2006) vor, wird hier doch die proaktive Arbeit an und Bearbeitung von Organisation adressiert (allerdings weitgehend ohne eine Ableitung sich daraus bildender Kompetenzen auf der Individualebene).

3 Methodische Konkretisierung

Die empirische Basis legt die Sekundärauswertung des Datenmaterials, das im Projekt „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ erhoben wurde.² Das Sample der Panelstudie mit einer Laufzeit von 2006 bis 2011 umfasst 152 Personen, die mindestens einmal im ALG-II-Bezug waren. Davon konnten in vier Befragungswellen mit 80 Befragten jeweils mindestens drei ausführliche biografisch-narrative Interviews geführt werden. Das Datenkorpus besteht aus über 450 Interviews mit erwerbslosen und erwerbstätigen Personen, die allesamt über Erfahrungen mit wohlfahrtstaatlichen Grundsicherungsleistungen verfügen. Die Erhebungs- und Auswertungsmethodik des Gesamtprojekts ist ausführlich dargelegt (Hirsland/Ramos Lobato 2010; zu den umfangreichen Ergebnissen des Teilprojekts „Arbeitsvermögen“ siehe auch Pfeiffer u. a. 2008; Pfeiffer u. a. 2009; Pfeiffer u. a. 2012a; Promberger u. a. 2008).

Die vorgestellten Ergebnisse³ beruhen auf der Auswertung von 32 Zentralfällen, die im Hinblick auf ihre berufliche Ausbildung den folgenden Untergruppen zugeordnet werden können: Personen ohne Berufsausbildung (7 Fälle), Personen mit Dualer Berufsausbildung (11 Fälle), Personen mit Studium (8 Fälle), Personen mit Dualer Berufsausbildung und Studium (6 Fälle).

Die Auswertungen der Sekundäranalysen folgten in ihrer *methodologischen Ausrichtung* der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996; Glaser u. a. 2008) sowie der skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring 2007), wobei sie auf den Ergebnissen bisheriger Arbeiten zur empirischen Entwicklung und Präzisierung der Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens aufbaut (vgl. Pfeiffer u. a. 2014; Schütt u. a. 2011; Schütt u. a. 2015). Neben offener Codierung wurde axial codiert, um Zusammenhänge zwischen den Codes und zwischen den Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens herauszuarbeiten. Die Bezüge der verschiedenen Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens aufeinander wurden systematisch quantifiziert und die Dimensionen wurden schließlich in einem theorie-

² Das Verbundprojekt „Armutsdynamik und Arbeitsmarkt“ wurde vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg konzipiert, drittmittelfinanziert und koordiniert. Das Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF München) war mit den Erhebungs- sowie Datenaufbereitungsarbeiten und dem Auswertungsschwerpunkt „Entwicklung von Arbeitsvermögen und Beschäftigungsfähigkeit“ beteiligt, ebenso das Hamburger Institut für Sozialforschung (HIS) mit dem Teilprojekt „Prekarierte Erwerbsbiographien“.

³ Aus Gründen des Datenschutzes wurden alle Interviewpassagen anonymisiert, Klarnamen wurden ersetzt.

generierenden selektiven Auswertungsschritt aufeinander bezogen⁴ (vgl. Glaser u. a. 2008; Strübing 2008).

4 Organisationales Arbeitsvermögen und berufliche Bildung: Empirische Ergebnisse

Organisationales Arbeitsvermögen zeichnet sich als Subjektkompetenz durch eine multidimensionale Perspektive auf Organisation mit vielen Facetten aus, die sinnhaft aufeinander bezogen und in betrieblicher Praxis angeeignet werden können. Die Bedeutung der Dualen Berufsausbildung für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens zeichnen wir im Folgenden mit einer empirischen Sekundäranalyse nach, indem wir die Ausprägungsintensitäten bei Personengruppen mit unterschiedlicher beruflicher Ausbildung kontrastieren. In unserer Untersuchung berücksichtigen wir auch die Optionsräume zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens im späteren Erwerbsverlauf. Wir unterscheiden zwischen Personen mit Dualer Berufsausbildung, mit Dualer Berufsausbildung und Studium, mit Studium (ohne Duale Berufsausbildung) und Personen ohne berufsbildenden Abschluss.

4.1 Organisationales Arbeitsvermögen und Duale Berufsausbildung

Eine entscheidende Basis für die Entwicklung organisationalen Arbeitsvermögens ist die Aneignung im betrieblichen Kontext, denn dort werden die unterschiedlichen Dimensionen im konkreten Arbeitshandeln praktisch erlebbar. Aneignungsprozesse finden nicht isoliert statt, sondern können in betrieblichen Zusammenhängen verortet werden. Der Lernort Betrieb eröffnet mit der Dualen Berufsausbildung einen Optionsraum, der dies grundsätzlich in besonderer Qualität begünstigt, denn hier können Arbeitsinhalte, formales und informelles Wissen sowie organisationsintegrierende und -übergreifende Zusammenhänge nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch praktisch vermittelt werden. Nach Abschluss einer Berufsausbildung im Dualen System gelingt es den befragten Personen häufig besser, sich in Organisationen zu verorten, auch weiterführende schulische Bildung wird oft als weniger konfliktreich beschrieben, wie mit dem folgenden Zitat deutlich wird:

„Das [die Ausbildung] hat mir Spaß gemacht. Das war für mich in Ordnung. Und im Anschluss daran habe ich noch mal das Fachabitur nachgemacht. In einer einjährigen Fach-, Fachschule, ja. Die, also ich hatte, ein Jahr wurde mir als Praxis angerechnet, sonst müsste man ein Jahr Praktikum machen, ein Jahr Schule, aber die Praxis hatte ich ja durch die Ausbildung und das Anerkennungsjahr. Und das hat mir viel besser gefallen als Gleiches auf dem Gymnasium. Da wurde ganz anders mit den Leuten umgegangen. Das ist, sage ich mal, Erwachsenenbildung. Die haben ganz anders, einen ganz anderen Tonfall gehabt. Die haben uns mit viel mehr Respekt, sage ich mal, behandelt. [...] Und das hat mir Spaß gemacht. Und

⁴ Es werden drei Typen von Codierungen unterschieden, das offene, das axiale und das selektive Codieren. Auch wenn es sich um voneinander getrennte analytische Vorgehensweisen handelt, erfolgen sie nicht in strikter Reihenfolge, insbesondere zwischen dem offenen und axialen Codieren wurde häufig gewechselt (vgl. Strauss 1987, 27ff.; Rosenthal 2011, 225).

das hat sich auch deutlichst in meinen Leistungen niedergeschlagen.“ B0012-WM-IV4-38 (ausgebildete Erzieherin mit Berufserfahrung)

Nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung ist es der Befragten besser gelungen, sich im weiterführenden schulischen Bildungssystem zu verorten. Ihre Verweise bleiben nicht auf selbstbezogene Darstellungen reduziert, sondern beziehen sich auf ihre Umwelt, auf hierarchische Beziehungen, die Interaktion mit Lehrern und die eigene Leistung. Das über die berufliche Ausbildung angeeignete organisationale Arbeitsvermögen kann zudem auch in anderen Beschäftigungsverhältnissen eingebracht werden, wobei eine potenzielle künftige Beschäftigung nicht zwingend im eigenen Berufsfeld liegen muss. Da sich organisationales Arbeitsvermögen auch auf Dimensionen von Organisation bezieht, die nicht auf berufs-spezifische arbeitsinhaltliche und fachliche Fähigkeiten beschränkt sind (besonders die Variablencluster Umwelt, Arbeitskraft und Betrieb), ist eine Übertragung in andere Beschäftigungsfelder möglich, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

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

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

Welch hohen Stellenwert Befragte nicht nur der Dualen Berufsausbildung, sondern vor allem dem Lernort Betrieb beimessen, wird besonders im Vergleich mit anderen Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen deutlich:

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

Ausbildungen und Umschulungen mit einem geringen Anteil an betrieblicher Ausbildungspraxis werden von dem Befragten vergleichsweise negativ bewertet – für die eigene Befähigung

gung, aber auch für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Vermisst wird etwa bei Umschulungen praktische Erfahrung und Lernen im Betrieb, wie auch das folgende Zitat verdeutlicht:

„Weil jeder Achtzehn- oder Neunzehnjährige, der aus der Lehre kommt, der hat halt in einem Betrieb drei Jahre gelernt und hat drei Jahre praktisch mitgearbeitet. [...] der ist praktisch weiter wie ich, das ist nun mal so.“ B0045-WM-IV2 156 (ausgebildeter Maler mit Berufserfahrung; Umschulung zum Industriekaufmann abgeschlossen)

Die hier hervorgehobene Bedeutung ‚praktischen Mitarbeitens‘ bezieht sich nicht auf rein formal und schulisch vermittelbare Wissensinhalte, sondern auf übergreifende organisationsbezogene Arbeitsprozesse, die in betrieblicher Auseinandersetzung mit Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenständen in Bezug auf Organisation angeeignet werden – auf organisationales Arbeitsvermögen.

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

4.2 Organisationales Arbeitsvermögen ohne berufsbildenden Abschluss

Haben Personen keinen berufsbildenden Abschluss, so fehlen nicht nur formale Qualifikationskomponenten, im Fall andauernder Arbeitslosigkeit sind auch keine Berührungspunkte zu Organisationen vorhanden. Damit fehlen wichtige Aneignungsräume, durch die eine Auseinandersetzung mit Organisationen und deren im erwerbsweltlichen Kontext gestellten Anforderungen an die eigene Person geleistet werden kann. Inwiefern diese Personen auch jenseits formaler Qualifikationsanforderungen und der damit verbundenen Zugangsbarrieren zu spezifischen Arbeitsmärkten Probleme haben, sich in Organisationen einzufinden und organisationales Arbeitsvermögen auszubilden, wird im Folgenden empirisch dargestellt. Hinweise für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens finden sich zunächst in Berichten über abgebrochene Ausbildungen, in denen etwa der Umgang mit Vorgesetzten und Kollegen in einer hierarchischen Organisation thematisiert wird:

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

Schilderungen der befragten Personen verweisen besonders auf der betrieblichen Dimension organisationalen Arbeitsvermögens auf genutzte Aneignungsräume, wenngleich organisa-

tionales Arbeitsvermögen nicht umfänglich ausgeprägt werden konnte bzw. im weiteren Lebensverlauf erodiert. Einzelne Dimensionen und Variablen organisationalen Arbeitsvermögens werden von diesen Personen im weiteren Erwerbsverlauf häufig weder wahrgenommen noch im Kontext einer umfassenden Arbeitsorganisation aufeinander bezogen. Das nächste Zitat, in dem die befragte Person über ihre Arbeit als 450-Euro-Kraft in einer Wäscherei spricht, beschreibt dies besonders deutlich:

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

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

Mit Blick auf die Betriebsebene wird hier weder der Umgang mit Vorgesetzten und Kollegen noch die Einordnung in formale und hierarchische Organisationsstrukturen reflektiert. Auch die Arbeitsdimension wird mit Blick auf Kooperation und Organisation der eigenen Arbeit sowie auf die eigene Aufgabe nur mit einer selbstbezogenen Perspektive interpretiert, die zudem keine Bezüge zur Dimension Arbeitskraft, etwa zur eigenen Position oder zur Rolle als Arbeitnehmer herzustellen vermag. Entscheidend für ein wenig ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen ist auch ein fehlendes Berufsverständnis, das bei Personen ohne Berufsausbildung weit verbreitet ist und häufig einhergeht mit dem fehlenden Vermögen oder aber einem geringen Interesse, Arbeitsinhalte konkret und im Zusammenhang zu beschreiben. Häufig wird Arbeit auch auf ein Mittel zum Zweck subjektiven Wohlbefindens reduziert und das eigene Verhalten dabei nicht zur Disposition gestellt, wie das folgende Zitat zeigt:

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

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

4.3 Organisationales Arbeitsvermögen und Studium

Für Personen mit abgeschlossenem Studium, die keine berufliche Ausbildung im Dualen System abgeschlossen haben, ist der betriebliche Optionsraum zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens besonders bedeutsam. Praktika eröffnen häufig weder umfassenden Zugang noch längerfristige Zugehörigkeit zu Organisationen, was jedoch für die Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens auch deshalb notwendig ist, weil dies sowohl Voraussetzung für die Beteiligung an längerfristigen Organisationsentwicklungsprozessen ist als auch zur Identifikation mit der Organisation beiträgt. Während in der Dualen Erstausbildung arbeitsinhaltliche sowie organisationsbezogene Fähigkeiten erst systematisch erlernt werden müssen, wird organisationales Arbeitsvermögen bei StudienabsolventInnen implizit vorausgesetzt, jedenfalls wird der Aneignung kein formeller Rahmen und damit auch kein Zeitkontingent eingeräumt. Dies kann dazu beitragen, dass organisationales Arbeitsvermögen nicht umfänglich ausgeprägt wird und Integrationsprobleme entstehen – gerade wenn eine langfristige Integration in den Arbeitsmarkt nicht gelingt. Besonders deutlich wird dies auf der Betriebsebene, wobei Konfliktsituationen mit Kollegen häufig nicht mit professioneller Distanziertheit begegnet werden kann, sondern die eigene Emotionslage in den Vordergrund tritt, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Wo ich da geheult hab' vorige Woche, ich sage: Wissen Sie, Dr. Schmidt, ich will hier nicht mehr sitzen. Also wie ein kleines Kind, ich will da vorne nicht mehr sitzen, wo die mich so angucken und nachäffen, schicken Sie mich doch runter, dass ich im, im Lager oder irgendwo anders, ich komme doch mit den Männern da unten viel besser klar. Sagt er: ‚Müller‘, sagt er, ‚Frau Müller, ich werde Sie gerade nicht wegschicken. Sie bleiben dort sitzen.‘ Wie wenn der mich noch ein bisschen umerziehen will oder was, dass ich das hinkriege. Aber andererseits. Einerseits will er, dass ich so bleibe, wie ich bin, und andererseits soll ich mich umerziehen, da geht, das ist ein Widerspruch, das geht gar nicht.[...]Also ich, ich meine, ich muss mich unterdrücken. So wie ich bin. Aber wiederum kann der Mensch sich ja auch immer ein bisschen ändern vielleicht, ist es ja doch nicht schlecht, wenn ich mich zurücknehme.“ A007-OG-IV3-139-143 (Studium Betriebswirtschaftslehre abgeschlossen, wenig Berufserfahrung)

Ein Gespür für den Umgang mit Vorgesetzten ist dabei wenig ausgeprägt. Diese werden teilweise als Freunde wahrgenommen, bei denen Schutz gesucht wird. Hierarchische Beziehungen werden auch im Zusammenhang mit der Anerkennung formaler Qualifikation nicht immer systematisch eingeordnet, was besonders in Großbetrieben zu Konfliktpotenzial führen kann. Fehlende Berufserfahrung wird zudem auch bezüglich der Erfolgsaussichten der Arbeitssuche sowie bei der Einschätzung von Marktlagen/branchenspezifischen Besonderheiten von den Befragten selbst als problematisch eingestuft:

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

Produkt zum Kunden zu rennen, ja?“ A007-OG-IV1-31(Studium Betriebswirtschaftslehre abgeschlossen, wenig Berufserfahrung)

„Aber ich möchte einfach nicht, wenn ich arbeite und ich arbeite wirklich sehr gern (II:mhm) aber ich möchte mich wohl fühlen, ich möchte einfach keinen so einen hysterischen Stress erleben müssen, (II:mhm) wo ich mir denke: „Nein danke!“ (II:mhm) Das mache ich nicht. (II:mhm) Also anpassen, okay, also wie gesagt ich denke man muss es lernen auch bestimmte Sachen im Arbeitsleben, handhaben zu können (II:mhm) so das glaube ich ist einfach wichtig. Ich habe ja so gesehen noch nicht so wahnsinnig viel Berufserfahrung (II:mhm) also es sind vier Jahre jetzt vielleicht.“ B0071-WG-IV1-48 (Studium Pädagogik abgeschlossen, wenig Berufserfahrung)

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

Dennoch kann organisationales Arbeitsvermögen im Erwerbsleben angeeignet werden, allerdings bedarf es auch hier spezifischer, lernförderlicher Arbeitsumgebungen. Benötigt wird nicht nur der Aneignungsraum Organisation, sondern auch Zeiträume, in denen sich Beschäftigte systematisch mit Organisation auseinandersetzen können. Im Gegensatz zu Berufseinsteigern im Dualen System nehmen Berufseinsteiger mit akademischer Erstausbildung häufig eine höhere hierarchische Position innerhalb einer Organisation ein. Dies bleibt nicht folgenlos für die Aneignungsräume und kann nicht qua Automatismus durch akademische Berufsausbildung kompensiert werden.

4.4 Organisationales Arbeitsvermögen, Duale Berufsausbildung und Studium

Personen mit abgeschlossenem Studium *und* dualer Berufsausbildung verfügen grundsätzlich über sehr gute Voraussetzungen zur Aneignung organisationalen Arbeitsvermögens. Einerseits bietet die betriebliche Ausbildung mit dem Lernort Betrieb besondere Voraussetzungen, andererseits begünstigt ein abgeschlossenes Studium den Einstieg in Beschäftigungsfelder, welche das aktive und verantwortungsvolle Gestalten und Mitbestimmen vieler Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens ermöglichen. Sehr häufig werden dann diese unterschiedlichen Dimensionen umfänglich erläutert, reflektiert und inhaltlich aufeinander bezogen.

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

In diesem Ausschnitt einer insgesamt noch längeren Beschreibung der Arbeitstätigkeit eines Bankberaters werden alle Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens (Umwelt, Arbeitskraft, Organisation, Person und Arbeit) nicht nur angesprochen, sondern auch zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird mit einem feinen Gespür für das komplexe Zusammenspiel der einzelnen Elemente beschrieben, welches Vorgehen für die erfolgreiche Gestaltung des Arbeitsprozesses notwendig ist. Im Gegensatz zu Studienabsolventen ohne Duale Ausbildung können Personen mit beiden berufsbildenden Abschlüssen auf berufspraktische Erfahrung zurückgreifen und damit potenziell auf einem organisationalen Arbeitsvermögen anderer Qualität aufbauen.

5 Organisationales Arbeitsvermögen als vernachlässigte Ressource – Potenziale der Dualen Berufsausbildung

Mit der Gegenüberstellung der oben beschriebenen vier Personengruppen wird die Bedeutung der Dualen Berufsausbildung für die Aneignung und den Erhalt organisationalen Arbeitsvermögens deutlich. Es lassen sich aus einer Kontrastierung der Gruppen Hinweise ableiten, die die Besonderheit der betrieblichen, praxisbezogenen Ausbildung für die Aneignung, das Verstehen und die Kontextualisierung der hier beschriebenen Dimensionen von Organisation

unterstreichen. Dieses organisationale Arbeitsvermögen, darauf liefern die Ergebnisse ebenfalls Hinweise, kann im Erwerbsverlauf dazu beitragen, die eigene Erwerbsbiografie erfolgreich zu gestalten; umgekehrt kann nicht ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen zur Hürde für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration werden. Vielfach wird die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten auf die Bedeutung von Berufserfahrung reduziert, was den Dimensionen und integrierenden Bezügen organisationalen Arbeitsvermögens jedoch nicht gerecht wird. Nichtsdestotrotz besteht – das bleibt unumstritten – die Möglichkeit, organisationales Arbeitsvermögen auch jenseits der Ausbildung in betrieblicher Praxis anzueignen. Erwerbsarbeit ermöglicht die Ausbildung organisationalen Arbeitsvermögens, wenn sie lernförderlich gestaltet ist. Eine akademische Erstausbildung eröffnet zudem häufig den Zugang zu Beschäftigungsfeldern, die bessere Chancen auf lernförderliche Arbeitsgestaltung und damit auch für die Ausbildung organisationalen Arbeitsvermögens mit sich bringen (zumindest die Dimensionen Arbeit, Organisation und Umwelt betreffend). Allerdings besteht die Gefahr, dass der Bezug zu den spezifischen organisationsrelevanten Arbeitsgegenständen von Personen mit akademischer Erstausbildung verkürzt wahrgenommen wird. So ist z. B. auf Management- und Ingenieurebene der Zugang zu Arbeitsmitteln und Arbeitsgegenständen auf der Shop-Floor Ebene im eigenen Arbeitshandeln nicht mehr direkt erfahrbar, er bleibt für funktionierende Arbeits- und Kooperationszusammenhänge mit Blick auf die Gesamtorganisation jedoch höchst relevant. Hier können Personen mit betrieblicher Ausbildung und nachgelagertem Studium von gegenstandsbezogenen, berufspraktischen Erfahrungen aus der Dualen Ausbildung profitieren. Unsere empirischen Ergebnisse zeigen an vielen Stellen die Bedeutung der unterschiedlichen Dimensionen organisationalen Arbeitsvermögens ebenso wie die Notwendigkeit, diese sinnvoll aufeinander zu beziehen, um ein ausgeprägtes organisationales Arbeitsvermögen zu entwickeln. Mit dem Versuch einer Systematisierung des Zusammenspiels dieser empirisch entwickelten Dimensionen möchten wir dazu beitragen, die häufig implizit gestellten organisationalen Anforderungen an Arbeitskräfte zu benennen, zuzuordnen und zu interpretieren. Mit dem Bezug zur Dualen Berufsausbildung und zur spezifischen Bedeutung des Lernorts Betrieb möchten wir darüber hinaus einen Beitrag zur Erklärung von Aneignungsprozessen organisationalen Arbeitsvermögens leisten, der quer liegt zu den aufgezeigten Debattenlinien um die Zukunft der beruflichen Bildung. In organisationalem Arbeitsvermögen bleibt nicht zuletzt auch deshalb ein bislang unterschätztes Potenzial verborgen, weil eine systematische Quantifizierung nur schwer möglich ist und organisationales Arbeitsvermögen vor allem nicht losgelöst von qualitativen, kontextbezogenen Organisationsbezügen gedacht werden kann.

Literatur

Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

Behtoui, A./Neergaard, A. (2012): Social capital, status and income attainment in the workplace. In: *International Journal of Sociology and Social Policy*, 32, H. 1.

- Bender, S./Konietzka, D./Sopp, P. (2000): Diskontinuität im Erwerbsverlauf und betrieblicher Kontext. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, H. 3, 475-499.
- Berger, P./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.
- BiBB (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Berlin.
- Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000): Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie. Stuttgart.
- Böhle, F. et al. (2002): Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen – Theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven der Forschung. ISF Forschungsberichte. München.
- Brater, M. (2010): Berufliche Bildung. In: Böhle, F./Voß, G. F./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden. 805-837.
- Dobischat, R./Kühnlein, G./Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf.
- v. Engelhardt, M. (1990): Biographie und Identität. Die Rekonstruktion und Präsentation von Identität im mündlichen autobiographischen Erzählen. In: Walter Sparr (Hrsg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Gütersloh, 197-247.
- Euler, D. (2013): Die Modularisierung der Berufsausbildung verbessert die Chancen von Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt. In: WSI-Mitteilungen: Schwerpunktheft 1/2013. Hans-Böckler-Stiftung.
- Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen.
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (2002): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, 133-161.
- Funcke, A./Oberschachtsiek, D./Giesecke, J. (2010): Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland. Bielefeld.
- Gazier, B. (1999): Employability: Concepts and Policies. Institute for Applied Socio-Economics. Berlin.
- Gebert, D./v. Rosenstiel, L. (2002): Organisationspsychologie. Stuttgart.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L./Paul, A. T. (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

Gonon, P. (2013): Von Kerschsteiners Berufspädagogik zum Europäischen Qualifikationsrahmen – ein Blick zurück und nach vorne. In: BWP Berufsbildung in der Wissenschaft und Praxis. 13, H. 3, 36-39.

Görner, R. (2013): Die Rolle der Gewerkschaften im Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Vortrag auf der Internationalen Fachtagung des Europäischen Zentrums für Arbeitnehmerfragen „Die Rolle der Sozialpartner bei der erfolgreichen Gestaltung beruflicher Bildung in Europa“. 28. Februar. Berlin.

Grimm, N. (2013): Statusinkonsistenz revisited! Prekarisierungsprozesse und soziale Positionierung. In: WSI-Mitteilungen, 66, H. 2, 89-97.

Hartz, S. (2004): Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Wiesbaden.

Heinz, W. R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf: Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim, München.

Heisler, D./Schaar, P. (2011): Zukunftsmodelle in der Berufsbildung und deren Potenziale und Auswirkungen für die zukünftige Gestaltung von Maßnahmen der Jugendberufshilfe. Erfurt.

Hillmert, S./Jacob, M. (2003): Social inequality in higher education: is vocational training a pathway leading to or away from university? In: European Sociological Review, 19, 219-334.

Hirsland, A./Grimm, N./Ritter, T. (2010): Aktivierung zur Arbeit? Zum Gegenstandsbezug qualitativer Forschungsansätze in der Arbeitslosenforschung in Zeiten des SGB II. In: Arbeits- und industriesoziologische Studien, H. 1, 71-85.

Hirsland, A./Lobato, P. (2010): Armutsdynamik und Arbeitsmarkt. Entstehung, Verfestigung und Überwindung von Hilfebedürftigkeit bei Erwerbsfähigen. In: IAB Forschungsbericht. Bonn.

Katz, R. (2003): Organizational Socialization and the Reduction of Uncertainty. In: Katz, Ralph (Hg.): The Human Side of Managing Technological Innovation: A Collection of Readings. Oxford, 34-47.

Klatetzki, T. (2008): Sozialisation in Gruppen und Organisationen. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel, 351-271.

Knuth, M. (1998): Von der „Lebensstellung“ zur nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit: sind wir auf dem Weg zum Hochgeschwindigkeitsarbeitsmarkt? In: Bosch, G. (Hrsg.): Zukunft der Erwerbsarbeit. Strategien für Arbeit und Umwelt. Frankfurt a.M., 300-331.

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, H. 1, 1-29.

Kohlrausch, B. (2013): Von Insidern und Outsidern: Zur Integrationsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. In: WSI-Mitteilungen: Schwerpunktheft 1, Hans-Böckler-Stiftung.

- Kraimer, K. (Hrsg.) (2012): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.
- Kratzer, N./Lange, A. (2006): Entgrenzung von Arbeit und Leben: Verschiebung, Pluralisierung, Verschränkung. Perspektiven auf ein neues Re-Produktionsmodell. In: Dunkel, W./Sauer, D. (Hrsg.): Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit: Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung. Berlin, 171-202.
- Lawrence, T. B./Suddaby, R. (2006): Institutions and institutional work. In: Clegg, S. R./Hardy, C./Nord, W.R. (Hrsg.): Handbook of Organization Studies. London, 215-254.
- Mayer, K. U./Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Soziale Welt, Sonderband 7, 297-318.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mowitz-Lambert, J. (2001): Übergangsmuster in der Statuspassage von beruflicher Ausbildung in die Erwerbstätigkeit. In: Sackmann, R./Wingens, M. (Hrsg.): Statuspassagen und Lebenslauf, Strukturen des Lebenslaufs, 1, 199-217.
- Neuberger, O. (1991). Personalentwicklung. Stuttgart.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 2, H. 1, 35-81.
- Osterland, M. (1990): „Normalbiographie“ und „Normalarbeitsverhältnis“. In: Soziale Welt, Sonderband 7, 351-362.
- Parmigiani, A./Howard-Grenville, J. (2011): Routines Revisited: Exploring the Capabilities and Practice Perspectives. In: The Academy of Management Annals, 5, H. 1, 413-453.
- Pfeiffer, S. (2004): Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung. Wiesbaden.
- Pfeiffer, S. et al. (2008): Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit. Empirische und theoretische Ergebnisse der SGB-II-Evaluation. München.
- Pfeiffer, S. et al. (2009): Arbeitsvermögen in Zeiten des SGB II - Zwischen Reproduktion und Erosion. In: Seifert, H./Struck, O. (Hrsg.): Arbeitsmarkt und Sozialpolitik – Kontroversen um Effizienz und soziale Sicherheit. Wiesbaden, 167-188.
- Pfeiffer, S. (2010): Enterprise 2.0 – Chance oder Risiko? Warum Enterprise 2.0 gerade für KMU eine strategische Chance ist. In: Eberspächer, J./Holtel, S. (Hrsg.): Enterprise 2.0. Unternehmen zwischen Hierarchie und Selbstorganisation. Heidelberg, 75-93.
- Pfeiffer, S. (2010): Leib und Stoff als Quelle sozialer Ordnung. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hg.): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld, 129-161.
- Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (2011): Innovationsarbeit unter Druck braucht agile Forschungsmethoden. „Smarte Innovationsverlaufsanalyse“ als praxisnaher und partizipativer

Ansatz explorativer Forschung. In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien 4, H. 1, 19-32.

Pfeiffer, S. (2012): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: Kuda, E. et al. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt: Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 203-219.

Pfeiffer, S. et al. (2012): Armutsdynamik und Arbeitsmarkt Entstehung, Verfestigung und Überwindung von Hilfebedürftigkeit bei Erwerbsfähigen. Endbericht zum Los „Teilhabesicherung im Entwicklungsprozess der arbeitsbezogenen Kompetenzen, Handlungsorientierungen und des Arbeitsvermögens“. München.

Pfeiffer, S./Schütt, P./Ritter, T. (2014): Organisationales Arbeitsvermögen. Eine wichtige Dimension von Beschäftigungsfähigkeit und Bedingung für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration. In: Löw, M. (Hrsg.): Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012. Frankfurt a.M., (CD).

Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (2012): Smarte Innovation erfassen: Innovationsverlaufsanalyse und Visualisierung – Vorgehen und Samplebeschreibung. In: Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (Hrsg.): Smarte Innovation. Ergebnisse und neue Ansätze im Maschinen- und Anlagenbau. Wiesbaden, 49-74.

Pfeiffer, S. et al. (2012a): Teilhabesicherung im Entwicklungsprozess der arbeitsbezogenen Kompetenzen, Handlungsorientierungen und des Arbeitsvermögens. Endbericht. München.

Pfeiffer, S./Schütt, P./Wühr, D. (Hrsg.) (2012b): Smarte Innovation. Ergebnisse und neue Ansätze im Maschinen- und Anlagenbau. Wiesbaden.

Porschen, S. (2010): Andere Form - anderer Rahmen. Körper- und gegenstandsvermittelte Abstimmung in Arbeitsorganisationen. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld, 207-227.

Preglau, M. (2008): Phänomenologische Soziologie: Alfred Schütz. In: Morel, J. (Hg.): Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter. München, Wien, 67-86.

Protsch, P. (2013): Höher Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung? In: WSI-Mitteilungen: Schwerpunktheft 1/2013. Hans-Böckler-Stiftung.

Rosenthal, G. (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim, München.

Rump, J. /Schmid, S. (2006): Employability im Fokus: Beschäftigungsfähigkeit im Spannungsfeld von Notwendigkeit und Zurückhaltung. Online: <http://web.fh-ludwigshafen.de> (14.04.2006).

Schmitt, J.-P. (2010): Primat der Anerkennung? Die Bedeutung von Anerkennung für die Konstitution von (eigentlichen) Arbeitsgegenständen im Konzept des Arbeitsvermögens. Chemnitz.

Schütt, P./Pfeiffer, S./Ritter, T. (2015): Organisationales Arbeitsvermögen. Eine wichtige Dimension für die nachhaltige Integration in eine Arbeitsorganisation In: [forum arbeit – Zeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit](#), H. 4, 10-16.

Schütt, P. et al. (2011): Arbeitsmarktintegration von Langzeitarbeitslosen: Organisationsbezogenes Arbeitsvermögen als Faktor für Beschäftigungsfähigkeit. In: *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 20, H. 4, 277-291.

Spöttl, G. (2013): Die Modularisierung der Berufsausbildung ist ein Fehlkonzent. In: *WSI-Mitteilungen: Schwerpunktheft 1/2013*. Hans-Böckler-Stiftung.

Strasser, J. (2001): *Leben oder Überleben: Wider die Zurichtung des Menschen zu einem Element des Marktes*. Zürich/München.

Strauß, J./Kuda, E. (1999): Organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und Erfahrungslernen. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*, Neusäß, 226-242.

Strauss, A. L. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. New York.

Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 1. Aufl. Weinheim.

Suttie, J. (2010): Compassion across Cubicels. In: Keltner, D./Marsh, J./Smith, J.A. (Hrsg.): *The Compassionate Instinct: The Science of Human Goodness*. New York, London, 133-139.

Tippelt, R. (2006): Beruf und Lebenslauf. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden, 95-111.

Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, H. 2, 131-158.

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

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Ritter, T. et al. (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 (16-03-2016).

Die AutorInnen



Dipl.-Soz. TOBIAS RITTER

Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. (ISF München)

Jakob-Klar-Str. 9, 80796 München

Tobias.Ritter@isf-muenchen.de

www.isf-muenchen.de



Prof. Dr. SABINE PFEIFFER

Universität Hohenheim, Lehrstuhl für Soziologie

Wollgrasweg 23, 70599 Stuttgart

prof.sabine.pfeiffer@uni-hohenheim.de

<https://soziologie.uni-hohenheim.de>



Dr. PETRA SCHÜTT

Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. (ISF München)

Jakob-Klar-Str. 9, 80796 München

Petra.Schuett@isf-muenchen.de

www.isf-muenchen.de