

sen, das in der grundsätzlichen Anlage eine ähnliche Position einnimmt wie das Komplementärwissen, ist aufgrund der Engführung nur für konkrete, prozessbestimmte und zweckgerichtete Weiterbildungs- und Qualifikationsdiskurse sinnvoll. Das Erfahrungswissen hingegen ist Voraussetzung und wichtiger Bestandteil des Komplementärwissens, da gerade der Aneignungsprozess von Wissen in Abgrenzung zu Nicht-Wissen erklärt und legitimiert, was im Diskurs um das Lernen von Fachkräften so schmerzlich vermisst wird: das Ernstnehmen des Subjekts als Ganzes, nicht nur seiner objektivierbaren Bestandteile. Gleiches gilt vom Ende her gedacht für das Arbeitsvermögen: Hier wird das Subjekt in all seinen Potentialen analytisch verfügbar gemacht, was auch der Autorin zufolge nicht nur für eine Verbesserung der Subjektposition sorgen kann, da die Herausbildung von Arbeitsvermögen dem Subjekt im Verinnerlichungsprozess immer auch Selbstzurichtung abverlangt (Pfeiffer 2004, S. 152). Aber dieses Verfügbarmachen hinterlässt durch die Betonung des Nicht-Objektivierbaren eine diskursive Lücke. Dass sich zwischen (und mit) dem Erfahrungswissen und dem Arbeitsvermögen eine Leerstelle ergibt, hat Fischer mit dem Arbeitsprozesswissen auch gezeigt – wo diese Lücke am deutlichsten wird, zeige ich im folgenden Kapitel.

3.5 Lernen und Gestalten im dualen System

Das deutsche System der dualen Berufsbildung birgt einen Vorteil gegenüber anderen Berufsbildungssystemen, der mittlerweile weltweit auf Interesse stößt (Euler und Bertelsmann Stiftung 2013). Es schafft für junge Menschen den Spagat zwischen Theorie und Praxis und stellt gleichzeitig eine Übergangsphase von Schule zu Beruf zur Verfügung. Gleichzeitig ist es, nicht zuletzt aufgrund der Integration aller Sozialpartner auf allen Ebenen, ein flexibles System, das auf Wandel ausgelegt ist. Auch wenn es sich bei größeren, am Horizont stehenden Veränderungen immer wieder den Vorwurf gefallen lassen muss, jetzt nun wirklich überholt zu sein oder nicht mehr auszureichen (Baethge et al. 2007), oder so oft angepasst wird, dass es nur mehr einem »Flickwerk« zu gleichen scheint (Euler/Severing 2006), ist das internationale Interesse so groß, dass der Export des Bildungssystems mit unterschiedlichsten Zugängen immer und immer wieder, mal mehr und meist weniger erfolgreich, unternommen wurde (Euler und Bertelsmann Stiftung 2013).

Die bereits angedeutete Ökonomisierung von Bildung erhielt bereits in den 1960er Jahren Einzug in den Diskurs der dualen Berufsbildung in Deutschland, spätestens jedoch als das BIBB in einer Erhebung in den Jahren 1971 und 1972 dem System Nettokosten attestierte (Pfeifer/Schönfeld/Wenzelmann in Bellmann et al. (Hg.) 2021, S. 114ff.). Dass das duale Ausbildungssystem Kosten verursacht, ist nicht neu und einer der Hauptgründe für den erschwerten Export des Systems in andere Länder. Es ist auch nicht überraschend, dass das Betreuen, Anleiten und Lehren von Menschen Kosten verursacht, aber aufgrund der Konstellation der Beteiligten an Ausbildung werden diese Kosten aufgeteilt zwischen Staat und Betrieb. Gerade letzterer profitiert dann von Ausbildung, wenn die Auszubildenden später möglichst lang im Betrieb verbleiben – auch, weil Einstellung und Entlassung hohe Kosten verursachen (Mühlemann et al. 2010). Nicht überraschend, dass gerade in Betrieben mit Betriebsrat² höhere Nettokosten anfallen, aber eben auch Übernahmechancen und der Lohn bei Übernahme steigen (Berger et al. 2019). In Zeiten von Fachkräftemangel scheint der Stellenwert von Ausbildung auf staatlicher Seite zu steigen, wohingegen bei Betrieben – auch aufgrund des hohen Suchaufwands bzw. geringen Findeerfolgs – eher ein geringerer Stellenwert der Ausbildung wahrzunehmen ist (siehe Kapitel 5 *Die Digitalisierung schlägt durch*).

Aus einer Bildungsperspektive heraus ist der Kostenaufwand im Vergleich zum Gewinn allerdings zu vernachlässigen, gerade weil die Ausbildung Qualitäten mit sich bringt, die kaum (oder schwer) messbar sind. Qualitäten, die vor allem in gesellschaftlichem Wandel Stabilität versprechen. Aufgrund der hohen Flexibilität des Ausbildungssystems ist das Flickwerk anpassbar (und dennoch standardisierbar) wie kaum ein anderes: Die jüngsten Ausbildungsverordnungen und Anpassungen zur Digitalisierung (siehe Seiten des BIBB³) zeigen, wie umfangreiche Anpassungen an einem komplexen System funktionieren können. Diese Flexibilität wirkt sich auch auf die Möglichkeiten zum Bildungsaufstieg aus, die das duale Berufsbildungssystem auszeichnen (Hall/Santiago Vela 2019 zu überwertiger Beschäftigung). Abgesehen davon zeigt der AV-Index von Pfeiffer 2016, dass gerade dual berufsbildete Personen eine erhöhte Resilienz gegenüber Stress und Unwägbarkeiten aufweisen (abgesehen davon auch Kauffeld und Paulsen 2018; Albrecht 2020). Und abseits vom

2 Die in der Auswertung gezeigten Daten zu Ausbildungspersonal basieren überwiegend auf Unternehmen mit Betriebsrat.

3 https://www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/new_modernised_occupations_by_year, Stand: 23.08.2025.

Diskurs um Substitution und Entlassungsangst ist das Erlangen einer abgeschlossenen Ausbildung für viele Haushalte immer noch ein sicherer Einstieg und Anker im Berufsleben, auf den auch im weiteren Weg meist Verlass ist – auch mir wurde nach der Schule von meinen Eltern zugetragen: »Jetzt machst erst einmal eine Ausbildung und dann schaut weiter.« Die duale Berufsbildung war und ist in Deutschland wirksam in der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit – die Erwerbslosenquote bei 25- bis 34-Jährigen mit beruflicher Bildung belegt im Ländervergleich eine hohe Platzierung, ist aber im innerdeutschen Vergleich mit 2,8 Prozentpunkten nur geringfügig von der Quote für Bachelor oder Master (beide bei 2,5 Prozentpunkten) entfernt (OECD 2023, S. 101). Freilich ist der Ländervergleich schwierig, da bereits die drei deutschsprachigen dualen Berufsbildungssysteme durch große Unterschiede geprägt sind und in der Statistik im Ländervergleich der OECD auch rein schulische Berufsbildungssysteme abgebildet werden.

Schwer messbar in Bildungs- oder Erfolgsindikatoren, aber deutlich herauszustellen sind die Lernansätze der dualen Berufsbildung, die sich eben auch von überwiegend oder rein schulischen Systemen unterscheiden. So bildet das duale Berufsbildungssystem eine Synthese aus formellem und informellem Lernen, die gerade bei letzterem sehr viel stärker auf individuelle Bedürfnisse und subjektive Faktoren einzahlen kann (Schemme 2005) und ein »agiles Lernkontinuum« (Kauffeld/Albrecht 2021, S. 1) schafft. Das erhöht zwar den Druck auf das Ausbildungspersonal, stärkt aber auch das Betreuungsverhältnis zwischen Ausbildungspersonal und Auszubildenden (Nicklich et al. 2022). Gerade im Betrieb erhalten die Auszubildenden die Chance, auch abseits von formalisierten Curricula in eigenem Tempo (abhängig von den Anweisungen des Ausbildungspersonals) jene Dinge zu erlernen, die im Kontext von Curricula nur schwer stattfinden können – neu(est)e Technologien, Unternehmensspezifisches, praktische statt theoretischer Abläufe und letztlich auch im Unterschied zu rein schulischer Bildung: wie Betrieb funktioniert. Die kompetenzorientierte Wende der 90er (vgl. Kauffeld 2016) brachte eine Bedeutungssteigerung des informellen Lernens (Weltz/Ortmann 1992; Böhle/Bolte 2002) mit sich und führte letztlich auch dazu, dass die »Subjektivität des Arbeitenden anerkannt wird« (Moldaschl/Voß 2002, S. 13) und Erfahrungslernen nicht mehr in Frage gestellt wird. Hinsichtlich neuer Technologien wird deutlich, dass bei Weiterbildungsaktivität und -selektion die bereits bestehende Qualifikation von Beschäftigten eine tragende Rolle spielt. So werden Weiterbildungen häufig nach Bildungsgrad vergeben und gering qualifizierte Beschäftigte werden benachteiligt (Warnhoff/

Krzywdzinski 2018) – im Adult Education Survey wird das besonders sichtbar bei der Weiterbildungsbeteiligung der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen: Während sich die zukünftig höherqualifizierten Beschäftigten noch in Ausbildung befinden, haben jene Beschäftigte mit geringerem Schulabschluss die geringste Weiterbildungsaktivität – hinsichtlich der investierten Zeitstunden in Weiterbildung verschärft sich das Bild noch (BMBF 2022, 2024). Hinzu kommt, dass gerade Aufstiegsweiterbildungen häufig spezifisches Wissen voraussetzen, zu dessen Erwerb vor allem gering Qualifizierte kaum Zugang haben. Das führt letztlich zu einer Polarisierung der Weiterbildung, wenngleich gerade geringer qualifizierte Beschäftigte stark von Weiterbildungen profitieren würden – auf Führungsebene liegt die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten im Jahr 2020 bei 76 Prozent, bei Fachkräften bei 65 Prozent und bei An- und Ungelernten bei 46 Prozent (BMBF 2022, S. 33). Im Vergleich zu den Vorjahren ist die Weiterbildungsaktivität nach Bildungsgrad zwar angestiegen und die Abstände zwischen den Gruppen haben sich etwas verringert: von 40 Prozentpunkten Unterschied zwischen Un-/Angelernten und Führungsebene 2012 auf 30 Prozentpunkte 2020 (ebd., S. 33). Zum Umfang der Aktivitäten im Jahr 2020 ist zum jetzigen Zeitpunkt jedoch nichts bekannt, und ein Vergleich der verbrachten Zeitstunden pro Weiterbildungsaktivität wäre aufschlussreich hinsichtlich der Vergleichbarkeit von durchgeführten Weiterbildungen. Gerade weil eine steigende Anzahl von Weiterbildungsaktivitäten im Kontext der Digitalisierung zu stehen scheint (immerhin ein Quotenanstieg von 8 Prozentpunkten von 2018 bis 2020 vgl. BMBF 2022, S. 70), wäre hier ein besonderes Augenmerk angebracht.⁴ Hinsichtlich der Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten unterscheidet sich das Jahr 2020 deutlich von den vorigen Jahren: Wo im Jahr 2018 noch 85 Prozent der Weiterbildungssuchen erfolgreich waren, sind es im Jahr 2020 nur noch 77 Prozent (ebd., S. 71). Ein Teil davon hängt vermutlich auch mit der Situation der Weiterbildungsbranche in der Pandemie zusammen, die sowohl mit der Verlagerung von Weiterbildungsmaßnahmen in die digitale Sphäre als auch mit einem Rückgang der Nachfrage insgesamt zu kämpfen hatte (Samray et al. 2022).

Ein Fachinformatiker für Systemintegration kann nicht genau das Gleiche und nicht auf dem gleichen Niveau wie ein anderer – aber beide sind

4 Ein Teil der durchgeführten BMBF AES fiel in die Corona-Pandemie, weshalb eine Steigerung von digitalisierungsrelevanten Weiterbildungen nicht überrascht – unabhängig von der Ursache ist der Anstieg dennoch bemerkenswert.

innerhalb kürzester Zeit in unterschiedlichen Unternehmen einsetzbar. Hier kommt zum Tragen, was ich am Ende des letzten Kapitels angedeutet habe: die Lücke zwischen Erfahrungswissen und Arbeitsvermögen, die ich zu füllen suche. Die das Ausbildungssystem in besonderer und einzigartiger Form zu einem besonderen Moment im Leben junger Menschen zur Verfügung stellt, die aber im Laufe des Erwerbslebens verloren geht. Das lebenslange bzw. lebensbegleitende Lernen zeigt, dass hier eine Lücke gefüllt werden muss, aber systematisch und konkret so, wie das in der Ausbildung geschieht, gelingt das in den seltensten Fällen (mit Ausnahme von Aufstiegsfortbildungen wie Techniker, Meister, Fachwirt usw.) und dann auch nicht immer so erfolgreich.

Auch hinsichtlich der Anerkennung zeigt sich, dass das Fügen von Theorie und Praxis zu Unrecht nicht auf das gleiche Wissensniveau gelangt wie der rein theoretische, akademische Wissenserwerb. Die Folge ist der Versuch, in objektiven Qualifikationskategorien wie dem Deutschen Qualifikationsmodell künstlich eine Vergleichbarkeit herzustellen, die letztlich in der Breite auch nicht ernst genommen wird. Es ist weniger der Versuch, objektivierbar zu operationalisieren, der einem neuen Erfolgszug der dualen Berufsbildung im Wege steht. Es ist die Perspektive, die den fortwährenden Erfolg dieses Systems immer dann übersieht, wenn Anerkennung die richtige Antwort wäre. Beispielsweise ist die Verlagerung von überwiegend Bürobeschäftigten ins Homeoffice inmitten einer und als Antwort auf dieselbe Pandemie überaus gut gelungen, sowohl für die technisch neu geforderten Bürobeschäftigten als auch für die im Shopfloor verbleibenden und Kommunikation ausgleichenden Fachkräfte, und dennoch wird diese kaum honoriert. Wenn, dann mit Bezug auf Inflation oder Ausgleich von Mehraufwand – aber eine Anerkennung des unheimlichen Anpassungspotentials der Beschäftigten findet nicht statt. Auch nicht im Diskurs (wenn überhaupt, dann ganz zu Recht bei den Pflegekräften), das hat auch einen triftigen Grund: Es hat in der Arbeits- und Industriesoziologie niemanden groß überrascht, dass Beschäftigte jene Potentiale (oder ein jenes Arbeitsvermögen) aufweisen, um so tiefgreifende Veränderungen ohne großen Ruf nach Aufmerksamkeit zu bewältigen (Schreyer et al. 2023; Schreyer et al. 2022; Holst et al. 2022).

3.6 Komplementärwissen und dessen Einordnung

Mit dem Komplementaritätsprinzip hat Nils Bohr 1927 – Nobelpreisträger für Physik – eine Analogie aufgearbeitet, die aus dem Komplementaritäts-