

Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung – Motivation von Betrieben und Organisation im internationalen Vergleich

ANIKA JANSEN, SARA-JULIA BLÖCHLE & PHILIPP GROLLMANN (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, BIBB)

Abstract

In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse des Projekts „Duale Ausbildung als betriebliche Strategie der Fachkräftesicherung – Motivation und Organisation im internationalen Vergleich“ vorgestellt. Dies geschieht auf der Basis von ausgewählten Betriebsfallstudien aus der Kfz-Service-Branche in Spanien und Italien. Im Abschluss des Beitrages stehen einige Folgerungen für die weitere Arbeit in dem noch laufenden Forschungsprojekt sowie eine Gegenüberstellung der identifizierten Formen von Ausbildungsengagement im Vergleich mit dem in den beiden Ländern vorliegenden formalen Rahmen, der durch das Berufsbildungssystem strukturiert ist. Der Beitrag zeigt anhand einiger ausgewählter Fallstudien, dass es eine Diskrepanz zwischen den vom Bildungssystem vorgesehenen Möglichkeiten betrieblichen Engagements und den tatsächlichen Aktivitäten der Betriebe geben kann. So tragen die Betriebe teilweise erheblich zur beruflichen Kompetenzentwicklung der jungen Erwachsenen bei, ohne dass diese Aktivitäten im formalen Bildungssystem gespiegelt werden. Dieses Ergebnis kann für die Entwicklung berufsbildungspolitischer Strategien relevant sein.

1 Einleitung

Aufgrund der geringeren Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern mit dualen Ausbildungssystemen gibt es in den letzten Jahren vermehrt Bestrebungen, duale Strukturen in der Berufsbildung in zahlreichen europäischen (und nicht-europäi-

schen) Ländern zu etablieren oder zu stärken (European Commission 2013). Viele dieser Länder sind durch ein vollzeitschulisches berufliches Bildungssystem gekennzeichnet. Man kann jedoch annehmen, dass auch in Ländern ohne ein stark ausgeprägtes duales Ausbildungssystem eine Beteiligung der Betriebe an der Kompetenzentwicklung junger Berufseinsteiger stattfindet. Diese Beteiligung der Betriebe kann sich in Form von Praktika, Phasen betrieblicher Einarbeitung oder Arbeitsverträgen darstellen, die speziell für Berufseinsteiger konzipiert sind (European Commission et al. 2012). Damit können Betriebe sich auch stark an der Kompetenzentwicklung beteiligen, ohne dass dies als „duale Ausbildung“ firmiert. Letztlich kann die betriebliche Qualifizierung vollständig informell innerhalb betrieblicher Grenzen erfolgen und wird damit nicht sichtbar.

Es fehlen differenzierte Kenntnisse über die genaue Ausgestaltung dieser Formen der Einstellung, Einarbeitung und Ausbildung junger Erwachsener und über die Motivation der Betriebe sich entsprechend zu engagieren. Derartige Kenntnisse über das existierende betriebliche Bildungsengagement sind notwendig, um duale Strukturen – für die der Betrieb der Dreh- und Angelpunkt ist – erfolgreich etablieren zu können. Hierbei ist die Motivation der Betriebe, also das „Warum?“ und das „Wie?“, also die Frage nach der Organisation betrieblichen Lernens, von besonderem Interesse. Berufsbildungspolitik stellt sich die Frage, ob und inwieweit bestehendes Engagement von Betrieben in der Kompetenzentwicklung von Berufsanfängern unterstützt und formalisiert werden kann, um berufliches Lernen in berufliche Bildung zu transformieren.

2 Forschungsfragen und Forschungsstand

2.1 Typologien von Berufsbildungssystemen

Modelle und Typen von Berufsbildungssystemen werden seit Langem in der Berufspädagogik und der Politikwissenschaft diskutiert. Internationale Vergleiche und vorhandene Typologien fokussieren hauptsächlich auf die System- und Steuerungsebene beruflicher Bildung (Deißinger 1995; Greinert 1995; Trampusch/Busemeyer 2010) und sind häufig eng mit Konzepten aus der Politikwissenschaft verbunden. Arrangements, in denen der Betrieb als Lernort in der beruflichen Kompetenzentwicklung fungiert, gehen dabei oftmals unter, wenn sie nicht einem Teil des formalen Bildungssystems zugeordnet werden können oder untypisch für das gesamte System sind. Auch andere Arrangements als die Ausbildung im dualen System sind durch Dualität von Lernorten gekennzeichnet. Beispiele hierfür sind die kooperative Berufsbildung oder die vollzeitschulische Bildung mit Pflichtpraktika (Grollmann 2012, S. 300ff.). Überdies ist Dualität nicht immer ein Kennzeichen des gesamten Bildungssystems, sondern kann auch in bestimmten Berufen die typischen Formen der Ausbildung kennzeichnen. Als Beispiel sei an dieser Stelle die Ausbildung von Kfz-Mechatronikern in Frankreich genannt, die trotz eines vollzeitschulisch organisierten Berufsbildungssystems typischerweise als duale Lehrlingsausbildung stattfindet (Geiben 2016). Ein wesentlicher Unter-

schied zu bestehenden Ansätzen der Typologisierung von Berufsbildungssystemen besteht also darin, dass das hier vorgestellte Projekt sich dem Thema der Fachkräftequalifizierung auf der betrieblichen Ebene und empirisch zuwendet. Hiermit werden den vorhandenen Arbeiten auf der Systemebene empirische Befunde gegenübergestellt, die nicht unbedingt den Motiv- und Organisationsstrukturen und Formen entsprechen müssen, die in den vorhandenen, eher auf Makro- und Mesoebene anzusiedelnden Arbeiten angenommen werden.

Ziel ist es daher, das betriebliche Ausbildungsengagement einzelner Betriebe im Hinblick auf junge Berufsanfänger in verschiedenen Ländern ohne duales Ausbildungssystem zunächst zu beschreiben und zu typologisieren.

2.2 Fachkräftetypus als eine Bedingung für berufliches Lernen

Neben dieser grundlegenden Differenzierung auf der Ebene der Organisation beruflichen Lernens und der Rolle der Betriebe ist für uns außerdem eine weitere Annahme über berufliches Lernen auf der individuellen Ebene leitend: Berufliches Lernen vollzieht sich immer auch (erst) in der beruflichen Praxis (vgl. z. B. Eraut 1994, z. B. S. 33, 65). Insofern beinhaltet – unter sonst gleichen Bedingungen – eine „vollständige“ Fachkräftequalifizierung immer auch den Kompetenzerwerb im Arbeitsvollzug. Streng genommen ist damit also eine Fachkräftequalifizierung ohne die Mitwirkung der Betriebe gar nicht möglich. Basierend auf dieser Annahme kann man nun auf der betrieblichen Ebene untersuchen, welche Bedingungen für berufliche Lernprozesse in Betrieben vorliegen. Die Bandbreite kann hier letztlich zwischen einem rein beiläufigen Lernen Neueingestellter bis hin zu formalisierten Ausbildungsstrukturen in den ersten Berufsjahren reichen. Genau wie die Organisation betrieblicher Lernprozesse unterschiedlich sein kann, können auch die betriebliche Arbeitsorganisation und die innerbetriebliche Arbeitsteilung erheblich variieren. Aus diesem Grund ist auch der Fachkräftebegriff nicht trivial. Stark taylorisierte Produktionskonzepte gehen mit niedrigen Qualifikationsanforderungen einher. Ganzheitliche Produktionskonzepte (vgl. z. B. Pfeiffer 2008) oder High-Performance Work Systems (Appelbaum/Bailey/Berg/Kalleberg 2000), so wie sie in den letzten Jahren diskutiert wurden, gehen mit einem höheren Qualifikationsaufwand einher. Während die Frage nach der Qualifizierung in der Diskussion um Arbeitsorganisation in industriellen Produktionsprozessen in der wissenschaftlichen Literatur häufig mitgeführt wird, ist über kleine und mittlere Unternehmen wenig bekannt. Auf der Basis von europäischen Betriebsdaten kann man aber davon ausgehen, dass es erhebliche Unterschiede zwischen Betrieben aus unterschiedlichen Ländern, unterschiedlichen Branchen und mit unterschiedlicher Betriebsgröße gibt (Eurofound 2015, S. 35 ff.).

3 Methodische Vorgehensweise

Aufgrund der heterogenen Ausgangsbedingungen in den verschiedenen Ländern und dem geringen Erkenntnisstand bezüglich der Determinanten des Ausbil-

dungsengagements liegt dem Projekt ein qualitativ-hypothesengenerierender Ansatz zugrunde. Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Untersuchung der Praxis auf der betrieblichen Ebene. Es werden Fallstudien in sieben Ländern durchgeführt: Spanien, Italien, Slowakei, Portugal, UK, Frankreich und Südkorea. Die Länder Spanien, Slowakei, Portugal und Italien sind allesamt Staaten, in denen der politische Wille dokumentiert ist, duale Berufsausbildungsstrukturen auszubauen. Südkorea, Frankreich und England beteiligen sich mit ihren nationalen Berufsbildungsinstituten aus eigenem Interesse an dem Forschungsprojekt.

Um möglichst viele verschiedene Einflussfaktoren auf das betriebliche Ausbildungsengagement konstant zu halten, wurden zwei Branchen mit ähnlichen Qualifikationsanforderungen gewählt. Es wird davon ausgegangen, dass ähnliche Verfahren und Dienstleistungen unter sonst gleichen Bedingungen zu ähnlichen Qualifikationsanforderungen führen (vgl. z. B. Prais 1995). Es wurden zwei Wirtschaftszweige gewählt, in denen jeweils unterschiedliche Motivlagen für eine duale Berufsausbildung zu erwarten sind. Für das handwerklich-kleinbetriebliche Umfeld wurde der Kfz-Service ausgewählt, für den industriellen Bereich die Automobilproduktion. In der Automobilproduktion bestehen bereits umfangreiche Vorerfahrungen mit dem Versuch der Etablierung dualer Ausbildung in „nicht-dualen“ Berufsbildungskontexten. In den Untersuchungsländern existieren jeweils Standorte der (deutschen) Automobilproduktion. Im Kfz-Service kann an ein BIBB-Projekt zur betrieblichen Einarbeitung im internationalen Vergleich (Grollmann/Geiben 2016) angeknüpft werden. In jedem der Länder wurden zwei Betriebsfallstudien in der Automobilproduktion und sechs im Kfz-Service durchgeführt. Zu jeder Fallstudie gehörte ein semi-strukturiertes Interview mit der Personalleitung und, falls möglich, eine Besichtigung der Produktionsstätte. Der qualitative Leitfaden wurde durch einen quantitativen Fragebogen zu Kosten und Nutzen der Ausbildungsaktivitäten ergänzt. Die Entwicklung der Instrumente wurde in interdisziplinären und bi-nationalen Teams durchgeführt, die die ökonomische Perspektive und die Expertise zur betrieblichen Ausbildungsgestaltung integrieren („*mixed-team approach*“) (Schmidt 1991, S. 163). In gleicher Zusammensetzung erfolgte auch die Datenerhebung und -auswertung. Die Fallstudien in den Ländern wurden durch Expertenberichte zu nationalen Besonderheiten und Branchenstrukturen ergänzt. Die Fälle wurden in den beiden Branchen nach einem einheitlichen Sampling ausgewählt. So wurden für den Kfz-Service große und kleine Betriebe mit unterschiedlichem Ausbildungsengagement sowie sowohl herstellergebundene Kfz-Werkstätten als auch freie Werkstätten untersucht.

Im Folgenden stellen wir zunächst ausgewählte Fälle vor und beziehen diese Befunde auf betrieblicher Ebene dann in einem zweiten Schritt auf die jeweils nationalen Kontexte der Berufsbildung und des Arbeitsmarktes.

4 Darstellung ausgewählter Fallstudien

4.1 Italien

Traditionell steigen Betriebe in Italien erst in (Aus)Bildungsaktivitäten ein, sobald ein erster Arbeitsvertrag abgeschlossen wird. Meist bringen die Berufsanfänger dann schon einen formalen Abschluss aus dem vollzeitschulischen, überwiegend allgemeinbildenden Bildungssystem mit. Einer der bekanntesten Einstiegsarbeitsverträge ist das sog. *apprendistato*, oft als „Lehrlingsausbildung“ übersetzt. Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen formalisierten Ausbildungsgang (keine Ausbildungsstandards, keine Prüfungen, kein Erwerb einer Qualifikation des Bildungssystems). Die Qualifikationsprofile werden in nationalen Branchentarifverträgen beschrieben und haben eine Mindestvertragsdauer von sechs Monaten. Allein der Arbeitgeber bestimmt, wann eine bestimmte Qualifikationsstufe erreicht ist (Blöchle 2015, S. 11).

Formal ist es für Betriebe in Italien in den vergangenen Jahren leichter geworden, sich deutlich früher als bisher an der Ausbildung junger Menschen im formalen Bildungssystem zu beteiligen. Neben der Möglichkeit für wenige Wochen im Jahr Praktikanten verschiedener Schultypen aufzunehmen, besteht seit 2015 die Möglichkeit, Schüler der beruflichen Bildungsgänge ab dem Alter von 15 Jahren 400 Stunden pro Jahr im Rahmen eines stärker formalisierten erweiterten Praktikum-Modells aufzunehmen (*alternanza scuola lavoro*). Außerdem kann nun der *apprendistato*-Vertrag mit Schulbesuch kombiniert und ein formaler Berufsabschluss erworben werden (*apprendistato per la qualifica o il diploma professionale*). Auch der gleichzeitige Erwerb der Hochschulreife oder von Hochschulabschlüssen ist möglich. Diese Optionen sind den Unternehmen aber bislang kaum bekannt und entsprechend wenige Erfahrungen gibt es bislang. Betriebliche Ausbildung war und ist bislang in Italien weitestgehend vom Bildungssystem entkoppelt. Dies zeigen auch unsere Fallstudien.

Die sechs Fallstudien im Bereich Kfz-Service wurden in drei verschiedenen italienischen Regionen in einer Kleinstadt, einer Großstadt und einer ländlichen Umgebung durchgeführt. Unter den befragten Betrieben befanden sich Kleinbetriebe mit nur einem Angestellten bis zu Kfz-Werkstätten mit rund 30 Mitarbeitern. Die Hälfte der Betriebe ist in einem Verband engagiert und/oder wurde von einem solchen als Interviewpartner vorgeschlagen. Unter den befragten Betrieben sind Vertragspartner unterschiedlicher Automarken und solche ohne Vertragspartnerschaften. Einige Werkstätten pflegen regelmäßige Kontakte zu Schulen bzw. Bildungsträgern, andere keine. Trotz dieser Heterogenität zeichnete sich bei den besuchten Werkstätten insgesamt ein sehr homogenes Bild der Ausbildungsorganisation und Kosten-Nutzen-Überlegungen ab. Aus diesem Grund werden die Fälle nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

Alle Kfz-Werkstätten qualifizieren ihr Personal relativ unstrukturiert on-the-job und nutzen dabei in der Regel den traditionellen *apprendistato*-Vertrag (*apprendistato professionalizzante*), der über die Branchentarifverträge geregelt ist und bei

dem die Betriebe von starken Steuererleichterungen profitieren. Bei diesem Vertrag muss sich der Arbeitgeber mit keiner Bildungsinstitution abstimmen und entscheidet selbst, wen er anstellt, ausbildet und wie lange. Die neuen *apprentis-tato*-Verträge, die zu einer anerkannten Berufsqualifikation führen, sind keiner Werkstatt bekannt. Auch die sog. *alternanza scuola lavoro*, bei der längere Praxisphasen im Betrieb mit den beruflichen Bildungsgängen des regionalen oder nationalen Bildungssystems kombiniert werden können, sind den Betrieben unbekannt. Es gibt keine Erfahrungen mit einer gemeinsamen, aufeinander abgestimmten Ausbildung zwischen Schulen bzw. Bildungsträgern und Betrieben, die zu einer formalen Qualifikation führt. Nur mit der Aufnahme von Praktikanten für wenige Wochen bestehen vereinzelt Erfahrungen.

Die Rekrutierung neuer Mitarbeiter erfolgt vorwiegend über Mund-zu-Mund-Propaganda. In der Regel würden bevorzugt junge Leute von Schulen oder Bildungsträgern der entsprechenden Fachrichtung eingestellt, wenn eine solche in der näheren Umgebung angeboten wird. Trotzdem müssten die jungen Leute dann mindestens drei Jahre in der Werkstatt qualifiziert werden, bis sie ausreichend berufliche Kompetenzen erworben hätten. Die Bildungsgänge der Schulen würden keine qualifizierten Fachkräfte ausbilden. Die Kompetenzen der jungen Menschen, insbesondere die berufsspezifischen, seien allenfalls eine Basis für den notwendigen weiteren Aufbau von Berufskompetenz.

Die Ausbildung und auch der Einsatz ausgebildeter Fachkräfte erfolgt – anders als in der Ausbildungstradition der deutschsprachigen Länder – in allen befragten Betrieben nach getrennten Berufsprofilen Elektronik, Mechanik, Lackierung und Karosserie. In größeren Werkstätten wird das Personal zudem exklusiv für bestimmte Automarken und -typen qualifiziert und eingesetzt.

Ein Großteil der Werkstätten beklagte die schlechte Fachkräftesituation. Obwohl von den Befragten konstatiert wird, dass die derzeitig mehrheitlich vollzeitschulische und von der Praxis entkoppelte Ausbildung überwiegend nicht zufriedenstellend sei, insbesondere im Hinblick auf Übergänge junger Menschen in den Arbeitsmarkt und qualifizierte Ausbildung, schien nur eine der Werkstätten eine vorausschauende Nachwuchsplanung zu betreiben und stellte Überlegungen an, neue Erstausbildungswege zu erproben. Kosten-Nutzen-Überlegungen spielten offenbar nur insofern eine Rolle, als dass die Betriebe über eine konkurrenzfähige Vergütungsstruktur versuchen Fluktuation zu vermeiden. Allerdings betonten alle, dass die Bezahlung nur eine untergeordnete Rolle spiele, wenn es darum gehe, als Arbeitgeber attraktiv zu sein. Am wichtigsten sei es, ein angenehmes Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem sich die Mitarbeiter wohlfühlten.

Eine wichtige Rolle bei der Aus- und Weiterbildung nehmen die Bildungsangebote der Vertragsmarken oder sonstiger Zulieferer (z. B. Lacke) ein. Alle Werkstätten nutzen die in der Regel ein bis drei Tage dauernden kostenpflichtigen Angebote regelmäßig für das gesamte Personal. Die Vertragsmarken versuchen über diese Angebote offenbar auch eine gewisse Qualitätssicherung bei ihren Vertragswerkstätten zu gewährleisten. Diese erfolgt ergänzend über regelmäßige, unangekün-

digte Kontrollen in den Betrieben. Auch die Berufsverbände organisieren mehr oder weniger umfanglich Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Mitglieder, die von manchen der befragten Werkstätten ebenfalls regelmäßig genutzt werden. Zur Unterstützungsqualität im Bereich Aus- und Weiterbildung bzw. Fachkräftesicherung der Verbände gibt es unterschiedliche Meinungen, tendenziell überwiegt aber eine eher kritische Haltung.

4.2 Spanien

In Spanien gibt es für Betriebe formal zwei durch das staatliche Bildungssystem geregelte Möglichkeiten sich an der Ausbildung von jungen Berufsanfängern zu beteiligen. Zum einen können sie Praktika anbieten, die im Rahmen der vollzeitschulischen Berufsausbildung obligatorisch sind, oder sie bieten eine sogenannte „duale Ausbildung“ an, bei der die Anwesenheit der Auszubildenden im Betrieb mindestens doppelt so hoch ist.¹ Im Folgenden wird bei zwei Betrieben exemplarisch dargestellt, wie sie diese vom Bildungssystem vorgegebenen Möglichkeiten nutzen und wie sich diese Möglichkeiten in die betriebliche Einarbeitungs- und Rekrutierungsstrategie einfügen.

Fall 1: Kfz-Werkstatt und Verkauf; traditionelles Modell plus Arbeitserfahrung

Der erste Fall beschreibt einen mittelgroßen Kfz-Betrieb mit insgesamt 34 Mitarbeitern, von denen 21 Mitarbeiter in der Werkstatt arbeiten. Der Betrieb ist ein unabhängiger Vertragshändler von zwei Automarken und gleichzeitig Vertragswerkstatt. Der Betrieb ist in einer eher ländlichen Gegend gelegen. Seit circa zehn Jahren bietet der Betrieb Praktika für Schüler des schulischen Ausbildungsgangs „*automoción*“ an. Die Schüler werden während der Praktikumszeit von einer Fachkraft aus der Werkstatt („*tutor*“) betreut. Diese bewertet den Schüler auch am Ende des Praktikums (bestanden oder nicht-bestanden). In der Kommunikation mit der Schule tritt allerdings der Werkstattleiter als Betreuer auf. Es wird zwar für jeden Schüler ein Praktikumsabkommen abgeschlossen, der Inhalt des Praktikums ist aber nach Aussage des Interviewpartners nicht formal geregelt.² Bei den Praktika werden die Schüler vom ersten Moment an produktiv eingesetzt. Mit der fachlichen Vorbildung, die in der Berufsschule vermittelt wird, sei man zufrieden.

Die Schüler dürfen länger im Betrieb arbeiten als aufgrund des Ausbildungsplans vorgesehen ist³, z. B. während der Sommerferien oder als Teilzeitkraft. Dieser Betrieb plant, den aktuellen Praktikanten nach Abschluss der Ausbildung einen festen Arbeitsvertrag anzubieten.

Für die Zeit des Praktikums muss der Betrieb keine Vergütung zahlen. Außer geringen Kosten für Arbeitskleidung entstehen keine weiteren direkten Kosten

1 FCT: 416 Stunden; FP Dual zwischen 990 und 1230 Stunden. Siehe zum Beispiel: <http://www.clot.fje.edu/es/oferta-educativa/formacion-profesional/programas-de-formacion/grado-superior/automocion>

2 Allerdings gibt es im Lehrplan eine Reihe von Aktivitäten, die für die Praktikumszeit vorgeschlagen werden: http://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=640160&language=es_ES

3 Die Schüler müssen im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung für 420 Stunden ein Praktikum in einem Betrieb machen: <http://www.iesmonturiol.net/web/html/estudis/autom.htm>

durch die Aufnahme von Praktikanten. Der Befragte gab zwar eine Reduktion der Produktivität von 15 % der Betreuer an, gleichzeitig aber auch eine Produktivität der Auszubildenden von 20 bis 25 %, sodass dadurch sogar ein geringer Nettonutzen für die Praktikumszeit entsteht.

Praktika anzubieten ist für diesen Betrieb eindeutig eine Rekrutierungsstrategie. Der Betrieb hat zwar ein relativ hohes Ansehen in der Region, jedoch ist es für ihn aufgrund seines Standortes (keine Berufsschule in der Nähe) und seiner Unabhängigkeit relativ schwierig Fachkräfte zu rekrutieren. Andere Betriebe, die zu einer Kette oder zu einem Konzern gehören, werden bei Fachkräftemangel von der jeweiligen Zentrale unterstützt. Der Betrieb übernimmt nicht alle Praktikanten, hat aber auf diese Weise einen Pool von potenziellen Fachkräften, auf den er zurückgreifen könnte. Eine duale Form der Ausbildung würde für diesen Zweck über das Ziel hinausschießen.

Eine lange Betriebszugehörigkeit ist in diesem Betrieb üblich und gewollt.⁴ Die Fachkräfte sollten also gut zu den Anforderungen des Betriebs passen. Dennoch ist es interessant zu beobachten, dass es in Bezug auf die fachliche Qualifizierung der Fachkräfte unwesentlich ist, ob diese ihr Praktikum in diesem oder in einem anderen Betrieb gemacht haben oder sogar vom externen Arbeitsmarkt kommen. Der Sinn der Praktika ist eher, die Persönlichkeit und Einstellungen von potenziellen Arbeitnehmern kennenzulernen und weniger, den Praktikanten betriebspezifische Kenntnisse zu vermitteln.

Fall 2: Reparatur und Austausch von Injektionspumpen: traditionell und dual

Der zweite Fall beschreibt einen mittelgroßen Kfz-Betrieb mit 22 Mitarbeitern, der sich auf das Auswechseln von Einspritzpumpen spezialisiert hat. Der Betrieb bietet Autoreparatur an, prüft und diagnostiziert Probleme bei Einspritzpumpen und verkauft Autoteile.

Dieser Betrieb bietet seit den späten 90er Jahren Praktika und, seit dem letzten Ausbildungsjahr 2015/16, auch die duale Ausbildung an. Momentan hat der Betrieb drei duale Auszubildende und zwei Praktikanten. Beide arbeiten mit vier Stunden am Tag in Teilzeit. Die Ausbildung ist ohne einen strukturierten Ausbildungsplan direkt in die Produktion integriert. Dabei führen die Auszubildenden die gleichen Aufgaben aus wie eine Fachkraft dritter Kategorie, von Fegen bis hin zum Demontieren. Der Betrieb macht in Bezug auf die Einsatzfelder keinen Unterschied zwischen den Praktikanten und den dualen Auszubildenden.

Die Kosten für die duale Ausbildung ergeben sich zum größten Teil durch die Ausbildungsvergütung von 450 Euro. Es konnten keine Kosten, die für die Teilzeitausbilder entstehen, genannt werden. Allerdings wurde in dem Interview deutlich, dass die geringere Produktivität der Ausbilder durch die Produktivität der Auszubildenden wieder kompensiert wird. Da die Produktivität eines Auszubildenden pro Monat umgerechnet auf zwischen 75 und 150 Euro geschätzt wird, müssten

4 „No queremos que hay una rotación personal.“

aber am Schluss pro Monat Nettokosten entstehen. Die Ausbildung ist also zunächst ein Kostenfaktor. Trotzdem werden von den Interviewpartnern die Kosten als nicht sehr hoch eingeschätzt.

Insgesamt ist der Betrieb eher zufrieden mit seinen dualen Auszubildenden. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Auszubildenden im Durchschnitt bereits 24 Jahre alt sind und häufig schon über Arbeitserfahrung verfügen.⁵ Die Praktikanten haben im Schnitt ein geringeres Kompetenzniveau und werden auch seltener übernommen.

Auch von diesem Betrieb wird als ein sehr wichtiger Ausbildungsgrund angegeben, zu überprüfen, ob die Person zu dem Betrieb passt. Außerdem wird explizit genannt, dass der Betrieb mehr Auszubildende hat als er eigentlich benötigt. Dies wird bewusst als Strategie genutzt, um in Zeiten höherer Nachfrage Fachkräfte zur Verfügung zu haben.

Früher hat der Betrieb ausschließlich über Bekannte und Empfehlungen neue Mitarbeiter rekrutiert. Seitdem der Betrieb Praktika anbietet, werden offene Stellen ausschließlich mit ehemaligen Praktikanten besetzt. So verfügen im Gegensatz zu den älteren Mitarbeitern die Jüngeren über eine formale Qualifikation. Der Betrieb gibt Schwierigkeiten an, Fachkräfte auf dem externen Arbeitsmarkt zu finden. Als Grund wird eine eher niedrige Reputation des Betriebs angegeben. Als weiteres Ausbildungsmotiv benennt der Betrieb die Einsparung von Rekrutierungskosten.

5 Synthese

In den Fallstudien Italien und Spanien wird deutlich, dass es verschiedene Varianten des betrieblichen Engagements in der Kompetenzentwicklung junger Erwachsener geben kann. In diesem Abschnitt werden die ersten Erkenntnisse zusammengefasst. Zwei Aspekte sind dabei von besonderer Relevanz: die Organisation und Qualität der Ausbildung („Fachkräfte“), also das „Wie“, sowie das betriebliche Kosten- und Nutzen-Kalkül als das vermutlich maßgebliche „Warum“ für ein Engagement in der Ausbildung. Mithilfe dieser Dimensionen wollen wir auf der einen Seite dazu beitragen, betriebliches Engagement zu verstehen und zu typologisieren und auf der anderen Seite Abweichungen von den durch das formale Berufsbildungssystem vorgegebenen Strukturen sichtbar zu machen und zu erklären.

5.1 Wie?

Die durchgeführten Betriebsfallstudien zeigen, dass das Verhalten von Betrieben hinsichtlich der Qualifizierung von Berufsanfängern über die gesetzlichen Vorgaben hinausgehen kann oder auch ein starkes Ausbildungsengagement möglich ist, ohne dass es in den formalen Bildungswegen des jeweiligen Berufsbildungssystems

⁵ Es wird nicht genauer spezifiziert, ob diese Arbeitserfahrung allgemein oder berufsspezifisch ist. Allerdings ist aus dem Kontext zu erwarten, dass diese zumindest in einem verwandten Bereich erworben wurde.

sichtbar wird. So kann es einen erheblichen betrieblichen Beitrag zu den beruflichen Kompetenzen junger Menschen auch in Ländern geben, in denen das formale Bildungssystem eine eher geringe betriebliche Beteiligung vorsieht. In Spanien beispielsweise, indem die Schüler vor einer Ausbildung oder während der Ausbildung über die obligatorische Praktikumszeit hinaus Arbeitserfahrung ansammeln. In Italien vermitteln die Betriebe der Kfz-Fallstudien beispielsweise berufliche Kompetenzen im Rahmen eines bestimmten Vertragstyps (*apprendistato professionalizzante*), der zwar nicht zu einer Qualifikation des formalen Bildungssystems führt, aber dem Zweck des Kompetenzerwerbs durch betriebliches Lernen dient.

In Spanien zeigen die Betriebe beider Fallstudien ein vergleichsweise hohes Engagement in der Berufsausbildung, allerdings auf unterschiedliche Art und Weise. Der Betrieb des ersten Falls zeigt ein hohes Engagement in der Ausbildung, da er Praktika mit zusätzlicher Arbeitserfahrung kombiniert, indem der Betrieb eigene Arrangements mit den Schülern vereinbart, wie z. B. die Ergänzung des Praktikums in den Ferien oder einen Vertrag als Aushilfskraft. Ein Teil des Beitrages zur Kompetenzentwicklung liegt somit außerhalb des vom Bildungssystem vorgegebenen Rahmens. Die Nutzung der vom Bildungssystem vorgegebenen Möglichkeiten fällt allerdings bei dem zweiten Fall höher aus. Dieser bietet nicht nur Praktikumsplätze an, sondern auch die spanische Form der dualen Ausbildung.

In Italien ist das Ausbildungsengagement der Betriebe, zumindest was die Beteiligung an den Angeboten des formalen Bildungssystems angeht, sehr gering. Außer mit Kurzzeitpraktikanten gibt es keine Erfahrungen mit einer Beteiligung an schulischer (Berufs)Ausbildung. Dies liegt sicher auch und in erster Linie daran, dass diese Möglichkeit bisher keiner Kfz-Werkstatt bekannt gewesen ist. Obwohl die Beteiligung an der schulischen Ausbildung sehr gering ist, tragen aber auch die italienischen Betriebe in nicht unerheblichem Maße zu der Entwicklung beruflicher Kompetenzen der jungen Menschen bei, wenn auch nicht im Rahmen eines formalisierten Bildungsganges. In der Abbildung haben wir die Betriebsfallstudien hinsichtlich des Engagements in der Kompetenzentwicklung und hinsichtlich der Relevanz bzw. der „Nutzung“ der formalen Vorgaben durch das Berufsbildungssystem eingetragen.

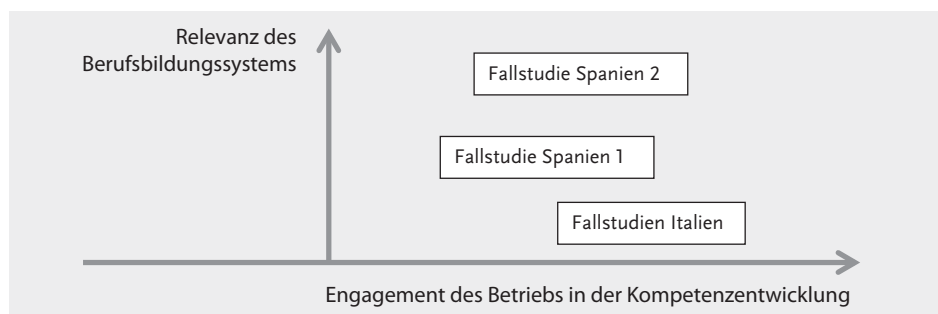


Abb. 1 Betriebliches Engagement und Nutzung systemischer Vorgaben

5.2 Warum?

Was mögliche Motive für das betriebliche Ausbildungsengagement angeht, gibt uns das Material erste Hinweise.

In Spanien scheint ein Grund für unterschiedliche Ausbildungsstrategien der unterschiedliche Fachkräftetypus zu sein. Während Fall 1 eine sehr typische Form der Arbeitsorganisation beschreibt, fällt bei Fall 2 der Bedarf an Spezialwissen (Reparatur und Austausch von Einspritzpumpen) auf. Diese Anforderungen gehen über das in den Schulen vermittelte berufliche Wissen hinaus, weshalb sich der Betrieb u.U. mehr engagiert als nur durch die Aufnahme von Praktikanten.

Praktika sind für die untersuchten Betriebe in Spanien offenbar mit sehr geringen Kosten verbunden. Für beide Betriebe scheint die Fachkräfterekrutierung relativ schwierig zu sein, das betriebliche Engagement dient daher vor allem auch dem Zugang zu potenziellen neuen Mitarbeitern.

In Italien ist das Anlernen im Rahmen des traditionellen *apprendistato*-Vertrags in den von uns untersuchten Kfz-Werkstätten der bisher einzig bekannte und bis vor Kurzem mögliche Weg für die Betriebe gewesen, Fachkräfte zu qualifizieren. Insbesondere, weil die Absolventen der schulischen Bildungsgänge mit entsprechendem berufsbildendem Anteil offenbar keine (ausreichende) Berufskompetenz besitzen, muss die Qualifizierung nahezu vollständig und in etwa drei Jahren im Betrieb erfolgen.

Eine bewusste oder unbewusste Strategie, sich für den einen oder den anderen Ausbildungsweg junger Menschen zu entscheiden, konnte für die Fallstudien der italienischen Kfz-Werkstätten nicht festgestellt werden, weil keine Alternativen bekannt waren. Aber auch darüber hinaus schien ein bewusstes Reflektieren über Alternativen zu den praktizierten Qualifizierungsstrategien zumindest nicht im Vordergrund der Strategie der betrieblichen Fachkräfterekrutierung zu stehen. Das Aufnehmen von Kurzzeitpraktikanten wurde von keinem Betrieb als Qualifizierungsinstrument betrachtet, sondern allenfalls als Instrument der Rekrutierung von neuem Personal.

6 Ausblick

Dieser Beitrag erlaubt einen ersten Einblick in den Prozess und erste Ergebnisse eines noch laufenden Forschungsprojekts. In einem nächsten Schritt wird es darum gehen, ein Kategoriensystem zu entwickeln, das der Vielfalt von Ansätzen betrieblichen Ausbildungsengagements in verschiedenen Ländern genauso Rechnung trägt wie den unterschiedlichen Motivstrukturen, die diesem zugrunde liegen. Das bisher gesichtete Material liefert zahlreiche Hinweise für Kategorisierungen von betrieblichem Ausbildungsengagement, das sich in nicht unerheblichem Maße jenseits der formal vorgegebenen und sichtbaren Strukturen abspielen kann. Anhand der Ergebnisse kann im weiteren Verlauf des Projekts eine Skalierung für die Dimensionen betriebliches Ausbildungsengagement (Wie?) sowie die

Motivation und Kosten-Nutzen-Strukturen (Warum?) vorgenommen werden, auch für die in diesem Beitrag nicht dargestellten Fallstudien im Bereich Automobilproduktion. Hiermit kann sowohl der Fundus wissenschaftlicher Erkenntnis zum Thema betriebliche Rekrutierung und Organisation von „work-based learning“ bereichert werden, sowie auch über unterschiedliche Motivstrukturen von Betrieben, sich in betrieblichen Ausbildungsarrangements zu engagieren. Gleichzeitig können Bedingungsfaktoren für diese beiden Aspekte offengelegt werden: eine wichtige Voraussetzung zur Formulierung von berufsbildungspolitischen Strategien, die es zum Ziel haben Anreize für die betriebliche Ausbildung zu etablieren und gleichzeitig deren Qualität weiterzuentwickeln und zu sichern.

Literatur

- Appelbaum, Eileen/Bailey, Thomas/Berg, Peter/Kalleberg, Arne L. (2000):** Manufacturing advantage. Why high-performance work systems pay off. Ithaca, London.
- Backes-Gellner, Uschi (1999):** Betriebliche Aus- und Weiterbildung im internationalen Vergleich. In: Timmermann, Dieter (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive. Berlin, S. 65–91.
- Becker, Gary S. (1993):** Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3. ed.). Chicago.
- Blöchle, Sara-Julia (2015):** Berufsausbildung für Europas Jugend – Länderbericht Italien. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Hans-Böckler-Stiftung, Vodafone Stiftung, Konrad Adenauer Stiftung (Hrsg.): Berufsausbildung für Europas Jugend. Voneinander lernen, miteinander gestalten. Köln.
- Deißinger, Thomas (1995):** Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, S. 367–387.
- Eraut, Michael (1994):** Developing professional knowledge and competence. London u. a.
- Eurofound (2015):** Third European Company Survey – Overview report: Workplace practices – Patterns, performance and well-being. Luxembourg.
- European Commission (2013):** Launch of European Alliance for Apprenticeships. Brussels, Leipzig.
- European Commission, Hadjivassiliou, Kari P./Carta, Emanuela/Higgins, Tom/Rickard, Catherine/Ter-Minassian, Suzanne/Pesce, Flavia/Samek, Manuela/Barbieri, Davide/Broglio, Daria/Naaf, Sandra/Grollmann, Philipp/Weigel, Tanja/Wolfgarten, Tobias/Hensen, Kristina (2012):** Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States. Final Synthesis Report. Brussels.
- Geiben, Marthe (2016):** Einarbeitung in Unternehmen. Vergleichende Fallstudien zur Einarbeitung von Berufseinsteigenden auf mittlerer Qualifikationsebene in Deutschland und Frankreich. Frankfurt (im Druck).
- Greinert, Wolf-Dietrich (1995):** Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 24 (5), S. 31–35.

- Grollmann, Philipp (2012):** Duale Ausbildung – Nischenexistenz oder auf dem Vormarsch? In: Kuda, Eva/Strauß, Jürgen/Spöttl, Georg/Kaßebaum, Bernd (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, S. 300–312.
- Grollmann, Philipp/Geiben, Marthe (2016):** Muster betrieblicher Rekrutierung und Einarbeitung in Europa. Abschlussbericht zu Forschungsprojekt 1.5.302 (JFP 2011). Laufzeit I/12-III/15. In: BIBB (Hrsg.). Bonn.
- Lindley, Robert M. (1975):** The Demand for Apprentice Recruits by the Engineering Industry, 1951–71. In: Scottish Journal of Political Economy, 22 (1), S. 1–24.
- Pfeiffer, Sabine (2008):** Montage braucht Erfahrung. München, Mering.
- Prais, S. J. (1995):** Productivity, education and training. An international perspective. Cambridge.
- Schmidt, Gert (1991):** Anmerkungen zur Fast-Unmöglichkeit solider international vergleichender Organisationsforschung – Anstöße eines deutsch-italienischen Forschungsprojektes. In Heidenreich, Martin/Schmidt, Gert (Hrsg.): Internationale Vergleichende Organisationsforschung. Opladen, S. 157–169.
- Stevens, Margaret (1994):** An Investment Model for the Supply of Training by Employers. In: Economic Journal, 104 (424), S. 556–570.
- Trampusch, Christine/Busemeyer, Marius R. (2010):** Einleitung. In: Swiss Political Science Review, 16 (4), S. 597–615.