



Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?

Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?

Die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ widmet sich Fragen der ökonomischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs-, Unternehmens- und Wirtschaftsethik im Kontext lokaler und globaler wirtschaftlicher Entwicklungen. Sie umfasst sowohl theoretische und empirische als auch systematische und historische Arbeiten. Diese sind im Problemfeld von „Wirtschaft“, „Beruf“ und „Ethik“ angesiedelt und disziplinär vorzugsweise in den Feldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Wirtschaftsethik verankert oder zu ihnen anschlussfähig.

Mit der Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ wird die von Ulrich Pleiß im Jahr 1982 begründete Buchreihe „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“ fortgesetzt, unter der Herausgeberschaft von Professorin Dr. Birgit Ziegler und Professor Dr. Gerhard Minnameier. Gefördert wird die Reihe durch die „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“.



Birgit Ziegler ist Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt.



Gerhard Minnameier ist Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Birgit Ziegler (Hg.)

Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2015

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
Katrin Binner

Bestellnummer: 6004435
ISBN (Print): 978-3-7639-5457-5
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5458-2

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Verallgemeinerung des Beruflichen und Verberuflichung des Allgemeinen <i>Birgit Ziegler</i>	9
Verallgemeinerung von Beruf	21
Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit <i>Rita Meyer</i>	23
Der Beruf als Form. Eine soziologische Begriffsbestimmung <i>Thomas Kurtz</i>	37
Verberuflichung, Entberuflichung und Verallgemeinerung – Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem	55
Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung <i>Thomas Deißinger</i>	57
Verberuflichung oder Entberuflichung? Einige Befunde aus der Arbeits- und Bildungssoziologie <i>Rudi Schmiede</i>	81
Bildung und Beruf – aus der Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie	103
Zeitstrukturen von Beruf und Pädagogik. Beitrag zu einer kritischen Berufsbildungsforschung <i>Tim Unger</i>	105
Bessere Menschen – bessere Bildung <i>Thomas Damberger</i>	123

Überholte, aber keineswegs überwundene Widersprüche. Überlegungen zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung <i>Peter Euler</i>	137
Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ihrem Selbstverständnis auf der Spur	147
Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als technologische Disziplin <i>Gerhard Minnameier</i>	149
Zwischen Berufsschulpädagogik und Berufsbildungsforschung <i>Josef Rützel</i>	169
Autorinnen und Autoren	215

Vorwort der Herausgeber

Die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ widmet sich Fragen der ökonomischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs-, Unternehmens- und Wirtschaftsethik im Kontext lokaler und globaler wirtschaftlicher Entwicklungen. Sie umfasst sowohl theoretische und empirische als auch systematische und historische Arbeiten. Diese sind im Problemfeld von „Wirtschaft“, „Beruf“ und „Ethik“ angesiedelt und disziplinär vorzugsweise in den Feldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Wirtschaftsethik verankert und zu ihnen anschlussfähig. Die Reihe schließt konzeptionell an die von Ulrich Pleiß im Jahr 1982 begründete Reihe „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“ an und setzt diese fort. Mit dem Band „Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?“ liegt nun der erste Band unter dem neuen Reihentitel und zugleich der 31. Band der Ursprungsreihe vor.

Dieser erste Band der neuen Reihe dokumentiert Beiträge eines Jubiläumssymposiums anlässlich der Einrichtung des ersten Lehrstuhls für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt im Jahr 1963. Unter dem Topos „Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?“ wurden im November 2013 an zwei Tagen Stand und Perspektiven der Berufspädagogik nach 50 Jahren universitärer Disziplingeschichte erörtert. Doch lediglich der Anlass war lokal, inhaltlich beschränken sich die Beiträge weder auf den Standort Darmstadt noch auf die Berufspädagogik. Welche Bedeutung dem lokalen Geschehen im Gesamtkontext zukommt, ist ohnehin schwer einzuschätzen, weil es bislang noch immer an einer systematischen Aufarbeitung der Institutionalisierungsgeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fehlt. Daher standen im Vordergrund der Tagung die aktuellen Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem, die sowohl aus der Innenperspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch aus der Außenperspektive von Vertretern aus Nachbardisziplinen diskutiert wurden. Aus den Tagungsbeiträgen ist ein facettenreicher Sammelband entstanden, der weitere produktive Auseinandersetzungen über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Kontext von Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem und vor dem Hintergrund veränderter individueller biografischer Ansprüche anregen und zur Fortsetzung der von Ulrich Pleiß begründeten Reihe beitragen möchte.

Gerhard Minnameier und Birgit Ziegler

Verallgemeinerung des Beruflichen und Verberuflichung des Allgemeinen

BIRGIT ZIEGLER

Wird anlässlich der Einrichtung des ersten berufspädagogischen Lehrstuhls an der Technischen Universität Darmstadt vor 50 Jahren zu einem Jubiläumssymposium mit dieser Thematik geladen, ist der Rekurs auf den Namen Humboldt unumgänglich. Denn was sich als Verallgemeinerung des Beruflichen und Verberuflichung des Allgemeinen beobachten lässt, könnte, wenn auch nur auf der strukturellen Ebene, fast schon als verblissenes Erbe der neuhumanistischen Bildungsidee Humboldtscher Prägung interpretiert werden. Wilhelm von Humboldts 1792 in der sogenannten „Staatsschrift“ dargelegte Idee einer „höchste[n] und proportionierlichste[n] Bildung“ der im Menschen innewohnenden Kräfte zu „einem Ganzen“ als seinem wahren Zweck (zit. bei Zabeck 2009, S. 220 f.) bildete im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts die Referenz für eine Bildungsreform, die die Entwicklung des deutschen Bildungswesens nachhaltig prägte. Besonders einflussreich war die Überzeugung Humboldts, eine „allgemeine Menschenbildung“ könne sich nur vor und in strikter Abgrenzung zur speziellen Bildung vollziehen, weil beide von verschiedenen Grundsätzen geleitet seien. Was heute von Greinert als „ein deutscher Sonderweg“ (2013, S. 2) charakterisiert wird, ist die Herausbildung eines weitgehend getrennten „Allgemeinen“ und „Beruflichen“ Bildungswesens und einer spezifischen Produktionsstruktur, dem sogenannten „deutschen Produktionsmodell“ (ebd. S. 11). Dem im Litauischen Schulplan dokumentierten Postulat Humboldts folgend, dass „alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt (...) nur allgemeine Menschenbildung bezwecken [müssen]“ (1809 zit. bei Kutscha 2003, S. 330 f.), institutionalisierte sich im 19. Jh. ein Schulwesen, das der „Allgemeinen Bildung“ vorbehalten sein sollte. Allerdings wurden durch die Beibehaltung einer strikten Trennung der allgemeinen Schulen in Schulen für das gemeine Volk, mittlere Bürgerschulen und Gymnasien unterschiedliche Bildungs- und Berufskarrieren grundgelegt. Davon führte nur eine über das humanistische Gymnasium und jenseits funktionaler Anforderungen zur „wahren Allgemeinbildung“. Über seine Fortsetzung an der Universität mündete dieser Karrierepfad in der Regel in gehobene Berufe und gesellschaftliche Führungspositio-

nen. Er blieb lange Zeit vornehmlich einer sozialen Oberschicht, den sogenannten „Bildungsbürgern“ vorbehalten. Der zweite Karriereweg verlief über die Bürgerschulen und mündete über eine Phase „spezieller Bildung“ in wirtschaftsberufliche Tätigkeitsfelder. Er war vor allem den Gewerbetreibenden und Kaufleuten zugedacht. Die realgeschichtliche Wirksamkeit der neuhumanistischen Bildungsidee wird auf historisch-politische Konstellationen und das, die reformerischen Bestrebungen leitende Paradigma „Bildung und Kultur“ (Greinert 2013, S. 2) zurückgeführt.

Im Zuge der Industrialisierung und der damit verbundenen wirtschaftlichen Dynamik beginnt jedoch auf der schulstrukturellen und curricularen Ebene des Bildungswesens schon bald ein Wandel hin zur Reintegration von „Realien“ in das Schulwesen (u. a. Lipsmeier 1966; Zabeck 2009; Greinert 2013). Dennoch erweist sich das Deutungsmuster „Bildung und Kultur“ als äußerst beständig. Ungeachtet dessen, dass Wirtschaft und Technik nunmehr alle Lebensbereiche durchdringen, sind diese Themenfelder noch immer weitgehend aus dem Kanon der gymnasialen Bildung ausgeschlossen. Hingegen gilt das am (humanistischen) Gymnasium erworbene Abitur noch heute als *der* Ausweis „wahrer Allgemeinbildung“, was sich nicht zuletzt in der Unterscheidung eines „ersten“, „zweiten“ und neuerdings „dritten“ Bildungsweges widerspiegelt. Die mit Bildungszertifikaten verbundenen Chancen und sozialen Privilegien veranlassen viele Familien zu erheblichen, auch finanziellen Anstrengungen, um ihren Nachkommen den „ersten Bildungsweg“ zu sichern. Und nicht zuletzt dürfte der immer wieder aufflammende, vehemente Widerstand gegen schulpolitische Konzepte, die den Bestand des traditionellen Gymnasiums infrage stellen, nicht zuletzt auch dem Streben nach gesellschaftlicher Distinktion entsprechend des Deutungsmusters „Bildung und Kultur“ geschuldet sein.

Sozusagen im Windschatten des „Allgemeinen“ Bildungswesens und weitgehend unbeachtet von der universitären „Allgemeinen Pädagogik“ beginnt sich ein zweites Bildungssystem zu institutionalisieren, das einem konkurrierenden „Bildungsmuster“ entspricht, der sogenannten „Realistischen Bildung“ (Greinert 2013, S. 8). Ein Kristallisationskern dieses Bildungssegments neben dem Fachschulwesen ist das wegen seiner Lernortstruktur sowie der korporatistisch-staatlichen Verfasstheit später so bezeichnete „Duale System“. Mit der Konstituierung des Dualen Systems wird das traditionelle, handwerkliche Berufskonzept weitgehend durch den Facharbeiterberuf als Prototyp eines industriellen Berufskonzepts abgelöst (z. B. Pätzold 2013). Dass im Verlauf der Konsolidierungsphase der dualen Berufsausbildung sukzessive wirtschafts- und berufspädagogische Lehrstühle an den Universitäten eingerichtet wurden, ist vor allem dem Bedarf an Lehrkräften für die Fortbildungs- und späteren Berufsschulen geschuldet. Wenngleich die Institutionalisierung der Wirtschaftspädagogik früher beginnt und anderen historischen Verflechtungen unterworfen ist als die der Berufspädagogik, vereinigen sich beide Disziplinstränge 1964 zu einer Kommission (später Sektion) Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter dem Dach der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), wobei die Differenz zwischen beiden auch aus systematischen Gründen besteht. Es mag eine Ironie der Geschichte sein, dass just in der Zeit, als der „Sekundäre“ Disziplinbil-

dungsprozess (Harney 2009, S. 45) weitgehend vollzogen ist, die Konsolidierungsphase des „Dualen Systems“ mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes und der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung endet und laut Greinert (1993) dieses Segment des Berufsbildungssystems seinen „Zenit“ überschreitet.

Erste Krisenerscheinungen auf dem Ausbildungsmarkt und das von namhaften Soziologen prognostizierte Ende des Berufs verstärken die Strategien und Ansätze der Verallgemeinerung in der Beruf- und Wirtschaftspädagogik (Lipsmeier 1999) bis hin zu einer fundamentalen Kritik an der erwerbsbiografischen Relevanz und dem Bildungswert des Berufs (Analysen dazu in Deißinger 1998; Rahn 1999; Roesendahl/Wahle 2012). Die sowohl in der Soziologie als auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entbrannte Diskussion um ein Ende des Berufs inklusive der Vorschläge und Maßnahmen zur Entspezialisierung und Flexibilisierung von Berufen finden sich in der Literatur unter die Formel von der „Entberuflichung“ gefasst. Gemein ist ihnen, dass sie auf eine konkrete Berufsform bezogen sind, die in der handwerklichen Tradition verwurzelt ist und sich in Deutschland im 20. Jahrhundert konkretisiert hat (Kutscha 1992; Rahn 1999; Konietzka 1999).

Der These von der „Entberuflichung“ wird nicht selten mit der These von der „Verberuflichung“ entgegnet. In der Verberuflichungsthese wird von konkreten Berufsformen abstrahiert (verallgemeinert) und Beruf als Funktionskategorie betrachtet. „Verberuflichung“ meint die berufsbezogene Vergesellschaftung von Arbeit (Kutscha 1992; Pätzold 2013), womit u. a. der an berufliche Ausbildungszertifikate gebundenen Zugang zum Arbeitsmarkt und die von Ausbildungszertifikaten abhängige berufliche Statuszuweisung gemeint ist. „Verberuflichung“ in diesem Sinn gilt als charakteristisches Allokationsprinzip und als eine Schließungsformel für individuelle Mobilität (Konietzka 1999). Gleichzeitig lassen sich meist durch Bildungs- respektive Wirtschaftspolitik angestoßene Veränderungen im Bildungssystem beobachten, die ebenfalls als „Verberuflichung“ bezeichnet werden können, wie z. B. eine zunehmende Relevanz von Berufsorientierung an Gymnasien sowie Entwicklungen im tertiären Bereich (dazu auch der Beitrag von Thomas Deißinger und Rita Meyer im Band).

In berufs- und wirtschaftspädagogischen Verallgemeinerungsdiskursen dominieren naheliegend Perspektiven auf die „Bildungsseite“ von Beruf und der Rekurs auf die Formeln „Beruflichkeit“ oder „Berufsprinzip“. Auch dazu existieren unterschiedliche Konzepte. Klaus Beck (1997) verwendet Beruf als einen relationalen Term, der ein bestimmtes Verhältnis zwischen Mensch und Welt bezeichnet, wobei der Terminus „Beruflichkeit“ sich auf Ausprägungen einer Merkmalsgruppe auf der Mensch-Seite der Relation bezieht, während der „Funktionenstruktur“ Merkmalskonfigurationen auf der Arbeitwelt-Seite entsprechen (ebd. S. 354 f.). Beruflichkeit wird als metakognitiver Bewusstseinszustand konzeptualisiert, dessen Operationalisierung über die handlungsbegleitenden Kognitionen zur Relevanz, zur zeitlichen Dominanz und Streckung, zur Kompetenz, Status, Idealität und Sinn der beruflichen Tätigkeit erfolgen könnte (ebd. S. 356 ff.). Thomas Deißinger (1998) identifiziert „Beruflichkeit“

dagegen als das „organisierende Prinzip“ deutscher Berufsausbildung. Oberflächenmerkmale wie die Dualität von Lernorten und das staatlich-kooperative Steuerungsmuster seien unzureichend, um die Singularität des in Deutschland vorherrschenden Modells beruflicher Bildung zu erfassen. Das Charakteristische an der Berufsausbildung in Deutschland ist deren Bindung an das „Berufsprinzip“. Merkmale des deutschen Berufsprinzips werden anhand des allgemeineren Analysekonzepts „Qualifizierungsstil“ und dessen sozial-integrativer, ordnungspolitisch-organisatorischer sowie didaktisch-curricularer Dimension differenziert herausgearbeitet und über den Vergleich mit Ausprägungsformen beruflicher Qualifizierung im angelsächsischen und französischen Raum validiert (ebd. S. 248 ff.). Auf der Merkmals-ebene findet sich in Rita Meyers (2000) professionstheoretisch fundierter Untersuchung zu „moderner Beruflichkeit“ eine gewisse Übereinstimmung zu dem von Deißinger vorgelegten Konzept von Beruflichkeit. Als allgemeine und zeitstabile Elemente von Beruflichkeit benennt Meyer: die Definition von Qualifikationsstandards, die Reklamation spezifischer Zuständigkeiten, die Organisation des Qualifikationserwerbs in formalen Strukturen und deren Zertifizierung. Entsprechend des professionstheoretischen Zugangs werden darüber hinaus berufspolitische Merkmale von Beruflichkeit genannt, wie die Organisation in Berufsverbänden und die kollektive Absicherung von Gratifikationen. Meyers (2000) Untersuchung richtet sich auf Professionalisierung in bestimmten beruflichen Tätigkeitsfeldern. Sie plädiert für die Weitung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive über das traditionelle Gegenstandsfeld mit seiner Zentrierung auf duale Ausbildungsberufe hinaus und fordert auf zur „Qualifizierung für eine moderne Beruflichkeit“ (dazu auch der Beitrag im Band). Die Analyse von Katrin Kraus (2006) richtet sich auf die von der europäischen Bildungspolitik induzierten Diskurse um Beruf und der neuen Formel „Employability“. Mit dem Ziel, den gemeinsamen Bezugspunkt von Pädagogik, Individuum und Erwerbsphäre zu bestimmen, wird das Konzept „Erwerbsschema“ mit den Dimensionen Fachlichkeit, überfachliche Kompetenz und Erwerbsorientierung entwickelt und auf dieser Basis werden die Unterschiede zwischen dem spezifisch deutschen, berufsbezogenen Erwerbsschema und dem eher angelsächsisch geprägten, auf „Employability“ bezogenen Erwerbsschema herausgearbeitet. Die Erwerbsfunktion von Beruf in den Mittelpunkt rückend intendiert Kraus erklärtermaßen, eine „Pädagogik des Erwerbs“ zu begründen.

Allen skizzierten Berufs- und Beruflichkeitskonzeptionen ist gemein, dass von einer spezifischen Konkretisierungsform von Beruf abstrahiert und Beruf allgemeiner als Konstrukt aufgefasst wird, wobei Kraus und Deißinger aus einer vergleichenden Perspektive Beruf bzw. Beruflichkeit als national-kulturell spezifisches Konstrukt konzipieren. Sie bedienen sich übergreifender Konzepte und ordnen diesen Beruf, Beruflichkeit bzw. das Berufsprinzip als spezifische Ausprägung unter. Anders bei den allgemeiner gefassten Ansätzen von Beck und Meyer. Wobei allerdings das Beruflichkeitskonzept von Beck sich inhaltlich unterscheidet, indem mit Beruflichkeit nicht wie bei den anderen Konzepten primär auf den gesellschaftlichen, sondern den individuellen Bezugsrahmen von Beruf referiert wird. Das bestechende an die-

sem Konzept ist der Vorschlag einer Operationalisierung von Beruflichkeit. Über dessen Konkretisierung könnte die (Hypo-)These von der „Entberuflichung“ einer empirischen Prüfung unterzogen werden.

Eine weitere von national-kulturellen Spezifika abstrahierende ökologisch fundierte „berufsbildungswissenschaftliche“ Konzeption von Beruf, die unseres Erachtens ebenfalls anschlussfähig für empirische Sozialisationsstudien wäre, findet sich bei Adolf Kell (2010, 2013). Danach sind Berufe aus der funktionalen Notwendigkeit heraus entstanden, Arbeit zu organisieren, weil Arbeitsteilung gleichzeitig Arbeitsvereinigung erfordert, im Sinne einer Integration der durch Arbeitsteilung entstandenen Teilarbeiten zu konsumtiv oder investiv verwertbaren Gesamtleistungen (2013, S. 385, 387). Die Koordination von Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung führt zur Gestaltung spezifischer Arbeitsumwelten (Arbeitsplätzen), die wiederum nicht unabhängig von verfügbarem Arbeitsvermögen zustande kommen, und deshalb die Wechselbeziehungen zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem beeinflussen. So gesehen kann mit dem Begriff „Beruf“ jegliche Form der Arbeitsorganisation bezeichnet werden, „die durch die Zusammenführung von geteilten Arbeitsprozessen zu Arbeitsumwelten entstanden ist, und an denen Menschen arbeiten (können)“ (ebd. S. 388). In der amtlichen Berufsstatistik findet sich eine Systematisierung ähnlicher Arbeitsumwelten zu (Erwerbs-)Berufen. Dagegen sollen über die Konstruktion von „Ausbildungsberufen“ betriebsunspezifische Kompetenzprofile generiert werden. Das „Berufsprinzip“ sieht Kell in der spezifischen Wechselbeziehung zwischen Berufen als Umweltstruktur und der Subjektseite. Einerseits vermitteln Berufe dem arbeitenden Subjekt gesellschaftliche Arbeitsanforderungen, denen es durch berufliches Lernen zu entsprechen versucht, was eine spezifische Subjektentwicklung nach sich zieht. Andererseits muss Arbeitsorganisation auch das verfügbare Arbeitsvermögen berücksichtigen, was wiederum durch berufliches Lernen beeinflusst werden kann (ebd. S. 389). Und hier kommt nun die Berufsbildungswissenschaft ins Spiel, die die durch die Arbeitsorganisation konstruierten (Erwerbs-)Berufe (Arbeitsplätze) mit Bezug auf die Zielkategorie „Berufsbildung“ kritisieren und handlungsleitende Orientierungen für die Konstruktion von entwicklungsförderlichen Berufen i. S. von Arbeitsumwelten begründen kann (ebd.). Der Systematik Kells folgend wären Berufe die komplementäre Seite einer arbeitsteiligen Gesellschaft. Die Frage, ob der Beruf eine Zukunft hat, würde sich dementsprechend nicht stellen, weil alle modernen Gesellschaften arbeitsteilig (beruflich) organisiert sind. Für eine Erziehungswissenschaft respektive Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt sich damit weniger die Frage des Für und Wider von Beruf, sondern allenfalls ob und wie sie sich angesichts der Wirksamkeit des Berufsprinzips mit der Berufsthematik befasst und wie sie einzelne Arbeitsplätze (Erwerbsberufe) mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung bewertet.

Eine soziologische Verallgemeinerungsperspektive bringt Thomas Kurtz (2005) in den Diskurs ein. Von jeglicher Begleitsemantik befreit verwendet er „Beruf“ als einen unterscheidungstheoretischen Begriff. Beruf als Form der Unterscheidung kann einerseits Beruf von weiteren Konstrukten wie Arbeit, Job etc. unterscheiden und ist

andererseits selbst eine Form, die zwischen der Bildungsseite sowie der Erwerbsseite von Beruf unterscheidet und zugleich eine Form der strukturellen Koppelung beider sozialen Funktionssysteme. Mit Beruf, als soweit abstrahierter Beobachtungskategorie, könnten sowohl Formen struktureller Koppelung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen in modernen Gesellschaften als auch die in diesen Gesellschaften auftretenden neuen Berufssphänomene, wie z. B. Wissensberufe oder auch der „Arbeitskraftunternehmer“, beobachtet werden (vgl. den Beitrag im Band). Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive bleibt zu fragen, inwieweit sich die „strukturelle Koppelung von psychischen Systemen“ mit Beruf bzw. über Beruf mit den sozialen Funktionssystemen in das Konzept integrieren lässt. Insgesamt scheint die Formentheorie durchaus geeignet, analytische Klarheit in den Diskurs zu bringen.

Doch insgesamt bleibt in allen Berufs- und Beruflichkeitskonzepten die Lebensphase vor Eintritt in das Erwerbssystem weitgehend unberücksichtigt. Beruf ist jedoch, so unsere These, nicht nur auf eine Form *struktureller Koppelung sozialer Systeme* (Kurtz 2005) oder eine *Umwelt des Betriebs* (Harney 1985) zu reduzieren, und das Berufsprinzip entfaltet seine Wirksamkeit nicht nur bei der *arbeitenden und lernenden Person* (Kell 2013). Anhand empirische Befunde kann gezeigt werden, dass auch schon Kinder eine Relevanzkognition und Konzepte von Berufen entwickeln, die sie zu ihrem Selbstkonzept in Beziehung setzen (vgl. z. B. Ratschinski 2009; Ziegler/Steinritz/Kayser 2013). Spielerische Entwürfe von dem, was Kinder einmal sein möchten, wenn sie „erwachsen sind“ orientieren sich vor allem an Arbeit und Beruf (Warwas 2014). Ob und inwieweit diese frühen „Lebensentwürfe“ in weiteren Bildungsprozessen wirksam werden, ist bislang weitgehend ungeklärt. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven, die diesen Vocatioaspekt von Beruf unberücksichtigt lassen, könnten daher berufspädagogisch relevante „vorberufliche“ Phänomene übersehen. Beruf als Kategorie der Vergesellschaftung des Menschen findet sich zwar in subjektorientierten Ansätzen. Aber auch dort wird der „Bildungswirksamkeit“ von Beruf, im Sinne einer Institution, über die sich Menschen schon in jungen Jahren in Beziehung zu ihrer Umwelt und ihrer Zukunft setzen, bislang wenig Beachtung geschenkt.

Neben dem Hinweis auf ein Desiderat sollte diese Analyse derzeit diskutierter Berufs- sowie Beruflichkeitskonzepte vor allem aufzeigen, wie vielseitig Zugänge zum Thema des Symposiums „Verallgemeinerung des Beruflichen und Verberuflichung des Allgemeinen“ sein können. Das Konstrukt Beruf hat auf der theoretischen Ebene kontinuierlich eine Verallgemeinerung erfahren, mit der u. a. versucht wird, konkret beobachtbaren Verallgemeinerungsphänomene zu begreifen und empirisch zu fassen. Abhängig von der jeweiligen theoretischen Konzeptualisierung und deren Verallgemeinerungsgrad unterscheiden sich die Prognosen zur Relevanz und Eignung von Beruf, um der Entwicklungsdynamik in theoretischer und praktischer Hinsicht gerecht zu werden. Damit sind nicht zuletzt Fragen, nach dem Verhältnis einer Berufspädagogik zu ihrem namensgebenden Begriff berührt. Wäre mit der Aufgabe der Analysekatgorie Beruf nicht ein erheblicher Informationsverlust ver-

bunden? Menschen dürften ihre individuellen Lebenspläne eher in Orientierung an Berufen und weniger an Arbeit entwickeln, der Arbeitsbegriff ist weniger informationshaltig und liefert daher auch weniger Orientierungspotenzial als der Berufsbe-
griff. Mit der Frage nach dem Verhältnis zum Beruf ist auch die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis verbunden. Versteht sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik primär als politische oder als beobachtende, beschreibende und erklärende Wissenschaft oder auch als eine „technologische“ Disziplin, die in der Lage ist, systematisch Lösungen für berufsbildungspraktische Problemlagen zu entwerfen (vgl. die Beiträge von Kurtz und Minnameier im Band)? Und welche Bedeutung hat Berufsbildungspolitik für eine Disziplin, die aufgrund ihrer Bindung an den Gegenstand „Berufsbildung“ nicht selten selbst einer gewissen sozialen Geringschätzung im Reigen der Wissenschaften ausgesetzt ist, ihren Disziplinbildungsprozess aber nicht zuletzt der Ausgrenzung von „Berufsbildung“ aus der „Allgemeinbildung“ verdankt? Solche Überlegungen waren nicht zuletzt Anlass, die Frage nach der Verberuflichung des Allgemeinen und der Verallgemeinerung des Beruflichen ins Zentrum des Jubiläumssymposiums an der TU Darmstadt zu stellen. Den Erläuterungen zur Zusammenstellung der Beiträge dieses Sammelbandes sollen daher noch ein paar konzeptionelle Überlegungen zur Tagung vorangestellt werden.

Der Sammelband dokumentiert Vorträge, die im November 2013 auf einem Jubiläumssymposium anlässlich der 50jährigen Disziplingeschichte der Berufspädagogik am Universitätsstandort Darmstadt im Georg-Christoph-Lichtenberg-Haus der Technischen Universität gehalten wurden. Die TH Darmstadt war seinerzeit nach der RWTH Aachen die zweite Universität in der Bundesrepublik, die im Juni 1963 einen Lehrstuhl für Berufs-, Wirtschafts- und Arbeitspädagogik besetzte, was ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Akademisierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für gewerblich-technische Fachrichtungen war. Der Erstberufene, Heinrich Abel, gilt manchen gar als erster Professor der Berufspädagogik, indem er auf einer Venia Legendi für das Fach Berufspädagogik bestanden hatte. Heinrich Abels Wirken in Darmstadt endete 1965 abrupt mit seinem vorzeitigen Ableben. Dennoch hatte er das Profil der „Darmstädter Berufspädagogik“ schon durch Schwerpunkte, wie Empirische Berufsbildungsforschung sowie historische und international-vergleichende Forschung geprägt. Gustav Grüner setzte diese Tradition als Nachfolger auf dem Lehrstuhl fort und ergänzte das Darmstädter Profil mit Beiträgen zur „Didaktischen Reduktion“. Mit der Gründung eines selbstständigen Instituts aus drei Professuren wurde die Berufspädagogik an der TU Darmstadt zu einem bundesweit bedeutsamen Standort. Weitere inhaltliche Schwerpunkte, wie die Förderung Benachteiligter sowie Berufsbildung und Geschlechterforschung kamen neu hinzu (dazu der Beitrag von Josef Rützel in diesem Band). Die Institutionalisierung der Allgemeinen Pädagogik an der TH Darmstadt manifestierte sich in der Berufung Hans-Jochen Gamms im Jahr 1967. Auch die Allgemeine Pädagogik wuchs bald schon auf drei Professuren an und formierte sich als selbstständiges Institut und als „Darmstädter Schule kritischer Bildungstheorie“. Als im Januar 2001 die beiden selbstständigen Institute für Berufspädagogik und für Allgemeine Pädagogik zu einem Insti-

tut vereint wurden, schienen zwei Kulturen zusammen zu prallen, die sich allenfalls auf den Namen „Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik“ verständigen konnten (dazu der Beitrag von Euler in diesem Band).

Das (berufs-)bildungstheoretische Unterfangen „Allgemeine Bildung“ und „Berufliche Bildung“ gegeneinander abzugrenzen gilt als längst überholt (vgl. die Beiträge von Damberger, Euler und Unger im Band). Auch empirisch lassen sich zahlreiche Phänomene der Verberuflichung, der Entberuflichung und der Verallgemeinerung beschreiben (vgl. die Beiträge von Deißinger, Meyer und Schmiede im Band). Allerdings werden Phänomene der Verallgemeinerung des Beruflichen und der Verberuflichung des Allgemeinen aus der disziplinären Perspektive einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik anders bewertet als aus der Perspektive einer Allgemeinen Pädagogik. Neben dem Ziel, die Jubiläumstagung einer Auseinandersetzung mit systematischen Themen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu widmen, sollte daher auch dem Diskurs mit der Allgemeinen Pädagogik sowie mit Nachbardisziplinen, z. B. der Soziologie und der Arbeitswissenschaft, Raum gegeben werden. Aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollten vor allem Kolleginnen und Kollegen, die die Disziplin als Professorinnen und Professoren in den nächsten Jahren weiter führen werden, die Möglichkeit erhalten, ihre Positionen zu systematischen Fragen einem Auditorium vorzustellen, das die Disziplin schon über mehrere Jahre hinweg getragen hat. Die Konzeption scheint, zumindest den Rückmeldungen entsprechend, weitgehend aufgegangen. In den zwei Novembertagen im Jahr 2013 wurden unterschiedliche Perspektiven zum Thema der Tagung entfaltet und zur Diskussion gestellt.

Die Beiträge wurden thematisch neu geordnet, die Reihenfolge ist nicht mehr identisch mit dem Tagungsprogramm. Im ersten Abschnitt befassen sich Rita Meyer und Thomas Kurtz mit dem Berufsbegriff. Beide gehen allerdings über rein Konzeptionelles hinaus, indem auch die Anwendung des jeweiligen Berufskonstrukts für die Beobachtung konkreter gesellschaftlicher Phänomene und Entwicklungen demonstriert wird. Der Beitrag von Rita Meyer nimmt den Akademisierungstrend und damit verbundene Durchlässigkeitsdebatten zum Ausgangspunkt, um eine darauf bezogene „explizit *berufspädagogische*“ Perspektive zu entfalten, die sich am Prinzip der Beruflichkeit orientiert. Die aktuellen Entwicklungen im Hochschulsektor werden als eine Steigerung in Richtung einer erweiterten, professionsorientierten Beruflichkeit gedeutet, die einer berufs- und arbeitspädagogischen Fundierung bedürften. Einem Soziologen wie Thomas Kurtz, der sich seit Jahren dafür einsetzt, eine Berufssoziologie zu (re)institutionalisieren, sei eine gewisse Irritation angesichts des berufspädagogischen Diskurses um ein Ende des Berufs zugestanden, wenngleich kritisiert werden darf, dass die Rezeption des berufspädagogischen Diskurses eher selektiv erfolgt ist. Kurtz entfaltet im Beitrag zunächst die Grundzüge einer soziologischen Begriffsbestimmung. Das analytische Potenzial dieser Konzeption von Beruf wird anschließend zur Beobachtung sozialer Ungleichheit genutzt.

Beiträge des zweiten Abschnitts enthalten Analysen von Thomas Deißinger und Rudi Schmiede zu Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive entsprechend befasst sich Thomas Deißinger im ersten Beitrag mit dem (Berufs-)Bildungssystem. Veränderungen im Bereich der vollzeitschulischen Berufsbildung und in hybriden Bildungsgängen werden als Indikatoren für die Verallgemeinerung des Beruflichen interpretiert, während im tertiären Bereich Phänomene der Verberuflichung des Allgemeinen nachgezeichnet werden. Über einen deutsch-englischen Vergleich zeigt der Beitrag Unterschiede zwischen Berufskonzept und Funktionskonzept auf. Rudi Schmiede, ein an der TU Darmstadt ansässiger Arbeits- und Industriosoziologe, fokussiert hingegen die andere Seite der Form Beruf und stellt die Frage nach der Qualität der Arbeit und Entwicklungstendenzen angesichts von Globalisierung, Finanzialisierung und vor allem Informatisierung der Wirtschaftsweise. Schmiede erkennt sowohl Tendenzen von Verberuflichung als auch von Entberuflichung. Daraus könnten, so Schmiede, interessante, ertragreiche und gesellschaftlich zunehmend bedeutsame Forschungs- und Wirkungsfelder für die Berufspädagogik erwachsen.

Der bildungstheoretisch-kritische Blick ist bestimmend für die Beiträge des dritten Abschnitts. Tim Unger, selbst aus der Allgemeinen Pädagogik kommend, mittlerweile jedoch Inhaber eines Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Lehrstuhls an der RWTH Aachen, nimmt unter Rückgriff auf das Konzept der Zeitstruktur von Hartmut Rosa eine historische Rekonstruktion des Verhältnisses von Berufsbildung und Allgemeinbildung vor und kommt zum Ergebnis, dass Pädagogik und Beruf bis in die Gegenwart der gleichen Zeitstruktur folgen. Er plädiert für eine Berufsbildungsforschung, die das Verhältnis von Beruf und Bildung aus einer Distanz heraus analysiert und Möglichkeiten zur Kritik aufzeigt. Entsprechend dieser am Ende entfalteten Programmatik hätte der Beitrag auch dem vierten Abschnitt zugeordnet werden können. Thomas Damberger fragt in seinem Beitrag kritisch nach dem Zweck von Bildung. Dient sie primär der Stärkung der eigenen Arbeitskraft oder dem Menschen? Und ist „Bildung“, die ausschließlich zur Stärkung der Arbeitskraft dient, etwas anderes als „Human Enhancement“. Wie weit ist eine solche Bildung entfernt davon, diesem Ziel mit pharmakologischer und technischer Unterstützung näherzukommen bzw. wo sind die Grenzen? Peter Euler, als Absolvent des Studiums zum Lehramt berufliche Schulen selbst bekennender „Berufspädagoge“, wenngleich heute Professor der Allgemeinen Pädagogik und sozusagen ein Urgestein der „Darmstädter Schule“, startet mit einem historischen Rekurs auf die Etablierung beider Disziplinen, der Allgemeinen- und der Berufspädagogik an der Technischen Hochschule Darmstadt. Er beleuchtet das Verhältnis von Allgemeiner Bildung und Berufsbildung, deren Widersprüche zwar überholt, aber auf der Ebene des wissenschaftlichen Selbstverständnisses beider Disziplinen, der Allgemeinen Pädagogik und der Berufspädagogik, noch nicht überwunden seien.

Im letzten Abschnitt des Bandes geht es in zwei Beiträgen um das disziplinäre Selbstverständnis als Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Gerhard Minnameier begründet die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als technologische Disziplin und ex-

pliziert auf eine, ihn kennzeichnende systematische Weise, was unter einer technologischen Disziplin in diesem Sinn zu verstehen ist. Josef Rützel wirft abschließend einen Blick zurück auf die 50 Jahre Berufspädagogik an der TU Darmstadt, von denen er selbst viele Jahre mitgestaltet hat. Er gibt Einblicke in Entwicklungslinien die zwischen einem Selbstverständnis als anwendungsbezogener Berufsschulpädagogik und einem als primär empirisch ausgerichteten Berufsbildungsforschung charakterisiert werden können.

Allen Vortragenden und allen Autoren dieses Bandes sei an dieser Stelle noch einmal gedankt. Auch den vielen Gästen des Symposiums gilt unser Dank für ihr Interesse und die lebhaftige Diskussion. Gedankt sei auch für Spenden und nicht zuletzt den vielen Helferinnen und Helfern, die die Durchführung des Jubiläumssymposiums erst ermöglicht haben.

Literatur

- Beck, K. (1997):** Die Zukunft der Beruflichkeit. Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Klinkenhardt. Bad Heilbrunn/Obb. S. 351–369.
- Deißinger, Th. (1998):** Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben: EUSL-Verlagsgesellschaft.
- Greinert, W. D. (1993):** Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden. Nomos Verl.-Ges.
- Greinert, W. D. (2013):** Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“. Baltmannsweiler: SCHNEIDER Verlag Hohengehren.
- Harney, K. (2009):** Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lisop, I./Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung. Frankfurt am Main. S. 37–64.
- Konietzka, D. (1999):** Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich. In: Harney, K./Tenorth, E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 289–320.
- Kraus, K. (2006):** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, Th. (2005):** Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist. Velbrück Wissenschaft.
- Kutscha, G. (1992):** ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88. Band, Heft 7, S. 535–548.

- Kutscha, G. (2003):** Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte. Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Band, H3, S. 328–349.
- Lipsmeier, A. (1966):** Die Auseinandersetzung über „gymnasiale“ und „reale oder technische“ Bildung. Aufgezeigt an der Vorgeschichte und Ausformung der Darmstädter Real- oder technischen Schule (1826) zur Höheren Gewerbeschule (1836) und zur Technischen Hochschule (1872/73). In: Die deutsche Berufs- und Fachschule. 62. Band, H12, S. 918–940.
- Lipsmeier, A. (1999):** Das Allgemeine in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und im beruflichen Lernen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75. S. 24–43.
- Meyer, R. (2000):** Qualifizierung für moderne Beruflichkeit – Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster/New York. Waxmann.
- Pätzold, G. (2013):** Berufe als Vergesellschaftung menschlicher Tätigkeit und als Handlungschancen. In: Pahl, J.-P. Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 253–264.
- Rahn, S. (1999):** Der Doppelcharakter des Berufs. In: Harney, K./Tenorth, E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 85–100.
- Ratschinski, G. (2009):** Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster. Waxmann.
- Rosendahl, A./ Wahle, M. (2012):** Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In: Bolder, A./ Dobischat, R./ Kutscha, G./Reuter, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–48.
- Warwas, A. (2014):** Was willst du werden, wenn Du groß bist? Eine Empirische Studie zur beruflichen Aspirationen von Grundschulkindern (Magisterarbeit). Technische Universität Darmstadt. Darmstadt.
- Zabeck, J. (2009):** Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Ziegler, B./Steinritz, G./Kayser, H. (2013):** Berufswahl und Interesse – zur Kongruenz von Berufswünschen und beruflichen Interessen im Jugendalter. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz. Trauner Verlag. S. 303–327.

Verallgemeinerung von Beruf

Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit

RITA MEYER

Die Entwicklung des Konzeptes der Beruflichkeit – vorwärts nach weit¹ – in Richtung von Professionen ist ein bildungspolitisch hoch aktuelles, aber von der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher wissenschaftlich noch vernachlässigtes Thema. Mit der Öffnung der Hochschule und dem Trend zur sogenannten „Akademisierung“ werden Formen einer erweiterten, professionsorientierten Beruflichkeit faktisch gesellschaftlich konstituiert. Im Zuge dieser Entwicklung, so lautet die Kernthese dieses Beitrages, werden auch Hochschulen zum Ort einer wissenschaftlichen Berufsausbildung.

1 Ausgangssituation, Entwicklungs- und Diskurslinien

Nachfolgend wird zunächst kurz die Ausgangssituation vorgestellt, also Entwicklungen, die zur Zeit auf der Ebene der empirischen Realität zu beobachten sind: Hier sind zunächst die Prognosen zum demografisch bedingten Fachkräftemangel zu nennen, der in einigen Regionen Deutschlands bereits manifest ist (vgl. Severing/Teichler 2013). Dies gilt in regionaler Abhängigkeit und auf verschiedenen Ebenen, im Handwerk gleichermaßen wie für die Industrie. Ein Grund, der für den Fachkräf-

1 Der Terminus „Vorwärts nach weit“ geht auf Kurt Schwitters zurück. Kurt Schwitters, einer der bedeutendsten Vertreter des Dadaismus, hat sich neben Collagen auch Wortspielen gewidmet und dabei u. a. seine Heimatstadt „Hannover“ von hinten gelesen. Tut man das, dann ergibt sich die Zusammenstellung dreier Worte: „re von nah“. Das Wort „re“ setzte Schwitters mit „rückwärts“ gleich. Somit ergab sich also die Übersetzung des Wortes Hannover von hinten: „Rückwärts von nah“. Und das „stimmt insofern, als dann die Übersetzung der Wortes Hannover von vorn lauten würde: ‚Vorwärts nach weit‘.“

temangel benannt wird, ist der Wandel der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur: hoch qualifizierte, wissensintensive Tätigkeiten gewinnen an Bedeutung, während Arbeiten mit geringem Qualifikationsniveau der Rationalisierung zum Opfer fallen. Auch Tätigkeiten, die bisher auf mittlerem Qualifikationsniveau von Facharbeitern ausgeführt wurden, verändern sich und erfordern zunehmend abstraktes und systematisches Wissen – Spöttl (2012) konstatiert in diesem Zusammenhang eine erhöhte Nachfrage eines „beruflich-akademischen“ Bildungstyps.

Unter dem Druck der europäischen Bildungspolitik, die eine Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsorientierung und eine höhere Durchlässigkeit von Bildungssystemen einfordert, bilden sich neue Qualifizierungswege und auch neue Lernortkooperationen heraus, die zu einer Verschränkung von Arbeiten und Lernen führen (vgl. u. a. Dietzen/Wünsche 2012). Die ehemals getrennten Systeme Berufsbildung und Allgemeinbildung nähern sich einander zunehmend an: Mit der Einführung der Bachelorstudiengänge sollen auf der einen Seite auch Hochschulen *berufsorientiert* ausbilden. Auf der anderen Seite sind einige hoch qualifizierte Ausbildungsberufe – wie z. B. der Mechatroniker oder auch die IT-Berufe – mit dem Bachelor-Niveau durchaus vergleichbar, ohne dass die Absolventen je eine Hochschule besucht hätten. Hier findet also die Verallgemeinerung des Beruflichen auf der einen Seite und die Verberuflichung des Allgemeinen auf der anderen Seite statt. Damit stellen sich Fragen der Wertigkeit der jeweiligen Wissensarten auf neue Weise.

Mit diesen Entwicklungen verschwimmen traditionell bestehende Grenzen zwischen dem System der Berufsbildung und der Allgemeinbildung und damit auch der Hochschule – der dominanteste Ausdruck dafür ist, dass die Hochschulen sich für beruflich Qualifizierte geöffnet haben (vgl. u. a. Wolter 2013; KMK 2009). Es gibt diesbezüglich länderspezifisch unterschiedliche Regelungen. In Rheinland-Pfalz geht die Öffnung der Hochschule so weit, dass ein Fortbildungsabschluss vergleichbar mit dem ersten Studienabschluss, also dem Bachelor-Abschluss, ist. Dort kann man also ohne Hochschulreife „vorwärts nach weit“ direkt in ein Masterstudium einmünden. Wenn man so will, ist das auch ein Indikator für die Verallgemeinerung des Beruflichen, allerdings gänzlich ohne Würdigung desselben. Es handelt sich um eine rein formale Anerkennung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen.

Die „nicht traditionell“ Studierenden, die über einen explizit beruflichen Weg an die Hochschule kommen, werden als Studierende des sogenannten „3. Bildungsweges“ gekennzeichnet. Dieser Bildungsweg wird derzeit massiv mit öffentlichen Mitteln seitens Bund und Ländern gefördert und daraus ergeben sich bestimmte Probleme, auf die hier später noch eingegangen wird.

Festzuhalten ist zunächst, dass zwei parallele Entwicklungen zu konstatieren sind: zum einen die oben beschriebene „Akademisierung“ der Berufswelt im Sinne einer Verwissenschaftlichung und zum anderen die zunehmende Verberuflichung der Hochschulen. Dies liegt nicht nur an dem neuen berufserfahrenen Klientel, das nun ein Studium aufnehmen kann und damit spezifische Erwartungen verbindet. Es liegt vor allem auch daran, dass seit der Bologna Reform *alle* grundständigen Stu-

diengänge auf eine Berufstätigkeit vorbereiten sollen. Sie sind also in der Konsequenz auch in curricularer und didaktischer Hinsicht berufs- und auch kompetenzorientiert anzulegen.

Neben dem, was in der sozialen Realität passiert, sind im Kontext der Durchlässigkeitsdebatte – also in dem Diskurs über das, was tatsächlich passiert – unterschiedliche Begründungslinien (vgl. ausführlich Frommberger 2012) zu verzeichnen, mit denen sich bestimmte Interessenlagen verbinden. Im Kontext des *Demografiediskurses* geht es in erster Linie aus ökonomischer Perspektive um die Sicherung des Fachkräftebedarfs. Das betrifft auch den Bereich der *Arbeitsmarktpolitik* und damit verbunden, Fragen des Wandels der Qualifikationsstruktur und steigende -anforderungen. Die arbeitsmarktpolitische Herausforderung liegt vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in der Steuerung und Allokation der benötigten Qualifikationen. Das Berufsbildungssystem ist der Lieferant dieser Qualifikationen, steht aber damit zugleich vor dem Problem der nur begrenzten Definierbarkeit zukünftiger inhaltlicher Qualifikationsanforderungen. Im *bildungspolitischen Diskurs* wird die ungleiche Verteilung von Bildungschancen und Zugängen zum Qualifikationserwerb thematisiert und die Anerkennung von beruflichen und vor allem auch informell erworbenen Kompetenzen gefordert. Die *Hochschulpolitik* hat wiederum eine eigene Perspektive, in der vor allem die Realisierung des lebenslangen Lernens und die Etablierung erweiterter Hochschulzugangsmöglichkeiten (einschließlich Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren) thematisiert wird. Für die Hochschulen geht es angesichts der Tatsache, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch Studiengebühren verlangt werden, auch um die Erschließung neuer Märkte. Damit ist auch hier durchaus ein ökonomisches Interesse zu verzeichnen. Nicht zuletzt leistet in dem Kontext der Öffnung der Hochschule auch der Diskurs um *Diversity* Impulse, denn es geht dabei darum, Vielfalt und die Partizipation möglichst vieler sozialer Gruppen zu ermöglichen.²

Festzuhalten ist, dass die hier skizzierten Diskurse zur Öffnung der Hochschule auch Ausdruck spezifischer Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen sind und der Stabilisierung und Durchsetzung derselben dienen.

In diesem Sinne repräsentieren drei Kernaussagen die Logik der folgenden Ausführungen:

- Es ist eine Erosion der Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu verzeichnen.
- Hochschulen werden zu Lernorten der beruflichen Bildung – Studium muss auch als wissenschaftliche Berufsausbildung verstanden werden.
- Die zunehmende Berufs- und Kompetenzorientierung hochschulischer Lehre erfordert eine *berufs- und arbeitspädagogische Fundierung*.

2 Vgl. z. B. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/klammer-dim-tagung_ude_feb_09.pdf

An dieser Stelle wäre etwas lakonisch anzumerken, dass mit der Implementierung der Kinderunis und der Institutionalisierung der Seniorenstudiengänge diesen Gruppen ohne politische Auseinandersetzung und ohne Drittmittelförderung schon vor den Berufstätigen der Zugang zur Universität ermöglicht wurde.

Die letzte These wiederum ist auch als Impuls zur Entwicklung einer Professionalisierungsstrategie der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verstehen, in der es darum gehen sollte, eine gewisse disziplinäre Zuständigkeit für diese Fragen zu reklamieren. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine explizit *berufspädagogische* Perspektive eingenommen und zunächst einmal definiert, was das Prinzip der Beruflichkeit in Deutschland kennzeichnet.

2 Beruflichkeit als Organisationselement von Arbeit

Der Begriff des „Berufs“ bzw. das Konstrukt der „Beruflichkeit“ kennzeichnet in Deutschland traditionell Tätigkeiten auf dem mittleren Qualifikationsniveau. Ein Prototyp der verberuflichten Arbeit war lange Zeit der industrielle Facharbeiter (vgl. Lutz 1996). Mit den traditionellen Berufen gingen faktisch aber immer auch soziale Begrenzungen einher, die ihren Ausdruck unter anderem in der mangelnden Durchlässigkeit fanden: Es gab nur sehr bedingt betriebliche Aufstiegs- und Karrierewege und auch nur äußerst begrenzte Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung an Hochschulen. Im Zuge der politischen Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme und der Öffnung der Hochschule ist es nun für den einzelnen möglich, seine individuelle Beruflichkeit zu steigern, und zwar mittels der akademischen Orientierung in Richtung Professionen. Dies lässt sich am Beispiel eines theoretischen Modells von Hartmann (1968) aus den 1970er-Jahren verdeutlichen, das bis heute als grundlegend für die Thematisierung der sozialen Organisation von Arbeit gilt. Beruflichkeit kann sich demnach auf unterschiedlichen Ebenen ausdrücken, die

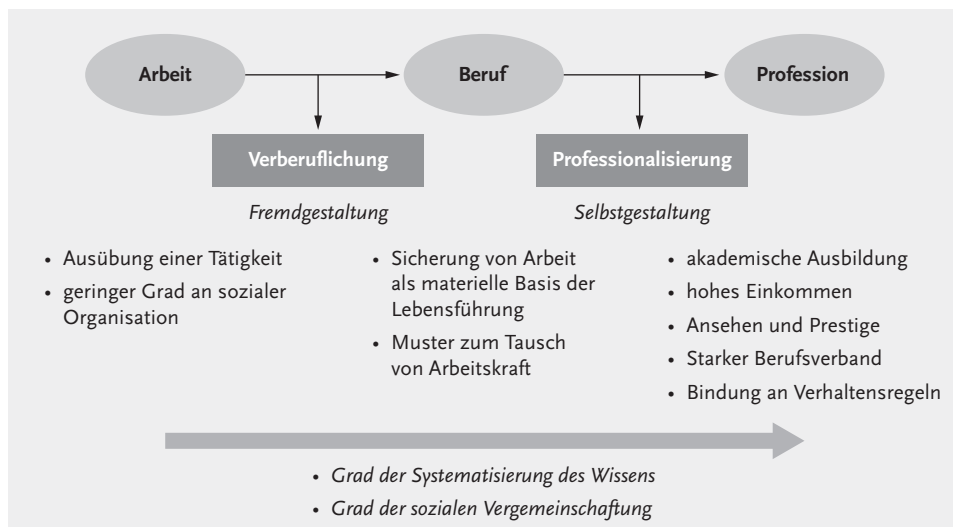


Abb. 1: Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit (eigene Darstellung nach Hartmann 1968)

von unorganisierter Arbeit bis zu Berufen und Professionen reichen. Als unorganisierte Arbeit gilt z. B. die Arbeit von Tagelöhnern und sogenannten „Ich-AGs“ oder auch die private Arbeit, die nach wie vor meist von Frauen geleistet wird. Weitgehend unorganisiert ist im Erwerbssektor z. B. auch die Arbeit von Beschäftigten im Reinigungsgewerbe in modernen Dienstleistungen (vgl. Reichwald u. a. 2012) und in der sogenannten Wissensarbeit, wo z. B. viele Freelancer arbeiten.

Handelt es sich um *beruflich* organisierte Arbeit, dann ist mit dem Berufsbild, das als ein Bündel von Kompetenzen auf mittlerem Qualifikationsniveau zu verstehen ist, ein Muster zum Tausch von Arbeitskraft gegen Geld gegeben. Damit wird die materielle Basis der Lebensführung weitgehend abgesichert. Wie wichtig diese Berufsbilder für eine gegenseitig realistische Qualifikationserwartung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern sind, zeigt sich aktuell in der Schwierigkeit, die Bachelor Abschlüsse tariflich angemessen einzuordnen. Bei diesen – für den Markt immer noch neuen – Abschlüssen, existieren keine Standards und damit auch nur eine diffuse Vorstellung darüber, was die Absolventen eigentlich können. Nach dem Berufsbildungsge-
setz (BBiG) geordnete Berufe hingegen vermitteln ein klares Bild der zu erwartenden umfassenden beruflichen Handlungskompetenz der Absolventen.

Die höchste Stufe der beruflichen Organisation von Arbeit ist nach den berufssoziologischen Theorien die Profession. Klassische Professionen sind Mediziner, Juristen und die sogenannten „freien“ Berufe. Die Professionen zeichnen sich u. a. durch ein hohes Maß an Autonomie, hohes Einkommen, hohen sozialen Status und gesellschaftliche Anerkennung aus.

Prozesse der Professionalisierung sind gegenüber denen der Verberuflichung von den Professionen selbst organisiert und gehen immer mit einer Steigerung im Grad der Systematisierung des Wissens einher. Dieses systematische und abstrakte Wissen wird in der Regel an Universitäten erworben. Parallel dazu erfolgt bei den klassischen Professionen auch eine soziale Vergemeinschaftung, das heißt die Formierung als Berufsgruppe, die durch bestimmte Wertvorstellungen und Verhaltensmuster geprägt ist (Habitus).

Wenn man nun die Prozesse der Akademisierung und der Öffnung der Hochschulen in *dieser* Perspektive thematisiert, dann liegt der Schluss nahe, diese Entwicklungen als eine Steigerung von Beruflichkeit in Richtung einer *erweiterten, professionsorientierten Beruflichkeit* zu kennzeichnen. Damit soll keineswegs, wie die Überschrift dieses Beitrages schon andeutet, negiert werden, dass zugleich auch Entberuflichungstendenzen zu verzeichnen sind. Allerdings deuten diese weniger auf ein „Ende der Berufe“ (vgl. Meyer 2004) hin, vielmehr sind im Kontext von Professionalisierungstendenzen vor allem in sozialer Hinsicht *zugleich* Merkmale der Entberuflichung zu verzeichnen, wobei sich die funktionalen und sozialen Berufsdimensionen voneinander entkoppeln und in entgegengesetzte Richtungen entwickeln. Dieses Paradoxon findet sowohl in der sozialen Realität als auch im bildungs- und professionspolitischen Diskurs seinen Ausdruck (vgl. Bories 2013).

Die Möglichkeit, das berufliche Wissen und die Kompetenzen im Zuge der Öffnung der Hochschulen nun auch am Lernort Hochschule zu erweitern, steht damit für eine Realisierung gehobener Formen von Beruflichkeit. Zu bedenken ist, dass bestimmte Gruppen, sowohl in der Praxis als auch in den theoretischen Diskursen, von Prozessen der Professionalisierung ausdrücklich ausgeschlossen waren. Damit wird die Anwendung des Professionsbegriffs auf ausgewählte Berufsgruppen legitimiert und zugleich auch begrenzt. Diese Einschränkung in der Anwendung des Professionsbegriffs auf klientenorientierte Berufsgruppen (z. B. im Rechtssystem, im Gesundheitswesen oder im Erziehungswesen; vgl. Oevermann 1999) kann ihrerseits als ein professionspolitisches Instrument gewertet werden, mit dem spezifische Interessen in Bezug auf die Sicherung professioneller Zuständigkeiten durchgesetzt werden sollen.

Insofern geht mit den neuen Entwicklungen gegenüber der bisherigen Exklusivität von Professionalisierungsprozessen, die bestimmten höheren – und vor allem bürgerlichen Berufsgruppen – vorbehalten waren, auch eine potenzielle „Demokratisierung“ einher: Für Berufsgruppen auf dem bisher mittleren Qualifikationsniveau verbindet sich mit einem höheren Maß an Autonomie auch die Zunahme der Chance zur individuellen Mitgestaltung und Selbstbestimmung. Die Begrenzungen, die für die traditionelle Berufsform kennzeichnend waren, werden ein Stück weit aufgehoben. Damit könnte aus bildungspolitischer Sicht mit dem Konzept einer erweiterten *Beruflichkeit*, in dem eine wissenschaftliche Berufsausbildung einen Baustein bildet, perspektivisch auch die Chancengerechtigkeit im Bildungs- und im Arbeitsmarktsystem erhöht werden. Vor diesem Hintergrund wird das *Rationalisierungs- und Gestaltungspotenzial* relevant, das eben nur *verberuflichte* Arbeit bietet.

3 Gestaltungsdimensionen verberuflichter Arbeit

Auf allen Ebenen ist mit Hesse (1972) die Verberuflichung von Arbeit immer auch als eine Form der Rationalisierung zu bewerten. Rationalisierungspotenziale der Beruflichkeit bestehen demnach in individueller wie in betrieblicher und gesellschaftlicher Perspektive: Auf der *Makroebene* der gesellschaftlichen Subsysteme – Arbeitsmarkt- und Beschäftigungs-, wie auch Bildungssystem – geht es um die arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitische Gestaltung der ordnungspolitischen Rahmenbedingungen im Sinne einer Verrechtlichung und um die Verwertung von Interessen. Auf der *Mesoebene* der betrieblichen Arbeit spielt die planvolle und effiziente Gestaltung der Geschäfts- und Arbeitsprozesse eine entscheidende Rolle. Hier sind Fragen der Passung von betrieblichen Anforderungen auf der einen Seite und den Kompetenzen der Mitarbeiter auf der anderen Seite elementar. Auf der *Mikroebene* geht es um Strategien der Individuen zur Sicherung des Arbeitskraftverwertungsinteresses, es geht um Routinisierung einerseits, aber andererseits auch um den Widerstand gegen ständig neue Zumutungen und Arbeitsbelastungen. Für den Einzelnen beinhaltet diese Rationalisierung die Option, planvolle Entscheidungen zur

Berufswahl und -ausbildung, zum Berufswechsel sowie zur Weiterbildung zu treffen.

Insofern kann konstatiert werden, dass mit der berufsförmigen Organisation von Erwerbsarbeit im Unterschied zu nicht-beruflich organisierter Arbeit auch die Gestaltung zentraler sozialer Chancen (wie z. B. horizontale und vertikale Mobilität und die Ermöglichung von Entwicklungs- und Karrierewegen) zumindest ermöglicht, wenn auch nicht garantiert wird. Damit ist Beruflichkeit immer auch als prinzipielle Chance zur sozialen Gestaltbarkeit von Arbeit zu verstehen. In diesem Sinne ist das Konzept einer erweiterten Beruflichkeit auch geeignet, hochschulische Bildungsprozesse zu organisieren.

Damit stellt die Verzahnung von beruflichem und wissenschaftlichem Wissen eine organisatorische und didaktische Herausforderung für die Universitäten dar.

4 Berufsorientierung als organisatorische Herausforderung für Hochschulen

Zum Problem wird diesbezüglich unter anderem die in Deutschland historisch fest verankerte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Ausdruck dafür sind die bisher fehlenden Verzahnungen und die mangelnde Möglichkeit der Übergänge zwischen den beiden Systemen: Obwohl rechtlich schon seit der Weimarer Republik die Möglichkeit des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte bestand, hat sich die Durchlässigkeit bis heute kaum realisiert. Trotz zahlreicher Modellversuchsprogramme in den letzten Jahrzehnten beträgt der Anteil der Studierenden des 3. Bildungsweges im Bundesdurchschnitt faktisch nach wie vor nur knapp 1 % (vgl. Freitag 2012). Dies liegt unter anderem daran, dass bisher nur wenige berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge mit entsprechenden methodisch-didaktischen Konzepten existieren, die speziell auf die Zielgruppe der Berufserfahrenen ausgerichtet sind. Deutlich angestiegen ist in den letzten Jahren demgegenüber die Zahl der dualen Studienangebote an Fachhochschulen (vgl. Minks u. a. 2011).

Ein Blick auf die historische Entwicklung zeigt, dass eine Beschränkung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte in Deutschland Tradition hat. In einer bildungshistorischen Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsweges arbeitet Schwabe-Ruck (2011) die Probleme auf, die sich mit der sozialen Öffnung des Hochschulzugangs verbinden. Sie zeigt, dass das Bürgertum im Zuge der Entwicklung des modernen Verwaltungsstaates in den Bildungseinrichtungen des Gymnasiums und des Universitätsstudiums durch Höherqualifizierung Ansprüche auf hohe Staatsämter angemeldet hat, die traditionell der Adel qua Abstammung für sich beanspruchte. Diese Emanzipation gelang. Das allgemeinbildende Bildungswesen blieb Instrument bürgerlicher Emanzipation, und die damit erworbenen Chancen und Vorrechte wurden fortan sozial "nach unten" verteidigt. Die Tendenzen zur sozialen Schließung, die sich daraus ergeben, wirken bis in die Gegenwart.

Hervorzuheben ist, dass immer dann, wenn die Hochschulöffnungspolitik mit großem Nachdruck betrieben wurde, dies mitnichten zum Zwecke der grundlegenden Veränderung des Systems geschah, sondern vielmehr „als Instrument der Restabilisierung der überkommenen Ordnung“ (23) diente. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch wissenschaftliche Untersuchungen zu alternativen Hochschulstudiengängen offensichtlich in der Vergangenheit immer dann verstärkt in Auftrag gegeben wurden, „wenn die zeitgenössische Ausformung des Bildungssystems in der Krise war oder gar zur Disposition stand“ (22). Dies kann angesichts der intensiven Drittmittelförderung durch den Bund im Rahmen verschiedener Programmreihen auch für die momentane Situation konstatiert werden. Ausdruck dafür sind u. a. der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sowie die BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“.

Der historische Verweis zeigt, dass politische Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule nicht per se *bildungspolitisch* – und schon gar nicht *berufsbildungspolitisch* – sondern eher *arbeitsmarktpolitisch* motiviert sind. Offensichtlich wird aufgrund der demografischen Entwicklung und dem massiven Facharbeitermangel der Hochschulbildung nach wie vor eine Überlegenheit gegenüber der Berufsbildung zugeschrieben. Die berufserfahrene Klientel soll jetzt – quasi als bildungspolitische Begaubungsreserve – für die höhere Bildung rekrutiert werden.³

5 Unterschiedliche Wissensarten als didaktische Herausforderung

Dass die Zahl berufserfahrener Studierender an Hochschulen trotz der formalen Öffnung nach wie vor so gering ist, hat – davon abgesehen, dass Modellprojekte in den seltensten Fällen nachhaltig sind – unterschiedliche Gründe: Sie reichen von der Heterogenität der potenziellen Studierenden, über soziale Barriere des individuellen Bildungsaufstiegs bis hin zu strukturell systematischen Problemen. So folgen z. B. die Systeme Berufsbildung und Wissenschaft grundsätzlich unterschiedlichen Handlungslogiken.

In diesem Zusammenhang sind zunächst einmal unterschiedliche Wissensarten zu unterscheiden, die sich in diesem System gegenüberstehen (vgl. Pfeiffer 2012; Rautner 2011; Eirmbter-Stolbrink 2011; Weiß 2009; Strunk 2005): Berufliches Wissen richtet sich auf Praxis und darauf, dass Erfahrungen gemacht werden und dieses Erfahrungswissen in die berufliche Handlungskompetenz einfließt. Wissenschaftliches Wissen ist immer theoretisches Wissen, das abstrakte Zusammenhänge erklärt. Es dient im besten Fall der Problemreflexion, während das berufliche Wissen aus-

3 Hier stellt sich die Frage, ob es tatsächlich nicht eher darum geht, mit diesen Maßnahmen den inzwischen bildungspolitisch maßgebenden Benchmarkingprozessen (z. B. OECD Rankings) zu begegnen und die Zahl der Studienanfänger im internationalen Vergleich zu steigern (vgl. Frommberger 2012, S. 174).

drücklich auf die Problemlösung orientiert ist. Und damit ist das berufliche Wissen auch verwertungsorientiert, denn es soll einen echten Praxisfortschritt erzielen, während das wissenschaftliche Wissen in erster Linie der Erkenntnisorientierung dient.

Berufliches Wissen	Wissenschaftliches Wissen
Praxis	Theorie
Erfahrung	Abstraktion
Problemlösung	Problemreflexion
Verwertung	Zweckfreiheit
Praxisfortschritt	Erkenntnisorientierung

Abb. 2: Dichotomie beruflichen und wissenschaftlichen Wissens (eigene Darstellung)

Während Berufsbildung mit einer deutlichen Orientierung am Wirtschaftssystem traditionell auf individuelle *und* ökonomische Verwertbarkeit des Wissens zielt, grenzten sich vor allem die Universitäten tendenziell im Bildungsverständnis Humboldts von der unmittelbaren Verwertbarkeit der akademisch erworbenen Wissensbestände ab. Diese Situation stellt sich für Fachhochschulen und die Hochschulen, die aus ehemaligen Berufsakademien hervorgegangen sind aufgrund ihrer expliziten Berufsorientierung und dem hohen Anteil an Praktika etwas anders dar. Sie haben sich schon immer als Institutionen einer gehobenen Berufsbildung verstanden (vgl. Rauner 2010). Insgesamt ist festzustellen, dass die *Berufsorientierung* vor allem an den Universitäten mit der Befürchtung der Absenkung von Standards konnotiert wird und daher zum Teil als Abwertung wahrgenommen wird. Daher sind vor allem die Universitäten in ihrer akademischen Praxis darum bemüht, sich in eine „Aura der Exklusivität“ zu hüllen (Alheit 2006).

Hochschuldozenten hegen zudem auch vereinzelt Vorurteile gegenüber den Studierenden, die aus der beruflichen Praxis kommen: Brämer und Heufers (2010) haben empirisch nachgewiesen, dass „...die Professoren der ‚neuen‘ Zielgruppe den Umgang mit wissenschaftlichen Denkmustern und Arbeitsweisen kaum zutrauen“ (12). Demgegenüber weist Zinn (2012) in einer empirischen Untersuchung nach, dass es zwar tatsächlich signifikante Unterschiede in den Lernmerkmalen von traditionellen und den Studierenden mit Berufserfahrung gibt, dass aber die nichttraditionell Studierenden ein höheres Studienfachinteresse äußern: sie „verwenden bessere ressourcenbezogene Lernstrategien, gehen von einer höher entwickelten domänenspezifischen Wissensbegründung aus und äußern eine bessere mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung“ (284).

Aus berufspädagogischer Perspektive müsste aber im Zuge der Berufsorientierung an Hochschulen das wissenschaftliche Wissen auch die Strukturmerkmale des beruflichen Wissens mit aufnehmen: Die modernen, professionsorientierten Formen von Beruflichkeit zeichnen sich dadurch aus, dass zum einen ein Bedeutungszuwachs systematisch-theoretischer Wissens Elemente zu verzeichnen ist. Zum anderen geht es aber auch immer um die Fähigkeit, zu einem situationsgerechten und

produktiven Umgang mit Wissen und Fachwissen. Entscheidend ist daher die Kombination und Anwendung von abstrakt-prozessbezogenem und inhaltlich bestimmtem Fachwissen in beruflichen Handlungskontexten.

Hier zeigt sich, dass es auch in der Logik des Professionsdiskurses durchaus Sinn macht, das sogenannte „Professionswissen“ nicht nur exklusiv für bestimmte gehobene Berufspositionen zu reklamieren, sondern auch auf den Bereich der Berufsbildung anzuwenden. Dies gilt, zumal im Zuge des Wandels der Arbeitswelt in den meisten Berufen zunehmend auch systematisch fundiertes Wissen gefordert ist. Aber das heißt nicht, dass zugleich das berufliche Erfahrungswissen an Bedeutung verliert.⁴

Die Hochschulen müssen nun Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits und Erkenntnis und Problemorientierung andererseits zusammenbringen. Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung ist z. B. als ein berufsbegleitendes Angebot zu konzipieren. Die Organisation und die Durchführung dieser Formate können jedoch nicht ohne Weiteres formal und inhaltlich in die Struktur von Hochschulen integriert werden.

Wenn die Hochschulen die Berufsorientierung ernst nehmen, dann heißt das, es bedarf mit Blick auf die Wissensproduktion und -transformation einer neuen, dritten Handlungslogik neben der Forschung und der Lehre: Berufliche Erfahrung der Lernenden muss als Wissensquelle genutzt werden.

Die Parallelität von Berufstätigkeit und Qualifizierung an Hochschulen setzt didaktische Handlungsformen voraus, die eine Verknüpfung von Lerninhalten (systematisches *und* erfahrungsbasiertes Wissen) einerseits und Lernformen (kognitives *und* erfahrungs-gestütztes Lernen) andererseits realisieren können. Dies wiederum erfordert die Berücksichtigung der Prinzipien der beruflichen Bildung.

Es wäre also zu prüfen, ob und inwieweit bewährte didaktische Konzepte aus der Berufsbildung gegebenenfalls auf die Hochschuldidaktik übertragen werden könnten. Didaktische Leitprinzipien der modernen Berufsausbildung wie z. B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung könnten auch orientierende Kategorien für eine berufsbezogene wissenschaftliche Hochschulbildung sein, ohne dass dies zugleich eine disziplinäre und professionspolitische Abwertung bedeutet. Insbesondere das Konzept der Lernfeldorientierung, das an Berufsschulen etabliert ist, wäre in seiner Vorbildfunktion in den Blick zu nehmen (vgl. Straßer2014). Das gilt allerdings nicht nur für das Studium im sogenannten 3. Bildungsweg, sondern auch für die universitäre Lehrerbildung für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen.

Die berufsbezogene Neuorientierung der Hochschulen erfordert eine funktionale und inhaltliche Ausdifferenzierung dieser neuen Formate und eine organisationale

4 Vgl. dazu die engagierte Verteidigung des Erfahrungswissens von SABINE PEIFFER als Replique auf die Position von Martin Baethge in Kuda/Kassebaum/Spöttl 2012

Institutionalisierung. Die Universitäten sind aufgrund der Öffnung der Hochschulen durch die neuen Zugangsregelungen für berufstätige Studierende nicht nur auf der programmatischen Ebene gefordert, neue Studienmodelle zu entwickeln, sondern mehr denn je auch faktisch damit konfrontiert, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren. Dabei fehlt es an strategischen Vorgaben und Empfehlungen, infolgedessen die Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation sowie die prüfungstechnische und finanzielle Abwicklung dieser neuen Programme auf der Ebene der Hochschulen im Rahmen unterschiedlichster Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung individuell ausgestaltet werden (vgl. Kreutz/Wanken/Meyer 2012).

6 Ausblick und Forschungsbedarfe

Auf der Systemebene, das betrifft vor allem die Politik und auch die Wissenschaft, geht es darum, ein Leitbild einer erweiterten Beruflichkeit in theoretischer Perspektive weiter zu entwickeln. Dabei spielt vor allem die Wertigkeit und Konkurrenz von Wissensarten und Bildungsangeboten eine Rolle. Kritisch in den Blick zu nehmen sind dabei auch neue Steuerungsstrukturen und Machtmechanismen, die wirksam werden. Dies gilt u. a., weil im Zuge der Professionalisierung, wie oben schon angedeutet, zugleich Tendenzen der Entberuflichung zu verzeichnen sind. Wenn man davon ausgeht, dass Beruflichkeit eine funktionale und eine soziale Dimension hat, so ist in *sozialer* Hinsicht trotz Professionalisierung die Erosion kollektiver Strukturen und in der Folge auch ein Absinken der sozialen Standards zu konstatieren. Der wissenschaftliche Professionalisierungsdiskurs richtet sich in der Regel auf *funktionale* Fragen der Kompetenzsteigerung und Handlungsdimensionen. *Soziale* Dimensionen und die Dynamiken der modernen Arbeitswelt werden in diesem Diskurs weitgehend ausgeblendet und stellen insofern ein Forschungsdesiderat dar.

Auf der Ebene der Organisationen liegt die besondere Herausforderung in der Verankerung der spezifischen Kombination aus wissenschaftlichem, akademischem Wissen sowie Erfahrungswissen und Alltagswissen in den Curricula und in den Lehr-Lern-Konzepten. Damit sind nicht nur die Hochschulen gemeint, auch in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung geht es darum, den Herausforderungen der gehobenen Beruflichkeit mit Blick auf die neuen Wissensformen zu begegnen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch die Fachdidaktiken sind hier gefordert, zu zeigen, dass aufgrund der Orientierung an fachwissenschaftlichen Inhalten bereits *wissenschaftliche* Dimensionen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung verankert sind. Die Schnittstellen, an denen eine wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne einer systematischen, theoriegeleiteten Qualifizierung anknüpfen kann, sind im Detail zu ermitteln. Konzepte der berufswissenschaftlichen Forschung (vgl. Becker/Spöttl 2006), die eine empirische Basis für die Curriculumentwicklung in der Berufsbildung liefern, könnten auf den Bereich der Hochschulen ausgeweitet werden.

Hier ist auch die Qualifizierung des Personals in den Blick zu nehmen. Lehrende an der Hochschule sind in den seltensten Fällen berufserfahren und die Ausbilderinnen und Ausbilder in den Betrieben haben selten einen akademischen Hintergrund.

Nicht zuletzt erfordert die Implementierung von Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung die Kooperation der Hochschulen mit regionalen Bildungsträgern und der Wirtschaft. Durch die Praxisnähe der Teilnehmer und den intermediären Status der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es naheliegend, den Theorie-Praxis-Transfer durch Kooperationen und Netzwerke mit Wirtschaft und Bildungsträgern der allgemeinen und beruflichen Bildung strukturell zu gestalten. Eine sinnvolle Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen kann dann geleistet werden, wenn Betriebe, Hochschulen und regionale Bildungseinrichtungen in *trialen* Bildungsstrukturen kooperieren (vgl. Faßhauer/Vogt 2013). Die gestiegene Zahl von Dualen Studiengängen, in denen in Kooperation von Betrieben und Fachhochschulen und ehemaligen Berufsakademien eine doppelte Qualifizierung – zum Facharbeiter und zum Bachelor – erfolgt, erweist sich in diesem Zusammenhang als Erfolgsmodell. Bemerkenswert ist allerdings, dass in den wenigen Fällen, wo an Hochschulen Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung systematisch aufgebaut wurden, zwar eine Kooperation mit Unternehmen und Verwaltungen erfolgte, die Bildungsträger – sei es mit berufspädagogischem Bezug oder mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt – meist nicht beteiligt wurden (vgl. Faulstich 2012).

Auf der Ebene der Bildungsteilnehmer offenbart sich zur Zeit noch die größte Forschungslücke. Es ist fast nichts bekannt über die Bildungsbiografien, die Herkunft, Motivationen, Erwartungen und Befürchtungen der beruflich erfahrenen Studierenden. Wie gezeigt wurde, müssen aber im Zuge der Öffnung der Hochschulen die konkreten Erfahrungen und Wissensbestände der Studierenden aus ihrer Berufstätigkeit Berücksichtigung finden.

An der Universität treffen die Studierenden auf neue Strukturen, die nicht ohne Weiteres an die Schul- und Berufserfahrungen anzuschließen sind. Und sie treffen auf eine andere Habitusgruppe als in der „echten Arbeitswelt“. Es scheint vor diesem Hintergrund gar nicht so einfach zu sein, dieses Klientel für ein Studium zu rekrutieren⁵: Diejenigen, die vorhatten über ein Studium ihre individuelle Beruflichkeit zu steigern, haben über diverse Länderregelungen auch in der alten Struktur Wege an die Hochschule gefunden (vgl. Freitag 2012). Anderen wiederum bietet der Beruf nach wie vor eine gewisse Sicherheit, die viele Berufstätige nicht aufgeben wollen zugunsten einer akademischen Laufbahn, die sie zu Recht als unsicher empfinden. Das Konzept der Biografisierung (vgl. Ahrens 2013) könnte im Rahmen einer berufsorientierten Biografieforschung Aufschluss über individuelle Sinnsetzungen und Lernmuster geben.

5 Und darum ist auch eine gewisse Hybris zu kritisieren, wenn die Hochschulen bzw. die bildungspolitischen Akteure meinen, mit der Öffnung der Hochschule ließe sich die Zahl der beruflich Erfahrenen an den Hochschulen nennenswert erhöhen.

Literatur

- Ahrens, D. (2013):** Das Konzept der Biografisierung für berufliche Lernprozesse. In: Becker u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berlin: Lit Verlag.
- Bories, F. (2013):** Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Ein subjektorientierter Ansatz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Hamburg: Verlag Dr. Kováč.
- Brämer, M./Heufers, P. (2010):** Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 19, 1–17. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf [Stand: 20.12.2010].
- Dietzen, A./Wünsche, T. (2012):** Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf [Stand: 17.08.2013].
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011):** Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform?. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-wissensgesellschaft-03.pdf> [Stand: 17.08.2013].
- Faßhauer, U./Vogt, M. (2013):** Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 23, 1–19. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/fasshauer_vogt_bwpat23.pdf [Stand: 28.03.2013].
- Faulstich, P. (2012):** Regulative, Organisation, Formate und Perspektiven im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2012, H. 2, 105–109.
- Freitag, W. (2012):** Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, Arbeitspapier 253.
- Frommberger, D. (2012):** Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 108 (2012) 2, S.169–193.
- Hartmann, H. (1968):** Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, Jg.19, H. 19, 193–216.
- Hesse, H. A. (1972):** Berufe im Wandel – Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart.
- Kreutz, M./Wanken, S./Meyer, R. (2012):** Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2012, H. 2, 135–142.

- Lutz, B. (1996):** Was wissen wir über den zukünftigen Bedarf an industrieller Facharbeit?. In: WeInböck-Buck, I. (Hrsg.): Bildung – Organisation – Qualität: zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsausbildung. Bielefeld 1996, S. 83–96.
- Minks, K./Netz, N./Völkl, D. (2011):** Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover.
- Meyer, R. (2004):** Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. Ko-Referat zu Martin Baethge auf dem 14. Kongress der DGFE am 23.3.2004 in Zürich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 3/2004, S. 348–354.
- Oevermann, U. (1999):** Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., 70–182.
- Pfeiffer, S. (2012):** Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: Kuda, E./Kaßbaum, B./Spöttl, G./Strauß, J. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeit: Hat berufliche Bildung noch eine Zukunft? Hamburg, 203–219.
- Rauner, F. (2010):** Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann. In: A+B Forschungsnetzwerk Arbeit und Bildung (Hrsg.): A+B Forschungsberichte, 2010, Nr. 7, 1–25.
- Reichwald, R./Frenz, M./Hermann, S./Schipanski, A. (2012):** Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Wiesbaden.
- Schwabe-Ruck, E. (2010):** „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsweges. Düsseldorf.
- Severing, E./Teichler, U. (2013):** Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Dies. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 7–18.
- Straßer, P. (2013):** Lernfelder – die (ungenutzte) Wiederkehr des Exemplarischen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 109, Heft 4/2013, S. 496–512.
- Strunk, G. (2005):** Verwertbarkeit wissenschaftlichen Wissens als Qualitätskriterium? Rückfragen an die aktuelle Hochschul- und Forschungspolitik. In: Heid, H./Harteis, C. (Hrsg.): Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, S. 35–54.
- Weiß, R. (2009):** Verdrängung – Komplementarität – Gleichwertigkeit: Anmerkungen zum Verhältnis von Berufsbildung und Hochschulstudium. In: Arnold, R./Müller, H.-J./Schüßler, I. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik. Hohengehren, S. 175–185.
- Wolter, A. (2013):** Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen Beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 191–212.
- Zinn, B. (2012):** Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2012, H. 2, 272–290.

Der Beruf als Form. Eine soziologische Begriffsbestimmung¹

THOMAS KURTZ

1.

Wenn auf einer Tagung zum fünfzigjährigen Bestehen der universitären Berufspädagogik in Darmstadt ein Vortrag zu einer soziologischen Deutung des Berufs gehalten wird, dann wird vielleicht auch erwartet, dass ich etwas zur Berufspädagogik sage oder meine Position von der der Berufspädagogik abgrenze.² Das könnte ich machen, indem ich auf die unterschiedliche Herangehensweise der beiden Disziplinen an das Berufsthema eingehen würde. So hatte etwa die Soziologie schon in ihrer Begründungsphase an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert der Theorie und Geschichte des Berufs große Aufmerksamkeit gewidmet – ich denke da neben Émile Durkheim in Frankreich insbesondere an Max Weber und seine Studie zur protestantischen Ethik, in der er das Berufsthema an theoretisch zentraler Stelle der neuen Disziplin Soziologie in Deutschland positioniert, wenn er dieses als grundlegendes Erklärungsmuster für den modernen Kapitalismus bestimmt (Weber 1984/1920). Demgegenüber war bekanntermaßen der Ausgangspunkt der Berufspädagogik mit der aktuellen Entstehung eines Berufsbildungssystems durch die Fortbildungsschule als zweiten Lernort eher ein praktischer.

Natürlich geschieht das nicht theorielos, wofür man nur an den Versuch von Georg Kerschensteiner zu erinnern braucht, eine in der Tradition des neuhumanistischen Bildungsbegriffs stehende Berufsbildungsidee auszuformulieren (Kerschensteiner 1901). Gleichwohl kann man sagen, dass in der Berufspädagogik anders als in der Soziologie seit ihrer Gründungsphase ein Selbstverständnis als einer *anwendungsorientierten Disziplin* bzw. *Wissenschaft* hinübergerettet wurde. Verweisen möchte ich

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen überarbeiteten Vortrag, wobei der Vortragsstil weitgehend beibehalten worden ist.

2 Im Vortrag hatte ich gleichwohl angesprochen, dass ich hier zwar eine soziologische Deutung des Berufs präsentiere, dass ich selbst aber nicht nur Soziologe bin, sondern auch noch auf eine eigene Geschichte in der Berufspädagogik verweisen kann. Aber genau das könnte natürlich ein Problem sein, wenn die soziologische Fremdbeschreibung auch noch Erfahrungen aus der berufspädagogischen Selbstbeschreibung einbezieht. Siehe in dieser Perspektive etwa Kurtz 1997.

dazu nur auf die wissenschaftstheoretisch nicht ganz unproblematische Äußerung des Begründers der Darmstädter Berufspädagogik Heinrich Abel, der nämlich das disziplineigene Selbstverständnis der Berufspädagogik in der Funktion der Rekrutierung des beruflichen Nachwuchses fixiert und folgert, dass gerade weil die Berufspädagogik für die berufliche Praxis anwendungsbezogen ausformuliert worden ist, sie eine Wissenschaft sei (siehe dazu Abel 1963).

Der Versuch einer begründeten Gegenüberstellung von Berufspädagogik und Soziologie würde im Weiteren auch schwierig sein, denn weder scheint es die einheitliche berufspädagogische Perspektive noch eine solche soziologische zu geben, wobei ich zur Veranschaulichung des Letzteren wohl nur auf den zweiten soziologischen Vortrag von Rudi Schmiede verweisen brauche, der sicherlich einen anderen möglichen soziologischen Ausgangspunkt wählen dürfte. Aber das kann man auch schon an einer soziologischen Kontroverse veranschaulichen, die ungefähr so alt ist wie die Berufspädagogik in Darmstadt.

Im Jahre 1960 hatte der deutsche Soziologe Helmut Schelsky einen bis heute viel beachteten kleinen Aufsatz mit dem Titel „Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft“ veröffentlicht und dort herausgestellt, dass der Beruf in der modernen Gesellschaft zwar seine ehemals alles beherrschende Stellung für das Leben der Menschen eingebüßt hat – womit er indirekt auf die Bedeutung des Berufs in der mittelalterlichen Gesellschaft anspielt, in welcher der Beruf die Existenz des ‚ganzen Hauses‘ sowie das ‚ganze Leben‘ der in ihm arbeitenden und wohnenden Personen bestimmte. Zugleich meint Schelsky aber, dass der Beruf, obschon nun nur noch ein Teil des Lebens neben anderen, nicht bedeutungslos geworden ist. Obwohl er sehr wohl die Gefahr sieht, dass der „in seiner Lebensbedeutung reduzierte Beruf nur als Mittel und Zweck für die Lebenserfüllung in anderen Lebensbereichen angesehen“ und damit zum „bloßen Job“ werden könnte (Schelsky 1965/1960, S. 240), betont Schelsky, dass auch in dieser teilhaften Bedeutung, die der Beruf jetzt noch für das menschliche Leben hat, „die Berufstätigkeit immer noch der wichtigste Faktor für die soziale Bestimmung des menschlichen Lebens in unserer Kultur“ (Schelsky 1965/1960, 240) ist und dass die Menschen „im wesentlichen nach ihren Berufen sozial eingeordnet“ werden (Schelsky 1965/1960, S. 241). Der Beruf ermöglichte nämlich den Menschen nach wie vor den Großteil ihrer Sozialkontakte und strukturiert ihren Alltag und ihren Lebenslauf; er bestimmt ihre Einkommens- und ihre Vermögensverhältnisse und damit auch ihren sozialen Status und ihr soziales Prestige; und schließlich prägt er ihre Selbst- und Fremdeinschätzung, also das Bild, das sie von sich beziehungsweise andere von ihnen haben.

Während Schelsky hier aus der Perspektive einer allgemeinen Soziologie weiterhin am Beruf festhalten will, wird dann unter Federführung des Berufssoziologen Burkart Lutz in dem nur drei Jahre später veröffentlichten sogenannten Stern-Report der Beruf gleichsam verabschiedet, wenn dort zu lesen ist: „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei: heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man

einen Job“³, wobei dann interessanterweise die Berufe, die wir seit der Bestimmung von Talcott Parsons (1939) als Professionen bezeichnen, von dieser Entwicklung ausgenommen werden.⁴ Der Stern-Report jedenfalls ist dann auch der Ausgangspunkt, an dem Herwig Blankertz in seinem Beitrag „Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit“ für die Berufspädagogik angeschlossen hat. Allerdings wendet sich Blankertz hier nur gegen die eine soziologische Position von Lutz, ohne die ihm nächstliegende von Schelsky zur Kenntnis zu nehmen (siehe Blankertz 1968). Man könnte darin Kommunikationsprobleme zwischen Berufspädagogik und Soziologie markieren, aber das soll hier nicht mein Thema sein.

Hier soll es in einer radikal komplexitätsreduzierenden Perspektive ausschließlich um den Begriff des Berufs gehen, einen Begriff, der sowohl in der Soziologie als auch in der Berufspädagogik mit Bedeutungsverschiebungen belegt ist, wobei die Geschichte des Berufsbegriffs weder als pädagogische noch als soziologische beginnt, sondern ihren eigentlichen Ursprung in der Theologie hat (siehe Kurtz 2005, S. 71 ff.).

In aktuellen Diskussionen der Berufspädagogik wird zunehmend danach gefragt, ob denn das Berufskonzept noch eine tragfähige Grundlage für eine Theorie der erwerbsarbeitsorientierten Bildung sein kann? Und diese Frage muss zuerst einmal verwundern, weil sie den Eindruck erwecken könnte, dass die Berufspädagogik mit ihrem – soll man jetzt schon sagen: ehemaligen – Grundbegriff nicht mehr ganz glücklich zu sein scheint. Man erinnere sich, dass der Berufsbegriff bei der Etablierung der beruflichen Fortbildungsschule geradezu zum „Zauberwort“ – so eine zeitgenössische Formulierung von Theodor Scharf (1899) – für die Ausdifferenzierung und zum didaktischen Zentrum dieses neuen Schultyps erhoben worden ist. Und es fällt dann nicht schwer zu sehen, dass der Berufsbegriff von der Entstehungsphase der Berufspädagogik bei Kerschensteiner bis heute, und dabei insbesondere nach

3 Dies ist zitiert nach Blankertz 1968, S. 24. Der Stern-Report „Berufsaussichten und Berufsbildung in der Bundesrepublik“ ist in erweiterter Fassung auch noch in Buchform erschienen (Lutz/Bauer/Kornatzki 1964 ff.)

4 Den Autoren geht es bei ihrer Verabschiedung der Berufe insbesondere um den Beruf als Form der Berufung, womit sie im Grunde genommen an einem traditionellen, schon damals nicht mehr aktuellen Berufskonzept festhalten, wenn sie feststellen, dass die Zeit solcher Berufe nun endgültig vorüber sei, und es mit Ausnahme einiger Professionen nur noch auf Erwerb zielende Jobs geben könne. Man muss hier allerdings anmerken, dass dies nicht unbedingt eine neue Erscheinung der 1960er Jahre ist, sondern schon im 18. Jahrhundert beobachtet werden konnte: In dem Maße nämlich „wie das Wort ‚Beruf‘ in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, eudämonistisch und ökonomisch gefärbt, sich begrifflich von der ‚Vokation‘ zur ‚Profession‘ verlagerte, löste es sich zunehmend von der theologischen Bindung“ (Conze 1972, S. 500). Der Begriff des Berufs hatte jetzt zwei Bedeutungen: Zum einen wurde mit dem Begriff eine dem Lebensunterhalt dienende spezielle Tätigkeit bezeichnet (Profession) und zum anderen die persönliche Berufung zu einer Aufgabe (Vocation), was mit der Unterscheidung von innerem und äußerem Beruf korrespondiert (siehe als Beispiel Weber 1992/1919, S. 16). Der innere Beruf meint dabei weniger die göttliche Berufung im Sinne Martin Luthers, als vielmehr die innere Neigung des Menschen, und diese wird von dem äußeren – auf Erwerb zielenden – Beruf unterschieden. Anschaulich kann man das in der Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts verfolgen – etwa in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von Goethe oder im *Nachsommer* von Adalbert Stifter, wobei Goethe in *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit* die Richtung vorgibt, wenn er schreibt, dass sich diejenigen glücklich schätzen können, „deren äußerer Beruf mit dem Innern vollkommen übereinstimmt, und deren früheste Bildung, stetig zusammenhängend mit der spätern, ihre Fähigkeiten naturgemäß entwickelt“ (Goethe 1967, S. 16). Und genau dies scheint denn auch in etwa das Berufsverständnis des Stern-Reports zu sein.

der auch von der Berufspädagogik vollzogenen realistischen Wende, einiges von seiner ehemaligen Bedeutung für die Disziplin verloren hat (siehe etwa Zahn 1982). Und wenngleich man Günter Kutschas vor nun gut zwei Jahrzehnten geäußelter Einschätzung auch heute noch zustimmen mag, dass wohl kaum „ein Vertreter der neueren Berufs- und Wirtschaftspädagogik (...) sich der Entberuflichungsthese in der radikalen Zuspitzung des Stern-Reports angeschlossen“ hat (Kutscha 1992, S. 541), so wird doch genau dies heute zunehmend in der Berufspädagogik diskutiert, wobei ich hier exemplarisch nur auf einen vor 10 Jahren von Rolf Arnold herausgegebenen Sammelband mit dem Titel *Berufsbildung ohne Beruf?* zu verweisen brauche (siehe Arnold 2003). Dort wird in den Beiträgen ausgehend von der Beobachtung, dass heutige Erwerbstätige weniger ihrer inneren Berufung als vielmehr den „Kompetenzrufen“ aus den Betrieben folgen, die Bedeutung des Berufs als Bezugskategorie für die Berufspädagogik diskutiert. Dieser Band jedenfalls, in dem sowohl Positionen zu Wort kommen, die von einer Erosion des Berufsprinzips sprechen als auch solche, die den Beruf weiterentwickeln wollen, scheint mir denn auch ganz gut die aktuelle Stimmungslage in der Berufspädagogik abzubilden.

Während etwa Ingrid Lisop (2003) herausstellt, dass sich der Begriff des Berufs inhaltlich dem der Professionalität angenähert hat, gibt es Stimmen, die den Beruf für nicht mehr zeitgemäß halten und ihn ersetzen wollen. So äußerte bereits 1991 Karlheinz A. Geißler (1991), dass der Beruf als Strukturprinzip der modernen Berufsbildung überholt sei, und Antonius Lipsmeier (1998) spricht einige Jahre später davon, dass der Beruf Lernprozesse nicht mehr adäquat zu strukturieren in der Lage sei und plädiert deswegen für den Arbeitsbegriff. Und diejenigen, die bestrebt sind, den Berufsbegriff weiterzuentwickeln, wollen gleichwohl nicht beim traditionellen Beruf verharren, sondern ihn modernisieren und ergänzen, wobei vorausgesetzt wird, dass „Beruf“ als Bezugspunkt für die Modernisierung der Berufsbildung (...) für die Berufspädagogik kein Tabu sein“ darf (so etwa Günter Kutscha 1992, S. 537 f.), der sich im Weiteren für ein Konzept einer Neuen Beruflichkeit stark gemacht hat (Kutscha 1992; 2008a) und zugleich das Konzept einer so genannten „Pädagogik des Erwerbs“ von Katrin Kraus (2006) unterstützt, was letztendlich bedeutet, „das Berufskonzept als dominierendes Erwerbsschema der handwerklichen und industriellen Produktion im Theoriedesign berufspädagogischer Reflexion durch ein offeneres Erwerbsschema zu ersetzen“ (Kutscha 2008b, S. 64).

Auch diejenigen also, die dem Beruf noch ein wenig Sympathie entgegenbringen, werfen ihm ein gewisses Maß an Starrheit vor, wobei man allerdings hervorheben sollte, dass es hierbei nur um das besondere Berufskonzept in Deutschland oder genauer: um das berufspädagogische Berufskonzept geht. Für mich als Soziologen ist es immer irritierend gewesen, dass man in der Berufspädagogik das große Feld der Berufe auf Tätigkeiten auf der Ebene der Facharbeiter und Fachangestellten beschränkt hat und oftmals all das, was nicht in die vom Berufsbildungsgesetz gepresste Form des Berufsbildungssystems passt, ausklammert. Dazu gehören etwa hoch qualifizierte Tätigkeiten wie die Professionen oder die neuen Wissensberufe, aber auch solche neuen Arbeitsformen wie die des Arbeitskraftunternehmers. Aber

man kann hier natürlich auch fragen, ob sich das Berufskonzept wirklich als so starr erwiesen hat, oder ob es nicht vielmehr im Laufe seiner Geschichte eine enorme Wandlungsfähigkeit bewiesen hat und sich damit durch eine bemerkenswerte Flexibilität und Stabilität auszeichnet.

Wenn man jedenfalls den Bedeutungswandel des Berufs auf einen Nenner zu bringen versucht, dann kann man vielleicht sagen, dass sich der Beruf im Laufe seiner Geschichte grundlegend von einer moralischen Bestimmung der Arbeit hin zu einer qualifikationsdominierten Form entwickelt hat (siehe ausführlicher Kurtz 2005). Wenngleich diese Modernisierung des Berufs natürlich nicht bedeutet, dass er gänzlich von seinen moralischen Gehalten gereinigt worden wäre – wozu man als Beleg nur auf die Studien von Wolfgang Lempert (etwa 1998) zu verweisen braucht –, so zeigt sich aber ein dahingehender Bedeutungswandel, dass der Beruf gegenüber seiner Stellung in der mittelalterlichen und frühmodernen Gesellschaft weder als Gesichtspunkt für die ganze Lebensführung der Menschen (Beck 1986) noch als leitender Orientierungsrahmen für betriebliche Organisationen (Baethge/Baethge-Kinsky 1998) fungieren kann. In der modernen Gesellschaft gibt es konkret gesprochen keine einheitliche Bestimmung des Berufes mehr. Der Beruf hat eine kontextbezogene Bedeutung erhalten: Je nachdem, von welchem Interaktions-, Organisations- oder Gesellschaftskontext aus Beruf, Berufsbildung und Berufstätigkeit als kommunikative Anknüpfungspunkte beobachtet und beschrieben werden, erhalten sie eine andere – eine sozusagen systemspezifische Bedeutung.

2.

Wenn nun in der neueren Berufspädagogik das Berufskonzept als zu eng kritisiert wird, dann sucht man entweder als Gegenentwurf neue Konzepte, die gleichwohl zukünftig als genauso eng hinterfragt werden könnten, oder aber man versucht den Beruf zu modernisieren. Ich selber plädiere hier eher dafür, es noch einmal mit dem Beruf zu versuchen, allerdings nicht mit dem starren deutschen Berufskonzept oder seiner berufspädagogischen Modernisierung, sondern mit einer auf seine Grundbausteine reduzierten allgemeinen Form des Berufs, die unterschiedliche Verzweigungsmöglichkeiten und Konkretisierungen ermöglicht und damit die vorgeschlagenen Ersatzkonzepte wie Arbeit, Professionalisierung, Beruflichkeit und Erwerbsfähigkeit mit einschließen kann.

Es führt an dieser Stelle zu weit, diese Form des Berufs, die ich in meinem Buch *Die Berufsform der Gesellschaft* (Kurtz 2005) unter einer vorwiegend gesellschaftstheoretischen Fragestellung herausgearbeitet habe, ausführlich zu begründen. Und ich bin mir nicht einmal sicher, ob alle dort angesprochenen Aspekte wirklich relevant für den berufspädagogischen Diskurs sein können, sodass ich mich im Folgenden auf einige skizzenhafte Bemerkungen beschränken werde. Obwohl der Beruf also in der modernen funktional differenzierten Gesellschaft immer kontextbezogen themati-

siert werden muss, hat sich dennoch eine grundlegende Form des Berufs herausgebildet, eine Form, der mit Bedeutungsverschiebungen Relevanz sowohl für Personen, Organisationen als auch für Funktionssysteme der Gesellschaft zugeschrieben werden kann.

Wenn ich hier von der Form Beruf spreche, dann wird der Berufsbegriff als ein sogenannter unterscheidungstheoretischer Begriff oder anders: als Form einer Unterscheidung verwendet, wobei es mir an dieser Stelle mit dem Begriff der Form zuerst einmal nur um einen theoretischen Hintergrund geht, der es ermöglicht, die Form Beruf aus der Form Arbeit abzuleiten. Der Arbeitsbegriff unterscheidet sich natürlich deutlich vom Berufsbegriff, er wird geradezu inflationär gebraucht: Nicht nur Arbeiter arbeiten, sondern auch Angestellte, Beamte und Selbstständige, und die Gesellschaft mit ihren Teilbereichen und Organisationen ist auf diese Arbeit angewiesen. Darüber hinaus wird heute aber auch vieles als Arbeit gefasst, was gar nichts mehr mit Erwerb zu tun hat und eher in den Bereich der Freizeit gehört, wie etwa Eigenarbeit, Beziehungsarbeit, Betreuungsarbeit oder Konsumarbeit.

Meinen Überlegungen zur Form des Berufs jedenfalls liegt das sogenannte Formenkalkül des Mathematikers und Logikers George Spencer Brown (1971) zugrunde. Dieses Formenkalkül besagt kurz gefasst, dass man nichts bezeichnen kann, ohne es von etwas anderem zu unterscheiden, und die dabei entstehenden zwei Seiten der Unterscheidung markieren die Form der Unterscheidung. Diese Form ist dabei gleichwohl nicht die Einheit dessen, was sie unterscheidet, sondern sie bezeichnet vielmehr die Differenz des von ihr Unterschiedenen. In diesem Sinne hatte etwa Niklas Luhmann seit ungefähr Mitte der 1980er Jahre damit begonnen, seine soziologische Systemtheorie formentheoretisch zu unterlegen, und heute ist es Dirk Baecker, der über Luhmann hinausgehend ein groß angelegtes Programm einer sozusagen mathematisch berechenbaren Formentheorie der Kultur verfolgt (siehe etwa Luhmann 1997a; Baecker 2013).

Auf der Grundlage solch eines Formenkalküls hat man jetzt die Möglichkeit zum einen danach zu fragen, wovon sich der Beruf unterscheidet, zum anderen aber auch danach, was der Beruf unterscheidet und was diese Unterscheidung über Gesellschaft aussagt. Ich werde mich auf Letzteres konzentrieren, gleichwohl aber zuerst einmal eine kurze Anmerkung zur Abgrenzung des Berufs voranstellen.

Man kann den Beruf von etwas anderem unterscheiden, das nicht Beruf ist, z. B. von der Arbeit oder aber dem Betrieb, dem Stand etc. Man könnte natürlich auch einzelne Berufe bezeichnen und diese von anderen Berufen unterscheiden. Weiterhin kann man Berufe als organisierte Machtstellungen beschreiben, die gesellschaftlich legitimiert und sanktioniert werden und diese von anderen bzw. von Nicht-Berufen unterscheiden, wie wir das etwa in machttheoretischen Modellen der Professionsforschung finden (Freidson 1986; Larson 1977). Die traditionelle auf Berufung fußende „Berufsidee“ kann vom „bloßen Job“, einer Tätigkeit ohne Sinnbezug, die nur auf die Sicherung des Lebensunterhalts gerichtet ist, abgegrenzt werden (Scharmann 1956). Und wir können den Beruf schließlich als qualifizierte Erwerbsarbeit be-

schreiben und diese von der unqualifizierten Jedermannsarbeit unterscheiden. Mit diesen und anderen Unterscheidungen im Sinne Beruf/Nicht-Beruf können wir den Beruf von anderem unterscheiden und bestimmen, was der Beruf nicht ist. Sie führen uns allerdings im Hinblick auf eine soziologische Analyse der Gesellschaft nicht weiter. Anders sieht das aus, wenn wir sagen, dass der Beruf nicht nur die eine Seite einer Unterscheidung ist, sondern selbst eine Form mit zwei Seiten. Der Beruf ist nicht nur die Innenseite der Form Beruf, sondern er ist selber die Form einer Unterscheidung. Und diese Unterscheidung lässt sich von der Form der Arbeit ableiten.

Die eine Seite dieser Form der Arbeit hat der Soziologe Georg Simmel in seiner *Philosophie des Geldes* beschrieben als „das Überwinden von Hemmnissen (...), die Formung einer Materie, die dieser Formung nicht ohne weiteres gehorcht, sondern ihr zunächst Widerstand entgegensetzt“, und in diesem Sinne sei Arbeit „eben Mühe, Last, Schwierigkeit“ (Simmel 1989/1907, S. 582 f.). Aber Arbeit ist natürlich immer auch mehr, Arbeit macht nicht nur Mühe, sondern sie wird zumeist auch entlohnt (siehe Baecker 2002), was im Übrigen nicht auf die Form der Erwerbsarbeit beschränkt sein muss – auch andere Arbeiten werden in der einen oder anderen Art und Weise entlohnt: Die Trauerarbeit dient der Verarbeitung eines Schmerzes, die Beziehungsarbeit kann eine neue Vertrauensbasis in der Beziehung ermöglichen und mit Erholungsarbeiten kann die für den Beruf nötige Arbeitskraft regeneriert werden. So gesehen kann man die Arbeit in einem allgemeinen Sinne als eine Form beschreiben, die auf der einen Seite Mühe, also Arbeit ist und auf der anderen Seite Entlohnung der Arbeit.

Der Berufsbegriff legt diese Form Arbeit zugrunde, ist aber zugleich immer auch mehr. Die beiden Seiten der Arbeit bilden die eine Seite der Form Beruf ergänzt um Qualifikation als deren andere Seite, oder anders: Für jede angestrebte berufliche Tätigkeit muss ausgebildet werden und die Mühe, Last aber auch Freude der ausgeübten Arbeit müssen entsprechend entlohnt werden. Formtheoretisch ist der Beruf in diesem Sinne eine Form mit zwei Seiten, von der Innenseite, dem ‚erlernten Beruf‘ soll durch Kreuzung der Grenze der Form der ‚ausgeübte Beruf‘ (die Außenseite der Form) erreicht werden.

Für jeden Beruf muss also ausgebildet werden und mit jedem ausgeübten Beruf verbinden sich Einkommenschancen und Einkommenserwartungen, womit wir hier in der Form Beruf eine Kopplung zwischen Qualifizierung und Erwerbsarbeit vor uns haben, eine allgemeine Unterscheidung, die als *Ausgangsform des Berufs* bestimmt werden kann – als eine Form also, die eine pädagogische und eine wirtschaftliche Seite unterscheidet. Und genau damit ist die Grundform bezeichnet, die sich in jeder Erwerbsarbeit finden lässt, ohne aber – und das sei hier ergänzend angemerkt – irgendeine dieser Tätigkeiten als ganze bestimmen zu können: Jeder einzelne Beruf ist natürlich immer auch mehr als diese Ausgangsunterscheidung. In Anlehnung an die klassische Bestimmung von Max Weber aber, mit der er den Beruf definiert als „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person (...), welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbs-

chance ist“ (Weber 1985/1922, S. 80), haben wir es bei Berufen zumindest immer mit einer Form der *qualifizierten Erwerbsarbeit* zu tun.

Gesellschaftstheoretisch reformuliert kann man dann sagen, dass die zwei Seiten der Form Beruf jeweils auf ein Funktionssystem der Gesellschaft verweisen (Kurtz 2002a): auf das Erziehungssystem oder das Wirtschaftssystem bzw. das System, in dessen Kontext die Arbeit ausgeübt wird. Und dabei ist der Beruf nicht nur eine Form der Unterscheidung, sondern zugleich eine Form der *strukturellen Kopplung*.

Dieser Begriff der strukturellen Kopplung wurde von dem chilenischen Biologen Humberto Maturana (1982) eingeführt. Er bezeichnet in einem allgemeinen Sinne das Verhältnis von Systemen zu ihrer Umwelt und verweist auf die Umweltoffenheit geschlossen operierender Systeme, seien das nun organische, psychische oder soziale Systeme. So sind soziale Systeme zuerst einmal über die Formen Sprache, Person oder Sinn mit Bewusstseinssystemen strukturell gekoppelt, die Voraussetzung für die Fortsetzung der Kommunikation überhaupt sind. Aber gleichwohl können Bewusstsein und Kommunikation nicht ineinander aufgehen, eigene Gedanken können nur an eigenen Gedanken anschließen und soziale Systeme bestehen nur aus aufeinander folgenden Kommunikationssequenzen. Darüber hinaus sind soziale Systeme auf strukturelle Kopplungen mit anderen Kommunikationssystemen angewiesen, über die sie sich zwar nicht determinieren, sehr wohl aber selbst irritieren lassen können.

So sind etwa die Funktionssysteme Politik und Wirtschaft zuallererst durch Steuern und Abgaben gekoppelt, Recht und Politik sind auf die strukturelle Kopplung über die Verfassung angewiesen, Eigentum und Vertrag koppeln das Rechtssystem mit dem Wirtschaftssystem und Wissenschaft und Erziehung treffen sich in der Organisation Universität. Jedes Funktionssystem unterhält so gesehen über Formen struktureller Kopplung mehr oder weniger ausgeprägte Beziehungen zu den meisten anderen Systemen – ja im Prinzip zu jedem anderen Funktionssystem – in der Gesellschaft.

Und der Beruf ist schließlich die Form, die vorwiegend die Systeme Erziehung und Wirtschaft koppelt, was bereits in den unterschiedlichen Formen der Berufsbildung sichtbar wird. Egal, in welchem nationalen Kontext diese institutionalisiert ist, handelt es sich dabei immer um eine Kopplung der Systeme Erziehung und Wirtschaft. Dabei kann es sich um Ausbildungen in Organisationen des Bildungssystems handeln, wie Hochschulen oder berufliche Vollzeitschulen auf der Ebene von Facharbeit, die aber immer auch die Anforderungsebene der Wirtschaft berücksichtigen müssen, oder um die Form der primär produktionsgebundenen Form der Berufsausbildung in den Organisationen der Wirtschaft selbst, die nun nicht mehr nur wirtschaften, sondern auch qualifizieren müssen.

Wichtig herauszustellen scheint mir nun – und das nicht nur für eine soziologische Gesellschaftsanalyse, sondern auch für die Berufsbildungsforschung –, dass die hier und anderswo über die Form Beruf hergestellte Beziehung zwischen den Systemen

Erziehung und Wirtschaft gleichwohl zu keiner Einheit der Systeme führt, sondern dass sie ganz im Gegenteil eher die Unterschiede dieser beiden gesellschaftlichen Teilbereiche sichtbar werden lässt. Denn natürlich fordert die Wirtschaft immer besser ausgebildete und flexibler handelnde Personen. Aber Pädagogik verfolgt nicht das Ziel, die Wirtschaft zufriedenzustellen, sondern es geht darum, Personen außerhalb des Bildungssystems Chancen zu eröffnen. Es geht hier in den Worten von Niklas Luhmann (1997b) um die Formung von Lebensläufen als Förderung individueller Personen. Demgegenüber geht es in der Wirtschaft weitestgehend um die Förderung betrieblicher Interessen. Und dies übrigens auch dann, wenn die Wirtschaft auf der Ebene von Organisation selbst pädagogische Vermittlungsprozesse initiiert, wie wir das etwa in der betrieblichen Weiterbildung beobachten können (siehe Kurtz 2002b).

In diesem Sinne sind *Person* und *Organisation* die beiden unterschiedlichen Bezugspunkte, welche die Systeme Erziehung und Wirtschaft über die Form Beruf anstreben. Vom Blickwinkel des Wirtschaftssystems aus ist der Beruf relevant für die Form Organisation. Betriebe können sich durch die Berufsform insoweit irritieren lassen, als dass sie über die im Beruf enthaltenen Kompetenzbündel versuchen, ihre Stellung am Markt der Wirtschaft zu halten oder zu verbessern. Und aufseiten des Erziehungssystems ist die Form Beruf vor allem für die Formbildung der Person relevant. Personen können sich mit dem in Berufsbildung und Beruf erworbenen Wissen auf dem Arbeitsmarkt präsentieren, arbeiten und ihr eigenes Geld verdienen, was in der modernen Gesellschaft eine wichtige Voraussetzung einer autonomen Lebensführung ist. Oder anders ausgedrückt: Das Erziehungssystem erbringt die eine Seite der Form Beruf (Ausbildung/Qualifikation) für Personen, damit diese die andere Seite der Form (Arbeit/Erwerb) erreichen. Das Wirtschaftssystem oder genauer: Organisationen bezahlen für die auf der wirtschaftlichen Seite angekommenen personalen Qualifikationen und versuchen damit, sich am Markt zu präsentieren.

3.

Um die gesellschaftstheoretische Bedeutung dieses Konzeptes des Berufs als einer Form der strukturellen Kopplung unterschiedlicher Systemlogiken zu veranschaulichen, möchte ich im Folgenden skizzenhaft auf das Verhältnis von Beruf und sozialer Ungleichheit eingehen.⁵

Ihren Höhepunkt erlebte die Analyse des Verhältnisses von Beruf und Gesellschaft sicherlich in der immer auch den Anspruch auf Gesellschaftstheorie erhebenden soziologischen Ungleichheitsforschung. Im Rahmen von Klassen- und Schichtenkonzepten etwa war die Ungleichheitsforschung bis in die 1970er-Jahre hinein weitgehend *berufszentriert*, der Beruf wurde als *der* zentrale Bestimmungsfaktor sozialer

5 Der folgende Abschnitt geht über das im Vortrag Gesagte hinaus. Ausführlicher finden sich die Überlegungen in Kurtz 2006; 2009.

Ungleichheit und als *der* beste einzelne Indikator der Sozialstruktur einer Gesellschaft interpretiert (Blau/Duncan 1967).

Dass dem Beruf diese Zentralstellung aktuell aber nicht mehr ohne Weiteres zugeschrieben werden kann, dürfte in der Soziologie und wohl auch in der Schichtungssoziologie weitgehend anerkannt sein. Im Folgenden soll gleichwohl angedeutet werden, dass der Beruf in Bezug auf das Thema der sozialen Ungleichheit sehr viel mehr sein kann, als nur eine Schichtungskategorie – als Form interpretiert ist er gleichsam das Objektiv, durch das wir einige Ungleichheiten in der modernen Gesellschaft beobachten können. Es geht dabei dann nicht so sehr um den Einzelberuf als Faktor von Ungleichheit, sondern um die gesellschaftliche Schnittstelle Erziehung/Wirtschaft, an deren Übergängen heute viele Aspekte sozialer Ungleichheit sichtbar werden.

Die heute bestehenden realen Ungleichheiten sind nicht nur Überbleibsel der Stratifikation, sondern sie sind darüber hinaus auch das Resultat funktionaler Gesellschaftsdifferenzierung selbst (Luhmann 1997a, S. 774). Die soziale Klassenbildung und damit Konsolidierung von sozialer Ungleichheit in der Moderne findet ihren Ausgangspunkt im Prozess der Destratifikation, indem das sich etablierende Bürgertum der gesellschaftlichen Inklusionsformel der Herkunft Geld und Bildung gegenüberstellte. Und in der Moderne sind die Systeme Erziehung und Wirtschaft die beiden gesellschaftlichen Funktionen, die als Begleiterscheinung ihrer Operationen soziale Ungleichheiten geradezu konsolidieren. Aber zugleich muss man natürlich auch berücksichtigen, dass Erziehung und Wirtschaft über Bildung und Geld für die Einzelmenschen auch die Möglichkeit offerieren, mit den gravierenden Unterschieden der Lebenschancen umzugehen und sie zu verringern. Der Beruf als Form der Unterscheidung pädagogischer und ökonomischer Kommunikationen kann so gesehen immer noch als eine gewichtige gesellschaftliche Inklusionsformel (mit gleichwohl eingebauter Exklusionsmöglichkeit) interpretiert werden. Der Beruf trägt nicht nur zur Inklusion von Leistungsrollen in den Arbeitsmarkt und das jeweilige Funktionssystem, in dem die Tätigkeit ausgeübt wird, bei, sondern er scheint auch als wesentliche Begleitsemantik weiterer Inklusionen von Publikumsrollen in andere Funktionssysteme zu fungieren. Wenngleich die Berufsform im Übergang zur funktionalen Differenzierung an gesamtgesellschaftlicher Integrationskraft eingebüßt hat, ist sie auch heute noch ein wesentliches Bestimmungsmerkmal für die Partizipationschancen der Bevölkerung an gesellschaftlicher Kommunikation. Über den Beruf wird zumindest ein Zusammenhang hergestellt von Qualifizierung, Arbeitsmarktplatzierung und Statuszuweisung.

Der Beruf ist in diesem Sinne sozusagen eine individuelle Form der Partizipation an den Gütern der Gesellschaft. Wo dies nicht mehr möglich ist, greift der Wohlfahrtsstaat als Überschneidung der Systeme Bildung, Gesundheit, Politik und Wirtschaft ein. Am Schluss steht dann in der funktional differenzierten Moderne das System der Sozialen Hilfe als gesellschaftliches Auffangbecken sozialer Ungleichheit. Die primäre Positionierung der Individuen im sozialen Raum läuft in der modernen Ge-

sellschaft natürlich nicht ausschließlich über den Beruf, sondern vorwiegend über Organisationen (Luhmann 2000, S. 381). Welche Position in den Funktionssystemen der Gesellschaft für Personen reserviert werden, oder anders: Wie jemand Zugang zu diesen Positionen erhält, ist zu weiten Teilen von Organisationen abhängig. Aber diese Funktion der sozialen Positionierung von Organisationen wird zumeist auch in enger Kopplung mit der Form Beruf vollzogen. Die Organisationsmitgliedschaft ist nämlich deckungsgleich mit der in der Ausgangsform des Berufs symbolisierten qualifizierten Erwerbsarbeit: Man ist ausgebildet für eine Tätigkeit in der Organisation und wird dafür von dieser bezahlt. Für die andere Seite der sozialen Positionierungsfunktion von Organisationen, der Partizipation des Publikums an organisationspezifischen Entscheidungen, muss Geld gezahlt werden, für dessen Erwerb der ausgeübte Beruf eine wesentliche Rolle spielt. In diesem Sinne ist der Beruf eine der Voraussetzungen für die Teilhabe an Gesellschaft, die über Organisationen vermittelt wird.

In den klassischen Ungleichheitsanalysen werden zwar Bildung und Beruf als mehr oder weniger wichtige Faktoren genannt, ausgespart wird dabei aber die Kopplung von Bildung und Arbeit über den Beruf. Aber genau in dieser Form Beruf zeigt sich nun noch ein anderes Problem gesellschaftlicher Exklusion. Denn der Beruf ist nicht nur eine Inklusionsformel für den Einzelnen, sondern in der Form Beruf zeigen sich zugleich die vielfältigen von der Ungleichheitsforschung herausgestellten Ungleichheitsvariablen. Es ist ja nicht nur so, dass soziale Ungleichheit von pädagogischen und wirtschaftlichen Organisationen fortgeschrieben wird, sondern Ungleichheit verstärkt sich auch noch bei den Übergängen von Ausbildung zu Arbeit und Erwerb. Dass man mit geringen Qualifikationen weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat als mit herausragenden Hochschulzertifikaten versteht sich von selbst. Ein besonders markanter Ungleichheit verstärkender Effekt tritt nun ein, wenn Personen mit gleichen im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen ungleiche Chancen auf eine Arbeits- und Erwerbskarriere haben. D. h. also, dass die Vermittlung von immer mehr (beruflichem) Wissen die Chancen auf eine qualifizierte Erwerbsarbeit zwar vergrößern kann, aber nicht zwingend muss. Und genau hier zeigt sich dann, dass die Partizipationschancen an den Sachgütern der Gesellschaft nicht unabhängig von Schichtungs- und Individualisierungskriterien laufen.

Mit dem Beruf – verstanden als einer Form mit zwei Seiten – wird das besondere Problem herausgestellt, dass einige im Bildungssystem qualifizierte Personen nicht entsprechend auf der ökonomischen Seite der Form ankommen. So lässt sich zwar generell eine Zunahme von Frauen in der Lohnarbeit feststellen (vgl. für Europa Rubery/Smith/Fagan 1999), trotzdem unterscheiden sich die Chancen von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt in Bezug auf Ansehen und Erwerbshöhe immer noch beträchtlich (Charles 1992). Und dies scheint insbesondere daran zu liegen, dass die beiden Systeme Erziehung und Wirtschaft jeweils einer eigenen Logik folgen. Die bildungssysteminterne Chancengleichheit etwa wird in der Wirtschaft nach völlig anders gearteten Wertmaßstäben interpretiert: Sie muss bezahlbar sein und einen Nutzen für die Organisationen erbringen.

Man kann also dies zusammenfassend sagen, dass über die Form Beruf nicht nur Ungleichheiten individuell kompensiert werden können, sondern dass zugleich auch andere Ungleichheiten wie Geschlecht, Nation u. a. schleichend fortgeschrieben und gefestigt werden. Wenngleich sich Personen in der Moderne nicht mehr ausschließlich über ihren Beruf in der Gesellschaft verorten lassen, spiegeln sich in dieser Zwei-Seiten-Form Beruf viele der sozialkulturellen Ungleichheiten auf einer der beiden Seiten der Ausgangsunterscheidung und besonders beim Überschreiten von der einen zur anderen Seite der Form wider. Und dies gilt auch für die Personengruppe, die in der neueren französischen Diskussion als die der sogenannten „Überflüssigen“ bezeichnet wird (siehe dazu z. B. Castel 1995, S. 412; Donzelot/Estébe 1994, S. 26). Dabei handelt es sich nicht etwa um die rund fünf Prozent der untersten Schicht, sondern diese Exklusion kann im Prinzip *jeden* treffen. Diese neuen Armen entziehen sich zuerst einmal der Festlegung auf eine Gruppendifinition. Die sogenannte akzidentielle Ungleichheit zieht sich sozusagen *quer* durch alle Schichten und Klassen (Bude 1998). Der Faktor Arbeit fungiert dabei als Ausgangspunkt solch einer desaströsen Karriere, und zwar nicht so sehr der Verlust des Arbeitsplatzes, sondern das wiederholte Scheitern beim Versuch des Wiedereintritts ins Beschäftigungssystem. Ich habe das bezeichnet als das Überschreiten von der einen zur anderen Seite der Form des Berufs (Ausbildung-Beschäftigung), oder eben hier: als das Scheitern beim Überschreiten der Grenze.

Eine Analyse der modernen polykontextural strukturierten Gesellschaft muss mehrdimensional angelegt sein, denn es scheint für das Thema soziale Ungleichheit weder auszureichen, wie die soziologische Ungleichheitsforschung nur im Exklusionsbereich der Gesellschaft zu operieren, noch ist die Beschränkung auf den Inklusionsbereich der Gesellschaft angemessen. So erlaubt etwa die Form der jeweiligen segmentären und stratifikatorischen Differenzierung von Personen – also ihre Integration bzw. Desintegration in Familien, Organisationen, Klassen, Schichten etc. – nur unzureichende Prognosen über deren Chancen im Inklusionsbereich der Gesellschaft. Aber zugleich laufen auch die Partizipationschancen an den Sachgütern der Funktionssysteme bzw. der Gesellschaft nicht unabhängig von diesen Kriterien. In diesem Kontext bietet die Form Beruf dann den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass über sie moderne Differenzierungstheorien mit den Theorien sozialer Ungleichheit verknüpft werden können.

Soziale Stratifikation kann den Weg von der Berufsausbildung zur Erwerbsarbeit tangierend begleiten. In der mit der Erwerbsarbeit angezeigten Beschäftigungshierarchie kann diese wieder auf soziale Stratifikation zurückgeführt werden. Soziale Stratifikation steht dabei quer zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft und soziale Ungleichheit pendelt sich in der Moderne zwischen den unterschiedlichen Differenzierungsformen ein. Die immer zwei Seiten bezeichnende Form Beruf in ihren Verästelungen ermöglicht es nun, sowohl Ungleichheiten auf der sekundären Differenzierungsebene der Gesellschaft (Schichten, Lebenslagen, Geschlecht etc.) als auch die Zugriffsformen zu thematisieren, mit denen Funktionssysteme auf

die im Beruf enthaltenen individuellen Probleme im Inklusions- und Exklusionsbereich der Gesellschaft zugreifen.

4.

Man kann jetzt nach der Reichweite dieses Konzeptes des Berufes als einer Form der strukturellen Kopplung fragen, etwa ob diese Form eine Form in der Weltgesellschaft ist, oder ob wir in der Arbeitswelt von einem Pluriversum territorialer Sonderwege mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ausgehen müssen. Natürlich lassen sich in den Gegenden der Weltgesellschaft offensichtliche Unterschiede markieren. Und zugleich zeigt sich, dass es im weltgesellschaftlichen bzw. internationalen Kontext sehr schwierig ist, über den Beruf und seine vielfältigen mitgeschleppten Bedeutungsvarianten zu kommunizieren (siehe etwa Clement 1999), sodass ich es für sinnvoll erachtet habe, ihn auf seine Grundbausteine zu reduzieren. Man sieht dann, dass sich diese Form nicht wesentlich von anderen Formen der Arbeit unterscheidet. Die unterschiedlichen in der Welt gebräuchlichen Berufsbegriffe sind bei aller nationalkultureller Verschiedenheit doch alle auf dieselbe Grundform, dieselbe Ausgangsunterscheidung zurückzuführen. Dabei scheint hier insbesondere das, was wir in der modernen Wissensgesellschaft als hoch qualifizierte Arbeit bestimmen, die Richtung anzugeben, denn Wissensarbeit lässt sich umstandslos auf die mit der Form Beruf angesprochene Unterscheidung reduzieren: auf herausragende Kompetenzen und überdurchschnittlichen Erfolg.

Wenn dann im Übergang zur Wissensgesellschaft immer mehr Arbeit zur reflexiven Wissensarbeit wird, muss sich das Bildungssystem darauf einstellen, dass mehr und mehr Personen mit überfachlichen Kompetenzen und entwicklungsoffenen Qualifikationspotenzialen gesucht werden. Hier zeigen sich dann etwa Tendenzen einer Annäherung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Gleichwohl gilt auch für den seine eigene Arbeitskraft selbst sichernden Arbeitskraftunternehmer, dass eine berufliche Grundbildung Voraussetzung für Weiterbildungen ist. Und auch wenn sich im Sinne von Günter Voß (2001) der Beruf zu einem reflexiven Individualberuf wandeln sollte, verschwinden die beiden Seiten der Form Beruf nicht, sondern sie werden eher noch stärker betont. In der Wissensgesellschaft werden auch Individualberufe auf fachlichen Kompetenzen beruhen, für die ausgebildet werden muss. Aber das Bildungssystem muss nun darauf reagieren, dass die angestrebte Fachlichkeit zunehmend individualisiert und das heißt: situationsadäquat verwendbar sein muss. Und die andere Seite der Form Beruf verändert sich dann dahingehend, dass die Ware Arbeitskraft einer zunehmend individualisierten ökonomischen Gestaltung, Vermarktung und Verwertung unterliegt.

Wie Sie also gesehen haben, geht es mir in meinen Berufsanalysen nicht um einzelne Berufe oder um den Beruf als Kategorie der deskriptiven Sozialstatistik, sondern um die Form des Berufs als einer analytischen Kategorie des Sozialen. Die

Form Beruf im hier vorgestellten Sinne ist keine Ansammlung der vielfältigen durch die Spezialisierung von Qualifikationen hervorgerufenen Aspekte gesellschaftlicher Arbeit, sondern sie bezeichnet die Kommunikation darüber. Sie ist sozusagen eine kommunikative Form, auf die in jedem Kontext der Gesellschaft anders zugegriffen und über diese Kommunikation kommuniziert werden kann (siehe Kurtz 2013a).

Ob und inwieweit man in der Berufspädagogik nun mit solch einer vorwiegend gesellschaftstheoretischen Bestimmung etwas anfangen kann, das weiß ich nicht. Aber lassen Sie mich abschließend dennoch ein paar Worte zu einer möglichen Bedeutung dieser allgemeinen Form des Berufs für die Berufspädagogik sagen, wobei ich nur zwei Aspekte hervorheben möchte.

Zum ersten: Ich habe ja bereits an einer Stelle meines Vortrages meine Verwunderung darüber zum Ausdruck gebracht, dass man sich in der Berufspädagogik auf ein sehr enges berufliches Tätigkeitsfeld beschränkt und insbesondere hoch qualifizierte akademische Tätigkeiten, aber auch einfachere Arbeitsformen mehr oder weniger ausschließt. Aber man könnte sich demgegenüber natürlich die Frage stellen, warum denn die Berufspädagogik so etwas tun sollte, ihr Tätigkeitsfeld auszuweiten, und ob es nicht ausreicht, sich in der Forschung auf die Ebene von Berufen zu beschränken, für die man auch das Lehrpersonal ausbildet. Wenn man sich vorwiegend als anwendungsorientierte Disziplin versteht, dann mag das ausreichen. Wenn man sich allerdings eher als eine universitär institutionalisierte wissenschaftliche Disziplin versteht – und davon gehe ich hier nach fünfzig Jahren Berufspädagogik in Darmstadt einfach mal aus –, dann sollte man sich nicht nur für Berufe im engen berufspädagogischen Ausbildungskontext interessieren, sondern im Weiteren auch für *Berufsfelder* und für Entwicklungen in diesen Feldern.

Dies kann man historisch betrachten, wozu man exemplarisch nur auf die Entstehung der medizinischen Profession zu verweisen braucht. Denn der Beginn der Entstehungsgeschichte dieser Profession war nicht nur durch einen theoretischen Strang der gelehrten Ärzte, sondern auch durch einen praktischen der handwerklichen Barbierchirurgen und der Scharfrichter gekennzeichnet (siehe Huerkamp 1985; Wilbertz 1999). Und genau wie bei der medizinischen Profession können wir natürlich in unserer heutigen Wissensgesellschaft die generelle Tendenz einer zunehmenden Akademisierung und Professionalisierung unterschiedlichster Tätigkeiten beobachten – und das natürlich auch bei den Tätigkeiten, für die hier in Darmstadt das Lehrpersonal ausgebildet wird. Aber was passiert dann? Verliert die Berufspädagogik dann einige Berufe, wobei ja vielleicht durch Verberuflichungstendenzen wieder andere hinzukommen, oder muss sie dann ihren Horizont und ihr Berufskonzept ausweiten? Dies wäre vielleicht auch deshalb anzuraten, weil für die einzelnen auszubildenden Personen die Ausbildung im Berufsbildungssystem nach dem Berufsbildungsgesetz nicht das Ende ihrer beruflichen Karriere markieren muss.

Zum zweiten nur noch ganz kurz: Ich hatte in meinem Vortrag angedeutet, dass es der Berufspädagogik bisher noch nicht gelungen ist, eine eigenständige den ganzen

Beruf übergreifende Theorie des Berufes auszuarbeiten. Und dies wird meiner Meinung nach unter anderem auch daran liegen, dass die Disziplin schwerpunktmäßig auf die Bildungsseite des Berufs ausgerichtet ist. Das Problem dabei ist natürlich, dass auch wenn die Berufspädagogik versuchen sollte die ökonomische Seite des Berufes in ihre Analysen stärker einzubeziehen, sie als pädagogische Disziplin geradezu zwingend die Bildungsseite bevorzugen muss. Oder aber man sucht dann nach so etwas wie Einheitsvorstellungen von Bildung und Wirtschaft. Allerdings – ich hatte das schon zu anderen Gelegenheiten so formuliert (Kurtz 2007) –, nur weil sich einige Sprecher der Systeme zu verständigen scheinen, folgt daraus natürlich noch keine operationale Vermischung der Systeme, weswegen ich bei meinen Ausführungen auch von der Eigenlogik der beiden Funktionssysteme ausgegangen bin. Oder anders und mit einem meine Ausführungen abschließenden Beispiel gesprochen: Das Berufsbildungssystem könnte wohl weiblichen Auszubildenden die gleichen Bildungschancen offerieren wie männlichen – was es allerdings bisher noch nicht leistet –, aber es kann eben nicht dafür sorgen, dass Frauen genauso viel verdienen wie Männer (Kurtz 2013b).

Literatur

- Abel, H. (1963):** Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann.
- Arnold, R. (Hrsg.) (2003):** Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baecker, D. (2002):** Die gesellschaftliche Form der Arbeit. In: Ders. (Hrsg.): Archäologie der Arbeit. Berlin: Kulturverl. Kadmos, S. 203–245.
- Baecker, D. (2013):** Beobachter unter sich. Eine Kulturtheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998):** Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31, S. 461–472.
- Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blankertz, H. (1968):** Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Ders. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges., S. 23–41 (Anmerkungen: S. 120–123).
- Blau, P. M./Duncan, O. D. (1967):** The American Occupational Structure. New York et al.: Wiley.
- Bude, H. (1998):** Die Überflüssigen als transversale Kategorie. In: P. A. Berger/M. Vester (Hrsg.): Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen, Opladen: Leske + Budrich, S. 363–382.

- Castel, R. (1995):** Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. Paris: Fayard.
- Charles, M. (1992):** Cross-national variation in occupational sex segregation. In: *American Sociological Review* 57, S. 483–502.
- Clement, U. (1999):** Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs. Verständigungsprobleme im globalen Dorf. In: Harney, K./ Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 209–231.
- Conze, W. (1972):** Beruf. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett, S. 490–507.
- Donzelot, J./Estèbe, P. (1994):** L'État animateur. Essai sur la politique de la ville. Paris: Éditions Esprit.
- Freidson, E. (1986):** Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge. Chicago, London: Univ. of Chicago Pr.
- Geißler, K. A. (1991):** Das duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: *Leviathan* 19, S. 68–77.
- Goethe, J. W. von (1967):** Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 10. Hamburg: Christian Wegener.
- Huerkamp, C. (1985):** Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert. Vom gelehrten Stand zum professionellen Experten: das Beispiel Preußens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerschensteiner, G. (1901):** Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt: Vilarct.
- Kraus, K. (2006):** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, Th. (1997):** Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kurtz, Th. (2002a):** Zur strukturellen Kopplung von Erziehung und Wirtschaft. In: Wiggins, M./Sackmann, R. (Hrsg.): *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 23–37.
- Kurtz, Th. (2002b):** Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 879–897.
- Kurtz, Th. (2005):** Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kurtz, Th. (2006):** Differenzierung und soziale Ungleichheit. Ein Ergänzungsvorschlag zu einer aktuellen Debatte in der Soziologie. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 32, S. 311–328.
- Kurtz, Th. (2007):** Der Beruf als Gegenstand von Soziologie und Pädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 103, S. 296–302.
- Kurtz, Th. (2009):** Social inequality and the sociology of work and occupations. In: *International Review of Sociology – Revue Internationale de Sociologie* 19, S. 387–399.
- Kurtz, Th. (2013a):** Occupation as a Form and the Theory of Society. In: *Cybernetics & Human Knowing* 20, S. 127–140.

- Kurtz, Th. (2013b):** Bildungssystem, Gesellschaft und soziale Ungleichheit. In: Pädagogische Rundschau 67, S. 55–65.
- Kutscha, G. (1992):** ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88, S. 535–548.
- Kutscha, G. (2008a):** Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Nr. 14.
- Kutscha, G. (2008b):** Bildung und Beruf. Leitfaden zum Modulthemenschwerpunkt „Grundlagen und Hauptströmungen der Berufspädagogik“. MS Universität Duisburg-Essen.
- Larson, M. S. (1977):** The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley et al.: Univ. of California Pr.
- Lipsmeier, A. (1998):** Vom verblassenden Wert des Berufs für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94, S. 481–495.
- Lisop, I. (2003):** Beruf – Ende des Berufes – Neue Beruflichkeit: ein unendlicher (männlicher?) Diskurs. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37–47.
- Lempert, W. (1998):** Berufsmoralische Orientierungen. Universelle, arbeitsbezogene und berufsspezifische Normvorstellungen junger Erwerbstätiger zweier Ausbildungsberufe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94, S. 161–170.
- Luhmann, N. (1997a):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997b):** Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–29.
- Luhmann, N. (2000):** Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lutz, B./Bauer, L./Kornatzki, J. von (1964, 1965, 1966):** Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik – Eine Dokumentation des STERN. 3 Bände. Hamburg: Nannen.
- Maturana, H. (1982):** Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
- Parsons, T. (1939):** The Professions and Social Structure. In: Social Forces 17, S. 457–467.
- Rubery, J./Smith, M./Fagan, C. (1999):** Women's Employment in Europe. Trends and Prospects. London; New York: Routledge.
- Scharf, T. (1899):** Die obligatorische Fortbildungsschule für die männliche Jugend. In: Die Deutsche Fortbildungsschule 11, S. 330–334.
- Scharmann, T. (1956):** Arbeit und Beruf. Eine soziologische und psychologische Untersuchung über die heutige Berufssituation. Tübingen: Mohr.
- Schelsky, H. (1965/1960):** Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft. In: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf-Köln: Diederichs, S. 238–249.
- Simmel, G. (1989/1907):** Philosophie des Geldes, Band 6 der Gesamtausgabe. (Hrsg.): Frisby, D. P./Köhnke, K. C. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Spencer Brown, G. (1971):** Laws of Form. London (2. Auflage): Allen and Unwin.
- Voß, G. G. (2001):** Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, S. 287–314.
- Weber, M. (1984/1920):** Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Ders.: Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung. (Hrsg.): Winckelmann, J. Gütersloh: GTB, S. 27–277.
- Weber, M. (1985/1922):** Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1992/1919):** Politik als Beruf. Stuttgart: Reclam.
- Wilbertz, G. (1999):** Scharfrichter, Medizin und Strafvollzug in der Frühen Neuzeit. In: Zeitschrift für Historische Forschung 26, S. 515–555.
- Zahn, E. (1982):** Professionalisierte Arbeit und politische Praxis. Zur berufspädagogischen Bedeutung der berufssoziologischen Analyse von Ulrich Beck, Michael Brater und Hansjürgen Daheim. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78, S. 428–439.

Verberuflichung, Entberuflichung und Verallgemeinerung – Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem

Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung

THOMAS DEIßINGER

1 Problemstellung

Der Berufsbegriff wie auch das mit ihm verknüpfte Konstrukt der Beruflichkeit sind in der deutschen Kulturgeschichte auf besondere und tiefgründige Weise verwurzelt (Zabeck 1983). Nichtsdestoweniger hat es in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion immer wieder Versuche gegeben, vor allem das Berufsprinzip und die mit ihm assoziierten Vorstellungen einer spezifisch „deutschen“, im „dualen System“ institutionell verankerten Form der Qualifizierung und Integration der nachwachsenden Generationen in das Beschäftigungswesen infrage zu stellen und für Fehlentwicklungen und (angebliche) Defizite der deutschen Berufsbildungsarchitektur verantwortlich zu machen. Man denke nur an die in der Nachbetrachtung – angesichts der heutigen gesellschaftlichen wie auch ökonomischen Wertschätzung der deutschen Berufslehre sowie der internationalen Aufmerksamkeit, die sie (wieder) genießt – als geistige Konstruktionen entlarvte Mutmaßung Geißlers, das duale System (und mit ihm das Berufsprinzip) habe sein „Haltbarkeitsdatum“ längst überschritten (Geißler 1991).

Aus einer anderen Perspektive stellt sich heute gleichwohl die Frage, ob das Attribut eines „mass apprenticeship system based on strong occupational identity of those holding the corresponding qualifications“ (Ryan 2003, S.150), nach wie vor gerechtfertigt ist. Gegenwärtig stehen wir nämlich vor dem Problem, das sich mit dem englischen Begriff der „battle for apprentices“¹ kennzeichnen lässt, sowie vor den

1 „Unternehmen haben zunehmend Schwierigkeiten, ihre angebotenen Ausbildungsplätze zu besetzen. Ein Indiz dafür ist der deutliche Anstieg der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten und zum Ende des Ausbildungsjahres weiterhin unbesetzten Berufsausbildungsstellen (2013: 33.534). Auch Betriebsbefragungen zeigen, dass sich für Unternehmen die Suche nach Auszubildenden immer schwieriger gestaltet. Nach den Ergebnissen des BIBB Qualifizie-

Herausforderungen einer sich verstärkenden „Tertiariesierung“ des deutschen Bildungssystems, welche die berufliche Bildung in ein neuartiges Spannungsfeld rückt. Allerdings hat sich die „Binnenkritik“ zu einer Kritik an der systemischen Leistungsfähigkeit und zu Zweifeln der gesellschaftlichen Akzeptanz nicht-akademischer Bildungswege hin verschoben. Diese Kritik lässt sich unter unterschiedlichen Aspekten identifizieren und beschreiben, was im Folgenden geschehen soll. Tertiariesierung bzw. Akademisierung beginnt naturgemäß nicht erst auf der Sekundarstufe II, zu der formal sowohl die berufliche Bildung als auch die auf die Hochschulen zuführenden „höheren Bildungsgänge“ der Sekundarschulen, vor allem Gymnasien und Gesamtschulen, zu rechnen sind. Dass hierbei die „meritokratisch“ bestimmten Bildungsaspirationen der Eltern ein besonderes Gewicht erhalten und somit das sich wandelnde Schulwahlverhalten hin zu höheren Zertifikaten, liegt auf der Hand. Eine Folge ist die rückläufige Bedeutung und Akzeptanz der Hauptschulen – selbst in den traditionell „konservativ“ aufgestellten südlichen Flächenländern der Bundesrepublik, wo erstere ebenfalls zunehmend spezifische Milieustrukturen repräsentieren. Für die Berufsbildung ergibt sich in einer damit vorgezeichneten Wirkungskette, dass ihr klassisches Klientel immer kleiner wird – bei gleichzeitig „wahrgenommener“ bzw. „gefühlter“ gesunkener Leistungsfähigkeit der als Lehrlinge in Frage kommenden Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Ausdrucksform und Katalysator einer diesbezüglichen bildungsbereichsübergreifenden Entwicklung ist die sog. „Gemeinschaftsschule“, deren Protagonisten sich den Zielen erhöhter „Durchlässigkeit“ und damit der Abkehr von den klassischen „Selektionsmechanismen“, auch in Verbindung mit dem Wegfall der sog. „Grundschulempfehlung“, verpflichtet fühlen (Bohl/Meissner 2013; Bellenberg/Forell 2012; Maaz et al. 2010)².

Tatsache ist, dass die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Deutschland mittlerweile höher liegt als die der Einstiege in eine duale Berufsausbildung (BMBF 2014, S. 6), was einerseits auf den Akademisierungstrend im Schulsystem direkt zurückzuführen sein dürfte, andererseits aber auch temporäre Ursachen hat, insbesondere doppelte Abiturientenjahrgänge und den Rückgang des betrieblichen Ausbildungsangebots in den letzten Jahren (womit das duale System selbst indirekt zur Akademisierung beiträgt). Die Problemhaltigkeit der Auswirkungen „einer zunehmenden Orientierung (...) an weiterführenden Schulen“ auf die berufliche Bildung, wie sie sich seit den späten 1950er Jahren bereits abzuzeichnen beginnt (Herrlitz/Hopf/Titze 1986, S.155 ff.), gleichwohl in jüngster Zeit forciert auftritt, muss allerdings differenziert betrachtet werden: Während eine „Dualisierung“ und

rungspanels 2013 konnten 40 % der befragten Betriebe ihre angebotenen Ausbildungsstellen teilweise oder vollständig nicht besetzen (2012: 37 %, 2011: 35 %). Besonders betroffen sind kleinere und Kleinstbetriebe“ (BMBF 2014, S. 5).

2 Baden-Württemberg hat nach dem Regierungswechsel 2012 „Gemeinschaftsschulen“ auf den Weg gebracht, die als Lösungsansatz für die schwindende Akzeptanz der Hauptschulen und zugleich als Instrument zur Sicherstellung eines regional ausgewogenen Angebots an schulischer Bildung verstanden werden. Da die Gemeinschaftsschulen vor allem ein Projekt des Koalitionspartners SPD sind, ähneln sie in ihrer Motivstruktur bildungspolitischen Argumentationsmustern aus den 1960er und 1970er Jahren – insbesondere mit Blick auf das übergreifende Ziel der „Bildungsgerechtigkeit“ bzw. „Chancengleichheit“. Damit können sie bei kritischer Betrachtung durchaus als Frontalangriff auf das dreigliedrige Schulsystem begriffen werden.

damit eng verbunden auch eine Form der „Verberuflichung“ des Hochschulsystems in Gestalt der (früher so genannten) Berufsakademien bzw. Dualen Hochschulen (Zabeck/Deißinger 1995; Deißinger 2000), die ja auch zumindest partiell als Ausdruck einer tertiären Bildungsexpansion gesehen werden können, grundsätzlich zu einer sinnvollen funktionalen Ausdifferenzierung des Hochschulwesens geführt hat, sind Entwicklungen, die sich quasi neben der Berufslehre etablieren und auf Formen der „Verallgemeinerung“ setzen und die dezidiert von bildungsexpansiven Öffnungen profitieren, wie bspw. spezialisierte Bachelor-Studiengänge oder auch Hybridqualifikationen, durchaus ambivalent zu sehen.

Wir wollen deshalb auch zu Beginn unserer Betrachtung die Aussage zitieren, dass „aus guten Gründen (und) am hartnäckigsten in der Berufsbildung und der Berufspädagogik an der Berufskategorie festgehalten“ wird (Baethge/Baethge-Kinsky, 1998, S. 470) und dass dies aus pädagogischer Sicht grundsätzlich zu begrüßen ist. Damit verneinen wir auch die Frage, ob die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihrer insgesamt positiven, wenn auch fallweise ambivalenten Einstellung zum Prinzip der Beruflichkeit (Kutscha 1992; Greinert 1994; Harney 1998; Zabeck 1999) einer Schimäre aufsitzt. Dennoch muss konstatiert werden, dass der Aussage von Baethge und Baethge-Kinsky offensichtlich nicht mehr uneingeschränkt zugestimmt werden kann, selbst dann, wenn man sich als Verfechter des Berufsprinzips versteht. Die Autoren schreiben im Jahre 1998 (Baethge/Baethge-Kinsky 1998, S. 470):

„Es könnte (...) sinnvoll sein – und wir halten es für sinnvoll –, an der Berufskategorie in der Ausbildung vorerst festzuhalten, weil die mit ihr verbundenen Ausbildungsformen – sozialisations- und allokatationstheoretisch betrachtet – noch immer eine beträchtliche Leistungsfähigkeit aufweisen und ähnlich leistungsfähige Alternativen schwer zu finden und zu institutionalisieren sind“.

Betrachtet man das Berufsprinzip ausschließlich in seiner Funktionalität im Rahmen nicht-akademischer Ausbildung, kann dem sicherlich uneingeschränkt zugestimmt werden – insbesondere mit Blick auf die mit dem sog. „Übergangssystem“ verbundenen Dysfunktionalitäten. Skepsis ist angebracht mit Blick auf die nur schwer zu findenden „leistungsfähigen Alternativen“. Sieht man die Berufsausbildung in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext und hier insbesondere in ihren Wechselwirkungen mit anderen Teilsystemen, sind Zweifel nahe liegend und berechtigt. Im Folgenden soll Beruflichkeit deshalb auch nicht nur als ausbildungsstruktureller Zusammenhang, sondern im Spannungsfeld zum Phänomen der sich auch in Deutschland verstärkenden Tertiarisierung betrachtet werden und eine Antwort auf die Frage gesucht werden, inwiefern diese tatsächlich ein Gefährdungspotenzial für die Berufslehre im dualen System darstellt. Diese Frage hängt zusammen mit jener nach den o. g. „Alternativen“, wie sie sich gerade auch im Hochschulbereich zu entwickeln beginnen. Eine komparative Akzentsetzung erfolgt über den deutsch-englischen Vergleich, handelt es sich doch gerade auch mit Blick auf das Verhältnis von allgemein-akademischer und beruflicher Bildung traditionell um so etwas wie ein „Gegenstück“ zum deutschen Ansatz.

2 Tertiärisierung als Ausdruck von „Verallgemeinerung des Beruflichen“ und „Verberuflichung des Allgemeinen“ im Kontext des deutschen Bildungswesens

Den politikwissenschaftlichen Analysen zur Entwicklung der Berufsbildungssysteme in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg ist darin zuzustimmen, dass die Gräben zwischen einer tendenziell „elitär“ ausgerichteten Allgemeinbildung an Gymnasien und Hochschulen mit ihren traditionell hochselektiven Zugangskulturen und einer davon getrennten, für die breiten Schichten der Bevölkerung „vorgesehenen“ beruflichen Bildung bis in die 1970er Jahre hinein (wenn auch mit unterschiedlichen Organisationsformen und -graden) allgemein beobachtet werden können. Relevante nationaltypische Unterschiede in diesem Verhältnis, obwohl historisch in die Zeit vor 1945 zurückreichend, kristallisieren sich seit den 1970er-Jahren zunehmend heraus. Vergleichende Politikwissenschaftler konstatieren in diesem Zusammenhang die Grundformen „social democratic model of statist skill formation“ (bspw. in Schweden), ein „liberal skill formation regime“ (bspw. in England) sowie den Typus der „collective skill formation“, für das Deutschland exemplarisch steht (Busemeyer/Schlicht-Schmälzle 2014). Gerade im letztgenannten Modell zeigen sich Demarkationslinien zwischen beruflicher nicht-akademischer Bildung und Hochschulbildung, da sich mit dem dualen System ein von seiner Steuerungslogik her völlig andersartiges, weil eigenständiges Subsystem mit vergleichsweise schwacher staatlicher Reglementierung etablieren konnte.

Interessant in diesem Zusammenhang ist die These, dass in Deutschland das duale System selbst dazu beigetragen habe, die Nachfrage nach akademischer Bildung zu „unterdrücken“ (Ansell 2010, S.191). Der Rückkehrschluss, dass (auch) ein aktuell weniger nachgefragtes duales System die Akademisierung ansteigen lässt, wäre anzuschließen. Für die Berufsbildung spricht wiederum, dass die Zahl der Studienanfänger, welche keine schulische Hochschulzugangsberechtigung besitzen, im Steigen begriffen ist, auch wenn der Anteil der „Nicht-Abiturienten“ mit 2,5 % unter den Erstsemestern (2012) immer noch sehr gering erscheint³. Lässt man andere Zahlen sprechen, so stellen sich allerdings die Gewichtsverlagerungen durchaus als signifikant dar: Zwischen dem Jahr 2000 und 2013 ist die Zahl der Neueintritte ins duale System um rund 15 % gesunken, während die Zugänge zu den Hochschulen um 59 % anstiegen. Aktuell befinden sich weniger Jugendliche in der nicht-akademischen beruflichen Erstausbildung (ohne Vollzeitschulen und Übergangssystem) als in den Hochschulen. Vor dem Hintergrund steigender, wenn auch regional differierender Abiturientenanteile an den Schulabgängern dürfte sich die Schere die nächsten Jahre noch weiter zugunsten des tertiären Sektors öffnen. Mit der zunehmenden Akademisierung könnten ihm mehr potenzielle Ausbildungsanfänger gerade in dem für Betriebe wie auch Abiturienten traditionell attraktiven Segment der Hochqualifizierten quasi entzogen werden (Euler 2014, S.322 f.). Aktuell spricht die ein-

3 DHV Newsletter 4/2014.

drucksvolle Quote von 24 % unter den Ausbildungsanfängern, die eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen noch gegen diese These – beim Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-kauffrau sind es sogar mehr als 70 % der Neueintritte, die einen Abschluss der Sekundarstufe II besitzen (BiBB 2014, S.160).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Realität komplexer, und zwar unter zwei Aspekten:

1. ... können Akademisierung bzw. Tertiarisierung nicht monokausal erklärt werden. Sicherlich sind es die veränderten Umweltbedingungen im gesellschaftlichen System, die die Akademisierung befördern, allen voran die das Bildungswahlverhalten im Schulsystem prägende „meritokratische Logik“ vieler Eltern (Goldthorpe 1996; Lutz 1986), welche mittlerweile auch die bundesdeutsche Gesellschaft fest im Griff zu haben scheint. Allerdings dürfte es sich auch um andere, teilweise im System selbst liegende Faktoren handeln;
2. ... ist Akademisierung bzw. Tertiarisierung selbst an sich komplexer und facettenreicher zu fassen, gerade aus der Perspektive der beruflichen Bildung, insbesondere dort, wo strukturelle Konvergenzen zwischen den beiden großen Subsystemen zu beobachten sind und damit „Verberuflichung“ nicht verschwindet, sondern sogar neu entsteht.

Betrachtet man neben den klassischen Hochschulen auch die akademische Funktion, die der beruflichen Bildung – hier aber nicht zwingend dem dualen System bzw. allgemein betrieblichen Ausbildungskonzepten – zukommt und blickt man differenzierend auf den sich aktuell dynamisch verändernden Hochschulbereich, dann lässt sich Akademisierung bzw. Tertiarisierung im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung sowohl im Sekundarbereich als auch im Hochschulsektor lokalisieren, und zwar im Sinne einer vierfachen Differenzierung:

Als „*Verallgemeinerung des Beruflichen*“ manifestieren sich offenkundig zunächst zwei Strukturformen innerhalb des eigentlichen Berufsbildungssystems. Sie sind insofern schon immer Ausdruck einer „Verberuflichung des Allgemeinen“, als sie durch Ausdifferenzierung und Funktionsteilung zwischen Schularten Prinzipien und Zielaspekte klassischer (vorberuflicher) Allgemeinbildung in den beruflichen Sektor transponieren:

1. Zum einen handelt es sich bei den beruflichen Vollzeitschulen – anders als beim dualen System – größtenteils um ein Subsystem, welches in erster Linie allgemeine Berechtigungen vergibt und damit dem allgemeinbildenden Schulsystem – auf der Basis curricularer Differenzen zum klassischen allgemeinbildenden Kanon – durchaus funktional entspricht. Im Rahmen dieses „beruflichen Bildungsweges“ sind insbesondere die nicht-vollqualifizierenden, nicht auf den Arbeitsmarkt ausgerichteten Berufsfachschulen (Feller 2000; Deißinger/Smith/Pickersgill 2006) zu nennen, welche zum mittleren Bildungsabschluss führen (Fachschulreife), die Berufsoberschulen (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife), die Fachoberschulen (Fachhochschulreife) sowie vor allem die beruflichen Gymnasien (i. d. R. allgemeine Hochschulreife), die

den direkten Anschluss an das Hochschulsystem ermöglichen (Schindler 2014; Baumert et al. 2011, S. 144 ff.). Da der überwiegende Anteil an Fachhochschulberechtigten ihre Fachhochschulreife an beruflichen Schulen erwirbt, ist hier die strukturelle Kopplung mit dem dualen System naheliegend. Gleiches gilt für die Relevanz des am Wirtschaftsgymnasium erworbenen Abiturs für eine nachfolgende Ausbildung im dualen System. Insofern sind diese Formen der „Verallgemeinerung“ nicht zwingend als systemgefährdend für das duale System anzusehen, vor allem dann nicht, wenn man in Rechnung stellt, dass der Anteil Hochschulzugangsberechtigter unter den Neuzugängen ins duale System mittlerweile bei nahezu einem Viertel liegt. Zu dieser Schlussfolgerung kommt man auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Bundesländer mit traditionell hohen Gymnasialisierungsquoten ebenfalls eine hohe „Beteiligung“ Hochschulzugangsberechtigter am dualen System aufweisen (BiBB 2014, S. 152)⁴.

2. Zum zweiten gibt es ein spezifisches Segment innerhalb der beruflichen Vollzeitschulen, das dem Begriff der „Hybridqualifikationen“ (Deißinger et al. 2013) subsumiert werden kann, d. h. Einrichtungen, an denen doppelseitig Berechtigungen vergeben werden – „combinations of accredited general (academic) and vocational learning and attainment that formally qualify for entrance to higher education and the labour market“ (ebd., S. 8). Bei Hybridqualifikationen handelt es sich gerade im deutschen Fall insofern um eine „Verallgemeinerung der beruflichen Bildung“, als ihre Relevanz und Bedeutung primär über die Anschlussfähigkeit an den Hochschulsektor und erst nachrangig arbeitsmarktsseitig perzipiert wird (beispielhaft hierzu Deißinger/Ruf 2006; vgl. auch Euler 2000)⁵. Dass diese Berechtigungen und die ihnen zugrunde liegenden Bildungsgänge zwar im beruflichen Kontext lokalisiert sind, jedoch von der Sphäre der dualen Berufsausbildung separiert sind (Frommberger 2012, S. 187), unterstreicht ihren eher „allgemeinen“ bzw. „wissenschaftsorientierten“ Charakter (vgl. historisch hierzu Blankertz 1972). Der eigentlich unvollkommene Hybridcharakter dieser Berechtigungen hat allerdings eine eher systemstabilisierende, wenn auch indirekte Auswirkung auf das duale System, da sich Betriebe bei ihrer Rekrutierung von Nachwuchskräften nicht an einem „Parallelsystem“ orientieren (müssen). Wenn sie im Hochqualifiziertensegment für die Lehre rekrutieren, greifen sie in der Regel auf Abiturientinnen und Abiturienten der allgemeinen oder beruflichen Gymnasien zurück. Zugleich gelten Absolventinnen und Absolventen bspw. des baden-württembergischen Berufskollegs (das eine solche Hybridstruktur verkörpert) als Jugendliche mit starken Aus-

4 So liegt der Anteil Hochschulzugangsberechtigter unter den neu eintretenden Auszubildenden in Bayern bei lediglich 13 %, in Bremen jedoch bei 34,3 % und in Hamburg – bei einer „akademischen Schulabgängerquote“ von fast 55 % – bei 37,3 % (ebenda).

5 Die Unterschiede bspw. zu Österreich sind hier offenkundig: „Aus internationaler Perspektive der EU ist anzumerken, dass die in Deutschland realisierte, extrem starke Gewichtung des dualen Systems singulär ist. In allen anderen EU-Staaten, die eine berufliche Sekundarausbildung befürworten, stellen berufliche Vollzeitschulen als Ergänzung oder Ersatz des dualen Systems eine zentrale Säule der Ausbildung dar“ (Aff 2006, S. 137, vgl. auch Deißinger 2010).

bildungsaspirationen in Richtung duale Ausbildung (Deißinger/Ruf 2006, S. 122 ff.; Baumert et al. 2011, S. 133).

Zu einer „*Verberuflichung des Allgemeinen*“ können folgende Strukturentwicklungen im tertiären Sektor gezählt werden. Diese sind zugleich als Ausdrucksformen einer „*Verallgemeinerung des Beruflichen*“ zu deuten, weil sie letztlich (zumindest partiell) die berufliche Bildung auf die (dem „Allgemeinen“ historisch vorbehaltene) tertiäre Ebene heben und sie somit gesellschaftlich wie auch meritokratisch aufwerten:

3. Die sog. „Dualen Hochschulen“, deren Prototyp in der Berufsakademie Baden-Württemberg aus den 1980er Jahren zu sehen ist (Zabeck/Deißinger 1995; Deißinger 2000), weisen zwar mittlerweile eine ganze Reihe von strukturellen Ähnlichkeiten mit den herkömmlichen tertiären Bildungseinrichtungen auf (vor allem bei der Denomination der Abschlussqualifikationen), jedoch richten sie sich in zentralen Facetten dezidiert auf das Strukturmodell des dualen Systems aus: Dazu zählen die Lernortstruktur als solche, die Praxisnähe der Ausbildung bei gleichzeitigem Wissenschaftsbezug der Ausbildungsinhalte, die starke Einbindung der Betriebe, welche die Selektionshoheit bei der Rekrutierung der Studierenden besitzen, der explizite Arbeitsmarktbezug der Abschlüsse sowie die didaktisch-curriculare Verzahnung von Theorie und Praxis und nicht zuletzt die gemeinsame Verantwortung von Staat und Wirtschaft für Ausbildungspläne und Studienordnungen – allesamt Spezifika, die klassischen Hochschuleinrichtungen (auch den meisten Fachhochschulen) mehrheitlich fremd sind. Nicht zu leugnen ist jedoch, dass derartige Hochschulen allgemein Bedeutung und Zuwachs erfahren, wobei sie vor allem mit geringeren Abbrecherquoten und vergleichsweise unproblematischer Einmündung in eine qualifizierte Beschäftigung nach Erwerb der Abschlussqualifikation aufwarten können (Kupfer 2013)⁶. In jedem Falle handelt es sich hier um Konvergenzen zwischen Berufs- und Hochschulbildung (Euler 2014, S. 322 u. S. 327)⁷.
4. Ähnlich gelagert ist die vielerorts beobachtbare „Verlängerung der Berufsbildung in den Hochschulbereich“ (Euler 2014, S. 326). Im Zuge der faktisch vollzogenen Bologna-Umstellung der Studienprogramme (Brändle 2010) an praktisch allen deutschen Hochschulen (mit Ausnahme einzelner Studiengänge wie Medizin, Lehramt oder Theologie) entstanden Programme und Abschlussbezeichnungen, die eine zunehmende Spezialisierung innerhalb der für die jeweilige Qualifikation konstituierenden Wissenschaftsdisziplinen nicht nur suggerieren, sondern die „mit einem beruflich-handlungsorientierten Profil“ (Euler 2014, S. 322) bewusst auf Teilarbeitsmärkte bezogen entwickelt wurden und da-

6 Wichtig ist hier der Hinweis auf zwei Sachverhalte, die es erfordern, dieses akademische Subsystem differenziert zu kennzeichnen: (i) Nicht alle dualen Studiengänge funktionieren exakt nach dem Muster der baden-württembergischen (früher sogenannten) Berufsakademien; (ii) es muss unterschieden werden zwischen „praxisintegrierenden“ und „ausbildungsintegrierenden“ Studiengängen; wobei bei Letzteren unterschiedliche Modelle hinsichtlich Prüfungsgestaltung, Rechtsstatus der Studierenden, Zeiteinteilung im Unternehmen und Orientierung an den Berufsbildern lt. BBiG existieren (Kupfer 2013).

7 Lt. Wissenschaftsrat studieren aktuell in mehr als 1.000 Studiengängen mehr als 64.000 Personen, dies entspricht 3,4 % aller Studierenden (Euler 2014, S. 329).

mit einer Ausdifferenzierung der Studienangebote gleichkommen (Bosch 2010, S. 31). Hierbei tun sich vor allem die (Fach-)Hochschulen außerhalb des Universitätssystems hervor, deren Nähe zu den Dualen Hochschulen damit unterstrichen wird. Die hier beobachtbare Äußerungsform von „Verberuflichung“ folgt letztlich besonders stark dem Grundgedanken von Bologna, nach dem der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss anzusehen ist. Hinzu kommt im Falle der deutschen Fachhochschulen der traditionell starke Anwendungscharakter von Forschung und Lehre, mit dem sie sich von den Universitäten abgrenzen lassen („universities of applied sciences“).

Das Spezifische von Beruflichkeit soll nun vor diesem Hintergrund systematisch erörtert und hierbei im Speziellen auf die englischen berufspädagogischen Verhältnisse projiziert werden, handelt es sich doch gerade bei England bzw. Großbritannien und den anderen angelsächsischen Ländern um systemische Konfigurationen des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung, die im Kontext gesellschaftlich und politisch gewollter Akademisierung von Bildungswegen und Berufswegen zu lokalisieren sind.

3 Zur Bedeutung von Beruflichkeit als „organisierendem Prinzip“ der Berufsausbildung – die Perspektive der vergleichenden Berufsbildungsforschung

3.1 Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“

Typisch für den Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der letzten Jahrzehnte ist das Argument, dass es angesichts der kulturellen Verwurzelung der Organisationsformen und Regelungsmuster beruflicher Bildung nicht (länger) um die Vorbildfunktion oder gar die Übertragbarkeit der (angeblich) „besseren“ berufsqualifikatorischen Lösungsarrangements gehen dürfe, sondern darum, die jeweilige nationaltypische Einzigartigkeit in ihrer strukturellen Vielfalt abzubilden. In diesem Zusammenhang wird einerseits betont, dass zwar von „universalistischen“ Herausforderungen an die berufliche Bildung, die man unter die Schlagworte „Europäisierung“ und „Globalisierung“ (Zabeck 1999) subsumieren könnte, gesprochen werden müsse; andererseits zeige sich aber doch stets das Eigengewicht nationalspezifischer Sonderwege (Georg 1997, S. 83). Interessanterweise wird aktuell nach wie vor stark mit der o. g. „Vorbildfunktion“ des dualen Systems argumentiert – man denke nur an die „Anfragen“ an die Bundesregierung vonseiten europäischer Länder mit hoher Jugendarbeitslosigkeit (Spanien, Griechenland etc.), welche sich jüngst verstärkt an der deutschen Organisationsform von Ausbildung orientieren. Ähnliches gilt auch für die Vereinigten Staaten, wo sich – ähnlich wie übrigens auch in Frankreich – politische Orientierungen dieser Art immer wieder zu reproduzieren scheinen (Ott/Deißinger 2010). Vergessen wird hierbei, dass es sich, wenn wir vom dualen System

sprechen, um etwas historisch-kulturell Gewachsenes handelt, um eine Konfiguration politikgeschichtlicher, wirtschaftsgeschichtlicher, bildungsgeschichtlicher Präzungen sowie mentaler Muster, die nicht zuletzt pädagogisch motiviert waren. Diese „realen Antriebe“ (Reichwein 1963; Zabeck 1966; Deißinger 1992, S. 2 ff.) nicht in ihre Gesamtstruktur, sondern lediglich partialisiert, zu betrachten, verfehlt den Erkenntniszweck der vergleichenden wie auch der historischen Forschung.

Jüngst suggerieren politikwissenschaftliche Analysen zu den sog. „varieties of capitalism“ (Busemeyer/Trampusch 2012, S. 8 ff.; 2011, S. 424 ff.), dass es Steuerungsprinzipien sind, nach denen typologische Einteilungen von Berufsbildungssystemen vorgenommen werden können. Wenn bspw. beim dualen System – wie oben bereits angedeutet – von einem Ansatz gesprochen wird, der unter den Begriff „collective skill formation“ gefasst wird, dann trifft dieser Terminus sicherlich die makrostrukturelle Konfiguration in Deutschland sowie die Bedeutung, die der beruflichen Bildung gesellschaftlich wie ökonomisch zugesprochen wird. Sie verfehlt aber – wie übrigens auch die Zuordnung dualer Ausbildungssysteme innerhalb des viel zitierten Greinertschen Typologisierungsmodells (Greinert 1988) – die Ebenen der didaktischen Grundorientierung, der mentalen Ausrichtung von beruflicher Bildung an traditionellen Qualitätsvorstellungen sowie den hohen Grad an Pädagogisierung sowohl der schulischen wie auch der betrieblichen Komponente der dualen Ausbildung, die wir aus berufspädagogischer Sicht als weitaus wichtiger erachten als ihre strukturell-organisatorischen Besonderheiten (vgl. kritisch hierzu Deißinger 1995; Deißinger/Frommberger 2010).

Man könnte auch ergänzen, dass derartige Typologisierungen primär auf die Gegenwart hin projiziert sind und historisch-kulturelle Zusammenhänge nur selektiv berücksichtigen. Dies gilt nicht zuletzt für die politikwissenschaftlichen Ansätze, die bei der Typenbildung lediglich von makrostrukturellen Variablen ausgehen und somit wesentliche pädagogisch-didaktische Zusammenhänge – wissenschaftstheoretisch nachvollziehbar – nicht in den Blick nehmen⁸. Am Beispiel der englischen Berufsausbildung lässt sich anschaulich aufzeigen, dass wesentliche Weichenstellungen, aus denen sich substanzielle Unterschiede in der Ausgestaltung sowie der gesellschaftlichen Thematisierung insbesondere von beruflicher Erstausbildung ergaben, wie sie heute noch beobachtbar sind, im 19. Jahrhundert und nicht primär in der Nachkriegszeit zu lokalisieren sind (Deißinger 1992). Hierzu zählen die unvermindert ökonomischen Prinzipien folgende Thematisierung des sog. „workplace learning“, das aus pädagogischer Sicht das Attribut „restrictive“, nicht etwa „expansive“, als Kennzeichnung zu verdienen scheint (Fuller/Unwin 2011), sowie die retardierte Sozialstaatlichkeit, welche die englische Erziehungsgeschichte prägt⁹. Ähnlich

8 So bei Busemeyer/Schlicht-Schmälzle (2014), die von zwei Dimensionen ausgehen, nach denen sich Berufsbildungssysteme differenzieren lassen, nämlich „employer involvement“ und „public commitment“.

9 Die Rolle des Staates im Prozess der Normierung und Gestaltung der pädagogischen Verhältnisse wurde in England traditionell sowohl durch das puritanische als auch durch das staatskirchliche Erbe begrenzt. Zu ihnen gesellte sich als unterstützende Kraft der Liberalismus in seinen unterschiedlichen ökonomischen und politischen Spielarten. Er war es, der maßgeblich jenen Skeptizismus hinsichtlich der staatlichen Intervention in die gesellschaftlichen und öko-

lässt sich mit Blick auf die französische Berufsbildung argumentieren, wo das frühe Ende der Zünfte im ausgehenden 18. Jahrhundert ein staatlich gelenktes, zentralisiertes Gesamtbildungssystem entstehen ließ, dessen mentale Ausrichtung in den Prinzipien der Französischen Revolution zu suchen ist (Deißinger 1998, S.184 ff.). Die bis auf den heutigen Tag spürbaren Auswirkungen auf die berufliche Erstausbildung sind hinlänglich bekannt, auch wenn sich das heutige französische Berufsbildungssystem durchaus von neuen Impulsen – allen voran der „Outcome-Orientierung“ – inspirieren lässt (Ott 2014).

Harney et al. führen zum „Konstitutionsprinzip Beruf“ aus, dieses habe zunächst im Zeichen des „praktischen, nicht-schriftlichen Traditionalismus der ständischen Repräsentation“ gestanden. Spätestens mit dem Berufsbildungsgesetz sei jedoch der Übergang zu einem „auf Schriftlichkeit und Konstruktion beruhenden Prinzip der systemischen Verfügbarkeit (des Berufes)“ vollzogen worden (Harney/Bormann/Wehrmeister 1994, S.384 ff.). Der „institutionelle und organisatorische Bestand der Berufsform“ sei in spezifischer Weise abgesichert worden. Dass hierbei der Beruf als „Drehscheibe“ zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungswesen zu begreifen sei, liege daran, dass ihm eine eigene „Sphäre“ zugeschrieben wird, die ihn vom Bildungswesen einerseits wie auch von der betrieblichen Arbeit andererseits entkoppelt. Er erscheint damit als ein „eigenständiger Gesichtspunkt“ (Harney 1985, S.126). Hierbei verbindet sich die pädagogische Berufsidee (mit ihrer hochkomplexen Vorgeschichte, vgl. hierzu Zabeck 1983) institutionentheoretisch bzw. berufssoziologisch mit dem Strukturprinzip der Beruflichkeit. Es handelt sich insofern um ein „organisierendes Prinzip“ (Deißinger 1995, 1998), als es sich als komplexer „Zusammenhang“ darstellen lässt.

Folgende wesentliche Kennzeichnungen des ordnungspolitischen wie auch des didaktischen Gestaltungsraums, in dem die deutsche Berufsausbildung angesiedelt ist und in dem sie ihre spezifische „Selbstreferenz“ entwickelt, erweisen sich als konstituierend für dieses Prinzip. Hierbei spielen Aspekte wie die Verbindungen von Beruflichkeit zur Sozialstruktur, zur deutschen Form der Arbeitsmarktsegmentation¹⁰ sowie zum politischen Steuerungssystem eine herausragende, wenn auch nicht isolierte Rolle (hierzu ausführlich Deißinger 1998):

- Es handelt sich bei Berufen im deutschen berufspädagogischen Verständnis zum einen (Dimension A) um „hoch strukturierte“, „in hohem Maße institutionalisierte“, ja „ultrastabile“ Verknüpfungen zwischen der Ausgestaltung von

nomischen Verhältnisse förderte, der das viktorianische Zeitalter prägen sollte. Bezogen auf die betriebliche Seite der Berufserziehung wurde die staatliche ordnungs- und sozialpolitische Funktion vom Standpunkt der liberalen Ökonomie aus früh in ihre Schranken verwiesen. Jedoch wurde in England unübersehbar der Staat ebenfalls ausgegrenzt, als es notwendig wurde, dem „industriellen Chaos“ zu begegnen, in das die Lehrlingerziehung mit dem Sieg der Fabrikindustrie geriet (vgl. ausführlich hierzu Deißinger 1992).

10 Wir sollten hier nicht vergessen, die klassische Definition von Beruf in der „subjektorientierten Theorie der Berufe“ anzuführen: „(...) relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u. a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S.20).

Ausbildungswegen, den Bedingungen und Formen des Eintritts in die Erwerbstätigkeit sowie den hieraus resultierenden strukturierenden Wirkungen für die Platzierung des Einzelnen im Beschäftigungswesen (Mayer 1996). Das Spezifische in der gesellschaftlichen Einbindung der beruflichen Qualifizierung äußert sich in einem zielgerichteten Muster der beruflich-gesellschaftlichen Integration, welches sich vom klassischen akademischen Muster abgrenzen lässt mit seinen vergleichsweise kontingenten Funktionsbeziehungen zum gesellschaftlich-ökonomischen System.

- Bildungspolitisch und ordnungspolitisch (Dimension B) gesprochen werden über den Beruf intermediäre Gestaltungsräume gestiftet, die nicht etwa isoliert neben dem betrieblichen und dem staatlichen Handlungsraum existieren, sondern vielmehr das Miteinander von Staat und Wirtschaft im Sinne einer „konkurrierenden Regelungsbefugnis“ verkörpern und denen insbesondere mit Blick auf die überbetriebliche Normierung und Flankierung der Berufsausbildung eine zentrale Ordnungsfunktion zukommt. Hierzu zählen selbstredend die im Ansatz der „varieties of capitalism“ genannten Aspekte der Konsensfindung zwischen den Sozialpartnern sowie der auf das späte 19. Jahrhundert rekurrierenden Kammerorganisation, die der handwerklich-zünftigen Tradition erwuchs (Stütz 1969; Winkler 1976).
- Auf der didaktischen Ebene (Dimension C) kommt es über den Beruf zu einer Orientierung der Ziele und Inhalte von Ausbildungsprozessen an komplexen Qualifikationsprofilen, die sowohl an einen überbetrieblichen Ordnungsrahmen gebunden sind und dabei sowohl staatlichen Normvorgaben folgen als auch mit den Anforderungen konkreter Arbeitstätigkeiten korrespondieren. In diesem Zusammenhang sollte neben funktionalistischen Prämissen und Prinzipien, denen die heutige Erstellung von Ordnungsmitteln folgt, der „Bildungsauftrag“ wie auch der „Qualifizierungsbeitrag“ der Berufsschule immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Ohne ihn würde die deutsche Berufsausbildung Gefahr laufen, einen ihrer pädagogischen Grundpfeiler der reinen Funktionschulung für die Gesellschaft zu opfern.

Interessant ist es nun, diese „deutschen“ Prinzipien mit anderen Ländern bzw. Kulturen zu konfrontieren. Ein Vergleich dieser Art ermöglicht es zudem, die besonderen Zusammenhänge zwischen akademischen und beruflichen Bildungswegen in ihrer modernen Ausprägung richtig einzuordnen und auch Gefahren zu benennen, die von dem nicht mehr zu leugnenden zunehmenden Akademisierungsdruck ausgehen.

3.2 Zur Andersartigkeit von Berufskonzept und Funktionskonzept: ein deutsch-englischer Vergleich

In der Berufsbildungsforschung dominieren Kennzeichnungen und Beschreibungen der englischen Berufsausbildung, die vor allem ihre marktwirtschaftlichen Strukturen betonen, d. h. es wird von einem Berufsbildungssystem gesprochen, in dem

Qualifizierung für den Arbeitsmarkt weitgehend losgelöst von staatlich-rechtlicher Normierung stattfindet. Die betrieblichen Reproduktionsbedürfnisse bestimmen letztlich die Güte der weitgehend arbeitsprozessabhängig erworbenen beruflichen Kompetenzen, was die Aussage Eulers aus den 1980er Jahren nach wie vor als zutreffend erscheinen lässt, es handle sich um ein „wenig reglementiertes System mit hoher dezentraler Autonomie“, welches nicht von spezifischen Ordnungsvorstellungen, sondern vielmehr von einem „marktwirtschaftlichen Urvertrauen“ (Euler 1988, S.126 f.) bestimmt sei. Diese Attribute der englischen Berufsausbildung legen die Zuordnung zu einem „funktionsorientierten Qualifizierungsstil“ (Deißinger 1995) bzw. einem „Marktmodell“ (Greinert 1988) nahe. Trotz eines hohen Maßes an Staatsinterventionismus während der konservativen Regierungsperioden von Margaret Thatcher (1979 bis 1990) und John Major (1990 bis 1997) sowie weitgehend unveränderter Grundlinien der Berufsbildungspolitik unter Tony Blair (1997 bis 2007) kann nach wie vor von einer immanenten Krisenhaftigkeit und Reformunruhe vor allem mit Blick auf die englische Berufsbildung gesprochen werden. Jüngste Maßnahmen umfassen Programme bzw. Innovationen wie die sog. „Tech Levels“, die vor allem Alternativen zum allgemeinen Bildungsweg aufzeigen und somit technische und berufliche Bildungsgänge attraktiver machen sollen¹¹. Bezeichnenderweise adressiert Adrian Wooldridge in einem aktuellen Beitrag für die Sunday Times¹² eine Aufforderung an den britischen Premierminister, sich im Bereich der Berufsbildung an Deutschland zu orientieren, wenn er schreibt:

„Britain has focused so exclusively on academic and university education that companies complain about a shortage of skilled workers. Germany's system of vocational education supplies businesses with a stream of technical knowledge workers'. If David Cameron is serious about rebalancing Britain, there is no better place to look, in Europe, than Germany“ (The Sunday Times, August 3, 2014).

Äußerungen wie diese illustrieren auch die Unterschiede zwischen den europäischen Ländern hinsichtlich der Intensität einer auf Hochschulqualifizierung setzenden Bildungspolitik: Weder im Vergleich mit England bzw. Großbritannien noch mit Frankreich, ganz zu schweigen von Ländern wie Kanada oder den USA, können hier die deutschsprachigen Bildungssysteme hinsichtlich der von der OECD propagierten Tertiarisierung „mithalten“. Geht es jedoch um die Vorbildfunktion Deutschlands im Berufsbildungsbereich, die sich bis in die 1950er Jahre zurückverfolgen lässt (vgl. auch Raggatt 1988, Ryan 2001), dann zeigt sich einerseits, dass das (vor allem) englische „Experimentierfeld“ mit unterschiedlichsten Reformansätzen und inkohärenten Aktionsprogrammen und Maßnahmen der Berufsbildungspolitik, parallel operierenden Zuständigkeiten und mehrfach gestrickten Qualifikationssystemen bzw. -rahmen nach wie vor als unbefriedigend empfunden wird und gleichwohl das duale Ausbildungsmodell als attraktiv und nachahmenswert betrachtet wird; andererseits

11 www.gov.uk/government/news/new-tech-levels-to-raise-the-quality-of-vocational-qualifications.

12 Wooldridge, Adrian: End the 100 years' war and let Germans be our kissing cousins again, The Sunday Times, August 3, 2014.

entsteht aber auch der Eindruck, dass diese Perspektive recht einseitig ausfällt und jenseits des Ärmelkanals nicht alle Probleme erkannt werden, die eben auch zur deutschen Berufsbildungswirklichkeit zählen, *nota bene*: Übergangssystem, selektive Einstellungspolitik der Unternehmen, imperfekte Ausbildungsmärkte, Dysfunktionalität vollzeitschulischer Ausbildungsgänge, Defizite beim Diskurs um das non-formale und informelle Lernen. Zu diesen Problemaspekten gesellt sich nun die Tertiärisierung.

Die Unterschiede zwischen England und Deutschland liegen letztendlich in der für die hiesigen Verhältnisse typischen reliablen Strukturierung des institutionell-organisatorischen Rahmens der nicht-akademischen Berufsausbildung. Auffällig ist in der deutsch-englischen Vergleichsperspektive vor allem die im angelsächsischen Raum omnipräsente Heterogenität auf der Makroebene (der Systemangebote) der Berufsausbildung. Diese wurzelt in der betrieblichen Heteronomisierung der Berufsausbildung, die wiederum durch den nur randständig in Erscheinung tretenden öffentlich-staatlichen Faktor erklärt werden kann. Dies bedeutet, dass die Betriebe letztendlich über die Gewährleistung der Marktgängigkeit des Qualifizierungsergebnisses selbst entscheiden. Und selbst dort, wo von Ansätzen eines einheitlichen Berechtigungswesens gesprochen werden kann (Deißinger 2009b), bleiben Bildungs- und Erwerbsbiografien, Ausbildungswege und -praktiken vergleichsweise heterogen. Beruflichkeit setzt demgegenüber gerade die überbetriebliche Universalisierung und Standardisierung von Arbeitsqualifikationen voraus, die sich zudem als prinzipiell „unteilbar“ und „ganzheitlich“ strukturiert erweisen. Auf didaktisch-curricularer Ebene lassen sich im englischen Berufsbildungssystem nicht-universelle, heterogene Strukturen der Ziel- und Inhaltsorientierung beruflicher Bildung ausmachen. Nach unserer Erkenntnis manifestiert sich auch hier die „funktionale Logik“ des Beschäftigungswesens. Letztere muss verantwortlich dafür gemacht werden, dass dem modular strukturierten Qualifizierungsprozess die für das deutsche System charakteristische curriculare Normierung nicht zwingend unterlegt ist, die eine systematische Verkoppelung von Lernprozess und Lernergebnis erlauben würde. Vor diesem Hintergrund kristallisiert sich das angelsächsische Kompetenzverständnis (Deißinger 2013) als wesentlicher Faktor heraus, wenn es darum geht, die Abgrenzung und die unterschiedlichen Wertigkeiten zwischen der (nur) beruflich-anwendungsorientierten Qualifizierung im Betrieb und der historisch gewachsenen akademischen Lernkultur der Universitäten zu verstehen.

Als besonderes Erschwernis einer nachhaltigen Reform des Berufsbildungssektors erweist sich in England gerade diese sog. „academic-vocational divide“, die sich selbst dort, wo sich akademische und berufliche Bildung berühren, d. h. bei Hybridangeboten wie bspw. dem BTEC Diploma (Davey/Fuller 2013), manifestiert. Die gesellschaftliche Anerkennung und der Status der Lehre im Gesamtsystem von Bildung und Berufsbildung in England rangieren nach wie vor deutlich unterhalb jener, die etwa den schulischen Further Education Colleges und vor allem dem Hochschulbereich beigemessen wird. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass hierfür die strikte institutionelle Trennung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung bzw. Hoch-

schulbildung und auch die mentalen Barrieren, die zwischen diesen Bildungsbereichen liegen, verantwortlich zu machen sind (Brockmann/Clarke/Winch 2010). Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass wir es in England in vielen Bereichen des Beschäftigungswesens mit einem „Jedermann-Arbeitsmarkt“ (Sengenberger 1987, S. 119) zu tun haben. Dieser Arbeitsmarkt richtet sich in seiner Arbeitskräftenachfrage zum einen auf die „Ungelernten“, vor allem Jugendliche ohne Schul- und/oder Berufsbildungsabschluss, aus, in vielen Bereichen jedoch auf Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Demnach sind die Verbindungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungswesen stark vom Output der Universitäten bestimmt, wobei sich Inhaber eines „Degree“ oftmals auf denselben Teilarbeitsmärkten einfinden wie jene Schulabgänger, die sich traditionsgemäß unter einer ausgeprägten „earning“-Perspektive direkt einen Job suchen (Bynner/Roberts 1991) – gleichsam Abbild des von den Arbeitgebern gezeigten Desinteresses an der systematischen Ausbildung junger Menschen.

Gerade die Fokussierung auf die Hochschulen – analog zu den amerikanischen Verhältnissen trifft der Begriff „College for all“ diese Realität recht zutreffend (Rauner 2012) – ist es, die dem deutschen System bevorstehen könnte, wenn die Austarierung der etablierten historisch gewachsenen Subsysteme mit ihrer je eigenen Funktionalität, beschleunigt durch den politisch und gesellschaftlich induzierten Akademisierungsdruck, aus dem Ruder laufen sollte. Im Folgenden wollen wir – mit dem deutsch-englischen Vergleich im Hinterkopf – diesbezügliche Gefahren benennen und hierbei – dies soll nicht verschwiegen werden – auch indirekt eine Lanze für die berufliche Bildung brechen.

4 Implikationen von Tertiarisierungsentwicklungen für die deutsche Berufsbildung

Wenn vom deutschen Ausbildungssystem als „separate, but cherished alternative to academic education“ gesprochen wird, so steht diese Aussage nicht nur für seine viel zitierte „Vorbildrolle“, sondern sie wirft auch indirekt das Problem der evaluativen Unterschiede zwischen den beiden (getrennten) Subsystemen der akademischen und der nicht-akademischen Bildungspfade auf (Busemeyer/Schlicht-Schmälzle 2014, S. 67). Wir müssen im deutschen Fall angesichts der Tertiarisierungstendenzen, die oben beschrieben wurden, in der Tat zunächst von Ambivalenzen ausgehen: Einerseits besteht ein nicht zu unterschätzender Akademisierungsdruck nicht etwa nur darin, dass Bildungsteilnehmer vom beruflichen in den tertiären Sektor „umgelenkt werden“, wodurch auch „schulisch gut gebildete Jugendliche (...) für eine berufliche Ausbildung nicht mehr zur Verfügung“ stehen (Severing/Teichler 2013, S. 9), sondern Akademisierung im Sinne einer „Verberuflichung des Allgemeinen“ ereignet sich dort, wo das „berufliche Element“ im Rahmen akademischer Aspirationen – bis hin zur Kopie der dual-alternierenden Form von Ausbildung – herausgestellt wird (berufliche Gymnasien, Duale Hochschulen als Beispiele).

Nach dem, was oben zu den vier Grundphänomenen von Tertiarisierung in differenzierender Sicht ausgeführt wurde, kommen Gefährdungen für das duale System nicht aus dem berufsbildenden Bereich selbst (bspw. durch den sog. „beruflichen Bildungsweg“ oder Hybridangebote), sondern sie entstehen dort, wo – so Euler – eine „Verlängerung der Berufsbildung in den Hochschulbereich“ stattfindet (Euler 2014, S. 326). Hierzu zählen auch die Dualen Hochschulen, da sie in den attraktiven Berufssegmenten alternative Angebote für Abiturientinnen und Abiturienten bereithalten. Wir halten jedoch den Akademisierungsdruck, der vom vorberuflichen Schulsystem ausgeht, für relevanter, und es zeigt sich, dass vor diesem Hintergrund auch die etablierten Akteure innerhalb des dualen Ausbildungssystems auf den Plan gerufen werden. So äußert sich der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK 2014) warnend zu den „Kollateralschäden“ einer „Erhöhung der Studierendenquote“ und einer „Akademisierung um jeden Preis“: Während Unternehmen die Fachkräfte angesichts des als konstant eingeschätzten Bedarfs an „Erwerbspersonen, die über eine Qualifikation auf Facharbeiterniveau verfügen“ (Schütte 2013, S. 51) auszugehen drohten, zeichneten sich im Hochschulsektor Kapazitätsengpässe und – wenn auch von Bundesland zu Bundesland verschieden – eine verschärfte Unterfinanzierung ab.

Ähnlich äußert sich der andere Sozialpartner (Drexel 2010, S. 47). In den Worten von Drexel müsse mit „problematischen Folgen“ in den Betrieben, auch mit Blick auf „Arbeitnehmerinteressen“ gerechnet werden. Gestützt werden derartige Thesen bzw. Befürchtungen auch vonseiten der Wissenschaft (Rauner 2012; Severing/Teichler 2013; Hippach-Schneider/Weigel 2013; Schütte 2013). Während Rauner das Berufliche als Grundelement nicht-akademischer Bildung in Gefahr sieht, weisen Severing und Teichler auf systemische Entgrenzungen hin, da es künftig wahrscheinlich nicht mehr „um ein kreatives Nebeneinander von zwei großen Bereichen (gehe), sondern neben dem Haupttrend der Akademisierung um die Stabilisierung eines Bereichs, der eher als ‚Restbereich‘ betrachtet werden kann“ (S. 16). Dass die OECD mit ihrer ungebremsten Empfehlungsrhetorik mit Blick auf die deutschsprachigen Länder, denen stets eine „Nachzüglerrolle“ im Bereich der Hochschulexpansion attestiert wurde (Alesi/Teichler 2013, S. 19), zur aktuellen Akademisierungswelle indirekt beigetragen hat, ist nicht zu bestreiten. Hierbei wird immer wieder verkannt, dass etablierte berufliche Bildungswege – wie die duale Ausbildung in Deutschland, die mit in einzelnen Berufsgruppen bemerkenswert hohen Abiturientenquoten unter den Auszubildenden aufwarten kann, oder die österreichischen Berufsbildenden Höheren Schulen (Aff 2006) – alternative, mit Blick auf Arbeitsmarkteinmündung und Karrierewege hoch funktionale Bildungs- und Ausbildungswege bereithalten, denen keineswegs das Stigma der sozialen und ökonomischen Wertlosigkeit oder gar meritokratischer Dysfunktionalität anhaftet (Bosch 2010, S. 29). Letzteres wird sogar jüngst von der OECD selbst konstatiert, wenn auch (wiederum) mit ambivalentem Unterton (OECD 2014, S. 404):

„In vielen Ländern zeigt sich in der letzten Zeit wieder ein verstärktes Interesse an beruflichen Bildungsgängen, da diese als wirksames Instrument zur Entwicklung von Kompe-

tenzen bei denjenigen eingeschätzt werden, die sonst nicht die notwendigen Qualifikationen für einen reibungslosen und erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt vorweisen können (...). Ländern mit einem gut entwickelten und etablierten System der beruflichen Bildung einschließlich dualer Ausbildungsgänge ist es besser gelungen, die Jugenderwerbslosigkeit in Grenzen zu halten(...). Gleichzeitig wird manchmal eine berufliche Ausbildung als weniger attraktiv als eine stärker akademisch ausgerichtete Ausbildung angesehen, und einige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass eine berufliche Ausbildung das Risiko einer Erwerbslosigkeit im späteren Verlauf des Erwerbslebens erhöht(...)“.

Eine Ambivalenz der anderen Art zeigt sich auch mit Blick auf Stellungnahmen der politisch Verantwortlichen in Deutschland, wo sich notorische (Lippen-)Bekenntnisse zur beruflichen Bildung, vor allem zum dualen System als wichtigem Element im deutschen Bildungssystem mit seiner „im internationalen Vergleich hervorragenden Position und Leistungskraft“ (BMBF 2014, S. 5), mit der Repetition gängiger OECD-Formulierungen abwechseln, indem bspw. der Benchmark von 40 % eines Altersjahrgangs für Einstiege in ein Studium ausgerufen wird (BMBF 2013, S. 16). Dass zugleich die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung betont wird, verstärkt selbstredend die besondere Wertschätzung der Politik für die Hochschulexpansion: Es ist ja durchaus bemerkenswert, dass Durchlässigkeit in Deutschland – anders als in vielen europäischen Ländern – nur rudimentär im Berufsbildungssystem selbst ansetzt, sondern entweder an der Erwerbstätigkeit direkt oder an etablierten beruflichen Weiterbildungsqualifikationen (vor allem dem Meisterbrief). So ist es sicherlich richtig, die ANKOM-Initiative als wesentlichen Katalysator für diesbezügliche Öffnungsprozesse und im Sinne eines „dritten Bildungsweges“ herauszustellen (Frommberger 2012, S. 184 ff.), während „Doppel-“ bzw. „Hybridqualifikationen“ – anders als in Österreich (Berufsbildende Höhere Schulen) oder der Schweiz (Berufsmaturität) – kein wirklich aktuelles Themenfeld institutioneller Weiterentwicklungen der Berufsbildung in Deutschland sind (Deißinger et al. 2013; Ebner/Nikolai 2010; Baumert et al. 2011, S. 141). Jedenfalls kann man hierzulande nicht von einem „Standard“ eines Berufsabiturs ausgehen, der an das Regelmodell von Ausbildung angedockt wäre (Bosch 2010, S. 32). Dies unterstreicht nochmalig unsere These, dass die Hauptimpulse für die Akademisierung vom Schulsystem selbst ausgehen.

Vor diesem Hintergrund muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass es sich beim Ursachenkomplex der Akademisierung um politisch-strukturelle, aber auch historisch-politische Faktoren handelt, die den Fokus auf Durchlässigkeit in Deutschland sehr spezifisch erscheinen lassen. Hierzu zählen neben den historischen Erfahrungen mit mehr oder weniger gescheiterten Bildungsreformanstrengungen in den 1970er Jahren, für die das Blankertzsche Kollegstufenmodell sinnbildlich steht (Blankertz 1972), Zuständigkeitssegmentierungen, wie sie der deutsche Föderalismus hervorgebracht hat, wie auch die starke sozio-ökonomische Positionierung des dualen Systems als eines erfolgreichen „Qualifizierungsmodells“. Die oben ausgeführten Aspekte zur Beruflichkeit sind ja keinesfalls nur theoretische Konstrukte, sondern ihnen entspricht eine empirische Realität, betrachtet man die ge-

samte Zeitspanne seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, weitgehend gelingender Integration junger Menschen in das Beschäftigungswesen über den Weg einer nicht-akademischen Berufsausbildung im Medium der Lehre (Konietzka/Lempert 1998). Wir wollen uns der Einschätzung anschließen, dass die „potentiell negativen Folgen einer Abkehr vom Berufsprinzip“ für das Individuum vermutlich „weit gravierender einzuschätzen“ sein dürften als ihr vermeintlicher Nutzen. Dies lege der Blick auf jene Länder nahe, in denen „jene Verwerfungen beim Übergang in das Beschäftigungssystem, die in der Bundesrepublik heiß diskutiert werden, teilweise längst Realität geworden“ seien (Konietzka/Lempert 1998, S. 337). Verantwortlich hierfür zeichnet ohne Zweifel die „meritokratische Logik“, wonach es bei erworbenen Berechtigungen und ihnen zugrunde liegenden Bildungswegen nicht in erster Linie (wenn überhaupt) um die Verwertbarkeit der Inhalte des Qualifizierungsprozesses geht, sondern vielmehr um die seines formalisierten Ergebnisses, was sich sehr anschaulich am französischen Beispiel aufzeigen lässt (Lutz 1986). Es ist nicht zu übersehen, dass Deutschland sich mit seiner auf Bildungsexpansion im allgemeinbildenden Bereich ausgerichteten Schulpolitik in den meisten Bundesländern genau auf diese „Meritokratisierung“ hin entwickelt und sich damit in der Tendenz von der politischen und gesellschaftlichen Wertschätzung der beruflichen Bildung verabschiedet.

Interessanterweise sind es gerade die angelsächsischen Länder, die mit einem Doppelproblem zu kämpfen haben (dies gilt bei allen Unterschieden im Detail gleichermaßen für England, Kanada, Australien und die USA): Eine vergleichsweise schwach entwickelte berufsqualifizierende Infrastruktur (insbesondere bei der Lehre) paart sich hier mit einem Angebotsüberhang an Absolventinnen und Absolventen der Universitäten mit vielerorts dysfunktionalen Qualifikationen, die dann als formell „Überqualifizierte“ die normalerweise von betrieblich ausgebildeten Fachkräften besetzten Arbeitsplätze nachfragen. Wenn Deutschland nun Akademisierungsentwicklungen zulässt, die in die gleiche Richtung weisen, sind Zweifel an der pädagogischen wie auch gesellschaftlich-ökonomischen Sinnhaftigkeit einer die OECD-Philosophie kolportierenden Orientierung an „Rankings“ der „akademischsten“ Bildungssysteme mehr als angebracht. Es wird hier im Sinne der „meritokratischen Logik“ suggeriert, dass nur akademische Bildungswege erfolgreiche Karriere- und Lebenspfade ebnen. Bildungsökonomisch mag dies mit Blick auf Differenzen der Lebenseinkommen stimmen, ob es pädagogisch immer den Bedürfnissen junger Menschen entspricht, muss allerdings bezweifelt werden. Erfreulicherweise hat sich der baden-württembergische Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (Bau-mert et al. 2011) differenzierend und pädagogisch verantwortungsvoll zur Reform des Schulsystems geäußert: Dass hierbei neben der als wesentlich herausgestellten Betonung der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler auf Zielaspekte eingegangen wird, die Selektion nicht vollständig ausschließen (wie dies die Aufhe-

bung der Grundschulempfehlung impliziert)¹³, zeigt, dass Selektionsmechanismen, die auf reliablen Übergangsdiaagnosen und der Zuweisung der „richtigen“ Schulform (explizit werden die Werkrealschulen¹⁴ erwähnt) beruhen, nicht unreflektiert aufgegeben werden sollten. Interessanterweise gehört zu den Empfehlungen des Rates auch explizit die „ermutigende Beratung jener Eltern, die trotz Gymnasialempfehlung ihre Kinder nicht auf diese Schulform schicken“ (ebenda, S. 108 ff.). Obwohl diese Aussage doppeldeutig erscheint, heißt dies pädagogisch gewendet, dass es darum gehen muss – unter gleichzeitiger Berücksichtigung des legitimen individuellen Rechts auf Chancengleichheit und der Wichtigkeit der „richtigen“ (Selektions-)Entscheidungen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe – Chancen zu offerieren und zu erschließen, ohne zugleich Chancen zu verbauen; will heißen: Falsche Akademisierungsambitionen bzw. -entscheidungen aufgrund unreflektierter Meritokratie können nicht nur zu dysfunktionalen Bildungs- und Berufswegen aus gesellschaftlicher Sicht führen, sondern auch pädagogisch fragwürdige Überforderungen von Kindern und Jugendlichen nach sich ziehen. Hierfür benötigen Wissenschaft und Politik neue Konzepte, um die allorts wahrnehmbaren Akademisierungstendenzen in pädagogisch wie auch gesellschaftlich verantwortbare neue Bahnen zu lenken.

Eine derartige Zielperspektive sollte einerseits darauf gerichtet sein, sinnvolle Alternativen im Hochschulsystem weiter zu entwickeln, zugleich aber auch sicher zu stellen, dass das duale System leistungsstarke Jugendliche nicht an sich „vorbeiziehen“ lässt, ganz zu schweigen von der Notwendigkeit, innovative Wege der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung zu beschreiten sowie die nicht-regulären Ausbildungsersatzangebote innerhalb des „Übergangssystems“ an die etablierten Ausbildungsgänge anzudocken (Euler/Severing 2006). Eine solche Zielperspektive, die „Förderung“ beim Wort nimmt, diene nicht nur der Stabilisierung der Lehre im dualen System, sondern würde auch den auf allgemeine Berechtigungen fokussierenden „beruflichen Bildungsweg“ weniger einseitig erscheinen lassen.

Dass für diese neuen strukturierenden Zielaspekte zwar „Europa“ interessante Ideen liefert (Deißinger 2009a), dennoch hierzulande politische Grundentscheidungen national getroffen werden müssen, versteht sich von selbst. Gerade aus Sicht der Wirtschaft wäre es an der Zeit, sich über neue Ansprüche und Messlatten gegenüber den (weniger werdenden) Jugendlichen Gedanken zu machen, aus Sicht der staatlichen Bildungspolitik müsste dies aber funktional und nicht dysfunktional, d. h. durch moderate Steuerung des Hochschulzugangs und angemessene, pädagogisch verantwortbare Formen der Selektion im Schulsystem, begleitet werden, die zualler-

13 Die grün-rote Landesregierung hat diese im Dezember 2011 aufgehoben (www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.grundschulempfehlung-der-elternwille-zaehlt.7550b6f7-5033-4efb-be67-2ad21ab22313.html).

14 Werkrealschulen sind quasi „erweiterte“ Hauptschulen, da sie ein 10. Schuljahr anbieten, das zum mittleren Bildungsabschluss führt. Sie richten sich vor allem an „praktische Begabungen“ und leisten damit einen wichtigen Beitrag zu einer differenzierten Schulstruktur (<http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Werkrealschule+und+Hauptschule>).

erst die Jugendlichen im Blick haben müssen¹⁵. Ob die Gemeinschaftsschule, die unter dem Anspruch von individueller Förderung angetreten ist, sich als funktional im gesellschaftlichen wie im pädagogischen Sinne erweist, hängt davon ab, ob das ihr zugrunde liegende pädagogische Prinzip der differenzierten Förderung über die meritokratischen Aspekte (angesichts des die Schulen selbst beherrschenden „Gymnasialisierungsdrucks“) und ideologisch überhöhte Ziele einer „neuen Bildungsexpansion“ die Oberhand behalten kann.

Zu ergänzen sind Anstrengungen zu einer nachhaltigen Attraktivitätssteigerung und Qualitätsverbesserung in der dualen Ausbildung, die sich heute heterogener darstellt als noch vor 30 oder 40 Jahren (Euler 2014, S. 329 ff.). Der sich anbahnende Fachkräftemangel, dessen Wechselwirkung mit der „einseitigen Bildungsexpansion“ von ersten wissenschaftlichen Studien bestätigt wird (Maier et al. 2014)¹⁶, aber auch der Blick auf die angelsächsischen Erfahrungen sollten hierbei nicht die einzigen, gleichwohl wesentlichen Problemanstöße sein. Wirtschaft und Staat sind hier gleichermaßen gefordert. In jedem Falle verdienen die Herausforderungen, die wir im Rahmen dieses Artikels nachgezeichnet haben, es nicht, als Themen für Wissenschaft und Politik bildungsideologischen Visionen untergeordnet zu werden.

Literatur

- Aff, J. (2006):** Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option?. In: Eckert, M./ Zöller, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung (6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz, 19.–20. September 2006, Erfurt). Bielefeld, S. 125–138.
- Alesi, B./Teichler, U. (2013):** Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 19–39.
- Ansell, B.W. (2010):** From the Ballot to the Blackboard: The Redistributive Political Economy of Education. Cambridge (Cambridge UP).

15 Es sei auf die Schweizer Berufsbildung verwiesen, deren starke gesellschaftlich-ökonomische Bedeutung in einem Systemkontext verankert ist, in dem der Hochschulzugang durch ein selektives Schulsystem vergleichsweise stark restriktiv gehandhabt wird, wohingegen unter „Tertiärisierung“ auch explizit berufliche Aufstiegswege und hochwertige Weiterbildungsqualifikationen verstanden werden (Dubs 2009).

16 „Trotz einer erhöhten Zuwanderung und steigender Erwerbsquoten wird es nicht gelingen, den relativ konstanten Fachkräftebedarf auf der mittleren Qualifikationsebene langfristig zu befriedigen. Dies ist zum einen der schrumpfenden Erwerbsbevölkerung, zum anderen aber auch der einseitigen Bildungsexpansion geschuldet“ (Maier et al. 2014, S. 13).

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998):** Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31. Jg., S. 461–472.
- Baumert, J. et al. (2011):** Expertenrat ‚Herkunft und Bildungserfolg‘: Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Stuttgart.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980):** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg.
- Bellenberg, G./Forell, M. (2012):** Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh.
- Blankertz, H. (1972):** Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Jg., S. 2–20.
- Bohl, T./Meissner, S., (Hrsg.) (2013):** Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim.
- Bosch, G. (2010):** Echte oder „gefühlte“ Akademikerlücke? Anmerkungen zur Entwicklung der Berufs- und der Hochschulausbildung in Deutschland. In: IG Metall (Hrsg.): Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell? Frankfurt a. M., S. 29–36.
- Brändle, T. (2010):** 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden.
- Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (2010):** The Distinct Nature of Work-based VET in England: a reflection of employer interests?. In: Rauner, F./Smith, E. (Eds.): Rediscovering Apprenticeship. Dordrecht (Springer), S. 91–102.
- Bundesinstitut für Berufsbildung, BiBB (2014):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (2013):** Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (2014):** Berufsbildungsbericht 2014. Bonn.
- Busemeyer, M./Schlicht-Schmälzle, R. (2014):** Partisan Power, Economic Coordination and Variations in Vocational Training Systems in Europe. In: European Journal of Industrial Relations, Vol. 20, No. 1, S. 55–71.
- Busemeyer, M./Trampusch, C. (2011):** Comparative Political Science and the Study of Education. In: British Journal of Political Science, Vol. 41, S. 413–443.
- Busemeyer, M./Trampusch, C., Eds. (2012):** The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford (Oxford UP).
- Bynner, J. /Roberts, K., (Hrsg.) (1991):** Youth and Work: Transition to Employment in England and Germany. London (Anglo-German Foundation).

- Davey, G./Fuller, A. (2013):** Transcending the academic-vocational binary in England?: An exploration of the promise of hybrid qualifications. In: Deißinger, Th. et al. (Eds.): *Hybrid Qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*. Bern (Peter Lang), S. 79–110.
- Deißinger, Th. (1992):** Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg.
- Deißinger, Th. (1995):** Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91. Jg., H. 3, S. 367–387.
- Deißinger, Th. (1998):** Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.
- Deißinger, Th. (2000):** The German „Philosophy“ of Linking Academic and Work-based Learning in Higher Education – The Case of the „Vocational Academies“. In: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 52, No. 4, S. 609–630.
- Deißinger, Th. (2009a):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38. Jg., H. 6, S. 40–43.
- Deißinger, Th. (2009b):** Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen im Großbritannien. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich*. Bielefeld, S. 113–131.
- Deißinger, Th. (2010):** Warum funktionieren berufliche Vollzeitschulen in Deutschland anders als in Österreich? – Kritische Anmerkungen im Zeichen nationaler und internationaler Problemlagen. In: Fortmüller, R./Greimel-Fuhrmann, B. (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen zur praktischen Anwendung*. Festsschrift für Josef Aff. Wien (Manz), S. 181–189.
- Deißinger, Th. (2013):** Aktuelle Entwicklungen in den Berufsbildungssystemen Englands und Australiens – wohin steuert die Kompetenzorientierung? In: Niedermair, G. (Hrsg.): *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven*. Linz (Trauner), S. 457–480.
- Deißinger, Th./Aff, J./Fuller, A./Jorgensen, C. H., Eds. (2013):** *Hybrid Qualifications: structures and problems in the context of European VET policy*. Bern (Peter Lang).
- Deißinger, Th./Frommberger, D. (2010):** Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 343–348.
- Deißinger, Th./Ruf, M. (2006):** Übungsfirmen am Kaufmännischen Berufskolleg in Baden-Württemberg. Praxisorientierung vollzeitschulischer Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Paderborn.
- Deißinger, Th./Smith, E./Pickersgill, R. (2006):** Models of Full-time and Part-time Vocational Training for School-leavers: A comparison between Germany and Australia. In: *International Journal of Training Research*, Vol. 4, No. 1, S. 30–50.

- Deutscher Industrie- und Handelskammertag, DIHK (2014):** Azubis verzweifelt gesucht – Hörsäle platzen aus allen Nähten (www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/news).
- Drexel, I. (2010):** Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: IG Metall (Hrsg.): Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell? Dortmund, S. 47–54.
- Dubs, R. (2009):** „Tertiärisierung“ und die Zukunft der Berufsbildung – ein Diskussionsbeitrag (Ergänzungsdokument zu Panorama aktuell, 15. September 2009).
- Ebner, C./Nikolai, R. (2010):** Duale oder schulische Berufsausbildung? Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Swiss Political Science Review, Vol. 16, No. 4, S. 617–648.
- Euler, D. (1988):** Berufsbildung in England im Spannungsfeld ökonomischer und sozialer Entwicklungen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 3. Jg., H. 5, S. 117–137.
- Euler, D. (2000):** Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung in schulischer Trägerschaft. In: Zimmer, G. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen. Bielefeld, S. 71–88.
- Euler, D. (2014):** Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110. Jg., H. 3, S. 321–334.
- Euler, D./Severing, E. (2006):** Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg.
- Feller, G. (2000):** Ausbildung an Berufsfachschulen – Ein differenziertes und flexibles Qualifikationssystem. In: Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Nürnberg, S. 439–450.
- Frommberger, D. (2012):** Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108. Jg., H. 2, S. 169–193.
- Fuller, A./Unwin, L. (2011):** The content of apprenticeships. In: Dolphin, T./Lanning, T. (Eds.): Rethinking Apprenticeships. London (Institute for Public Policy Research), S. 29–39.
- Geißler, K. A. (1991):** Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 19. Jg., S. 68–77.
- Georg, W. (1997):** Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: Greinert, W.-D. et al. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt. Baden-Baden, S. 65–93.
- Goldthorpe, J.H. (1996):** Problems of „Meritocracy“. In: Erikson, R./Jonsson, J. O. (Eds.): Can Education be Equalized? Boulder, S. 255–287.
- Greinert, W.-D. (1988):** Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, 40. Jg., S. 145–156.

- Greinert, W.-D. (1994):** Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung. Über die Grenzen eines pädagogischen Konzeptes. In: Die berufsbildende Schule, 46. Jg., S. 389–395.
- Harney, K. (1985):** Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld, S. 118–130.
- Harney, K. (1998):** Beruf ist Lebensperspektive. In: Der berufliche Bildungsweg, o. J., H. 3, S. 2–4.
- Harney, K./Bormann, K./Wehrmeister, F. (1994):** Das Berufsbildungssystem als Erschweren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Strukturelle Dilemmata und Möglichkeiten der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). In: Stratmann, K. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse. Frankfurt a. M., S. 383–395.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (1986):** Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, 2. Aufl. Weinheim.
- Hippach-Schneider, U./Weigel, T. (2013):** Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 169–188.
- Konietzka, D./Lempert, W. (1998):** Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Jg., H. 3, S. 321–339.
- Kupfer, F. (2013):** Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42. Jg., H. 4, S. 25–29.
- Kutscha, G. (1992):** „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88. Jg., H. 4, S. 535–548.
- Lutz, B. (1986):** Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6. Jg., S. 193–212.
- Maaz, K. et al. (2010):** Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn.
- Maier, T. et al. (2014):** Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung (BiBB Report, 8. Jg., H. 23). Bielefeld.
- Mayer, K. U. (1996):** Ausbildungswege und Berufskarrieren. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Dokumentation der Festveranstaltung zum 25-jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld, S. 113–145.
- OECD (2014):** Bildung auf einen Blick. Bielefeld.
- Ott, M. (2014):** Lernwegoffenheit in der französischen Berufsbildung. Zum Potenzial von Outcome-Orientierung. Wiesbaden.

- Ott, M./Deißinger, Th. (2010):** Frankreichs Berufsbildung im Spiegel der europäischen Berufsbildungspolitik: Eine komparative Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Anpassungsproblemen und Anpassungsnotwendigkeiten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106. Jg., H. 4, S. 491–516.
- Raggatt, P. (1988):** Quality Control in the Dual System of West Germany. In: Oxford Review of Education, Vol. 14, No. 2, S. 163–186.
- Rauner, F. (2012):** Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: bwp@ Ausgabe Nr. 23 (Dezember 2012).
- Reichwein, G. (1963):** Grundlinien einer Theorie der Schule. In: Ders.: Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. Bad Heilbrunn/Obb, S. 89–101.
- Ryan, P. (2001):** Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation. In: Deißinger, Th. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Baden-Baden, S. 133–157.
- Ryan, P. (2003):** Evaluating Vocationalism. In: European Journal of Education, Vol. 38, No. 2, S. 147–162.
- Schindler, S. (2014):** Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden.
- Schütte, F. (2013):** Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung – mehr als ein Phänomen?. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 43–62.
- Sengenberger, W. (1987):** Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt a. M.
- Severing, E./Teichler, U., (Hrsg.) (2013):** Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld.
- Stütz, G., (Hrsg.) (1969):** Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung. Göttingen.
- Winkler, H. A. (1976):** From Social Protectionism to National Socialism: The German Small-Business Movement in Comparative Perspective. In: Journal of Modern History, Vol. 48, S. 1–18.
- Zabeck, J. (1966):** Ansätze einer Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Abraham, K. et al. (Hrsg.): Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik (1966). Heidelberg, S. 207–213.
- Zabeck, J. (1983):** Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs. In: Beinke, L. (Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung. München, S. 27–46.
- Zabeck, J. (1999):** Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim, S. 287–300.
- Zabeck, J./Deißinger, Th. (1995):** Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In: Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim, S. 1–28.

Verberuflichung oder Entberuflichung? Einige Befunde aus der Arbeits- und Bildungssoziologie¹

RUDI SCHMIEDE

Der Begriff des Berufs, über Jahrhunderte hinweg eine zentrale Kategorie zur Beschreibung und für das Verständnis der Arbeitswelt und des Bildungswesens, ist in den letzten Jahrzehnten in eigentümlicher Weise in den Hintergrund getreten. Bei flüchtiger Betrachtung kann man den Eindruck gewinnen, dass viele Arbeitende und besonders die abhängig Beschäftigten ihre Arbeit nicht mehr als Beruf, sondern allenfalls noch als Arbeitstätigkeit oder als Job betrachten und die Aufwertung zum Beruf, der ja immer mit einer längerfristigen und früher oft lebenslangen Perspektive verbunden war, scheuen. Lediglich in den Professionen ist der Begriff noch geläufig; allerdings werden auch hier die innere Ausweitung und der angewachsene Veränderungsdruck der Tätigkeiten und der dazu erforderlichen Kompetenzen – je nach Position – begrüßt oder beklagt. Zu fragen ist daher, welche längerfristigen Veränderungen von Arbeit und Bildung in dieser veränderten Wahrnehmung und dem Wandel im Selbstverständnis der eigenen Tätigkeit ihren Ausdruck finden.

Allerdings ist dabei immer auch im Auge zu behalten, dass der Berufsbegriff selbst von einer grundlegenden Unbestimmtheit, ja Ambivalenz gekennzeichnet ist. Auf der einen Seite hat er einen eher pragmatischen und dann auch normativen Zuschnitt: Er bezeichnet die Bündelung von fachbezogenen Qualifikationen und Fertigkeiten, die mit einem definierten Leistungsbereich verbunden sind, die sich daher mit dessen Wandel stets verändern und entwickeln. Die fachliche Kombination und die damit verbundenen Chancen werden vor allem durch den Arbeitsmarkt bestimmt; sie sind zudem aber, besonders in Deutschland, immer auch politisch vermittelt, denn ihre Definition und ihre praktische Wirksamkeit durch entsprechende Bildungsgänge und Prüfungsverfahren werden mittels des komplizierten Zusammenwirkens von Kammern und Bildungsinstitutionen ausgehandelt und festgelegt

1 Die mittleren Teile dieses Beitrags wurden kürzlich ebenfalls in einem anderen Aufsatz über „Die informatisierte Arbeitsgesellschaft“ in Böhme, G./Gahlings, U. (Hrsg.): Wie lebt es sich in unserer Gesellschaft?, Bielefeld 2014, veröffentlicht.

(vgl. Beck/Brater/Daheim 1980; Papsdorf/Voß 2013). Auf der anderen Seite ist gerade in Deutschland nach wie vor die Verortung im System der Bildungs- und Berufsabschlüsse eine entscheidende Einflussgröße für die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Schichten und Milieus. In der klassischen Formulierung von Max Weber wurde der Beruf als „Grundlage für eine kontinuierliche Versorgungs- und Erwerbschance“ angesehen. Neben der fachlichen Ausbildung wurden dafür auch die Begabung und die Neigung (bis hin zur „Berufung“) als wichtig betrachtet; zudem werden diese als verbunden mit spezifischen Orientierungen, Wertungen und Zielvorstellung (dem „Berufsethos“) gesehen und auch deswegen als zentral für die soziale Stellung ihres Trägers bewertet.

Will man der aufgeworfenen Frage nach den langfristigen Strukturveränderungen von Arbeit und Bildung nachgehen, lohnt es sich, als Ausgangspunkt die vor 30–40 Jahren geführte Debatte über die Arbeitsgesellschaft heranzuziehen, denn in ihr werden einige der Grundfragen thematisiert, die auch für die Frage nach der Verbzw. Entberuflichung von Bedeutung sind. Der Begriff der Arbeitsgesellschaft unterlag mehreren wechselnden Konjunkturen: Ursprünglich von Hannah Arendt als kritischer Begriff zur Analyse des Zustands der menschlichen Lebensweise und ihrer Reproduktion in der heutigen Gesellschaft geprägt, mutierte er an der Wende der 70er zu den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts – initiiert von Ralf Dahrendorf und Bezug nehmend auf die erstmals seit dem „Wirtschaftswunder“ substantiell angestiegene Arbeitslosigkeit – zu einem den Zustand des Arbeitsmarkts charakterisierenden Terminus; der Gesellschaft ginge, so die Krisenprognose, absehbar die Arbeit (und damit ihre wichtigste Reproduktionsgrundlage) aus. Ein ganzer Soziologentag setzte sich 1982 mit dieser Krisenwahrnehmung auseinander. Ein Blick über die Grenzen des von besonderen Wachstumsproblemen geplagten Europa ließ allerdings andere Tendenzen erkennen. Im Zuge der als Globalisierung bezeichneten Ausbreitung der internationalen Arbeitsteilung und der weiteren Durchkapitalisierung der Welt verlagerte sich die Akzentuierung des Begriffs schließlich auf die Bezeichnung der weltweiten Durchsetzung industrialisierter Lohnarbeit – einer, wie schon ein flüchtiger Blick auf die Entwicklung der sog. Schwellenländer erkennen lässt, bis heute anhaltenden und eher noch verstärkten Tendenz.

Ich möchte im Folgenden die ursprüngliche qualitativ-kritische Bedeutung des Begriffs in die Erinnerung zurückrufen und daraus die Frage nach der Qualität gegenwärtiger Arbeit und ihrer Entwicklungstendenzen folgern. Dazu wird es erforderlich sein, einen genaueren Blick auf die Veränderungen der Produktionsweise in den letzten Jahrzehnten sowie auf deren Konsequenzen für die Arbeit und ihre Organisation zu werfen. Es wird deutlich werden, dass wir es mit einem tief greifenden epochalen Wandel zu tun haben, in dessen Zentrum nicht nur die Globalisierung, sondern ebenso die Finanzialisierung und vor allem die Informatisierung der Wirtschaftsweise stehen. Zugleich beginnt sich im Zuge dieser Entwicklung in einigen Feldern die Bedeutung des arbeitenden Subjekts – im Sinne der Manifestationsmöglichkeiten seiner Subjektivität, seiner Kompetenzen, der fremd- und selbstgesetzten Anforderungen bis hin zu seiner Lebensweise – nachhaltig zu verändern. Es ent-

steht, so die These, eine neuartige Dialektik des Subjekts. Diese ist – wegen deren Schlüsselcharakter in diesem Prozess – wiederum nicht ohne ein genaueres Verständnis der Informatisierung zu begreifen und zu beurteilen; ich vertrete deshalb die These, dass deswegen, weil Arbeit heute weithin informatisierte Tätigkeit ist, ihre Gestaltung auch nur zusammen mit den Informations- und Kommunikationstechnologien möglich sein wird und erfolgreich sein kann. Im Ergebnis dieser Analyse werde ich zu dem Schluss gelangen, dass in der Gegenwart beide Tendenzen – die der Entberuflichung und die der Verberuflichung, die aber beide genauer gefasst werden müssen – sichtbar und wirksam sind und dass sich hier interessante, ertragreiche und gesellschaftlich zunehmend bedeutsame Forschungs- und Wirkungsfelder für die Berufspädagogik auftun.

1 Die Arbeitsgesellschaft

Hannah Arendt hat in ihrem zunächst 1958 unter dem englischen Titel „The Human Condition“ erschienenen Buch über die „Vita Activa“ den Begriff der Arbeitsgesellschaft als Kritikbegriff an einem säkularen Abstiegsprozess menschlicher Tätigkeit geprägt (Arendt 1981/1967). In ihrer Analyse ist dieser Abstieg durch die Verallgemeinerung der auf bloße Reproduktion gerichteten Arbeit (als „Sieg des Animal laborans“) über die Praxis des Herstellens (den „homo faber“) in der Neuzeit charakterisiert, nachdem schon vorher das Herstellen die typisch menschliche Praxis des Handelns (und Denkens und Sprechens) verdrängt hat. Insofern beschreibt dieser Begriff die Entwicklung menschlicher Tätigkeit in ähnlicher Weise, wie Marx das kritisch mit seiner Fassung des von Hegel übernommenen Begriffs der Entfremdung getan hat. Eine längere Zitatenserie soll diese Interpretation in Arendts eigenen prägnanten Worten deutlich machen:

„Vergleicht man die moderne Welt mit den Welten, die wir aus der Vergangenheit kennen, so drängt sich vor allem der enorme Erfahrungsschwund auf, der dieser Entwicklung inhärent ist. Nicht nur, daß die anschauende Kontemplation keine Stelle mehr hat in der Weite spezifisch menschlicher und sinnvoller Erfahrungen, auch das Denken, sofern es im Schlußfolgern besteht, ist zu einer Gehirnfunktion degradiert, welche die elektronischen Rechenmaschinen erheblich besser, schneller und reibungsloser vollziehen als das menschliche Gehirn. Das Handeln wiederum, das erst mit dem Herstellen gleichgesetzt wird, sinkt schließlich auf das Niveau des Arbeitens ab, weil auch das Herstellen, wegen der ihm inhärenten Weltlichkeit und Gleichgültigkeit gegen die Belange des Lebens, nur als eine Form der Arbeit geduldet werden kann, als eine vielleicht kompliziertere, aber grundsätzlich von anderen Funktionen nicht geschiedene Funktion des Lebensprozesses im Ganzen.“ Vor dem Hintergrund der Automatisierung sei die Entwicklung heute aber so weit, „daß man den Moment voraussehen kann, an dem auch die Arbeit und die ihr erreichbare Lebenserfahrung aus dem menschlichen Erfahrungsbereich ausgeschaltet sein wird. ... In ihrem letzten Stadium verwandelt sich die Arbeitsgesellschaft in eine Gesellschaft

von Jobholders, und diese verlangt von denen, die ihr zugehören, kaum mehr als ein automatisches Funktionieren ...“ (loc.cit. 314) An die Stelle der „unerhört vielversprechenden Aktivierung aller menschlichen Vermögen und Tätigkeiten“ zu Beginn der Neuzeit drohe, dass die jetzige Entwicklung „in der tödlichsten, sterilsten Passivität enden wird, die die Geschichte je gekannt hat“, dass „der Mensch sich anschließen könnte, sich in die Tiergattung zu verwandeln, von der er seit Darwin abstammen meint.“ (ib. 314 f.).

Aus diesem Text wird sehr deutlich, dass es Arendt um den Qualitätsverlust von Arbeit – als der dominierenden menschlichen Tätigkeit in der Neuzeit – vor dem Hintergrund zunehmender Arbeitsteilung und Mechanisierung bis hin zur Automatisierung geht. Sie sieht in diesem Sieg des animal laborans gerade die Durchsetzung der bloßen Reproduktion physischen Lebens, die die Menschen im Prinzip nicht von Tieren unterscheidet, und damit den Verlust spezifisch menschlicher Qualitäten von Leben und Tätigkeiten. Dies ist auch Ralf Dahrendorf durchaus bewusst, der Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre in mehreren Artikeln diese Gedankenführung von Arendt wieder aufgreift und auf die veränderte Situation dieser Zeit bezieht (Dahrendorf 1978, 1982a, 1982b). Auch der Soziologentag 1982, der unter dem Titel „Krise der Arbeitsgesellschaft“ stand, widmete sich explizit dieser Thematik. Allerdings wird die Frage nach Alternativen zur traditionellen Form der Arbeit hier in den Kontext der Ausbreitung der Arbeitslosigkeit eingeordnet, Arendts en passant gemachte Bemerkung, was denn geschehe, wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausginge, als positive Behauptung, dass dem jetzt so sei, ins Zentrum gestellt. (Zur Erinnerung: In der Weltwirtschaftskrise 1973–76 war die Arbeitslosigkeit in der BRD erstmals über eine Million gestiegen, Anfang der 1980er-Jahre verdoppelte sie sich auf über 2 Millionen Nicht-Beschäftigte.) Entsprechend stehen Debatten über konjunkturelle, strukturelle oder technologische Arbeitslosigkeit sowie über die Humanisierung der Arbeit oder über Alternativformen wie Eigenarbeit, Schwarzarbeit, Arbeit im dritten Sektor und Formen der Alternativökonomie im Fokus². Die Überzeugung, dass der Gesellschaft allmählich die Arbeit ausgehe, wird jedoch von fast allen Teilnehmern geteilt. Man muss diese Akzentuierung allerdings kritisch als verengten Eurozentrismus sehen, denn weltweit nahm (und nimmt) das Arbeits- und Beschäftigungsvolumen – nicht nur durch die Tertiarisierung, sondern auch in der industriellen Güterproduktion, im Sprachgebrauch der internationalen Statistik: im manufacturing – weiterhin zu (Castells 2001; IAB 2014)³. Die Fokussierung auf die – selbstverständlich wichtige – Arbeitslosigkeit verstellte in der damaligen Debatte über die Arbeitsgesellschaft und zum Teil auch noch in der Gegenwart den Blick auf den inneren, qualitativen Wandel der Arbeit als der wichtigsten menschlichen Tätig-

2 Immerhin gelangt Dahrendorf im letzten Artikel zu dem Themenkreis aus dieser Zeitperiode zu einer Diskussion über das garantierte Mindesteinkommen als Weg aus der Lohnarbeit (Dahrendorf 1986, S. 32).

3 Vgl. dazu die Zahlen und Argumente bei Manuel Castells 2001, S. 282 ff. In Deutschland wurde nach einer Erhebung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) im Jahr 2013 mit 58,1 Mrd. Stunden das höchste Arbeitsvolumen seit 1994 erreicht, die Erwerbstätigkeit erreichte mit 41,8 Mill. den höchsten Stand seit dem 2. Weltkrieg (<http://idw-online.de/de/news577055>; Stand: 12.03.2014).

keit in der modernen Gesellschaft. Es lohnt sich, auf diese von Arendt so prägnant eingeschlagene Fragestellung und Blickrichtung zurückzukommen und nach der Bedeutung des gegenwärtigen Wandels der Arbeit für die gesamte Lebensweise und die gesellschaftliche Stellung der menschlichen Subjekte zu fragen. Dieser Zielsetzung sind die weiteren Ausführungen in diesem Beitrag gewidmet.

2 Epochaler Wandel der Produktionsweise

Die Wirtschaftskrise von 1973 bis 1976, der erste synchron rund um die Welt stattfindende Wachstumseinbruch seit der Weltwirtschaftskrise von 1929 bis 1932, bedeutete nicht nur die massiv spürbare Wiederkehr der über Jahrzehnte zuvor als überwunden geglaubten Krisendynamik des Kapitalismus, sondern signalisierte zugleich auch das Ende des langen Zeitalters der arbeitsteiligen standardisierten Massenproduktion, die durch Taylorismus, Fordismus und Keynesianismus gekennzeichnet war. Diese Wachstums- und Expansionsform des Kapitalismus war an die Grenzen ihrer Entfaltung gestoßen, die Verwertungsprobleme des Kapitals wurden manifest. Mehrere – ursprünglich nicht intentional zusammengehörige – Antworten auf diese Situation bildeten sich heraus:

Zum einen bildete sich – heute gewöhnlich als *Globalisierung* bezeichnet – eine neue, filigranere internationale Arbeitsteilung heraus, die durch eine verschärfte Weltmarktkonkurrenz, durch die Deregulierung der internationalen Produkt-, Geld- und Kapitalmärkte im Rahmen einer breiten Welle des Neoliberalismus, durch die Durchsetzung weltweiter differenzierter Märkte, beliefert durch feingliedrige globale Wertschöpfungsketten und auf dieser Grundlage durch die quantitative und qualitative Ausbreitung transnationaler Unternehmen gekennzeichnet ist; ihre neuen Strukturen ermöglichen es auch, dass kleinere und mittlere Unternehmen heute am Weltmarkt agieren und dort sogar höchst erfolgreich bis hin zu Marktführerschaften konkurrieren können.

Zum zweiten haben wir es mit einer durchgängigen *Finanzialisierung* der Wirtschaft zu tun. In ihren marktförmigen Erscheinungsformen ist dies für jedermann deutlich sichtbar: Die gigantische Schöpfung von (weitgehend fiktivem) Geldkapital, die faktische wirtschaftspolitische Dominanz und der enorme politische Einfluss der Geldinstitute (ob Banken oder Investmentgesellschaften, zwischen denen die Grenzen ohnehin fließend geworden sind), der weitgehende Wegfall der Geld- und Kapitalverkehrsregulierung, kurzum der Finanzmarkt- oder Kasinokapitalismus haben sich in der Krise 2008/09 nachhaltig im weltweiten Bewusstsein Geltung verschafft. Weniger sichtbar und in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt sind die organisationsinternen Formen und Folgen der Finanzialisierung, obwohl sie genauso wichtig wie die externen Ausprägungen sind. Gemeint ist damit die zunehmende unternehmensinterne Dominanz des Finanzkapitals, sei es in Form der Eigentumsstrukturen oder in der Art der Unternehmensleitung, in der das Management vorrangig durch

finanzielle Kennziffern, meist in Verbindung mit kurzfristigen Perspektiven, führt. Seinen deutlichsten Ausdruck findet diese interne Finanzialisierung in den ERP- (Enterprise Resource Planning-) Systemen, deren wichtigstes in Deutschland SAP R/3 ist; sie zielen auf die möglichst enge Verkoppelung materialer und finanzieller Prozesse und machen dadurch eine finanz-orientierte Unternehmensführung erst möglich. Zugleich führen sie zu einer deutlichen Verlagerung von Verantwortung und Risiko für die Vereinbarung dieser materialen und finanziellen Ströme nach unten in die Fachabteilungen bzw. einzelnen profit centers (Hohlmann 2007).⁴ Möglichst viele der Aktivitäten im Unternehmen sollen so direkt wie möglich am Markt orientiert betrieben werden; einer neuen Unmittelbarkeit der Ökonomie wird damit ein mächtiger Schub verliehen.

Beide Dimensionen des Wandels – die Globalisierung und die Finanzialisierung – wären jedoch nicht ohne einen grundlegenden technologisch-organisatorischen Wandel, der zugleich ihre Basis bildet, möglich gewesen, nämlich die durchgängige *Informatisierung* von Wirtschaft und Gesellschaft (Schmiede 2013; 2006). Gängige Namensgebungen wie die des informational capitalism (Castells 2001), des digital capitalism (Schiller 2000) oder des knowledge capitalism (Burton-Jones 1999) lassen die alltäglich wie in der Wissenschaft wahrgenommene Bedeutung der Informatisierung erkennen. Zunächst wurde als Informatisierung vor allem die Ausbreitung der digitalen Informations- und Kommunikationstechniken verstanden, die bald ubiquitäre Ausmaße annahm. Neben der quantitativen Ausbreitung wurde jedoch ihr qualitativer Bedeutungszuwachs, der weiterhin andauert, immer wichtiger. Allerdings ist nicht die Rolle von Information und auf sie gerichteter Techniken neu im Kapitalismus. Das Geld und mit seiner Ausbreitung die Entwicklung der doppelten Buchführung im 13. und 14. Jahrhundert in Oberitalien, später gefolgt von zahlreichen weiteren Techniken der Informationsspeicherung und -verarbeitung (Zettelsysteme, Akteien, Karteikartentechniken, Registraturen etc.) stellten schon früh die ideale Verdoppelung realer Prozesse in Informationsform dar und sind aus der Geschichte von Geldwirtschaft und Kapitalismus nicht wegzudenken; schon vor der Computerisierung war die Geschichte dieser Produktionsweise zugleich eine Geschichte der anwachsenden Bedeutung von Information und Kommunikation und ihnen gewidmeter Techniken.

Was ist also neu an der Informatisierung in digitalisierter Form? Zum ersten stellt der Computer bzw. stellen Computernetze im Unterschied zu allen klassischen, auf bestimmte technische Ziele gerichtete Maschinen eine „universale Maschine“ dar; sie sind, da programmgesteuert, im Prinzip für beliebige Aufgaben einsetzbar (Krämer 1988; Heintz 1993). Zwar brauchen sie, um sinnvoll zu wirken, einen Input aus der realen Welt und einen Output in sie zurück; aber innerhalb der verdoppelten Welt der Symbolverarbeitung sind sie von diesen Grenzen befreit und für beliebige Bearbeitungsschritte zu verwenden. Konsequenterweise findet heute Innovation

4 Brita Hohlmann gibt eine sehr gute Beschreibung und Analyse dieser Systeme und ihrer Auswirkungen.

mehr und mehr in dieser Sphäre der Information statt; zwischen ihr und der materiellen Realität muss beständig übersetzt und vermittelt werden.

Dies bedeutet zum zweiten, dass IuK-Techniken nicht mehr primär ein Werkzeug zur Lösung außerhalb ihrer selbst liegender Zwecke sind, sondern Bestandteil von Gesamtprozessen, eines Systems. Die „Autonomisierung des Maschinensystems“ bedeutet auf der einen Seite ein enormes neues Produktivitätspotenzial; eine ständig wachsende Zahl von Prozessen ist in der verdoppelten zweiten Welt der Information modellierbar, berechenbar, in ihren Ausprägungen simulierbar, in ihren mechanischen, chemischen, biologischen oder elektronischen Wirkungen kalkulierbar (Holling/Kempin 1989, S. 139 ff.; Beniger 1986). Innovationen werden generiert und in einem kumulativen Rückkoppelungsprozess wieder für Innovationen genutzt. Sie sind dadurch reflexiv geworden; die Technisierung von Wissen in seiner Informationsform ist der Schritt von der konventionellen Technisierung zur Informatisierung (Spinner 1994; 1998, S. 63, 75). Auf der anderen Seite geht diese Entwicklung mit einer Neugestaltung des Verhältnisses von Ökonomie, Gesellschaft und Subjekt einher, auf deren bedrohliche Aspekte und auf deren neue Anforderungen ich noch zurückkommen werde.

Diese Technisierung von Information hätte zum dritten bei weitem nicht ihre heutige Bedeutung erlangt, wenn nicht auch in der technischen Dimension eine Globalisierung, d. h. eine grundlegende Veränderung des technischen und organisatorischen Umgangs mit Raum und Zeit stattgefunden hätte. Heute sind IuK-Netze möglich, die global und in Echtzeit operieren können, in real time Informationen generieren, kommunizieren und verarbeiten. Ohne sie wären weder die erwähnten weltumspannenden Formen der internationalen Arbeitsteilung noch die heutige Gestalt der Finanzwelt – in der in den 1970er-Jahren diese Entwicklung im großen Stil begann – denkbar. Allerdings muss man dabei immer im Blick behalten, dass diese informationelle Globalisierung auch von einer nahezu revolutionären Entwicklung der materiellen Logistik und Mobilitätsströme im realen – nicht nur im virtuellen – Raum begleitet war; auch hierin wird die immer bestehende Bindung der Informationswelt an die materiale Welt sichtbar.

Es sind diese drei neuartigen Eigenschaften der digitalen IuK-Technologien – die Öffnung einer prinzipiell unbegrenzten virtuellen Welt der Information mittels der universalen Maschine Computer; das Reflexivwerden des Umgangs mit Wissen in seiner Informationsform im verdoppelten Raum der systemischen Prozesse; und die Ausbreitung globaler Echtzeit-, Informations- und Kommunikationsnetzwerke mit wachsenden Funktionalitäten, begleitet von der rationalisierten Expansion materialer Mobilitätsströme –, die, eingebettet in den Gesamtprozess zusammen mit Finanzialisierung und Globalisierung, die strukturelle Veränderung von Wirtschaft und Gesellschaft, von Märkten und Organisationen, von Arbeit und Subjekt begründen.

3 Netzwerkgesellschaft und Netzwerkorganisation

Dass die kurz beschriebenen Veränderungen der Produktionsweise mit einer enormen Zunahme von Komplexität auf allen Ebenen von Wirtschaft und Gesellschaft verbunden sind, springt ins Auge. Entsprechend sind eine ganze Fülle organisatorischer Formen entstanden oder wichtiger geworden, um mit diesem Sachverhalt umzugehen. In der Ökonomie haben sich weltweite, kleinteiligere Wertschöpfungsketten ausgebreitet, die nur noch mittels IuK-Techniken organisierbar und beherrschbar sind. Markt-orientierte Organisationsformen reichen oft bis in die einzelne Arbeitsgruppe oder in die Arbeitstätigkeit des Einzelnen hinein. Im Zuge dieser Entwicklung sind die Strukturen in vielen Organisationen flacher („lean“) geworden, die Zahl der Hierarchieebenen wurde häufig reduziert. Organisatorisch haben wir es mit ausgeprägten Tendenzen der Dezentralisierung zu tun – die allerdings der fortschreitenden Zentralisierung der finanziellen Kontrolle und finanzorientierten Führung von Unternehmen und vielen anderen Organisationen keinerlei Abbruch tun, sondern umgekehrt deren Voraussetzung darstellen. In der viel beschworenen „Konzentration auf die Kernkompetenzen“ kommen diese Tendenzen der Dezentralisierung, der feingliedrigen internationalen Arbeitsteilung und der flexiblen Spezialisierung zum Ausdruck. Bürokratien haben keineswegs aufgehört zu existieren, sie sind aber anpassungsfähiger geworden, neue Typen der flexiblen Bürokratie (Dose 2006) sind entstanden.

Sie gehen einher mit der Ausbreitung von netzwerkförmigen Kooperationsbeziehungen außerhalb wie innerhalb der Unternehmen. Netzwerke scheinen generell eine Form der Organisation sozialer Beziehungen zu sein, die den hochgradig veränderlichen und komplexen neuen Strukturen angemessen ist; sie finden sich entsprechend keineswegs nur im Feld der unternehmerischen Wirtschaft, sondern ebenso in den gesellschaftlichen und politischen Bereichen, so z. B. in den kommunalen Formen des Zusammenlebens, in Kommunikations- und Entscheidungsprozessen im politischen Bereich und auf anderen Gebieten der informellen Zusammenarbeit. Castells (2001) spricht deswegen zu Recht von einer Tendenz zur *Netzwerkgesellschaft*. Kooperation – ob real oder virtuell, ob innerhalb der Organisation oder nach außen –, Kommunikation und Dokumentation gewinnen als Aufgaben in Arbeit und Alltag an Gewicht, und ihre wachsende Bedeutung wird durch die Ausdehnung des Networkings in und zwischen dezentralisierten Organisationen signalisiert. Die digitalen Informations- und Kommunikationsmittel sind die Kerntechnologie für diese neue Welt von Arbeit und Organisation.

Die *interorganisationellen Netzwerke* sind die der Öffentlichkeit am besten bekannte Form der Vernetzung. Geläufig sind sie uns etwa als informationsverarbeitende Verbünde aus der Finanzwelt oder als Produktionsverbünde in der Automobilindustrie, in der das Neben- und Miteinander von Wettbewerb und Kooperation („coopetition“) mittlerweile zum Alltag geworden ist. Aber auch in der Reichweite und Zeitdauer begrenzte, projekt-orientierte Ein-Zweck-Verbindungen, wie sie als „virtuelle Unternehmen“ in der Halbleiterindustrie untersucht wurden, gehören zu diesem Typus von

Netzwerken. Zu denken ist schließlich an die vielfältigen Formen des Outsourcings und des Off-Shorings, die ja den Auf- oder Ausbau nationaler oder internationaler Netzwerkstrukturen darstellen. Häufig werden diese Tendenzen unter dem Titel der „Reorganisation von Wertschöpfungsketten“ zusammengefasst.

Weniger öffentlich präsent sind die *innerorganisationellen Netzwerke*, die die Entsprechung zu der schon erwähnten organisatorischen Dezentralisierung sind. Hierbei geht es zum einen um die Bildung von „Unternehmen im Unternehmen“, wie sie etwa in der Bildung von profit centers, von selbstständig wirtschaftenden Betriebs-einheiten oder anderen Arten von Unternehmensteilen Ausdruck findet; hier werden oft Konkurrenzbeziehungen zwischen Teilunternehmen und Externen oder auch untereinander aufgebaut. Zum anderen finden die Netzwerke Eingang in die Arbeitsorganisation, indem traditionell hierarchische Linienorganisationen durch Gruppen-, Team- oder Projektarbeit abgelöst werden. Die Abflachung der Hierarchien vollzieht sich unter anderem in der Form, dass dieselben Mitarbeiter in unterschiedlichen, oft nebeneinander bearbeiteten Projekten verschiedene hierarchische Positionen einnehmen. Finanzielle Trennwände und Strukturen gewinnen an Stelle der funktional-organisatorischen an Wirkung.

Am wenigsten Aufmerksamkeit hat bisher eine dritte Form von Netzwerken gefunden, die direkt in und aus der Arbeitspraxis entstehen und bei denen die interpersonale Dimension der Kooperation im Vordergrund steht; ich habe sie deswegen *mikrostrukturelle Netzwerke* genannt (Schmiede 2006, S. 467). Sie strukturieren die Arbeit, aber auch das Lernen und die Kommunikation, im Kleinen. Sie entstehen im Zuge des praktischen Handelns und seiner Erfordernisse und tauchen deswegen in der deutschen Forschung am ehesten in praxis-soziologisch orientierten Arbeiten auf (Schmidt 2012). Hier wird im Einzelnen beschrieben und analysiert, wie kooperierende Beschäftigte ihre wechselseitige Information und Kommunikation (bis hin zur Körpersprache), die Weitergabe und Vermittlung von Erfahrungen und Wissen, ihre konkrete Arbeitsteilung, den Umgang mit und die Verteilung von Verantwortlichkeiten, d. h. ihr unmittelbares Arbeitsnetzwerk, organisieren. In der US-amerikanischen Organisationsforschung werden diese mikrostrukturellen Netzwerke seit über zwei Jahrzehnten unter dem Titel der „communities of practice“, zuweilen auch als communities of collaboration oder communication, untersucht. Auch hier spielt die Nutzung digitaler Techniken eine wesentliche infrastrukturelle Rolle. Diese Communities sind deswegen durch eine gemeinsame Domain, die Zugehörigkeit zu einer sozialen Community sowie die Praxis in einem gemeinsamen Arbeitszusammenhang abgegrenzt (Wenger/McDermont/Snyder 2002, bes. Ch. 2). Hier wird der Zusammenhang von praktischer Kooperation, Netzwerkform, Nutzung von IuK-Techniken, Wissenstransfer und Arbeit beobachtbar; dieser Mühe haben sich allerdings bislang nur ganz wenige Forscher unterzogen.

4 Wissensarbeit

Die sich ausbreitende Team- und Projektarbeit ist außerordentlich vielfältig. Entsprechend fordert sie von den mit ihr Beschäftigten vor allem Flexibilität, Kreativität und soziale Kompetenzen, d. h. die Mobilisierung und den Einsatz wichtiger Eigenschaften ihrer Persönlichkeit. Diese, in der arbeitssoziologischen Forschung oft als „Subjektivierung“ oder/und als „Entgrenzung“ der Arbeit diskutierte, Entwicklung hat strukturelle Ursachen, die in den beschriebenen Veränderungen der Produktionsweise zu suchen sind. Denn nicht nur erfordert die angesprochene angestiegene Komplexität der Wirtschafts- und Arbeitsprozesse sowie des gesamten gesellschaftlichen Kontexts erhöhten Informations-, Kommunikations- und Koordinationsaufwand; die in den Netzwerken immer vorhandenen „structural holes“ bedürfen zusätzlicher menschlicher Verbindungsarbeit (Burt 1995). Darüber hinaus gehen mit der Finanzialisierung und der Informatisierung in zweifacher Hinsicht ausgedehnte Notwendigkeiten der Übersetzungs- und Vermittlungsarbeit einher.

In dem Maße, in dem – wie schon angesprochen – materiale und finanzielle Ströme modelliert und zudem eng gekoppelt werden, muss zur Organisation der realen Arbeitsprozesse im Alltag ständig zwischen beiden Ebenen übersetzt und vermittelt werden. Dies ist im größeren Rahmen, z. B. auf Abteilungs- oder profit center-Ebene der Fall, tritt aber genauso am einzelnen Arbeitsplatz als Anforderung des kostenbewussten und effizienz-orientierten Arbeitsverhaltens auf. Und dieses Erfordernis ist fokussiert dort, wo die materialen und die finanziellen Prozesse „verknötet“ sind, nämlich auf der Ebene der Teileinheiten des Unternehmens bzw. der Organisation, die die realen Prozesse zu planen, zu organisieren und durchzuführen haben, d. h. auf der Ebene der Teilbetriebe, der Fachabteilungen oder auch der Projekte. Ein analoger Zusammenhang besteht zwischen den materialen und den informationellen, ebenfalls nebeneinander laufenden und ebenfalls eng gekoppelten, Vorgängen (Remer 2009)⁵. Bearbeitungs-, Planungs-, Konstruktions- und Entwicklungsarbeiten digitaler Art müssen im Arbeitsalltag ständig kontextualisiert, im Hinblick auf ihre Verursachung und ihre Wirkungen in der materialen Welt überdacht werden; darüber ist auch eine kontinuierliche Kommunikation mit den damit ebenfalls beschäftigten Kollegen notwendig. Der Ingenieur, der z. B. ein Autoteil – oft in digitaler Kooperation mit entfernten Kooperationspartnern – in seinem CAD-System konstruiert, muss die reale und funktionale Einpassung dieses Teils in das Gesamtfahrzeug und seine Nutzung immer wieder abwägen und sich darüber im Kooperationszusammenhang verständigen, will er seine Arbeitsaufgabe angemessen bewältigen.

Diese dreifache Überbrückungs- und Vermittlungsarbeit ist ein wesentliches, man kann auch sagen strukturelles Merkmal heutiger Wissensarbeit. Wissensarbeit ist ein geläufiger, aber in der Regel sehr unbestimmter Begriff. Es ist lohnenswert, kurz der Frage nachzugehen, woher diese Diskrepanz zwischen Popularität und Vagheit des Begriffs rührt. Dazu ist ein kleiner Umweg mit einigen Überlegungen zu den

⁵ Remer analysiert insbesondere die enge Koppelung zwischen materialer und informationeller Organisation.

Begriffen von Information und Wissen sinnvoll. Die Informatisierung impliziert ja den enormen Zuwachs an Informationen und auch ihrer Verarbeitung. Dieser Prozess wurde und wird meist so interpretiert, dass immer mehr unsicheres und umstrittenes Wissen durch sichere Information und die mit ihrer Bearbeitung verbundenen Möglichkeiten ersetzt werde. Allerdings haben die faktische Anhäufung heterogener Informationssysteme – es gibt praktisch keine Organisation ohne brachliegende und unverbundene Datenhalden – wie auch die bescheidenen Erfolge des IT-gestützten Wissensmanagements zu einer deutlichen Ernüchterung geführt; die Reichweite der IT-Unterstützung etwa in der Kommunikation, in der virtuellen Kooperation und im Wissensmanagement hat sich als deutlich beschränkter als noch vor einem Jahrzehnt angenommen erwiesen. Und die faktische Substitution der Leitvorstellung (der 1990er-Jahre) „Informationsgesellschaft“ durch die Perspektive einer „Wissengesellschaft“ in der öffentlichen Diskussion mit einem erhöhten Augenmerk auf der Rolle von Bildung und Wissenschaft deutet ebenfalls darauf hin, dass nicht mehr so stark Information, sondern viel stärker Wissen an Bedeutung gewonnen hat.

Und tatsächlich gibt es die in Bezug auf die Wissensarbeit schon angesprochenen guten Argumente für die These, dass mit der Informatisierung zugleich der Bedarf an Wissen zunimmt. Information ist Rohmaterial, abstrahierter und formalisierter Inhalt, der notwendigerweise dekontextualisiert wird. Information muss immer positiv definiert sein, denn nur so kann sie auch technisch modelliert und bearbeitet werden; sie muss dafür eindeutig gefasst sein. Wissen dagegen bleibt an das Subjekt gebunden, ist immer abhängig von Interpretation und Kommunikation und basiert auf den verschiedensten Erfahrungen, auf Anerkennung, Sicherheit und Vernunft; es ist keineswegs nur kognitiv, sondern hat auch eine körperliche Dimension (man denke an das Fahrradfahren-Lernen) und ist teilweise gefühlsgesteuert (man lernt leichter von einem gemochten Menschen). Wissen kann nur negativ definiert werden, es schließt systematisch „Nicht-Wissen“ ein (Willke 2002). Es kann in der Tat technisch unterstützt werden, aber immer nur partiell. Es wird immer „tacit“, „implicit“ oder noch treffender „personal“ (Michael Polanyi) bleiben, d. h. gebunden an die Person, von deren Subjektivität genauso geprägt wie von dem außer der Person liegenden Inhaltsbezug (Polanyi 1958). Diese persönliche Färbung äußert sich auch darin, dass eine enge Beziehung zwischen der Anerkennung von Wissen und der Anerkennung der Person besteht; die Gewissheitsseite von Wissen ist in diesem Sinne deutlich sozial geprägt. Schließlich sollte man immer die Francis Bacon zugeschriebene Parole „Wissen ist Macht“ im Blick behalten. Diese gegen Ende des 19. Jahrhunderts von der Arbeiterbewegung im Sinne eines umfassenden Bildungsziels aufgenommene Devise hat unter den heutigen Bedingungen gerade in Deutschland ein hohes Maß an Generalisierung gewonnen, wie der sehr enge Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss und den Arbeitsmarkt-, Berufs- und Karrierechancen der einzelnen Person verdeutlicht.

Der wachsende Bedarf an Subjektivität jeglicher Art in der heutigen Arbeit und den Organisationen springt mithin ins Auge und lässt sich gut aus den Veränderungen

der Produktionsweise verstehen. Die heute gängige Formel der erwünschten „Flexibilisierung“ von Arbeit bedeutet inhaltlich nicht nur die Ausdehnung der zeitlichen Verfügbarkeit der Arbeitenden, sondern zielt oft auch auf die Mobilisierung des subjektiven Potenzials in deren Arbeitsvermögen. Typische buzzwords in aktuellen Stellenanzeigen zielen auf diese subjektiven Kompetenzen: Verantwortungsbewusstsein, Organisationsvermögen, Kreativität, Einsatzbereitschaft, Zuverlässigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Medienkompetenz, Überzeugungsbereitschaft und Reisebereitschaft sollen von den gesuchten Eier legenden Wollmilchsäuen mitgebracht und eingesetzt werden. Die Ausbreitung von Strategien und Verfahren des „Soft Management“ baut einen wachsenden Druck in Richtung des Einsatzes der eigenen Subjektivität auf die Beschäftigten auf. Der Schluss aus dieser Argumentationslinie lautet, dass Information und Wissen, dass die Informatisierung und die zunehmende Anforderung von Wissen und Subjektivität nicht in einem Substitutionsverhältnis, in dem die erste Tendenz die zweite sukzessive ersetzt, sondern in einem Verhältnis der Komplementarität stehen: Informatisierung und wissensbasierte Subjektivierung sind zwei Seiten derselben Münze.

In der Arbeitsforschung wird diese Entwicklung nicht zuletzt als „Entgrenzung von Arbeit“ analysiert und diskutiert (Kratzer 2003). Gemeint ist damit, dass die institutionellen Abgrenzungen zwischen Individuum und Arbeit, die historisch seit Beginn der Arbeiterbewegung in dem Jahrhundert bis etwa 1980 durchgesetzt worden sind und die Prägung der Lebensweise durch die Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse limitierten, in den letzten Jahrzehnten zunehmend wieder erodieren. Am deutlichsten sichtbar wird diese Entwicklung in der zeitlichen Dimension: Klar abgegrenzte Arbeitszeiten schwinden zugunsten variabler Arbeitszeiten, am ausgeprägtesten in der sog. Vertrauensarbeitszeit, in der die für Arbeit aufgewandte Zeit zur pflichtbewussten Eigengestaltung durch die Arbeitnehmer freigegeben wird; die Arbeitsbereitschaft wird ausgedehnt, was etwa in der Debatte über die jederzeitige Erreichbarkeit sichtbar wird, und gegenwärtig eine der wichtigsten Verhaltensdifferenzen zwischen Männern und Frauen markiert. Aber auch über die ins Auge springende Zeitdimension hinaus sind Tendenzen einer generellen Entgrenzung der Arbeit gegenüber den anderen Lebenssphären erkennbar, was etwa an der zunehmenden Integration der Konsumenten in die Erbringung notwendiger Arbeiten („prosumer“-Debatte) und an den darauf bezogenen Tendenzen der Internet-Nutzung deutlich wird. Die Arbeits- und Industriesoziologen Manfred Moldaschl und Dieter Sauer fassen diese Tendenz prägnant zusammen: „Re-Subjektivierung soll verregelte und verriegelte Handlungspotentiale freilegen, soll anstelle von Bedürfnisaufschub und instrumenteller Orientierung *Leidenschaft* und Leidensbereitschaft mobilisieren, teure Kontrollsysteme durch kostenlose und effektivere Selbstkontrolle substituieren, Herrschaft durch Selbstbeherrschung virtualisieren und Planung durch Improvisation flexibilisieren“ (Moldaschl/Sauer 2000, S. 216).

Man kann diese Entwicklung zugespitzt als neuen Kampf um das Subjekt charakterisieren.⁶ Während ein solcher Kampf in der Vergangenheit vor allem in den Sphären des Massenkonsums, der Marktforschung und der Werbung stattfand, hat er sich heute – ohne dass die genannten Bereiche an Bedeutung verloren hätten – in die Welt von Arbeit und Organisation ausgedehnt; und er hat über die passive Reaktion der Verbraucher hinaus das aktive Engagement der Produzenten ins Auge gefasst. Die französischen Sozialwissenschaftler Luc Boltanski und Eve Chiapello sehen in dieser Entwicklung sogar, in bewusster Abgrenzung von und im Hinausgehen über Max Weber, einen „Neuen Geist des Kapitalismus“; sie diskutieren intensiv, ob bzw. inwieweit diese Subjektivierung von Arbeit nicht Forderungen der Studentenbewegung bzw. – in ihrem Fall – des französischen Mai 1968 einlöse und dadurch aber auch der in den letzten Jahrzehnten wichtigsten Kritik am Kapitalismus die Spitze nehme (Boltanski/Chiapello 2003). Jedenfalls sind die nachhaltigen Wirkungen dieser Entwicklung auf die Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse deutlich sichtbar.

5 Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse

Die beschriebenen Strukturveränderungen der Produktionsweise sind in der Tat mit einer deutlichen Flexibilisierung von Arbeit und Organisation verbunden; diese Entwicklung beinhaltet aber – gerade mit dem Blick auf die angestiegene und weiter wachsende Komplexität – auch ein zunehmendes Ausmaß von *Unsicherheit* und *Unbestimmtheit*, das ja durch die Mobilisierung von Person und Subjektivität ausgefüllt werden soll. Beide Seiten werden in der Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse sichtbar, die der US-amerikanische Organisationssoziologe David Knoke (2001) zutreffend als „*New Employment Contract*“ beschreibt. Dieses (heute nicht mehr ganz so) neuartige Beschäftigungsverhältnis schließt unsichere Beschäftigungsbedingungen, individuelle Ergebnisorientierung, ergebnisbezogene Entlohnung und ein ganzes Bündel von „high-performance workplace practices“ ein. Im Unterschied zu früheren Techniken der Leistungsbewertung und -entlohnung, die vor allem auf einfache Arbeitstätigkeiten angewandt wurden, machen sich die neuen Formen gerade im Sektor der mittleren und höheren Qualifikationen geltend. Insofern kann man durchaus sagen, dass sich die „Normalitäten“ der Lohnarbeit auch in weiten Bereichen bisher besser gestellter Arbeitnehmer durchsetzen; die Durchsetzung des Lohnarbeiterstatus auch für bislang Privilegierte ist unübersehbar.

Im Hinblick auf die Arbeitsbedingungen wird die generelle Flexibilisierung von Arbeit sowohl in der zeitlichen Dimension (einschließlich der biografischen Langfristspektive) als auch in räumlicher Hinsicht und sowohl in den Inhalten der Beruflichkeit als auch im Arbeitsvollzug selbst sichtbar. Schon seit den 1980er-Jahren ist eine allmähliche „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ in Form der Herausbil-

6 Diesen Gedanken habe ich in op. cit. 2006, S. 482 etwas ausgeführt.

dung atypischer Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse zu beobachten. Die *Arbeitszeiten* insgesamt sind variabler geworden (durch Praktiken wie Arbeitszeitkonten, Gleitzeit, die sog. Vertrauensarbeitszeit), die Teilzeitbeschäftigung (vor allem von Frauen) wächst nach wie vor, Zeit- oder Leiharbeitsbeschäftigung hat eine wichtige konjunkturelle Pufferfunktion erlangt, und die Befristung von Beschäftigungsverhältnissen vor allem in den jüngeren Altersklassen hat sich deutlich ausgedehnt. Die berufliche Laufbahn, soweit sie noch als solche greifbar ist, ist durch häufiger wechselnde Tätigkeiten mit sich verändernden Qualifikationen und Kompetenzen gekennzeichnet. Man kann deswegen in der biografischen Dimension durchaus von einem Ende der traditionellen geradlinigen Berufsbiografie sprechen.

Auch im Feld der *räumlichen Mobilität* lässt sich die Flexibilisierung der Arbeit beobachten. Die interaktive und (z. T. weltweit) verteilte Wertschöpfung nimmt zu. Dies gilt auch für die Kooperation innerhalb der dezentralisierten Unternehmen wie auch über Firmengrenzen hinweg. Das Outsourcing von standardisierbaren Wertschöpfungsbestandteilen, wie es vor Kurzem IBM für die Mehrzahl der im Unternehmen anfallenden Arbeitstätigkeiten verkündet hat, zieht entsprechende Bewegungen von Arbeitskräften nach sich. Diese Tendenzen sind mit häufigeren Wechseln von Arbeits- oder Standorten verbunden. Zudem funktioniert die virtuelle (IuK-gestützte) Kooperation auf Dauer nur, wenn auch reale Kooperation stattfindet, denn sie setzt ein hohes Maß an Verständigung und Vertrauen voraus (Schilcher u. a. 2013). In seinen sozialen Auswirkungen verstärkt wird dieser Zwang zur räumlichen Mobilität durch die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen; die Zahl der geografisch weit auseinanderliegenden Arbeitsorte (für die ein tägliches Pendeln nicht möglich ist oder sich nicht lohnt) bei Paaren oder in Familien geht in Deutschland mittlerweile in die Hunderttausende. Aber auch an einem Arbeitsort selbst finden sich neue Flexibilisierungsschritte: Flexible-Office-Konzepte besonders in Form der sog. „non-territorialen“ Büros greifen um sich; die räumliche Infrastruktur der Arbeitstätigkeit ist als eine neue Rationalisierungs- und Einsparreserve entdeckt worden. Technisch machbar wird diese Büroflexibilität durch den verteilten Zugriff auf Daten und Services, besonders durch das sog. Utility Computing.

Für die Arbeitstätigkeit selbst sind der Erwerb, die Sicherung, die Anpassung und die Weiterentwicklung der *Qualifikation* und der *Kompetenzen* (also der individuellen Fähigkeit zur Wissensarbeit) immer mehr ins Zentrum des Arbeitnehmerinteresses gerückt. Auf die gerade in Deutschland für die Berufschancen zentrale Rolle der Qualifikationszertifikate wurde schon hingewiesen. Über diese hinaus spielen jedoch auch die Arbeits- und Berufserfahrungen, die in spezifischen Kompetenzbündeln münden, eine wichtige Rolle; sie sind die Kombination aus hohen, sich ständig verändernden Fachkenntnissen und darauf bezogenen Arbeits- und Sozialerfahrungen, die sich im spezifischen Können und Problemlösen ausdrücken. Ihre Weitergabe findet meist nicht systematisch statt, sondern geschieht mehr oder weniger zufällig oder selbst organisiert in informeller Weise. Die oben angesprochenen mikrostrukturellen Netzwerke spielen dafür eine Schlüsselrolle. Aber auch die mehr formalisierte Weiterbildung in fachlichen oder Schlüsselqualifikationen findet in er-

heblichem Ausmaß eher wildwüchsig statt; die Weiterbildungsmärkte sind relativ chaotisch, ein gesellschaftliches Muster für das allseits geforderte „Lifelong Learning“ hat sich nicht herausgebildet, obwohl es dringend erforderlich wäre.

Es ist unter diesen Umständen nicht verwunderlich, dass sich gerade im Bereich der „high-tech-Qualifikationen“ *neue Organisationsansätze* in Form arbeits- und berufsorientierter Netzwerke zum Austausch von Erfahrungen und Wissen, aber auch zur Verständigung über Haltungen und Handlungsmöglichkeiten herausgebildet haben. Chris Benner hat im Zentrum der IT-Industrie in Kalifornien die Entstehung neuer zunftartiger oder professionsorientierter Beschäftigten-Organisationen („guilds“ and „professional associations“) beobachtet. Darüber hinaus fand er eine Öffnung einzelner Gewerkschaften für diese Interessen (Benner 2002; 2003). In den deutschen Gewerkschaften sind diese Beschäftigtengruppen und -interessen bislang spärlich vertreten und deutlich unterrepräsentiert; erst in jüngster Zeit ist in einigen Bereichen ein steigendes Interesse an gemeinschaftlicher Verständigung und Handeln zu beobachten. Dies ist umso wichtiger, als immer wieder auf die Gefahren eines arbeitsbasierten Digital Divide hingewiesen wurde: Die flacheren Unternehmenshierarchien und die damit verbundene Flexibilisierung von Arbeit und Organisation bergen die langfristige Drohung einer Erosion der Mitte nicht nur in der Dimension der Einkommensverteilung, sondern auch in der von Arbeit und Beruf in sich. Die Herausbildung der „symbol analysts“ (Reich 1994) oder „knowledge workers“ (Burton-Jones 1999) einerseits, einer großen Gruppierung an degradierten Massenarbeitern andererseits birgt soziale Sprengkraft in sich. Die Möglichkeit gesellschaftlicher Polarisierungs- und Spaltungstendenzen nicht primär aufgrund der Qualifikationsunterschiede, sondern durch die unterschiedlichen Beschäftigungsbedingungen ist nicht von der Hand zu weisen.

Auf den *Arbeitsmärkten* treffen die Interessen und Kräftegruppen aufeinander. Hier werden deutliche Verschiebungen zugunsten der Unternehmen und zuungunsten der Arbeitnehmer sichtbar. Die berufsfachlichen Arbeitsmärkte werden flexibler, stärker nachfrageorientiert. Die betriebsinternen Arbeitsmärkte verlieren an Beständigkeit, tendieren eher zur allmählichen Erosion. Jedermanns-/oft eher Jederfrau-Arbeitsmärkte dehnen sich – trotz des zunehmenden Qualifikationsniveaus der Beschäftigten – aus: Die Böden und Fensterfronten der Büropaläste, in denen die Wissensarbeiter ihren Tätigkeiten nachgehen, müssen auch gereinigt und gesichert werden; entsprechend gehören diese beiden Berufsgruppen in Deutschland zu den am stärksten angewachsenen der letzten beiden Jahrzehnte. Die „contingent work force“, also die atypisch Beschäftigten in Zeit- und Leiharbeitsverhältnissen oder in befristeter Beschäftigung, wächst – und mit ihr eine Beschäftigtenschicht, für die die Vertretung ihrer Interessen besonders schwierig ist. Insgesamt hat der bisherige Wandel der Produktionsweise zu einer deutlichen Machtverschiebung von der Lohnarbeit hin zum Kapital geführt; mit ihr geht die Schwächung der Gewerkschaften, die in Deutschland gerade erst zum Stoppen gekommen zu sein scheint, bis hin zur Etablierung von „gewerkschaftsfreien Zonen“ einher. Dies zeigt sich beim Blick auf die weltweite Entwicklung noch deutlich ausgeprägter.

Für die betroffenen *Lohnabhängigen* haben sich zwei unterschiedliche Reaktionsweisen herausgebildet. Die eine lässt sich als eine Art positives Humankapital-Selbstbewusstsein beschreiben. Es setzt darauf, mit dem eigenen Arbeitsvermögen möglichst haushälterisch im Sinne der Wertbewahrung und Wertsteigerung umzugehen. Diese in der Arbeitssoziologie als Strategie des „Arbeitskraft-Unternehmers“ analysierte Verhaltensweise setzt allerdings die Fähigkeit und die Machtposition voraus, sich halbwegs frei am Arbeitsmarkt bewegen zu können, und ist mit nicht unerheblichen Anforderungen an die eigene Belastungs- und Entscheidungsfähigkeit verbunden (Voß/Pongratz 1998). Sie lässt aber zugleich auch Handlungs- und Freiheitsspielräume erkennen, die sich im Zuge der Subjektivierung der Arbeit durchaus ergeben können. Für viele Beschäftigte bleibt nur die andere typisierte Reaktionsweise: Das Getriebensein von den äußeren (und nicht selten als innere übernommenen) Anforderungen. Richard Sennett hat diese „Drift“ anhand einer Reihe von Fällen sehr anschaulich als Konsequenz der Flexibilisierung von Organisation, Beschäftigungs- und Arbeitsverhältnissen beschrieben, aber auch auf die Gefahr der „Corrosion of Character“, also des Abbaus der persönlichen Identität aufgrund des Überwältigtseins durch die äußeren Verhältnisse, hingewiesen (Sennett 2000). Dass dies nicht einfach eine negative Spekulation ist, sondern sich durchaus auf reale Entwicklungstendenzen bezieht, wird an der starken Zunahme arbeits- bzw. beschäftigungsbedingter psychischer Erkrankungen in allen Ländern mit fortgeschrittenen Arbeitsverhältnissen deutlich. Die überfällige Sozialpathologie der modernen Arbeit gerät erst langsam in das öffentliche und wissenschaftliche Blickfeld (Schmiede 2011).

6 Gestaltungsspielräume

Kehren wir nun zu der am Anfang dieses Beitrags diskutierten kritischen Kategorie der Arbeitsgesellschaft in der Sichtweise von Hannah Arendt zurück, so springt als erstes die fortbestehende Aktualität ihrer Analyse ins Auge. Der Abstieg menschlichen Handelns über die herstellende Tätigkeit zur rein reproduktiven Arbeit ist sicherlich für viele Arbeitnehmer als äußere Eingrenzung ihrer gesellschaftlichen Stellung unter den heutigen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen eine prägende Erfahrung. Und einem Teil der Nöte, die in den erwähnten Erkrankungen Ausdruck finden, liegt zweifelsohne eine solche Form der Ohnmachtserfahrung zugrunde (wie an dem mehrfach höheren Erkrankungsrisiko von Arbeitslosen gegenüber Beschäftigten deutlich wird). Die informatisierte Arbeitsgesellschaft hat die gesellschaftliche Entwicklungstendenz der Neuzeit, die Degradierung vieler Lohnabhängiger zum *animal laborans*, keineswegs durchbrochen.

Auf der anderen Seite sind in vielen Tätigkeitsfeldern – bedingt durch die stärker subjektiven Dimensionen der Arbeits- und Organisationsstrukturen – Freiheits- oder sogar Autonomiespielräume entstanden. Stärker eigenverantwortlich, diskursiv und kooperativ angelegte Arbeitsformen erlauben das Geltendmachen von menschlichen

Fähigkeiten wie Empathie, Motivation, Begeisterung, produktive Kommunikation und kritische Reflexion. Sie kreuzen sich aber ständig mit extern gesetzten Anforderungen, und seien sie auch nur formaler Art etwa in Form von finanziellen Zielen. Insofern erfordert die Wahrnehmung dieser Freiheitsspielräume in der Regel ein sorgfältig überlegtes, abwägendes Verhalten, das oft den Charakter einer persönlichen, organisationalen oder politischen Gratwanderung annimmt. Sie bildet daher wiederum eine nicht unerhebliche Anforderung an die Persönlichkeit der Akteure, an der diese auch verzweifeln oder scheitern können. Die Depression – so lässt sich die These von Alain Ehrenberg (2004) auf eine Formel bringen – ist die Krankheit der äußeren und inneren Überforderung, und in einer Gesellschaft der Individualisierung ist eine Tendenz zur Anhäufung dieser Anforderungen endemisch, wenn denn nicht der negative Ausweg in die Vereinzelung und Atomisierung die Oberhand gewinnt.

Dem inneren Kampf um die Wahrung der persönlichen Identität im Umgang mit den äußeren Zumutungen und den gebündelten Anforderungen entspricht ein äußerer, gesellschaftlich entbrannter Kampf um das Subjekt. Auf der einen Seite stehen die wirkmächtigen Tendenzen der Formalisierung und der damit zusammenhängenden abstrakten Vergesellschaftung, die eine Grundlage der modernen Produktionsweise und der Reproduktion der Gesellschaft sind. Auf der anderen Seite eröffnet dieselbe gesellschaftliche Entwicklung neue Formen der Anerkennung und der Spielräume für Subjektivität und Eigenständigkeit der Beteiligten. Man kann daher von einer neuen Dialektik von Individuum und Gesellschaft sprechen. Allerdings gibt es auch eine bedrohliche, weil negative Auflösungsmöglichkeit dieses Widerspruchs. Die Herausbildung nicht des selbstständigen, sondern des subsumiert adaptierten, integrierten Individuums, das sich in die mimetische Anpassung an die übermächtigen Systemzwänge und -rationalitäten schickt, ist nicht auszuschließen und stellt die negative Utopie dieser gesellschaftlichen Konstellation dar.

Die weitere Entwicklung wird nicht zuletzt von der Alternative der aktiven Beherrschung oder des Beherrschtwerdens durch die prägenden Technologien unserer Epoche, die Informations- und Kommunikationstechnologien, abhängen. Sie durchziehen unser gesamtes Arbeits- und Alltagsleben; dieses ist oft kaum anders als in dieser technisch geprägten Form vorstellbar. Wenn man im Arbeitsleben an die schon angesprochene organisations-strukturierende Wirkung der ERP-Systeme denkt, wenn man sich im Alltagsleben die durchgängige praktische Wirkung der weltweiten Standardisierung der medizinischen Diagnosen durch die ICD 10 (die International Classification of Diseases) vor Augen führt, wird deutlich, dass die Prägungsmacht der IuK-Techniken nicht hoch genug einzuschätzen ist. In Form der weiteren Entwicklung des Verhältnisses von Individuum, Arbeit, Wissen und Gesellschaft und der Frage des Umgangs mit den ihnen zugrunde liegenden Basistechnologien und ihrer Beherrschbarkeit werden – leider größtenteils unbemerkt – zentrale Weichenstellungen für die künftige Entwicklung unserer Gesellschaft vorgenommen. Die bisherige Erfahrung mit dem Einsatz von IuK-Systemen hat gezeigt, dass sie nachhaltige, die Arbeit und die Organisation prägende Auswirkungen haben;

ihre nachträgliche Anpassung an Änderungswünsche der Arbeitenden oder der Organisation scheitert regelmäßig an ihrer Komplexität und dem damit verbundenen Aufwand.⁷ Der Kampf gegen eine bestimmte realisierte IuK-Technik hat den Charakter einer Donquichotterie. Sozial wirksame Auseinandersetzungen und Gestaltungsbemühungen sind nur im Vorfeld chancenreich, d. h. als Eingriff in die Gestaltung der Grundstrukturen von Informationssystemen. Wer Spielräume und Momente von Freiheit trotz ökonomischer Zwänge und manifester Machtinteressen zur Geltung bringen will, der muss sich in die Konzeption von Organisation und Technik selbst hinein begeben und dieses Interesse dort schon einbringen. Haben Organisation und Technik erst Gestalt angenommen (und sei es auch nur in Form eines festgelegten Pflichtenhefts), ist die Schlacht in der Regel schon verloren.

7 Fazit und Handlungsfelder

Auch die heutige informatisierte Arbeitsgesellschaft – so lautet das erste Fazit meiner Überlegungen – ist durch wirkmächtige Entwicklungstendenzen gekennzeichnet, die auf den von Hannah Arendt diagnostizierten Qualitätsverlust menschlicher Tätigkeit und menschlichen Zusammenlebens hinauslaufen. Diese Tendenzen werden durch die Veränderungen der Produktionsweise in unserer Zeit, d. h. die Globalisierung, die Finanzialisierung und insbesondere die Informatisierung, eher noch verstärkt. Gleichwohl bringt diese Entwicklung auch gegenläufige Tendenzen hervor, in der gesellschaftlichen Arbeit vor allem in Form der Individualisierung und Subjektivierung, in den Organisationsstrukturen in Form der Reduzierung formaler hochzentralisierter Hierarchien. Auch wenn diese Gegentendenzen ambivalent wirken können, eröffnen sie Möglichkeiten der gesellschaftlichen Einflussnahme und Gestaltung. Dazu gehört aber mehr denn je die Einsicht, dass heutige Arbeits-, Organisations- und Gesellschaftsstrukturen durch ihre Informatisierung zugleich technische Formen angenommen haben; ihre Veränderung und anthropozentrische Weiterentwicklung ist ohne die Einflussnahme auf die technische Entwicklung und ihre angemessene Konzeptionierung nicht zu haben. *Systementwicklung* und *soziale Gestaltung der Arbeits- und Lebensverhältnisse* werden so zum Zwillingspaar, das in seiner Zusammengehörigkeit anzuerkennen ist. Aus der Position der passiv Betroffenen, d. h. der Opferrolle, in der informatisierten Arbeitsgesellschaft herauszukommen, ist nicht leichter geworden; es gibt aber konkrete und systemische Widersprüche und Ansatzpunkte, dieses Ziel anzugehen, die Passivierung ist nicht Schicksal.

Mein zweites Fazit lautet: Entberuflichung und Verberuflichung sind beide weiterhin vorhanden, verlaufen parallel und sind beide wirkungsmächtig. Eine *Entberuflichung* findet im engeren fachlichen Sinn – also in der in der Einleitung genannten ersten Dimension des Berufsbegriffs – statt. Sie findet Ausdruck in der relativen Zu-

7 Brita Hohlmann hat dafür in ihrer schon zitierten Studie das eingängige Bild des Fließbetons herangezogen: Im Entstehungszustand eines Bauwerks kann man fast jede gewünschte Form und Eigenschaft realisieren; ist der Beton jedoch getrocknet und fest geworden, sind Änderungen extrem aufwendig oder sogar unmöglich.

nahme allgemeiner Tätigkeiten (wie Kommunikation nach außen und nach innen, Dokumentation, Selbstorganisation etc.), aber auch in der Zunahme fachübergreifender Anteile und Kompetenzen innerhalb des fachlichen Bereichs (etwa durch interdisziplinäre oder firmenübergreifende Aktivitäten und Projekte). Insgesamt werden die Inhalte der Arbeit zunehmend variabel und sind stärker arbeitsmarktgebunden. Umgekehrt können wir eine weitere *Verberuflichung* im weiteren Tätigkeitsinne – also in der einleitend genannten weiteren Fassung des Berufsbegriffs – konstatieren. Die Subjektivierung der Arbeit wird in dem Sinne fälschlicherweise als Individualisierung bezeichnet, als sie über weite Strecken nicht individuell, sondern sozial geprägt ist. Die oben genannten typischen Anforderungen am Arbeitsmarkt sind stereotype Erwartungen an Personen, wer immer diese seien. Subjektive Leistungen werden sozial bewertet und – was immer noch der wichtigste Maßstab der sozialen Anerkennung in der Arbeitsgesellschaft ist – ebenso entlohnt. Der erwähnte „New Employment Contract“ mit seinen „High-Performance Workplace Practices“ (Knoke 2001) macht diese Ambivalenz der gegenwärtigen Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse klar sichtbar.

Für die *Berufspädagogik* tun sich – so mein drittes Fazit – neue Herausforderungen und neue Chancen auf. Obwohl die fachlichen Kompetenzen auf allen Ausbildungsniveaus unverzichtbar sind und mit Blick auf die allgemeine Verwissenschaftlichung und Technisierung sogar immer anspruchsvoller werden, wird Bildung im traditionellen Sinne – als (Aus-)Bildung der Persönlichkeit, d. h. als Ausbildung von Ich-Stärke und Realitätsbewusstsein – immer wichtiger; die beschriebene Subjektivierung von Arbeit basiert auf diesen Fähigkeiten. Hier wird – neben und jenseits der rein fachlichen Didaktiken – ein Feld bedeutsamer, das nur interdisziplinär im Schnittfeld von Berufspädagogik, Psychologie, Arbeitswissenschaften, Soziologie und Arbeitsmarktforschung ertragreich zu bearbeiten ist. Die Thematisierung der subjektiven Seite von Arbeit sowie die Entwicklung eines Angebots zum Umgang mit dieser Entwicklung sind eine vorrangige Aufgabe. Neben dieser generellen Aufgabenstellung entsteht zweitens ein zunehmend wichtiges Feld, dessen Bedeutung nervende buzzwords wie Lifelong-Learning nicht entkräften können: Für die fachliche Qualifikation und die damit verbundenen Kompetenzen, aber auch für die Erfüllung allgemeiner Aufgaben werden berufsbegleitende oder -ergänzende Formen der Aus- und Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die berufliche Weiterbildung ist in Deutschland bislang eines der chaotischsten Felder, einer der unübersichtlichsten Märkte und immer noch eine Arena für Glücksritter und Scharlatane; hier einen wissenschaftlich begründeten ordnenden Einfluss zu nehmen, ist eine nicht einfache, sondern anspruchsvolle, aber gesellschaftlich verdienstvolle und lohnende Aufgabe. Ein dritter wichtiger Aktionsbereich ergibt sich aus meiner Analyse der engen Beziehung zwischen Arbeit, Organisation und Informationstechnik: Unsere Ausbildung der Medienkompetenzen im Sinne des eigenen Verständnisses und vor allem der eigenen Urteilkraft ist – auf allen Ebenen der Ausbildung – bislang völlig defizitär. In keinem der mir bekannten Studiengänge (und, soweit ich weiß, womit ich aber weniger vertraut bin, in den allgemeinbildenden Schulen) wird

in angemessener Form der Umgang mit den unterschiedlichen Informationsangeboten und den Methoden ihrer Verarbeitung gelehrt. Der Abstand zwischen denjenigen Lernenden, für die nur real ist, was in Google (etc.) auffindbar ist, und denen, die sich nach wie vor in Orientierungsnot auf das traditionelle Medienangebot beschränken, existiert unvermindert. Es bedarf, viertens, nach dem Gesagtem kaum der Erwähnung, dass alle Elemente in Schule und Hochschule, die der Stärkung der Persönlichkeit und der Erziehung zur individuellen Autonomie gewidmet sind, an Stelle der weiteren Verschulung der Ausbildungsangebote und der damit verbundenen Disziplinierung zu favorisieren sind.

Aus der Sicht der Arbeits- und Bildungssoziologie steht der Berufspädagogik – umgangssprachlich ausgedrückt – jede Menge Arbeit ins Haus. Sie wird diese Aufgaben nur durch eine breite interdisziplinäre Öffnung angehen oder gar bewältigen können. Sie wird sich dabei mit der vorherrschenden Strömung zugunsten der formalen Rationalisierung der (Aus-) Bildungsgänge auseinanderzusetzen haben. Sie wird dafür durchaus starke Argumente auf ihrer Seite haben – die aber stark gemacht werden müssen. Die wachsende Bedeutung der Subjektivität und Individualität in der gesellschaftlichen Realität bietet nicht nur einen wichtigen wissenschaftlichen Ansatzpunkt, sondern signalisiert auch potenzielle Bündnispartner für Konzepte der realitätsgerechten beruflichen Aus- und Weiterbildung. Beides – wissenschaftlich kooperativ gesinnte Kollegen und Kolleginnen und seriöse und einflussreiche Kooperationspartner in der Praxis – zu finden, wird eine der im Ergebnis prägenden Aufgaben einer Berufspädagogik sein, die sich der Realität von Arbeit, Beschäftigung und Bildung bewusst ist und angemessene Antworten auf die offenen Fragen findet.

Literatur

- Arendt, H. (1981):** Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper (deutsch zuerst 1967).
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980):** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt TB-Verlag .
- Beniger, J. R. (1986):** The Control Revolution. Technological and Economic Origins of the Information Society. Cambridge/London.
- Benner, Ch. (2002):** Work in the New Economy. Flexible Labor Markets in Silicon Valley, Malden/Mass.
- Benner, Ch. (2003):** Computers in the Wild: Guilds and Next-Generation Unionism in the Information Revolution, in: Blok, Aad/Downey Greg (eds.): Uncovering Labour in Information Revolutions, 1750–2000. International Review of Social History IRSH 48, Supplement, 181–204.
- Boltanski, L./Chiapello, E. (2003):** Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz (UVK).
-

- Burt, R. S. (1995):** Structural Holes. The Social Structure of Competition, Cambridge/Mass. und London: Harvard Univ. Press.
- Burton-Jones, A. (1999):** Knowledge Capitalism. Business, Work, and Learning in the New Economy. Oxford.
- Castells, M. (2001):** Das Informationszeitalter. Teil 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- Dahrendorf, R. (1978):** Wenn uns die Arbeit ausgeht. Die Zukunft verlangt neue Gestaltung des sozialen Lebens. In: Die Zeit, 22. September 1978, S. 58. URL: <http://www.zeit.de/1978/39/wenn-uns-die-arbeit-ausgeht> [Stand: 01.10.2013].
- Dahrendorf, R. (1982a):** Die Arbeitsgesellschaft ist am Ende. Wer immer verspricht, ein Rezept gegen die Arbeitslosigkeit zu haben, sagt die Unwahrheit. In: Die Zeit, 26. November 1982, S. 44. URL: <http://www.zeit.de/1982/48/die-arbeitsgesellschaft-ist-am-ende> [Stand: 01.10.2013].
- Dahrendorf, R. (1982b):** Wenn aus Arbeit sinnvolles Tun wird. Die Alternativen zur Arbeitsgesellschaft. In: Die Zeit, 03. Dezember 1982, S. 44. URL: <http://www.zeit.de/1982/49/wenn-aus-arbeit-sinnvolles-tun-wird> [Stand: 01.10.2013].
- Dahrendorf, R. (1986):** Für jeden Bürger ein garantiertes Einkommen. Ein Leben auch ohne Lohnarbeit – wie ein neuer Sozialkontrakt aussehen müsste. In: Die Zeit, 17. Januar 1986, S. 32. URL: <http://www.zeit.de/1986/04/fuer-jeden-buerger-ein-garantiertes-einkommen> [Stand: 01.10.2013].
- Dose, C. (2006):** Flexible Bürokratie. Zur Logik aktueller Rationalisierungstendenzen bei Finanzdienstleistern. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Ehrenberg, A. (2004):** Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt.
- Heintz, B. (1993):** Die Herrschaft der Regel. Zur Grundlagengeschichte des Computers. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Hohlmann, B. (2007):** Organisation SAP – Soziale Auswirkungen technischer Systeme (Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft, Bd. 3). Aachen: Shaker Verlag.
- Holling, E./Kempin, P. (1989) :** Identität, Geist und Maschine. Auf dem Weg zur technologischen Zivilisation. Reinbek bei Hamburg.
- Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2014):** idw – Informationsdienst Wissenschaft. URL: (<http://idw-online.de/de/news577055>) [Stand 12.03.2014].
- Knoke, D. (2001):** Changing Organizations. Business Networks in the New Political Economy. Boulder/Co.
- Krämer, S. (1988) :** Symbolische Maschinen. Die Idee der Formalisierung in geschichtlichem Abriß. Darmstadt: Wiss. Buchgesell.
- Kratzer, N. (2003):** Arbeitskraft in Entgrenzung: Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin: edition sigma.
- Moldaschl, M./Sauer, D. (2000):** Internalisierung des Marktes – Zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft. In: Minssen, H. (Hrsg.): Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin: Edition Sigma.

- Papsdorf, Ch./Voß, G. (2013):** Beruf. In: Hirsch-Kreinsen, H./Minssen, H. (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. Berlin: edition sigma, 122–129.
- Polanyi, M. (1958):** Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy. London.
- Reich, R. B. (1994):** Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie. Frankfurt a. M. (Engl. Orig. 1992).
- Remer, S. (2009):** Soziale Strukturen und Informationstechnologie. Die organisatorische Bedeutung von „Service Oriented Architectures“, (Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft, Bd. 9). Aachen: Shaker Verlag.
- Schilcher, Ch./Schmiede, R./Sauer, St./Will-Zocholl, M./Straub, R. (2013):** Vertrauensbasiert kooperieren. Teamwork in unternehmens- und standortübergreifenden Projekten (Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft, Bd. 11). Aachen: Shaker-Verlag.
- Schiller, D. (2000):** Digital Capitalism. Networking the Global Market System. Cambridge, Mass./London.
- Schmiede, R. (2006):** Wissen und Arbeit im „Informational Capitalism“. In: Baukrowitz A./Berker, Th./Boes, A./Pfeiffer, S./Schmiede, R./Will, M. (Hrsg.): Informatisierung der Arbeit – Gesellschaft im Umbruch, Berlin: edition sigma. 2006, 455–490.
- Schmiede, R. (2011) :** Macht Arbeit depressiv? Psychische Erkrankungen im flexiblen Kapitalismus. In: Koppetsch, C. (Hrsg.): Die Innenwelten des Kapitalismus. Zur Transformation moderner Subjektivität. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 113–138.
- Schmiede, R. (2013):** Informationsgesellschaft. In: Hirsch-Kreinsen, H./Minssen, H. (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. Berlin: edition sigma, 285–290.
- Schmidt, R. (2012):** Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: suhrkamp.
- Sennett, R. S. (2000):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München (Engl. Orig. The Corrosion of Character 1998).
- Spinner, H. F. (1994):** Die Wissensordnung – Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen: Leske + Budrich.
- Spinner, H. F. (1998):** Die Architektur der Informationsgesellschaft. Entwurf eines wissensorientierten Gesamtkonzepts. Bodenheim: Philo Verlagsgesellschaft.
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998):** „Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, Heft 1, 131–158.
- Wenger, E./McDermott, R./Snyder, W. M. (Hrsg.) (2002):** Cultivating Communities of Practice. Boston/MA.
- Willke, H. (2002):** „Die Krisis des Wissens“. In: Ders.: Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a. M., 10–47.

Bildung und Beruf – aus der Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie

Zeitstrukturen von Beruf und Pädagogik. Beitrag zu einer kritischen Berufsbildungsforschung

TIM UNGER

Kurzfassung

Gegenstand des Beitrags ist das für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik konstitutive Verhältnis von Bildung und Beruf. Deren Zusammenhalt ist in der gegenwärtigen Forschungslandschaft keineswegs unumstritten (Kap. 1). Im Beitrag wird die These aufgestellt, dass die gegenwärtige Prekarität des Verhältnisses von Beruf und Bildung sich als Ausdruck einer diskursiven Ordnung von Wirklichkeit begreifen lässt, der sich die Disziplin einerseits nicht entziehen, andererseits jedoch in der Berufsbildungstheorie zu distanzieren vermag. Was aber zeichnet Berufsbildungstheorie dann aus und was könnte sie beanspruchen, wenn sie Distanzierung in diesem Sinne als ihre Aufgabe anerkennt? Als ein Beispiel für berufsbildungstheoretische Distanzierung wird (in Kap. 2) das Verhältnis von Beruf und Bildung historisch aus einer zeitstrukturellen Sicht rekonstruiert. Es wird gezeigt, dass die verschiedenen Konzepte von Pädagogik und Beruf bis in die Gegenwart hinein denselben Zeitmustern und den darin vermittelten Subjektivierungsansprüchen gefolgt sind. Die fortlaufende Aufarbeitung und Aufklärung dieser Prozesse im Sinne des Querdenkens ist, so die abschließende These (in Kap. 3), Aufgabe einer kritischen Berufsbildungsforschung.

1 Das prekäre Verhältnis von Beruf und Bildung in der Berufspädagogik

Die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist derjenige Ort, an dem das Verhältnis von Beruf und Pädagogik theoretisch und empirisch erforscht und dabei auch hinsichtlich seiner Brüche und Schwierigkeiten reflektiert wird. Bei den berufsbildungstheoretischen Klassikern fokussierte sich die Verhältnisbestimmung auf die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit des Anspruchs von Bildung im

und durch den Beruf. Sowohl in der Reformpädagogik des 20. Jh. als auch bei Vertretern der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie¹ wurde das Verhältnis zwischen Beruf und Bildung in der Form eines Annäherungsprozesses der Realität des beruflichen Lernens an die Idealität des Bildungsanspruchs konzipiert. Die in der Theorie intendierte Praxis der Berufspädagogik war darin die eines gelungenen Passungsverhältnisses zwischen den gegebenen realen Verhältnissen des beruflichen Lernens auf der einen Seite und den in der Berufsbildungstheorie konzipierten Ansprüchen auf Subjektivierung auf der anderen.²

Gegenwärtig sind das Gelingen und bereits das Vorhaben eines solchen Passungsverhältnisses aus mehreren Gründen prekär: a) weil das Berufskonzept und die biografische Relevanz des Berufs sozialen Wandlungsprozessen unterworfen sind, sodass ein solcher Subjektivierungsanspruch, wie er im Bildungsbegriff oftmals formuliert wird, kaum noch adressierbar ist, und b) weil in der Bildungstheorie sich die Stimmen derjenigen mehren, welche der Pädagogik das Recht des Versprechens auf umfassende Subjektivierung aberkennen.

zu a) Berufsbildung und die Transformation von Beruf und Beruflichkeit

Die These der Erosion von Beruf und Beruflichkeit ist seit Jahrzehnten ein Dauerbrenner der berufspädagogischen Forschung. Insbesondere in der Reaktion auf soziologische Forschungsergebnisse³ thematisiert die Disziplin die Sinnhaftigkeit der Orientierung am Berufsbegriff in der Praxis und Theorie der Berufspädagogik. So wurde beispielsweise in den vergangenen Jahren der von Kathrin Kraus (2006) in Anlehnung an u. a. arbeitssoziologische Studien entwickelte Ansatz der Employability zum Anlass genommen, innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Potenziale des Berufskonzepts als disziplinäre Kategorie erneut zu hinterfragen. Viele Forschende attestieren dem Berufskonzept dabei zwar die Notwendigkeit einer Anpassung an gesellschaftliche Veränderungsprozesse, sehen seine Transformationsfähigkeit jedoch nicht infrage gestellt.⁴ Günter Kutscha erkennt etwa eine Anforderung an berufspädagogische Forschung darin, die Potenziale des Berufskonzepts neu ausloten zu müssen, ohne dabei aber die Differenz zwischen Beruf und Betrieb und den für die Berufspädagogik konstitutiven ethischen Anspruch aufzugeben: „Das ‚Gestaltungsgebot‘ in Bezug auf Beruflichkeit der Arbeit nimmt Modularisierungskonzepte in die Pflicht, öffentlich anerkannte und anschlussfähige Abschlüsse zu sichern und darauf zu bestehen, dass den zu vermittelnden fachlichen, sozialen und humanen Handlungsfähigkeiten reale und menschenwürdige Beschäftigungsmöglichkeiten im Erwerbssystem entsprechen“ (Kutscha 2008, S. 7). Beruflichkeit, so Kutscha, zeichne wesentlich eine „unternehmensübergreifende Normierung der Be-

1 Beispielsweise in Kerschensteiners Begriff der Arbeit (1969), Blankertz Ansatz der Kritik im Kontext beruflichen Lernens (1972, 1963).

2 Ergänzend dazu siehe Unger (2014).

3 In den letzten 15 Jahren sind insbesondere die Arbeiten von Baethge/Baethge-Kinsky zur sogenannten Erosionsthese (1998) und auch von Voß (2007, 1998) zum Arbeitskraftunternehmer als neuer Form sozial organisierter Erwerbsarbeit zum Gegenstand berufspädagogischer Reflexion geworden.

4 Vgl. dazu Rauner (2001, 1998), Kraus (2006), Meyer 2011, 2006), Kurtz (2005), Deißinger (1998).

rufsausbildung“ (Kutscha 1992, S. 539) aus. Diese Normierung gilt es dann jedoch neu auszutariieren und auf die veränderten Realitäten der Erwerbsarbeit einzustellen.

Ob man nun den Befürwortern des Berufskonzepts oder auch kritischen Positionen wie beispielsweise der von Volker Bank (2009) vertretenen Auffassung folgt, man wird bei beiden auf das Thema der gegenwärtigen Prekarität des Passungsverhältnisses zwischen Bildung und Beruf stoßen.

zu b) Berufsbildung und der Verlust des Bildungsversprechens

Ulrike Greb zeigt in ihrem Beitrag zu der in der bwpat 2009 veröffentlichten Ausgabe „Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, dass in einschlägigen Einführungswerken zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Idee der Bildung mehr oder minder außer Kraft gesetzt worden ist: „Streng genommen ließ sich also (mit den genannten Ausnahmen) eine konstitutive Relevanz des Bildungsbegriffs in den didaktischen Konzeptionen weder in positiver noch in negativer Hinsicht feststellen. Skepsis und unterschwellige Ablehnung gegenüber dem Bildungsbegriff (Nichtbeachtung) sind möglicherweise die Folge seiner objektiven Verfallsgeschichte und/oder sie gehen rezeptionsbedingt an der Sache vorbei und bedienen einen generellen Trend irrationaler Rationalitätskritik“ (Greb 2009, S. 23). Insbesondere der Hinweis auf die in den Einführungswerken stark verkürzte Rezeption bildungstheoretischen, insbesondere des kritischen Denkens macht deutlich, dass das Konstrukt „Berufsbildung“ nicht nur seitens der unterstellten Erosion auf Berufsseite, sondern auch auf Bildungsseite ein gegenwärtiges Problem darstellt, das auch dann existiert, obgleich es in der Disziplin nur gelegentlich thematisiert wird. Ein Grund ist dabei sicherlich in der von Greb diagnostizierten „Nichtbeachtung“ seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen zu sehen. Ein anderer liegt jedoch auch im Bildungsbegriff bzw. in der Bildungsphilosophie selbst, wenn hier die theoretische Legitimation des Subjektivierungsversprechens der Autonomie infrage gestellt wird, das mit Bildung stets einhergeht. In Anlehnung an Adorno argumentiert beispielsweise Pongratz (2010, S. 128f.), dass das Autonomieversprechen das Subjekt nicht in einen Zustand der Freiheit jenseits von Identitätszwängen überführen kann. Und auch bei Schäfer (2011) findet sich eine kritische Analyse der Problematik, das Bildungsversprechen in sakralisierten Möglichkeitsräumen positionieren zu wollen.

Kann man die Beziehung zwischen Bildung und Beruf aber nicht auch anders denken, jenseits der Frage des idealtypischen Passens bzw. Nichtpassens? Ist das Verhältnis zwischen Bildung und Beruf nicht immer schon ein faktisches gewesen, das wiederum mit den geschichtlich jeweils bestehenden sozialen Rahmen verwoben gewesen ist? Im Folgenden wird untersucht, inwieweit sich die Bestimmungen des Verhältnisses von Beruf und Bildung darüber hinaus als Ausdruck eines realen sozialen Rahmens, genauer gesprochen einer diskursiven Ordnung von Wirklichkeit, begreifen lässt. Hierfür wird auf die von Hartmut Rosa entwickelte Kategorie der Beschleunigung zurückgegriffen. Sein Ansatz erlaubt es, die Beziehung zwischen Bil-

derung und Beruf aus einer zeittheoretischen Perspektive historisch zu rekonstruieren. Diese geschichtlichen bzw. faktischen Passungsverhältnisse können dann als Gegenstand einer kritisch-berufspädagogischen Analyse zugeführt werden.

2 Die These der zeitstrukturellen Harmonie von Beruf und Bildung

Mit dem Begriff „Zeit“ verbinden viele von uns spezifische, quantitativ messbare physikalische Einheiten. Gemeinhin begreifen wir Zeit zunächst im Sinne von Uhrzeit und teilen sie in Stunden, Tage, Jahre etc. ein. Zeit kann aber auch subjektiv und kollektiv verschieden erlebt werden, sie ist ein soziales Phänomen.

2.1 Das Konzept der Zeitstruktur als wissenschaftliche Kategorie

Zeitstrukturen kann man kurz gefasst als soziale Rahmungen des Verhältnisses zwischen gesellschaftlichen und subjektiven Strukturen bezeichnen. Hartmut Rosa zeigt in seiner 2005 veröffentlichten Habilitationsschrift, dass Zeitstrukturen ein zentraler Mechanismus der gesellschaftlichen Kopplung von Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen sind: „Ein entscheidender Vorteil temporalanalytischer Zugangsweisen zu gesellschaftstheoretischen Fragestellungen besteht darin, dass Zeitstrukturen und -horizonte einen, wenn nicht den systematischen Verknüpfungspunkt für Akteurs- und Systemperspektiven darstellen“ (Rosa 2012, S. 24–25). Die Klärung des Verhältnisses zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen stellt nicht nur eine soziologische Angelegenheit dar. Sie betrifft auch die berufspädagogische Theoriebildung, und zwar gleich in mehreren Bereichen. Beispielsweise verdeutlichen empirische Studien die Komplexität und Unberechenbarkeit der Aneignungsprozesse von Handlungserwartungen in beruflichen Lern- und Arbeitszusammenhängen.⁵ Berufliches Lernen ist immer in sozialweltliche Kontexte eingebettet, wirkt auf diese ein und wird durch diese beeinflusst. Rosa zeigt in seiner Arbeit, dass Zeitstrukturen sowohl das gesellschaftliche als auch das subjektive Bewusstsein maßgeblich rahmen: „Die Art und Weise unseres In-der-Welt-Seins, so möchte ich in der nun folgenden Untersuchung zeigen, hängt in hohem Maße von den Zeitstrukturen der Gesellschaft ab, in der wir leben. Die Frage danach, wie wir leben möchten, ist gleichbedeutend mit der Frage, wie wir unsere Zeit verbringen wollen, aber die Qualitäten unserer Zeit, ihre Horizonte und Strukturen, ihr Tempo und ihre Rhythmen, stehen nicht oder nur zu einem geringen Maße in unserer Verfügung. Zeitstrukturen sind kollektiver Natur, gesellschaftlichen Charakters; sie treten den handelnden Individuen stets in solider Faktizität entgegen“ (Ders. S. 15). Anders gesprochen haben „die in einer Gesellschaft vorfindbaren Zeitstrukturen (...) zugleich einen kognitiv und normativ verbindlichen Charakter und eine tief wur-

⁵ Vgl. Hartz 2004.

zelnde, den sozialen Habitus der Individuen bestimmende Verankerung in der Persönlichkeitsstruktur“ (Ders. S. 28).

Rosa unterscheidet zwischen Zeitebenen und Dimensionen der Beschleunigung:

a) Zeitebenen wirken im Querschnitt des Hier und Jetzt betrachtet nicht nur – wie eben gezeigt – auf der Ebene des biografischen Daseins, sondern auch situativ auf der des Alltagslebens und darüber hinaus auf der Ebene der Epoche einer Gesellschaft. Dasein meint die biografische bzw. zeitliche Perspektive auf das individuelle Leben als Ganzes (vgl. Ders. S. 31), die der Einzelne sich gegenüber prinzipiell einzunehmen vermag. Dagegen fokussiert der Begriff des Alltagslebens das Faktum, dass das Leben für die Akteure durch „wiederkehrende Routinen und Rhythmen von Arbeit und Freizeit, Wachen und Schlafen etc. und mit den damit verbundenen Problemen der Synchronisation, der Geschwindigkeit, der Dauer und der Sequenzierung von Handlungen“ (Ders. S. 30) geprägt ist. Diese Alltags- und Lebenszeit kann von den Akteuren aber auch als epochal typisch gedeutet werden. „Alle drei Ebenen haben dabei zum Ersten ihre eigenen zeitlichen Muster (Rhythmen, Sequenzen, Geschwindigkeiten, Synchronisationserfordernisse) und Perspektiven (...) und sind zum Zweiten in hohem Maße sozialstrukturell bestimmt“, beispielsweise in der Form von „Öffnungszeiten, Fahr- und Stundenplänen, institutionellen Rhythmen, zeitregulierenden Verträgen, Fristen etc.“ (Ders. S. 32–33).

b) Zeitstrukturen sind nach Rosa geschichtlich jeweils dominierende Konfigurationen dreier Dimensionen der Beschleunigung: sozialer und technischer Beschleunigung sowie der Beschleunigung des Lebenstempos. Technische Beschleunigung bezieht er auf intentionale, technische Vorgänge des Alltagshandelns (z. B. in Transport und Kommunikation, der Produktion von Gütern und Dienstleistungen, Verwaltung und Bürokratie). Beschleunigung des sozialen Wandels „bezeichnet das Tempo, mit dem sich Praxisformen, institutionelle Orientierungen, Assoziationsstrukturen und Beziehungsmuster verändern“ (Rosa 2012, S. 129). Unter Verweis auf Hermann Lübbe (1998) erkennt er in der „Gegenwartsschrumpfung“ ein Hauptmerkmal des sozialen Wandels in der Moderne: „Mit Lübbe lässt sich Gegenwart definieren als ein Zeitraum der Dauer bzw. Stabilität, für welchen (...) Erfahrungsraum und Erwartungshorizont unverändert und damit deckungsgleich sind. Nur innerhalb solcher Zeiträume lassen sich aus gemachten Erfahrungen Schlüsse für die Gegenwart und Zukunft ziehen, und nur für sie haben Erfahrungen und Lernprozesse eine handlungsorientierende Kraft, weil ein bestimmtes Maß an Erwartungssicherheit besteht“ (Rosa 2012, S. 131). Die Beschleunigung des Lebenstempos meint die „Steigerung der Handlungs- und/oder Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit“ (Ders. S. 135), etwa indem wir Dinge beschleunigt erledigen, Multitasking betreiben oder unser Tun verdichten (durch kürzere Pausen).

Zeitstrukturen sind historisch wandelbar. Sowohl auf allen Ebenen (Dasein, Alltagsleben, Epoche) als auch in der Akzeleration der drei ineinandergreifenden Dimensionen der Beschleunigung (technische, soziale und auf das Lebenstempo bezogene Beschleunigung) sind mehrere Zeitstrukturen historisch voneinander zu unterschei-

den. Gegenwärtig, so Rosa, bewegt sich die Moderne in die Richtung einer neuen Form der Beschleunigung. Diese Entwicklung umfasst mehr als die vermeintlich nur soziologisch relevanten Phänomenbereiche des Sozialen. Damit einhergeht eine substanzielle Veränderung der Formen von Subjektivität, die in den Sozialwelten möglich sind. Eine Pointe seines Ansatzes kann darin gesehen werden, dass Rosa diesen Wandel der Moderne aus der Perspektive von Zeitstrukturen umfassend, d. h. aus makrosoziologischer Sicht, aber mit stetem transdisziplinärem Bezug (wie z. B. unter Berücksichtigung psychologischer, philosophischer oder auch erziehungswissenschaftlich relevanter Perspektiven) analysieren kann.

Die Auseinandersetzung mit Zeitstrukturen bzw. mit der Beschleunigung der Moderne ist für die Berufsbildungsforschung bedeutsam: Beruf und Bildung sind stets auf Subjekte und soziale Strukturen bezogen – sowohl in ihrer orientierenden Funktion in der Praxis des beruflichen Lernens als auch im wissenschaftlichen Kontext. Sie werden nicht jenseits der gegenwärtigen Zeitstrukturen konzipiert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ihre Auslegungen zunächst und zumeist zeitstrukturellen Einbettungen folgen, ohne diese eigens zu thematisieren. Das Verständnis dessen, was Beruf und Bildung sind und sein sollen, ist jedoch in einen Möglichkeitsrahmen hineingestellt, über den aufzuklären die zentrale Leistung einer kritischen Berufsbildungsforschung ist.

Zeitstrukturen sind in der Berufspädagogik bislang kaum untersucht worden.⁶ Auf dem Wege der zeitstrukturellen Untersuchung der geschichtlichen Passungsverhältnisse zwischen Beruf und Bildung lassen sich jedoch Einsichten über die in der Praxis und Disziplin möglicherweise noch nicht ausgesprochenen Subjektivierungsprozesse gewinnen, an denen Berufspädagoginnen und Berufspädagogen maßgeblich mitwirken.⁷ Im Folgenden werden entlang der von Hartmut Rosa vorgelegten drei geschichtlichen Stadien der Beschleunigung die jeweiligen zeitstrukturellen Muster von Beruf und Bildung (in der hier gebotenen Kürze) rekonstruiert. Dabei wird gezeigt, dass beide keineswegs in einem prekären zeitstrukturellen Verhältnis zueinander standen. Vielmehr folgten sie denselben Mechanismen der Beschleunigung und trugen darin auf ihre eigene Weise zur Subjektivierung der Menschen bei.

6 Eine Ausnahme davon ist die von Franz Schapfel-Kaiser (2008) vorgelegte Pilotstudie „Beruf und Zeit“. Darin untersucht Schapfel-Kaiser u. a. das subjektive Zeiterleben von Hebammen, Straßenbahnfahrern, leitenden Angestellten und Künstlern, und kommt zu dem Ergebnis, dass Zusammenhänge zwischen Zeit und Beruf bestehen: Berufe erzeugen „als gesellschaftliche Konstrukte mit einer je eigenen Lebenswelt unterschiedliche Vorstellungen von Zeit“ (S. 281).

7 Karlwilhelm Stratmann argumentiert richtig, wenn er zeigt, dass Skalierungsversuche berufspädagogischer Modernisierungsschritte mit Blick auf z. B. Berufsentwicklung oder die Idee der Berufserziehung „sich nicht im strikten Sinne messen und skalieren“ (Stratmann 1993, S. 384) lassen. Konsequenterweise wird damit die Übertragung der berufspädagogisch relevanten geschichtlichen Verläufe in das Schema nach Rosa problematisch. Dennoch lassen sich Grundtendenzen berufsbezogenen und berufspädagogischen Denkens voneinander unterscheiden und mit Blick auf ihre Passung zu Zeitstrukturen analysieren.

2.2 Drei zeitstrukturelle Muster der Kopplung von Beruf und Bildung

Hartmut Rosa differenziert drei Muster von Zeitstrukturen. Diese unterscheiden sich darin, dass in einer Epoche ein spezifisches Zeitbewusstsein⁸ sowie bestimmte Merkmale der Subjektivierung bzw. Identitätsmuster dominieren:

- zyklisches Zeitbewusstsein und substanzielle Identität,
- lineares Zeitbewusstsein und stabile Identität,
- linear-offenes Zeitbewusstsein und situative Identität.

Zyklisches Zeitbewusstsein und substanzielle Identität

Kennzeichnend für segmentär differenzierte Gesellschaften, in Westeuropa insbesondere für die Phase des frühständischen Mittelalters bis hin zur Reformation, ist ein Zeitbewusstsein, „in dem Zeit als Kreislauf immer wiederkehrender Prozesse und Zustände erfahren wird. Die primäre Form der Zeiterfahrung differenziert daher zwischen Vorher und Nachher. Vergangenheit und Zukunft sind darin jedoch strukturgleich: die Erinnerung an die Vergangenheit ist gleichbedeutend mit der Vorhersage der Zukunft, Erfahrungsraum und Erwartungshorizont sind deckungsgleich“ (Rosa 2012, S. 26–27). Damit ist nicht gemeint, dass Menschen das Hier-und-Jetzt und sich selbst als völlig unveränderlich wahrnehmen. Ebenso wenig fehlt ihnen lebensgeschichtliches Wissen, auf das sie zurückblicken können. In zyklischen Zeitbewusstseins „finden sich die Individuen durch vorgängige und überdauernde Strukturen und damit gewissermaßen durch ‚intergenerationale‘ Identitäten bestimmt“ vor (Ders. S. 239). Zeit erscheint für die Menschen quasi „als bewegungslos und statisch, als eine Folie, vor deren Hintergrund sich die ungerichteten Zu- und Wechselfälle des Lebens ereignen“ (Ders. S. 360). Dieses Zeitbewusstsein korreliert mit einem spezifischen Muster der Subjektivierung. Wenn Zeit als zyklisch begriffen wird, Erfahrungsraum und Erwartungshorizont weitgehend übereinstimmen, dann stellt sich Identität nicht als in die Hände des Einzelnen gelegtes, gestaltungsoffenes Projekt dar: „Die Frage nach der Identität (sofern sie sich in solchen Gesellschaften als lebenspraktisches Problem überhaupt stellt) wird durch den Blick nach außen beantwortet: Tradition und Religion weisen dem vormodernen Subjekt seinen Platz im Weltgefüge und in der Gesellschaft zu und prädefinieren, wer es ist, wie es in der Gemeinschaft steht und was es zu tun hat“ (Ders. S. 356).

Thomas Kurtz erkennt in der durch die Korporationen wesentlich getragene Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung die zentrale gesellschaftliche Funktion von Berufen in dieser Zeit (Kurtz 2005). Die korporative Lebensführung reduzierte die (im Vergleich zu heute geringe) Komplexität des gesellschaftlichen Lebens und definierte die Handlungsräume der gesamten Lebensgestaltung. Berufe waren konsequent auf die Drei-Stände-Ordnung bezogen und fungierten zugleich als Vermittler und Sicherungsinstanz des zu sozialisierenden Wissens über Welt: „Das strukturbestimmende Merkmal für die Reproduktion des Arbeitsvermögens war dort nicht so sehr die Qualifikation des Lehrlings, sondern eine – moralisch codierte – beruflich-

8 In Anlehnung an Otthein Rammstedt 1975.

korporative Sozialisation desselben“ (Ders. S. 77). Zwischen Lernen, Beruf und korporativer Lebensführung bestand dieser sozialisatorische Zusammenhang, der wesentlich über die Einbettung in lokale, familiäre Milieus sichergestellt wurde: „Der Heranwachsende wurde über das Erlernen eines ehrbaren Berufs im Mitvollzug des Lebensalltags der Meister-Familie Mitglied einer ehrbaren Korporation und gehörte damit zur städtischen Bürgerschaft“ (Ders. S. 77). Die Orientierung am Prinzip der Ehrbarkeit war ein Instrument zur Reproduktion einer von Gott als gegeben empfundenen sozialen und gesamtgesellschaftlichen Ordnung. Karlwilhelm Stratmann (1993) erkennt vier Hauptfunktionen der Zünfte in dieser Zeit: die „sittlich-kulturellen“, „sozialpolitischen“, religiös-kirchlichen“ und „polizeilichen“ Aufgaben der Korporationen. Diese, so lässt sich folgern, rahmten die soziale und gesamtgesellschaftliche Bedeutung des „Berufs“. Der Beruf wurde in dieser Zeit zu einer Projektionsfläche, auf der sich die verschiedenen Ebenen der Interaktion von Subjekt und Gesellschaft bündeln: von der gesellschaftlichen und kulturellen Makroebene bis hin zur Ebene der identitätsrelevanten Binnenperspektive der Akteure.

Wenngleich die Standes- und Berufsentwicklung separate Bildungswege für die drei Stände hervorgebracht hat, so kennzeichnet sie alle eine stark ausgeprägte Kongruenz von zyklischem Zeitbewusstsein und substanzieller Identität der Akteure: Beruf und Bildung dienen darin vorrangig der Enkulturation in ein Leben, das sich der Bewahrung des Tradierten unterordnet. Die Enkulturationsfunktion des Berufs und die Dominanz des Imitationslernens beruhen damit auf demselben zeitstrukturellen Muster, wie Subjekt und Gesellschaft in jener Zeit gekoppelt gewesen sind. Beruf und Bildung sind darin hervorragend aufeinander abgestimmte Figuren, die das Bestehende bewahren und das Leben des Subjekts als in einen zyklischen Weltlauf eingebettet ordnen.

Lineares Zeitbewusstsein und stabile Identität

Im Verlauf der Neuzeit und der funktionalen gesellschaftlichen Ausdifferenzierung wird die Dominanz des zyklischen Zeitbewusstseins durch ein lineares ersetzt. Der Kreislauf der Tradition wird dabei sukzessive durch eine nicht mehr zurückführbare Linie aus der Vergangenheit aufgebrochen, die sich durch die Gegenwart in die Zukunft hinein erstreckt. Kennzeichnend wird nun das Auseinanderbrechen von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont, in dessen Folge sich mit der stabilen Identität ein neues Muster der Kopplung von Gesellschaft und Subjekten etabliert. Gesellschaft und Identität werden dabei als eine lineare Fortschrittsgeschichte begriffen, das Leben wird sich selbst zur Aufgabe, sodass in Rosas Worten eine „Verzeitlichung des Lebens“ vollzogen wird: „Die Entwicklung oder ‚Verwirklichung‘ der Identität wird zu einem zeitlichen Projekt, das sich in einem Lebensvollzug entfaltet“ (Ders. S. 357). Der Erwartungshorizont unterscheidet sich zwar vom Hier und Jetzt, ist aber noch stabil genug, um gesellschaftlich und biografisch langfristige, aber erreichbare Orientierungen bereitstellen zu können. Insbesondere durch die Auflösung der Ständeordnung, der Säkularisierung vieler Bereiche des gesellschaftlichen Lebens

und dem Aufkommen alternativer politischer Utopien setzt sich allmählich eine neue dominante Zeitstruktur durch.

Beruf und Bildung werden dabei in diese gesellschaftliche Entwicklung maßgeblich mit eingebunden. Vor allem der in der Neuzeit entstehenden Idee der Bildung wird im Projekt der Aufklärungsbewegung eine prominente Aufgabe zu teil: Die Aufklärer zielten darauf ab, die gesellschaftlichen und individuellen Grundlagen für ein gutes Leben zu schaffen. Diese sahen sie in der (gesellschaftlichen und subjektiven) Durchdringung sicheren Wissens, das die Wissenschaften bereitstellen sollten. Besseres Leben durch sicheres Wissen bedurfte jedoch einer ratio-zentrierten gesellschaftlichen und subjektiven Wirklichkeit, die es sicherzustellen galt – u. a. durch Pädagogik. Sie wird zu einer Sicherungsinstanz des gesellschaftlichen Fortschritts, damit die Menschen sowohl sicheres Wissen produzieren als auch das gesellschaftliche Ganze durch rationale Naturbeherrschung durchdringen können. Bildung zielt ab auf Emanzipation, Verstandesgebrauch, kurzum auf eine spezifische Form der Subjektivierung, in deren Zentrum die Maxime steht: Ich, werde dir selbst zur Aufgabe! Bildungstheoretisch interessant ist, dass sowohl die sich an Immanuel Kant orientierenden Aufklärungspädagogen als auch die späteren Humanisten um Wilhelm von Humboldt mit dem Bildungsbegriff ein Versprechen abgeben, das sich in den Worten von Max Scheler (1986, S. 270) ausdrücken lässt als „Werde, der du bist“. Bildung intendiert eine solche Form der Subjektivierung, die eng an das Versprechen eines zukünftigen, besseren Lebens verknüpft ist und wird damit ihrerseits zu einem bedeutenden Aspekt der Verzeitlichung des Lebens. Für das zu realisierende zukünftige Leben muss man jedoch als Mensch etwas tun: beispielsweise im Konzept der Emanzipation der Aufklärungspädagogik, die einen Lernprozess darstellt. Oder im Sinne des Neuhumanismus, der im biografischen Lerndreischnitt der Universalität, Totalität und Individualität einen Fixpunkt der Auseinandersetzung des Lernalters mit Welt erkennt. Es entsteht vor allem im 19. und 20. Jh. ein Prozess der Individualisierung, in dem sukzessive ein zivilisatorischer „Zwang zur Langsicht“ einsetzt (Rosa 2012, S. 357 zitiert hier Elias 1976, S. 336). Martin Kohli zeigt, so Rosa, dass eine Voraussetzung zur langfristigen Etablierung dieses neuen Zeitbewusstseins und der mit ihm verbundenen Identitätsvorstellungen die Institutionalisierung des Lebenslaufregimes gewesen ist: „Identität konnte erst dann zu einem sozial verbindlichen Projekt der gerichteten Bewegung des Lebens entlang alternativer Entwicklungsbahnen werden, als die insbesondere in der industriellen Revolution sich bahnbrechende Verflüssigung von Lebens- und Gemeinschaftsformen in der zunehmend sozialstaatlich ‚organisierten Moderne‘⁹ in relativ feste, institutionalisierte Gleise gelenkt und so dynamisch stabilisiert wurde“ (Rosa 2012, S. 358). Dem Beruf kommt dabei eine Schlüsselstellung zu: Die für stabile Identitäten zwingende Voraussetzung ist eine vom Subjekt verantwortete Planbarkeit der Zukunft. Diese Planbarkeit wird durch gesellschaftlich bereit gestellte Normalbiografien¹⁰ sichergestellt.

⁹ Rosa verweist dabei auf die Arbeiten von Wagner 2002, 1995.

¹⁰ Vgl. Kohli (1994, 1985).

Neben der Familie wird der Beruf zu einem dreigliedrigen Ablaufprogramm (Ausbildung, Berufstätigkeit, Rente) zur Strukturierung des eigenen Lebens.

Der Beruf war wesentlich auf diese in der Neuzeit einsetzende gesellschaftliche Entwicklung und die sie kennzeichnende lineare Zeitstruktur bezogen, die in politischen Utopien, dem realen sozialen Wandel und dem Bildungsversprechen auf subjektive stabile Identität enthalten ist. Beruf und Bildung sind auch in dieser Phase zeitstrukturell harmonisch. Beide nehmen eine Funktion im Zuge des Durchsetzens der linearen Zeitstruktur auf gesellschaftlicher und subjektbezogener Ebene ein. Sie sind hier nicht denkbar, ohne dass in der Gesellschaft und in den Subjekten Erfahrungsraum und Erwartungshorizont auseinanderdriften, um im Sinne eines zukünftig abschließbaren Projekts wieder zusammengeführt zu werden. Ihr genuiner Sinn liegt in dieser Phase darin, den Menschen lebenslang darin zu begleiten.

Linear-offenes Zeitbewusstsein und situative Identität

Gegenwärtig lässt sich ein erneuter Wandel der Zeitstrukturen weg vom Muster der Verzeitlichung des Lebens hin zur Verzeitlichung der Zeit diagnostizieren. „Verzeitlichung der Zeit meint, dass über Dauer, Sequenz, Rhythmus und Tempo von Handlungen, Ereignissen und Bindungen erst im Vollzug, und das heißt: in der Zeit selbst entschieden wird“ (Ders. S. 365). Die gesellschaftliche Entwicklung wird kaum noch als auf ein bestimmtes Ziel zulaufend verstanden. Vielmehr scheinen sozialer Wandel und die biografischen Orientierungen vieler Menschen einer kontinuierlichen, unbestimmten Bewegung bzw. Beschleunigung zu unterliegen. Nach Rosa führte der erste Modernisierungsschub der Moderne „zu einer Auffassung des Lebens als gerichteter Bewegung entlang präsequenzierter alternativer Entwicklungsbahnen (...) der zweite hebt ebendiese Präsequenzierung und Planbarkeit wieder auf. Verzeitlichung der Zeit bedeutet daher also Rücknahme der Verzeitlichung des Lebens im Sinne eines zeitlich erstreckten Projekts“ (Ders. S. 365). Im Zentrum des Prozesses der Verzeitlichung der Zeit und der damit einhergehenden Deinstitutionalisierungen in mehreren Bereichen des gesellschaftlichen Lebens stehen Phänomene, die auf ein neues Identitätsmuster verweisen. Mit der Erosion der Normalbiografie erodiert sukzessive auch das Konzept stabiler Identitäten „zugunsten offenerer, experimenteller und oft auch fragmentarischer Selbstentwürfe“ (Ders. S. 362). Rosa bezeichnet diese als situative Identitäten und vergleicht sie mit denen des Spielers: „Der ‚Spieler‘ überwindet die lineare, verrechnende und verplanende Zeitorientierung der Moderne und ersetzt sie durch eine situationsoffene und ‚ereignisorientierte‘ Zeitpraxis“ (Ders. S. 368). Die Individuen verlieren deshalb nicht die Kontinuität und Kohärenz ihres Selbsterlebens. Sie können sich auch in hochgradig beschleunigten Lebenswelten als dieselben begreifen: „Versteht man Identität dagegen als einen Orientierungs- und Handlungsfähigkeit verleihenden Sinn dafür, wer man ist, dann sind situative Identitäten gleichsam als logischer Fluchtpunkt gestei-

gerter Individualisierung und Beschleunigung durchaus vorstellbar“ (Ders. S. 373).¹¹ Voraussetzung dafür ist jedoch u. a. eine „minimale narrative Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ sowie eine „habitualisierte Kontinuität“ (Ders. S. 374). Die Träger situativer Identitäten verspüren keinen „inneren Zwang zu einem einheitlichen Stil weder synchron noch diachron“ (Ders. S. 375).

Wandlungsprozesse im Sinne der Verzeitlichung der Zeit betreffen auch den Beruf und das Berufsprinzip, wie die folgenden Aspekte verdeutlichen sollen, auch wenn in der hier gebotenen Kürze nur darauf verwiesen werden kann:

- Seit Jahrzehnten lässt sich die Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsverläufe beobachten¹².
- Im Zuge der Internationalisierung der beruflichen Bildung werden Konzepte der Modularisierung der Erstausbildung umgesetzt.
- Erwerbsarbeit wird zunehmend durch hohe Anteile der Selbstorganisation bestimmt (auf den Ebenen der Arbeitsprozesse, der Gestaltung der Berufsbiografie, der Koordination von Arbeits- und Freizeitsphären).¹³
- Die Einführung der Handlungsorientierung als didaktisches Rahmenkonzept beruht u. a. auf der Umstellung der Betriebs- und Arbeitsorganisation in den 1980er und 1990er-Jahren von einer Funktions- zur Prozessorientierung und ist auch als eine bildungspolitische Reaktion auf Destandardisierungen und Unbestimmtheiten im Kontext des betrieblichen Handelns zu verstehen.

Alle hier angeführten Aspekte stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem sozialen Wandel, in dessen Zentrum nach Rosa eine Gegenwartsschrumpfung steht, die den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang situativer Identitäten maßgeblich mitträgt: „Beschleunigung des sozialen Wandels lässt sich damit definieren als Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierenden Erfahrungen und Erwartungen und als Verkürzung der für die jeweiligen Funktions-, Wert- und Handlungssphären als Gegenwart zu bestimmenden Zeiträume“ (Ders. S. 133). Hinter dem Wandel der Erwerbsarbeit und des beruflichen Lernens in den vergangenen Jahrzehnten steht genau jene „Steigerung der Verfallsraten“, von denen Rosa hier spricht: Diskontinuierliche Berufsbiografien bedeuten ein gewisses Grundmaß an Prekarität und Unbestimmtheit der biografischen Orientierung der Menschen, und Selbstorganisation als Merkmal moderner Arbeitsprozesse bedeutet Rückgang standardisierter Tätigkeiten und der mit ihnen verbundenen Handlungssicherheiten.

Der Modernisierungsdiskurs wird in der Bildungstheorie seit Jahren aufgegriffen und hinsichtlich seiner Relevanz für den Anspruch auf Bildung berücksichtigt.¹⁴ Mit der hier skizzierten Transformation situativer Identitäten lässt sich ein Zusammen-

11 Vgl. dazu Unger (2014). In der Habilitationsschrift „Bildung und Erwerbsorientierung“ wird dieser Aspekt in Anlehnung an die strukturelle Bildungstheorie Winfried Marotzkis berufsbildungstheoretisch aufgearbeitet.

12 Axel Bolder (2004) begründet beispielsweise die Auffassung, dass in Westdeutschland diskontinuierliche Berufsbiografien nicht die Ausnahme, sondern zumeist der Normalfall gewesen sind. Von einer Dominanz kontinuierlicher Berufsbiografien kann wenn, dann überhaupt nur für einen kurzen Abschnitt in den 1960er Jahren gesprochen werden.

13 Vgl. dazu die von Voß (2007, 1998) und Pongratz/Voß (2004) begründete Prognose des Arbeitskraftunternehmers.

14 Vgl. Marotzki (1990), Koller (1999), Meder (2004), Pongratz (2013).

hang auch zu der von Alfred Schäfer (2011) vorgelegten Analyse des pädagogischen Bildungsversprechens und seines Spannungsverhältnisses zum Politischen und Sozialen herstellen. Bildungstheoretiker müssten gewissermaßen lernen, Bildung nicht ausschließlich im Sinne eines im Subjekt gründenden sakralen Fixpunktes zu konzipieren, der sich dem gegebenen Sozialen und Politischen entzieht. Die Bildungsidee kann das Subjekt nicht in ein soziales und politisches Vakuum hineinführen, sie kann keinen stabilen Identifikationsgesichtspunkt für das Selbst bereitstellen. Die hiermit verbundene Desillusionierung über das Verfügen eines stabilen pädagogischen Möglichkeitsraumes korrespondiert mit der situative Identitäten kennzeichnenden linear-offenen Zeitstruktur: Weder im Beruf, noch im beruflichen Lernen und auch nicht in der Bildungstheorie kann ein solches Wissen legitimerweise versprochen werden, das eine zukünftige stabile Identität garantiert. Stattdessen sind die Akteure in solche Sozialwelten eingebettet, in denen das Erfahren von Differenz und Anderssein mittlerweile konstitutiv geworden ist.

3 Gouvernamentalität als Aufgabe kritischer Berufsbildungsforschung

Bildung und Beruf sind und waren in zeitstruktureller Hinsicht nicht widersprüchlich. Vielmehr lässt sich in der geschichtlichen Entwicklung des sozialen Wandels eine zeitstrukturelle Harmonie beider konstatieren. Sie fungieren als gesellschaftlich tragende Bestandteile des zyklischen, später dann linearen und gegenwärtig des sich allmählich durchsetzenden linear-offenen Zeitbewusstseins und der ihnen korrelierenden Subjektivitätsformationen (substanzielle, stabile und situative Identität).

Die Berufsbildungstheorie hat sich lange Zeit über die Aufgabe der Klärung des Verhältnisses von Allgemein- und Berufsbildung definiert bzw. darüber, welche Möglichkeitsbedingungen von Bildung im und durch den Beruf gelten müssen. Berufsbildungstheoretiker sahen einer ihrer Aufgaben darin, die entweder in der Realität des Lernens oder in der Theorie vorhandene Gegensätzlichkeit von Bildung und Beruf zu überwinden. Beispielsweise wurden Argumente für die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung entwickelt. Neben der in der Berufsbildungstheorie als Ausgangssituation immer vermeintlich vorgefundenen Differenz von Bildung und Beruf ergibt sich hier eine neue Betrachtung des real auffindbaren Verhältnisses beider zueinander: Das, was beide immer faktisch zusammengeführt hat – gewissermaßen unterhalb der theoretischen Legitimationen und politischen Intentionen der Akteure – ist eine die Zeitstruktur der jeweiligen Epoche prägende Rahmung, wie Mensch und gesellschaftliche Struktur aufeinander bezogen sind.

Die Frage, die sich nun stellt, ist, wie sich diese zeitstrukturelle Harmonie von Bildung und Beruf berufspädagogisch deuten lässt und wie mit ihr umgegangen werden sollte. Die hier vertretene Antwort darauf lautet: Die zeitstrukturelle Harmonie von Beruf und Bildung ist Ausdruck der Gouvernamentalität der Gegenwart. Die Be-

rufspädagogik als Wissenschaft hat die Aufgabe, diese Gouvernamentalität zu analysieren. Dies setzt voraus, dass sie in einem ihrer Teilbereiche – ein geeigneter Ort wäre die Berufsbildungstheorie – in Distanz zur Gouvernamentalität tritt, um die Verwobenheit der Berufspädagogik mit den gesellschaftlichen Disziplinierungs- und Führungsprozessen von Subjekten überhaupt als Phänomen in den Blick zu bekommen.

Was bedeutet Gouvernamentalität und in welcher Art und Weise hängen die in Beruf und Bildung wirksamen Zeitstrukturen mit ihr zusammen? Michel Foucault hat rückblickend auf sein Lebenswerk festgestellt, dass er sich zeitlebens als Wissenschaftler mit der Frage befasst hat, wie in unserer Kultur aus Menschen Subjekte gemacht werden bzw. beabsichtigte er, die „verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur“ zu untersuchen (Foucault 2013, S. 240). Subjekte, so Foucault, sind tief in Machtbeziehungen und kulturelle Wissensformen eingebunden. Er unterscheidet mehrere Schichtungen von Machtformationen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie die Aufgabe der sozialen Führung der Gesellschaftsmitglieder unter Rückgriff auf verschiedene Strafpraktiken unterschiedlich konzipieren: Die Repressionsmacht funktioniert nach dem Prinzip der Ausgrenzung und direkten körperlichen Bestrafung, die Integrationsmacht (seit dem 18. Jahrhundert) mittels Einschließungsmechanismen und die Gouvernamentalität (mit dem beginnenden 19. Jahrhundert) durch Disziplinierung von Menschen. Mit dem Einsetzen der Moderne setzt sich mit der Gouvernamentalität die gegenwärtige wirksame Form der diskursiven Ordnung von Wirklichkeit, die Disziplinierung der Menschen durch. Gouvernamentalität ist ein gewissermaßen historisches Apriori, in das die Menschen einer Epoche hineingestellt sind. Sie präformiert das Denken, Handeln, das Leibliche, das Ästhetische, kurz das gesamte Leben, indem sie Normalität herstellt. Dabei hat die Moderne, so Foucault, die Machttechniken der christlichen Pastoral (Heil, Wahrheit, Glück) übernommen, säkularisiert und der ökonomischen Entwicklung angepasst: „Die christliche Pastoral (...) hat die einzigartige und der antiken Kultur wohl gänzlich fremde Idee entwickelt, daß jedes Individuum unabhängig von seinem Alter, von seiner Stellung sein ganzes Leben hindurch und bis ins Detail seiner Aktionen hinein regiert werden müsse und sich regieren lassen müsse“ (Foucault 1992, S. 9–10). Hierbei hat sich der Rückgriff auf das Konzept individueller Freiheit als eine notwendige Bedingung ökonomischer Regierung herauskristallisiert. Sie ist viel produktiver als die direkte Beherrschung der Menschen (Repressions- und Integrationsmacht). Diese Gesellschaft hält also nicht deshalb zusammen, weil die gesellschaftlich Verkehrten in einem öffentlichen Spektakel körperlich bestraft und ausgesondert oder gegen ihren Willen integriert werden, sondern deshalb, weil sie auf lebenslange Freiheit und Selbstbeherrschung verpflichtet sind. Die – auch von weiten Teilen der Pädagogik seit der Aufklärungsbewegung mitgetragenen – Versprechungen der Freiheit, Autonomie und Selbstbestimmung existieren als Wert nicht jenseits des Sozialen. Es sind Machttechniken, die das Zusammenleben der Menschen organisieren. Disziplinierung erfolgt in der Moderne mittels subtiler Techniken des Selbst, das heißt, sie wird von den Gesellschaftsmit-

gliedern gar nicht erst als Führungstechnik erlebt. Mit dem Einsetzen des linearen und später dann linear-offenen Zeitbewusstseins werden die Menschen demnach reguliert. Diese beiden Zeitstrukturen und die mit ihnen verbundenen Subjektivitätskonzepte sind Bestandteile der diskursiven Ordnung von Wirklichkeit. Bildung und Beruf sind demnach Schauplätze in der Biografie der Menschen, auf denen das gegenwärtig dominante Zeitmuster eingeführt und dadurch die Menschen diszipliniert und einer ökonomischen Zweckrationalität zugeführt werden. Über die in Beruf und Bildung wirksamen Zeitstrukturen werden Techniken des Selbst tiefenstrukturell verankert. Man könnte auch sagen, dass, je selbstorganisierter, mündiger und verantwortungsvoller wir werden, desto mehr werden wir eigentlich diszipliniert und auf gesellschaftliche Ordnung bezogen. Schäfer (2011, S.137) formuliert den Zusammenhang zwischen realer Bildungspraxis und Wissensordnungen wie folgt: „Eine Subjektivierung im Rahmen der Ordnungen des Wissens – etwa im Rahmen einer schulischen Sozialisation – lässt sich daher eher als eine Unterwerfung, (...) betrachten. Die Ordnungen des Wissens konstituieren den Raum akzeptabler Subjektivierungsweisen: Sie geben an, wann und wie man sich als ein in diesem disziplinären Regime akzeptablen Wissenssubjekt konstituiert“. Bildung und Beruf sind zutiefst mit der Gouvernamentalität, des Bündels „der Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“ (Foucault 1992, S.15) verwoben, indem sie die hierfür notwendige Disziplinierung durch Techniken des Selbst in die Biografie und das Alltagsleben der Akteure einführen und rahmen.

Was kann die Berufspädagogik im wissenschaftlichen Umgang mit Zeitstrukturen und Gouvernamentalität leisten? Was wäre ihre Aufgabe? Auf den Punkt gebracht ist es die Kritik: „Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“ (Ders. S.15). Kritik führt den Menschen aber nicht aus diesem Machtzirkel hinaus, in etwa so, als würde man einfach einen anderen Raum betreten, die Tür hinter sich schließen und dann mit dem, was vorher dort war, nichts mehr zu tun haben. Das Betreiben von Kritik führt nicht in einen (von der Pädagogik zu versprechenden) „sakralisierten Möglichkeitsraum“ (vgl. Schäfer 2011) hinein, der sich im Sinne eines radikalen Gegenentwurfs zur gesellschaftlichen Realität jenseits der Gouvernamentalität verortet. „Reflektierte Unfügsamkeit“ und „Entunterwerfung“ bauen eine Distanz zum Geradezuvollzug der sozialen Praktiken der Berufspädagogik in der Praxis, aber auch in ihrer Wissenschaft auf. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Zeitstrukturen und Machtpolitiken in der Disziplin könnte einen wichtigen Beitrag dazu leisten, das Selbstverständnis der Berufspädagogik in Wissenschaft und Praxis reflektieren zu können. Der Zugewinn läge mit diesen theoretischen Perspektiven darin, die gesellschaftliche Verwobenheit der berufspädagogischen Konzepte und Begriffe, insbesondere der ihnen zu Grunde liegenden Ansprüche auf Subjektivierung, zu rekonstruieren, zu analysieren und das Eingebundensein der Berufspädagogik in Machtpolitiken und soziale Praktiken aufzuklären. Das wären die Aufgaben einer kritischen Berufsbildungsforschung, die sich mit den Worten von Ludwig A. Pongratz als eine „Einla-

„Querdenken“ (Pongratz 2010, S.131) bezeichnen ließe. Querdenken schafft „Raum für Gegenerfahrungen“ (Ders. S.131) und erlaubt es, auf dem Weg der kritischen Distanzierung ein disziplinäres Profil in der Form der Differenz zum Möglichen erkennen und weiterentwickeln zu können.

Literatur

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998):** Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Bolte, K. M. u. a.: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 31. Jg. 1998, Nr. 3, 461–472.
- Bank, V. (2009):** Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–22. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf [Stand: 13.05.2014].
- Blankertz, H. (1972):** Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 68, 2–18. Nachgedruckt in: Dauenhauer, E./Kluge, N. (1977) (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn, 170–188.
- Blankertz, H. (1963):** Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bolder, A. (2004):** Abschied von der Normalbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Hohengehren: Schneider. 15–26.
- Deißinger, Th. (1998):** Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung. Markt-Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Elias, N. (1976):** Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2013):** Analytik der Macht. Hrsg.: Defert, D. u. a. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992):** Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.
- Greb, U. (2009):** Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1–25. URL: www.bwpat.de/ausgabe16/greb_bwpat16.pdf [Stand: 09.05.2014].
- Hartz, St. (2004):** Biographizität und Professionalität. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1969):** Begriff der Arbeitsschule. 17. Auflage. (Hrsg.): Dolch, J. 1. Auflage 1912. Düsseldorf, Stuttgart, Oldenbourg: Teubner.
- Kohli, M. (1994):** Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 219–244.

- Kohli (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, 1–29.
- Koller, H.-Ch. (1999):** Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Kraus, K. (2006):** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, Th. (2005):** Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kutscha, G. (2008):** Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 1–12. URL: www.bwpat.de/ausgabe14/Kutscha_bwpat14.pdf [Stand: 21.04.2015].
- Kutscha, G. (1992):** „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihre Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 88. Band, Heft 7, 535–548.
- Lübbe, H. (1998):** Gegenwartsschrumpfung. In: Backhaus, K./Bonus, H. (Hrsg.): Die Beschleunigungsfälle oder der Triumph der Schildkröte. 3. erw. Auflage. Stuttgart: Schäffer/Pöschel. 129–164.
- Marotzki, W. (1990):** Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meder, N. (2004):** Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meyer, R. (2011):** Profession oder „reine Arbeit“? Die individuelle Beruflichkeit des Martin Kranz. In: Frenz, M./Unger, T./Schlick, Ch. M. (Hrsg.): Moderne Beruflichkeit. Untersuchungen in der Energieberatung. Bielefeld: Bertelsmann. 139–154.
- Meyer, R. (2006):** Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Habilitationsschrift. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pongratz, L. (2013):** Unterbrechung: Studien zur Kritischen Bildungstheorie. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Pongratz, L. (2010):** Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Pongratz, H./Voß, G. G. (2004):** Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.
- Rammstedt, O. (1975):** Alltagsbewusstsein von Zeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 27, 47–63.
- Rauner, F. (2001):** Offene dynamische Beruflichkeit – Zur Überwindung einer fragmentierten industriellen Berufstradition. In: Bolder, A./Heinz, W. R./Kutscha, G. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000. Opladen: Leske + Budrich. 183–203.

- Rauner, F. (1998):** Moderne Beruflichkeit. In: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg: IAB. 153–171.
- Rosa, H. (2012):** Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. 9. Aufl. (1. Aufl. 2005) Frankfurt: Suhrkamp.
- Schäfer, A. (2011):** Das Versprechen der Bildung. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Schapfel-Kaiser, F. (2008):** Beruf und Zeit. Pilotstudie zum Zeiterleben in Erwerbsberufen am Beispiel von Hebammen, Straßenbahnfahrern, leitenden Angestellten und Künstlern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Scheler, M. (1986):** Vorbilder und Führer. In: Ders.: Gesammelte Werke, Bd. 10, Schriften aus dem Nachlass. Bonn: Bouvier.
- Stratmann, K. (1993):** Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Voß, G. G. (2007):** Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: Bader, R./Keiser, G./Unger, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. Bielefeld: Bertelsmann. 60–76.
- Voß, G. G. (1998):** Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitsleben. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31, 3/1998, 473–487.
- Unger, T. (2014):** Bildung und Erwerbsorientierung. Architektur und Streifzüge einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung. Aachen: Auslesen-Verlag.
- Wagner, P. (2002):** Die Problematik der ‚Identität‘ und die Soziologie der Moderne. In: Straub, J./ Renn, J. (Hrsg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a. M.; New York: Campus. 303–317.
- Wagner, P. (1995):** Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin. Frankfurt a. M.; New York: Campus.

Bessere Menschen – bessere Bildung

THOMAS DAMBERGER

Der mittlerweile emeritierte Münchener Berufsbildungsforscher Andreas Schelten veröffentlichte im Jahr 2006 einen Aufsatz mit der Überschrift *Georg Kerschensteiner aus der Sicht moderner Berufspädagogik*. Das Besondere an diesem Aufsatz besteht in einer spezifischen Überlegung zum Verhältnis von Allgemeiner Bildung und Berufsbildung. Ich möchte im Folgenden in einem ersten Schritt die Überlegungen, die dieses Verhältnis skizzieren, nachzeichnen. Daran anknüpfend werde ich Georg Kerschensteiners Ausführungen zum sogenannten brauchbaren Bürger vorstellen, um im Anschluss die historisch begründete Nähe von Bildung und Ökonomie zu fokussieren. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach der Mündigkeit und vor allem die Frage nach dem Wert der Mündigkeit bedeutsam werden. Wir leben heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in einer Zeit, in der wir in der Lage sind, nicht nur pädagogisch, sondern auch biotechnisch – beispielsweise mithilfe von Neuropharmaka – unsere Fähigkeiten zu beeinflussen. Wir stehen also vor der Möglichkeit, schon jetzt, zumindest aber in naher Zukunft, uns selbst durch gezielte Eingriffe zu verbessern, was wiederum Auswirkungen auf die Bildung haben wird. Der folgende Beitrag widmet sich diesen Überlegungen.

1.

Im Jahre 1987 kam es zu einer curricularen Neuausrichtung in den Ausbildungsberufen im Metall- und Elektrobereich. Das Besondere bzw. das Neue dieser Ausrichtung war eine didaktische Innovation. Die beschlossene Ausbildungsverordnung sah ausdrücklich die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen vor, also Qualifikationen, die „dazu anleiten, in komplexen beruflichen Alltagssituationen Problemlösungen ‚selbstständig zu planen‘, ‚durchzuführen‘ und ‚zu kontrollieren‘.“ (Arnold et al. 1998, S.19). Arnold, Lipsmeier und Ott gehen sogar soweit, zu behaupten, dass durch die Einführung der Schlüsselqualifikationen in die Ausbildungsverordnungen eine Ausweitung des Qualifikationslernens hin zur „’Bildung‘ bzw. [...] zur Persönlichkeitsbildung, d. h. zur ‚proportionierlichen Ausbildung aller Kräfte‘“ (ebd.) stattfindet. Der Grund, warum Schlüsselqualifikationen fortan gefordert waren, liegt schlicht und ergreifend in der sich verändernden Berufswelt. Die reine Fachausbil-

dung, also das, was man heute als Vermittlung von Fachkompetenz bezeichnet, ist sicherlich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt bestehen und für ein Unternehmen nutzbringend sein zu können. Fortschreitende technische Veränderungen und Wissen, das sich ständig erneuert, führen neben der Ausbildung von Fachkompetenzen zur Notwendigkeit der Förderungen sogenannter allgemeiner Kompetenzen (Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz, Sozialkompetenz usw.).

Mit Blick auf diese Veränderungen werden ganz unterschiedliche Positionen laut. Die einen sprechen von einem Substanzgewinn und meinen damit eine Konvergenz zwischen betrieblichen Nutzen und individueller Bildung. Die neuen Qualifizierungsstrategien würden auf Selbstständigkeit und damit auf Persönlichkeitsbildung setzen. Andere sehen hingegen in den neuen Kompetenzen ein Risiko für Betriebe. Die Kompetenz, Arbeitssituationen zu gestalten, mache schließlich nicht vor den Absichten des Managements halt, könnte sich also auch gegen diese Absichten richten (vgl. Arnold; Geißler 1995, S. 28 ff.). Diese Überlegung erinnert an das, was der Darmstädter Pädagoge Gernot Koneffke 1969 als Integrations- und Subversionscharakter der Bildung herausgearbeitet hat (vgl. Koneffke 1969, S. 389 ff.). Eine weitere Position unterstreicht die Substanzlosigkeit der Schlüsselqualifikationen, demnach gehe es den Unternehmen schlussendlich nicht um die Persönlichkeitsentwicklung und damit auch nicht um Bildung, sondern um die Erhöhung der Flexibilität ihrer Mitarbeiter und damit schlichtweg um eine Steigerung der Rendite (vgl. Arnold; Geißler 1995, S. 28 ff.).

Andreas Schelten vertritt offensichtlich die These von der Konvergenz zwischen betrieblichen Nutzen und individueller Bildung, wenn er feststellt: „In der Berufsbildung steht über eine aktuelle inhaltliche Bildung der Anteil des ‚Menschen stärken‘ im Vordergrund.“ (Schelten 2006, S. 47). Es gehe, so Schelten, in der modernen Berufsarbeit nicht mehr nur darum, vorgegebene, umgrenzte Zwecke zu erfüllen, sondern um das, was man früher ausschließlich der Allgemeinbildung zugeordnet hat: um die Entwicklung geistiger und seelischer Kräftebildung. Diese werde zum Anspruch moderner Berufsbildung (vgl. ebd.). Daraus schließt Schelten, dass die Berufsbildung nicht länger an der Pforte zur Menschenbildung stehe, wie es Kerschensteiner 1907 in seinen *Grundfragen der Schulorganisation* formulierte, sondern dass wir es bereits mit einer Auflösung des Gegensatzes von allgemeiner und beruflicher Bildung zu tun haben: „Oder weiter gefasst, es erfolgt eine Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung: Berufsbildung ist Allgemeinbildung oder Allgemeinbildung ist Berufsbildung.“ (ebd., S. 48).

Schauen wir uns das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung etwas genauer an. Dazu macht es Sinn, Überlegungen Kerschensteiners in Erinnerung zu rufen. 1912 hält Kerschensteiner in *Der Begriff der Arbeitsschule* seine Vorstellung von Bildung fest. Demnach sei Bildung „der durch die Kulturgüter geweckte, individuell organisierte Wertsinn.“ (Kerschensteiner [1912] 1971, S. 523; im Original kursiv). Der Sinn für Werte ist etwas, das – so Kerschensteiner – ausschließlich durch Kulturgü-

ter erzeugt werden kann. Mit Kulturgütern sind hier Wissenschaften, Künste, Religionssysteme, Sitten etc. gemeint. An diesen Kulturgütern haften die „unbedingt geltenden Werte“ (ebd., S. 524). Der Mensch hat nun die Aufgabe, sich in den Geist dieser Güter hineinzuarbeiten, dadurch wird der Einzelne selbst zum Träger dieser Werte und damit „zu einem unbedingt geltenden Kulturgut“ (ebd.). Damit hebt Kerschensteiner mindestens zwei entscheidende Aspekte hervor: 1. Der Mensch muss angehalten werden, sich selbst zum Kulturgut und damit zum Wertträger zu machen. Ansonsten ist er wertlos. 2. Das „Sich-selbst-zum-Wertträger-Machen“ kann nur mithilfe von Arbeit gelingen. Allerdings macht Kerschensteiner hier eine Einschränkung, denn nicht jede Arbeit ist aus seiner Sicht hierfür geeignet, sondern nur jene „pädagogisch wertvoll[e] [...], die sich in den Dienst eines unbedingt geltenden Wertes stellt, der unsere Seele erfüllt“ (ebd.). Zusammengefasst: Der Mensch kann und muss sich über pädagogisch wertvolle Arbeit zu einem Kulturgut, also zum Wertträger machen.

Nun führt Kerschensteiner noch einen weiteren Aspekt an, den man als staatsbürgerliche Dimension von Bildung bezeichnen könnte. Es handelt sich dabei um einen Gedanken, den er erstmals 1890 in seiner Antwort auf die Preisfrage der Königlichen Akademie zu Erfurt: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ skizzierte. Es geht dabei im Kern um eine Koppelung der privaten Interessen des Einzelnen an das Gemeinwohl. Anders formuliert: Es geht darum, den Einzelnen zum brauchbaren Bürger des Staates zu machen. Ein brauchbarer Bürger ist derjenige, der eine Arbeit leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staates zugutekommt. Unbrauchbar und für Kerschensteiner zugleich unsittlich ist derjenige, der körperlich und geistig gesund ist, die Vorteile der Staatsordnung genießt, aber keine Arbeit leistet (vgl. ebd. S. 525). In der bereits erwähnten Schrift *Grundfragen der Schulorganisation* fasst Kerschensteiner diesen Gedanken deutlich pointierter. Der Weg zum „idealen Menschen“ führe ausschließlich über den „brauchbaren Menschen“ (Kerschensteiner [1907] 1971, S. 533; Hervorh. im Original). Brauchbar ist der Mensch dann, wenn er „seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, wie ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Mensch bewerten.“ (ebd.). Wir können also festhalten, dass der Mensch sich über Arbeit selbst zum Wert macht, diese Arbeit aber pädagogisch wertvoll sein muss und es muss „seines und seines Volkes Arbeit“ sein. Erkennt und erfüllt er sie, wird er zum brauchbaren bzw. nützlichen Menschen. Je brauchbarer er ist, desto besser kann er als Mensch bewertet werden. Der bessere Mensch ist also derjenige, der besser zu etwas zu gebrauchen, eher zu etwas nütze ist. Aber nicht zu irgendetwas, sondern zu etwas, dass der Gesellschaft insgesamt zugutekommt.

2.

Wir sehen bei Kerschensteiner eine deutliche Verbindung zwischen Bildung und Ökonomie. Bildung meint Wertgenerierung – bei Kerschensteiner sicher nicht nur im ökonomischen Sinne. Der Mensch, der sich über Arbeit zum Kulturgut macht, der sich in die Kulturwerte hineinarbeitet, macht sich zu mehr, als nur zum ökonomischen Wert – es sei denn, wir leben in einer Zeit, in der sämtliche Kulturwerte letztlich in Geld aufgewogen werden. Man denke nur an den Studenten, der sich kurz vor dem Ende seines Studiums sozial engagiert. Nicht etwa, weil er es als Mensch für bedeutsam erachtet, anderen Menschen, denen es weniger gut geht, zu helfen, sondern weil er sich damit bessere Jobchancen ausrechnet. Letztlich zahlt es sich also im wahrsten Sinne des Wortes aus, auch mal an andere zu denken.

Die Nähe von Bildung und Ökonomie ist historisch bedingt, und auf diese Bedingungen werde ich im Folgenden eingehen. Dazu macht es Sinn, gedanklich zurück in die Zeit vor die preußischen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu reisen. Es war eine Zeit, die wir im Grunde genommen als eine feudale Ständegesellschaft beschreiben können. Bezeichnend für diese Gesellschaftsform war eine fehlende wirtschaftliche Dynamik. Einen nicht zu unterschätzenden Grund für diesen Mangel an Dynamik sieht der Darmstädter Historiker Christof Dipper in einer psychologisch-bedingten Skepsis gegenüber raschen Veränderungen. Schnelle Veränderungen kannten die Menschen im Zusammenhang mit Missernten, Seuchen, Kriegen etc. und führten nicht selten zu Katastrophen (vgl. Dipper 1991, S. 84). Auch aus diesem Grund orientierten sich die Menschen am Gegebenen, an dem, was man im platonischen Sinne das rechte Maß nennen könnte. In Platons Staatskonzeption ging es ja im Kern darum, eine Gesellschaft, bestehend aus realen Menschen, entsprechend der Vorstellung eines idealen Staates zu gestalten. Auch hier war es entscheidend, Extremen entgegenzuwirken und sich an der Idee der Vollkommenheit zu orientieren, wobei das Vollkommene als das Rechte, das Maßvolle galt.

Auf dem Land gab es keine besonderen technischen bzw. ökonomischen Entwicklungen. Die Leibeigenschaft klammerte die Landbewohner an ihre Scholle. Sie verrichteten nahezu dieselbe Arbeit in nahezu derselben Weise, wie das bereits ihre Väter und Vorväter getan haben. Ihr Arbeitsrhythmus war maßgeblich an die äußere Natur gebunden, an die Witterungsverhältnisse, die Jahreszeiten, den Tag-Nacht-Rhythmus. Das Land, dem sie zugehörten, zu verlassen, um sich etwa in der Stadt einen (anderen) Beruf zu suchen, war den allermeisten Menschen nicht möglich. Sie waren schlichtweg unfrei. In den Städten war es nicht viel anders. Die jeweiligen Zünfte hatten feste Regeln, diese Regeln schützten einerseits die Mitglieder der Zunft – beispielsweise vor Konkurrenz – verhinderten aber andererseits eine Dynamik des technischen Fortschritts. Eine Neu- und Weiterentwicklung von Werkzeug und Verfahrenstechnik fand kaum statt (vgl. Sesink 2007a, S. 29). Auf dem Land war es also die feudale Struktur, welche die subjektive Produktionsbedingung (die menschliche Arbeitskraft) an die objektiven Produktionsbedingungen (die Werkzeuge und Geräte, aber auch das zu bestellende Land) fesselte. Wohingegen in den Städten das strenge

Regelwerk der Zünfte eine Entfesselung der Produktivkräfte verhinderte. Die Voraussetzung für eine Dynamisierung der Produktivkraftentwicklung war ein modernes Verständnis von Eigentum. Der einzelne Mensch musste in die Lage versetzt werden, über seine eigene Arbeitskraft zu verfügen, dazu aber muss er sich erst einmal selbst gehören, kurzum: Er muss von der Leibeigenschaft befreit werden.

In Preußen fand diese Befreiung mit den Reformen in den Jahren 1807 – 1813 statt. Die 1807 beschlossene Agrarreform war diejenige, die faktisch die Aufhebung der Leibeigenschaft bedeutete. Sie war insbesondere für die Menschen auf dem Land entscheidend. Mit diesem Befreien ging ein „Frei-Sein“ von den objektiven Produktionsbedingungen einher. Der Freie war nun auch frei von dem Land, zu dem er einst noch gehörte und das er zu bearbeiten hatte. Die Sachmittel, die er zur Verwirklichung seiner eigenen Arbeitskraft dringend benötigte, standen ihm fortan nicht mehr zur Verfügung. Für die Menschen in den Städten führte die 1810 beschlossene Gewerbereform zur Aufhebung der Zunftordnungen. Damit ging nicht nur eine freie Berufswahl einher, sondern auch eine Freiheit in der Art und Weise, wie beispielsweise ein Handwerk ausgeübt, welche Technik verwendet wurde usw. Eine neue Qualität der Konkurrenz wurde eröffnet, die für einige den Untergang bedeutete, aber insgesamt zu einem entfesselten technischen Fortschritt führte (vgl. Seink 2007a, S. 132 f.).

Als vermittelnde und zugleich entbindende Distanz wurde Geld zunehmend wichtig. Man benötigte als Unternehmer mindestens zweierlei Dinge: objektive Produktionsmittel (Sachmittel) und Arbeitskraft. Nun ist der Unternehmer aber nicht zwingend an bestimmte Gebäude, Maschinen und Gerätschaften gebunden. Im Gegenteil verhilft ihm das allgemeine Äquivalent Geld zum Kauf anderer Sachmittel. Ebenso wenig ist der Unternehmer von bestimmten Arbeitern abhängig. Er benötigt lediglich Arbeitskraft, die er sich auf dem mittlerweile freien Arbeitsmarkt einkauft. Die Befreiung von feudaler Bindung und den Zunftordnungen führte zur Etablierung eines Marktes für objektive Produktionsmittel und eines Marktes für Arbeitskräfte. Beides wurde zur Handelsware.

Die beschriebene Entfesselung der Produktivkräfte führte nicht nur zu einem modernen Verständnis von Eigentum, sondern auch zu einer Distanzierung des Menschen von der ihn umgebenden Welt. In der alten Ordnung des feudalen Ständesystems lag die Aufgabe des Menschen hauptsächlich in der Reproduktion. Das Auflösen dieser Ordnung führte zur Notwendigkeit des Entwurfs einer neuen Ordnung. Genau an dieser Stelle kommt die Bildung ins Spiel. Versuchen wir uns der Bildung anzunähern, indem wir einen Blick in die Mystik des Mittelalters werfen. Bezeichnend für die mittelalterliche Mystik war ein Weltbild, das auf den Gedanken der *informatio* – der Einbildung – fußt. Für Meister Eckhart (ca. 1260 – 1328) ist die Einbildung gleichzusetzen mit einer Überbildung. Der Mensch als Bild Gottes – als *imago dei* – muss sich von allem Nicht-Göttlichen, allem Kreatürlichen freimachen, um das zu empfangen, von dem er selbst Bild ist (vgl. Ballauff 1969, S. 461 u. Oltmanns 1957, S. 90 f.). Gott bildet sich also als eine übernatürliche Macht in den Men-

schen ein. Werner Sesink erinnert in diesem Zusammenhang an den hier innewohnenden Vermittlungsgedanken. Die Einbildung verläuft ihm zufolge nicht unmittelbar, sondern wird über das Wort Gottes, also über die Heilige Schrift, vermittelt. Die Wenigen, die in der Lage waren, das Wort Gottes zu lesen, und berechtigt, die Schrift auszulegen, teilten den übrigen Menschen den Willen Gottes mit. Der Mensch stellt hier eine zweite Vermittlungsinstanz dar, obliegt ihm doch schließlich die Aufgabe, die Welt entsprechend dieser Ordnung zu gestalten. Die Vermittlungsbewegung ist in diesem Fall recht einfach: Sie führt von Gott über das Wort bzw. über die Schrift zum Menschen (vgl. Sesink 2006a, S. 50).

Der 1592 geborene Johann Amos Comenius steht sicherlich nicht im Ruf, ein Vertreter der mittelalterlichen Mystik zu sein. Aber auch für ihn hat Bildung sehr viel mit der beschriebenen Vermittlungsbewegung zu tun. Für seine theologisch-pädagogischen Überlegungen ist die Ausgangssituation der Sündenfall und die daran anschließende Vertreibung aus dem Paradies. Damit ist der Mensch aus einer vorherrschenden Ordnung – der Gemeinschaft mit Gott – herausgefallen. Glücklicherweise hat Gott den Menschen nicht aufgegeben, sondern gibt ihm die Möglichkeit, über das erste und zweite Buch der Schöpfung in die ewige selige Gemeinschaft zurückzukehren. Beim ersten Buch der Schöpfung handelt es sich um die Heilige Schrift. Das zweite Buch der Schöpfung ist die Natur. Diese ist von Gott nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten gestaltet worden, d.h. der Welt liegt eine göttliche Ordnung zugrunde und diese göttliche Ordnung kann der Mensch einsehen. Erziehung und Bildung sollen ihn dazu befähigen. Nun reicht aber die Einsicht allein freilich nicht aus. Um erneut in die Gemeinschaft mit Gott einzukehren, muss der Mensch sich selbst und die Welt entsprechend der erkannten Gesetzmäßigkeiten gestalten. Gott bildet sich nach dieser Leseart folglich in die Welt ein, der Mensch hat die Aufgabe, sich über die der Welt zugrunde liegenden Ordnung zu informieren und sich und die Welt entsprechend zu bilden (*formatio*).

Nun gibt es allerdings noch einen weiteren, wenig beachteten Aspekt, der auf den Grund für die Vertreibung aus dem Paradies und der damit einhergehenden Auflösung der (wenn man so will) ursprünglichen Ordnung verweist. Comenius setzt mit seinen Überlegungen am Sündenfall ein, aber worin liegt die eigentliche Sünde des Sündenfalls. Werfen wir einen Blick ins erste Buch Mose, dort steht: „Das sprach die Schlange [...]: An dem Tag, da ihr davon (von der Frucht des Baums der Erkenntnis, T. D.) esst, werden euch die Augen geöffnet, und ihr werdet sein wie Gott“ (1. Mose 3, Vers 4–5). Was aber heißt es, wie Gott zu sein? Der Jesuit Joseph Kleutgen befasst sich im dritten Band seiner *Theologie der Vorzeit* mit einem anderen, gewissermaßen früheren Sündenfall, dem Fall Luzifers: „Um also von der Sünde der Engel zu beginnen, so war [...] eine Sünde de[r] Stolz[...], [...] der unregelmäßigen Begierde nach eigener Erhebung. Seine großen Vorzüge betrachtend ward Luzifer von Anmaßung ergriffen, und ließ von dieser sich verleiten, nach Höherem zu streben, als ihm gebührte. Weil er aber nicht zum Ziele gelangen konnte, übergab er sich dem Neide und dem Hasse wider Den, welcher ihn hinderte.“ (Kleutgen 1870, S. 358). Das Mehr-sein-Wollen war in der göttlichen Ordnung nicht vorgesehen und wurde mit aller Vehemenz

abgestraft. Dem paradiesischen Menschen, der danach strebt, mehr zu sein, als ihm von Gott aus zugestanden wurde, erging es nicht viel anders, mit dem kleinen Unterschied, dass er – nach Comenius – über Selbst- und Weltgestaltung die Möglichkeit hat, zurück in die alte Ordnung zu gelangen. Tatsächlich ist diese Rückkehr unmöglich, denn die Sünde des Menschen besteht im Gegensatz zur luziferischen Sünde nicht allein im Mehr-sein-Wollen, sondern vor allem darin, die Ordnung zu verstehen, Gut von Böse unterscheiden, also: kritisieren zu können. Mit dem Verstehen der Ordnung geht prinzipiell die Möglichkeit der Veränderung der Ordnung einher. Der Griff nach der verbotenen Frucht hat den Menschen damit bereits in eine Distanz zu dieser Ordnung gebracht. Allein diese Distanz ermöglicht es ihm, die Ordnung zu verstehen, deren Teil er nicht mehr ist und nicht mehr sein kann. Der Mensch ist das außerordentliche Wesen.

Die Außerordentlichkeit des Menschen wird im Übergang vom Feudalismus zur Industrialisierung in besonderer Weise sichtbar. Die sich auflösende alte Ordnung scheint unwiederbringlich verloren. Eine neue Ordnung gilt es erst noch zu entwerfen und anschließend umzusetzen. Sowohl die Auflösung, als auch der (Neu-)Entwurf setzen eine einzig und allein dem Menschen eigene Fähigkeit voraus: die Vernunft. Immanuel Kant spricht im Zusammenhang mit der Vernunft von der Einbildungskraft. Die Einbildungskraft ist für ihn jene Kraft, mit deren Hilfe der Mensch das Vielfältige (in Kants Terminologie: die Mannigfaltigkeit der Dinge) synthetisieren und mit Begriffen versehen kann. Diese Kraft kann nur deshalb wirken, weil der Mensch sowohl in der empirischen als auch in der Welt der Gedanken lebt. Damit ist er seinem Wesen nach immerzu in Distanz zur Welt, in der er lebt, die er sich einzubilden und in einem nächsten Schritt zu verändern vermag. Die Einbildungskraft ermöglicht es ihm, die Bruchstücke der sich auflösenden Welt aufzugreifen, zu etwas Neuem zusammenzufügen und in der Realität umzusetzen (vgl. Kant [1781/1787] 1974, S.117f. [A 78f./B S.104f.]). Informatio bzw. Einbildung ist jedoch nicht lediglich eine sinn- und hoffnungsvolle Reaktion auf eine sich auflösende Ordnung. Sie ist zugleich der Grund für diese Auflösung – genauer: Der Mensch als Träger der Einbildungskraft (und nicht übernatürliche Umstände) ist derjenige, auf den die Auflösung zurückzuführen ist. Deutlich wird das anhand der Hegelschen Überlegung zur Einbildungskraft. Im Gegensatz zu Kant ist für Georg W. F. Hegel nicht die Mannigfaltigkeit der Dinge der Ausgangspunkt, sondern die Welt als Ganzes. Der menschliche Geist bildet sich die Welt bzw. die Dinge, die ihm in der Welt begegnen, ein. Nun ist es für den Geist bezeichnend, dass er sich immerzu in Bewegung befindet. Allein durch diese Tatsache werden die einge bildeten Dinge aus dem Kontext, dem sie ehemals zugehörten, herausgerissen (Hegel [1805/1806] 1987, S.172). Die Einbildungskraft bei Hegel ist also erst einmal eine zerstörende, auflösende Kraft. Die einge bildeten Dinge werden nun im Geist wiederum zerlegt und mit anderen einge bildeten Elementen neu zusammengefügt. Das ist die Syntheseleistung, die wir bereits im Zusammenhang mit der Kantischen Einbildungskraft kennengelernt haben. Der wesentliche Unterschied zwischen Hegel und Kant besteht also darin, dass bei Hegel bereits die Zerstörung Ausdruck der Informatio und

daher Ausdruck von Bildung ist. Es handelt sich dabei aber keineswegs um eine Zerstörung um der Zerstörung, sondern um des Neuerschaffens willen. Der Neuentwurf, dem die Kritik (die Trennung, Auflösung, Zerstörung) vorausgeht, ist die positive Seite der Bildung (vgl. Sesink 2007b, S. 31 u. Damberger 2012, S. 255 ff.).

Im Zusammenhang mit dem Beginn der Industrialisierung ist gerade diese positive Seite der Bildung gefordert. Und sie findet tatsächlich statt. Während die Richtung der Informatio in der Mystik des Mittelalters von Gott über die Schrift (bzw. über die Welt) zum Menschen führt, ist es nun zunehmend der Mensch, welcher der Welt seinen Stempel aufdrückt. Schauen wir genauer hin: Im Zusammenhang mit der Entfesselung der Produktivkräfte gewinnt die technische Entwicklung mehr und mehr an Dynamik. Die Technik ist dabei nicht länger an die körperlichen Fähigkeiten des Menschen gebunden. Maschinen übernehmen das, was einst von Menschenhand zu erledigen war, und sie erledigen es genauer, schneller und rund um die Uhr. Wo einst Körperkraft und handwerkliches Können vonnöten waren, wirken nun technische Gerätschaften, die den Menschen zunehmend aus dem Arbeits- oder besser: Produktionsprozess verdrängen. Hingegen wird mit der Komplexität der Produktion die geistige Tätigkeit zunehmend wichtig, nicht zuletzt deshalb, weil die Maschinen nicht vom Himmel fallen, sondern von Menschen hergestellt und weiterentwickelt werden. Die technische Entwicklung geht also mit einer geistigen Entwicklung einher (vgl. Sesink 2006a, S. 38). Der Mensch bildet sich die Welt ein und verändert diese Welt nach seinen Vorstellungen. Es geht nicht mehr darum, einer vorgegebenen fixen Ordnung, einem göttlichen Willen zu entsprechen, sondern darum, die Welt und sich selbst nach dem eigenen Willen zu gestalten. Wenn es in der Mystik des Meister Eckhard ganz wesentlich darum ging, sich selbst von allem Nicht-Göttlichen zu befreien, leer und rein zu werden, auf das Gott sich in den Menschen hineinbilden kann, ist es nunmehr das Ziel, das Menschliche und die mit dem Menschsein einhergehende Macht aufzuspreizen. Anders formuliert: Alles, was nicht auf die menschliche Vernunft zurückgeht, verliert an Legitimation, und alles, was sich der menschlichen Macht entzieht, ist unvernünftig. Das betrifft sowohl das Göttliche als auch das Unverfügbare der eigenen Natur. Der Mensch allein wird zum Subjekt, zum Zugrundeliegenden der Welt, die Welt wird zum Gemächte der Subjektivität.

Der in Wien lehrende Pädagoge Erich Ribolits hat in seiner 1997 publizierten berufspädagogischen Streitschrift mit dem Titel *Die Arbeit hoch?* auf die zur Zeit der Aufklärungspädagogik erstarkende Verbindung von Bildung und Ökonomie hingewiesen. Bildung wird aus seiner Sicht zu einer, bei der das Ökonomieprinzip im Mittelpunkt steht (vgl. Ribolits 1997, S. 24). Der Grund dafür liegt auf der Hand und wird mit Blick auf Adam Smiths 1776 in London erschienen *Untersuchung über Art und Gründe des Reichtums der Nationen* deutlich. Während in der vorindustriellen Zeit der Reichtum einer Nation maßgeblich von den Bodenschätzen und der Naturmitgift abhängig war, ist es seit Beginn der Industrialisierung die Produktion, genauer: der Wert der erzeugten Produkte. Dieser Wert ist ganz wesentlich abhängig von der schöpferischen Potenz und damit von der Einbildungskraft der Menschen

(vgl. Sesink 2006b, S. 111 f.). Die Produktion zielt nicht primär auf die Herstellung von Produkten, sondern auf die Produktion von Wert ab. Bildung wird insofern zur ökonomischen Größe, als dass der Einzelne mithilfe von Bildung seinen Marktwert als Ware Arbeitskraft steigern kann (und muss). Zugleich ist Bildung die Quelle von Wert (ebd., S. 112). Ob ein Mensch in diesem Sinne wertvoll ist, ist abhängig von seiner ökonomischen Nützlichkeit. Der tüchtige, brauchbare Mensch wird damit zum Ziel einer bestimmten Richtung innerhalb der Aufklärungspädagogik. Ribolits verweist in diesem Zusammenhang auf Joachim Heinrich Campes Erziehungsratgeber *Robinson der Jüngere*: „Eltern, wenn ihr eure Kinder liebt, so gewöhnt sie ja frühzeitig zu einem frommen, mäßigen, arbeitsamen Leben! [...], Kinder [...] hütet euch – o hütet euch – vor Müßiggang, aus welchem nichts als Böses kommt!“ (Campe zit. in Ribolits 1997, S. 25 f.), aber auch auf Jean-Jacques Rousseaus *Emile*: „Arm oder reich, mächtig oder schwach, jeder müßige Bürger ist ein Schmarotzer“ (Rousseau zit. in Ribolits 1997, S. 26).

3.

Ein Ziel von Bildung besteht also darin, den eigenen Marktwert zu steigern. Um genau das zu können, bedarf es einer bestimmten Form von Mündigkeit. Der Einzelne muss in der Lage sein, den Arbeitsmarkt zumindest einigermaßen zu überblicken, um feststellen zu können, für welche Qualifikationen Nachfrage besteht. Zugleich gilt es, über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten Bescheid zu wissen, um diese in einem dritten Schritt entsprechend der Marktanforderungen zu modifizieren, auszubauen etc. Demjenigen, der dazu nicht in der Lage ist, wird es kaum gelingen, seine Arbeitskraft erfolgreich zum Verkauf anbieten zu können, was zur Konsequenz hat, dass ihm nur wenige finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, um an der Gesellschaft partizipieren zu können. Umgekehrt hat derjenige, der sich erfolgreich auf dem Markt bewährt, hinreichende Mittel, um sich einerseits die gewünschten Güter zu kaufen und andererseits die Gesellschaft mitgestalten zu können. Ein höheres Maß an Mündigkeit ermöglicht daher ein höheres Maß an gesellschaftlicher Partizipation. Auf den Punkt gebracht: Im seit dem Ende des Feudalismus vorherrschenden ökonomischen System gilt nur das als Wert, „was der subjektiven Produktionsmacht entspringt“ (vgl. Sesink 1995, S. 160 f.). Alles andere ist wertlos. Der mündige Mensch weiß, dass er es ist, der sich selbst Wert zu verleihen hat und zugleich ist er hierzu in der Lage. Wenn die Wertgenerierung in seiner Hand liegt, erweist sich alles, was sich seiner Macht entzieht, als potenzieller Störfaktor. Die menschliche Macht strebt nach Vollständigkeit oder – wenn man den Begriff in diesem Zusammenhang verwenden will – nach Vollkommenheit. Die Macht strebt danach, das Unverfügbare, sich Entziehende zu fassen, und in eben diesem Sinne können wir z. B. neuropharmakologisches Enhancement als eine Möglichkeit der Machtausübung verstehen.

Einfach formuliert können wir unter neuropharmakologisches Enhancement jene Mittel verstehen, die auf eine Verbesserung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten bei gesunden Menschen abzielen. Derzeit populäre Arzneistoffe sind Modafinil, Donepezil, Fluoxetin und Methylphenidat. Normalerweise werden diese Mittel zu therapeutischen Zwecken eingesetzt, um genau zu sein zur Behandlung der Narcolepsie (Modafinil), Demenz (Donepezil), Depression (Fluoxetin) und der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (Methylphenidat). Inwieweit diese Mittel bei Gesunden tatsächlich eine kognitive Leistungssteigerung bzw. ein besseres emotionales Befinden bewirken, ist umstritten. US-amerikanische Unternehmen wie Dart NeuroScience (DNS) oder der in Israel ansässige Pharmakonzern TEVA forschen allerdings seit geraumer Zeit u. a. an sogenannten Neuroenhancer, also Präparaten, die gezielt zum Enhancement und nicht nur zu therapeutischen Zwecken angeboten werden können.

Es geht im Falle der beschriebenen Mündigkeit darum, die eigene Brauchbarkeit, Nützlichkeit, Werthaftigkeit für den Arbeitsmarkt zu gewährleisten. Dass Neuroenhancement eine Möglichkeit darstellt, dieses Ziel zu erreichen und ggf. auch von potenziellen Arbeitgebern erwünscht ist, machen Whitehouse et al. anhand eines simplen Beispiels deutlich: „Man kann sich leicht vorstellen, dass die Bereitschaft eines Arbeiters, ein Mittel zur Produktivitätssteigerung einzunehmen, rasch ein Bonus für seine Einstellung und Beförderung würde. Eine Firma, die einen Auftrag an eine Anwaltskanzlei zu vergeben hat, könnte wissen wollen, welche der Kanzleien von ihren Anwälten die Einnahme kognitiver Enhancement-Mittel verlangen: Die dadurch vermutlich gesteigerte Effizienz hätte zur Folge, dass weniger Arbeitsstunden in Rechnung gestellt und die Kosten niedriger ausfallen würden. Anwälte, die zur Einnahme kognitiver Enhancement-Mittel bereit wären, könnten unter Umständen höhere Honorare erhalten und von mehr Kanzleien eingestellt werden.“ (Whitehouse et al. 2009, S. 228).

Gehen wir zurück zum Anfang der vorgestellten Überlegungen. Ausgangssituation ist die Tatsache, dass die technische Entwicklung eine Dynamik entfaltet hat, in deren Folge eine reine Fachausbildung obsolet geworden ist. Aufgabe (nicht nur) der Berufsbildung ist es daher, Menschen diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, mit deren Hilfe sie in der Lage sind, in ganz unterschiedlichen und sich permanent verändernden Situationen Aufgaben und Probleme erkennen und lösen zu können. Eine einfache Definition von Kompetenz könnte so aussehen: Kompetenz ist die Fähigkeit, ein Problem zu erkennen, das zur Problemlösung Nötige zu wissen und entsprechend anwenden zu können (vgl. Damberger 2013, S. 2). Die weiter oben beschriebene Form von Mündigkeit kann daher auch als Kompetenz beschrieben werden. Das zu erkennende Problem liegt dabei in der Tatsache, dass der eigene ökonomische Wert hergestellt und entsprechend der Marktanforderungen permanent aktualisiert werden muss. Den eigenen Wert herzustellen und zu erhalten kann in Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen bestehen. Das Nötige tatsächlich erfolgreich umzusetzen kann im Rückgriff auf neuropharmakologisches Enhance-

ment in besserer Weise gelingen. Insofern kann der Einsatz von Neuropharmaka zur Wertsteigerung tatsächlich Ausdruck von Kompetenz sein.

Wenn es im Falle der Berufsbildung tatsächlich um die Erzeugung von Mündigkeit geht, um die Stärkung jener Kräfte, die nicht auf das Spezielle, sondern auf das Allgemeine gerichtet sind, um aus dem Allgemeinen das jeweils Nötige herauszuziehen, um es im je konkreten Fall nutzbar zu machen, dann ist Andreas Schelten rechtzugeben und wir haben es in der Tat mit einer „Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung“ (Schelten 2006, S. 48) zu tun. Nun ist allerdings mit der beschriebenen Form von Mündigkeit ein großes Problem verbunden, welches darin besteht, dass sie auf einem verkürzten Verständnis von Mündigkeit fußt. Immanuel Kant hat seinerzeit Mündigkeit als ein Vermögen vorgestellt, vom eigenen Verstand ohne fremde Anleitung Gebrauch machen zu können. Zwischen Mündigkeit und Autonomie gibt es eine große Nähe. Autonomie meint im eigentlichen Sinne, sich selbst Gesetze erteilen zu können. Der mündige bzw. autonome Mensch soll also willens und in der Lage sein, selbst zu denken und sich selbst Gesetze geben zu können, die er anschließend auch befolgt. Für die eigene Wertgenerierung ist das heute absolut erforderlich. Nun ist Mündigkeit im Kant'schen Sinne ein weiteres, ausgesprochen wichtiges Moment hinzuzufügen. Dem „Frei-Sein von“ fremder Anleitung, fremden Gesetzen, steht ein „Frei-Sein für“ gegenüber, und dieses „Frei-Sein für“ hat eine besondere Qualität, die Kant in seinem praktischen Imperativ folgendermaßen formuliert: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest“ (Kant [1785] 2000: 79; im Original kursiv). Der Mensch soll sich und andere als Zweck an sich behandeln. Das schließt nicht aus, dass er sich auch als Mittel gebrauchen kann, dass er danach strebt, sich selbst auch mithilfe von biotechnischen und neuropharmakologischen Mitteln zu verbessern. Aber das letzte Ziel all dieser Maßnahmen soll der Mensch selbst sein. Er allein ist Zweck an sich, alles andere hat in letzter Konsequenz diesem Zweck zu dienen.

Dieser viel zu oft vernachlässigte Aspekt hat sehr viel mit Bildung (in Abgrenzung zur Kompetenz) zu tun. Bildung ist Menschenbildung. Das Allgemeine der Bildung zielt darauf ab, den je Einzelnen zu befähigen, das Menschliche am Menschen zu erkennen. Alles Weitere ist Mittel zur Erfüllung dieses letztendlichen Zwecks. Berufsbildung, die dieses letztendliche Ziel – sprich: das Menschliche – nicht im Blick hat, mag sich möglicherweise des Allgemeinen bedienen, aber doch nur, damit fremde Zwecke besser erfüllt werden können. Anders formuliert: Sie unterstützt den Menschen dabei, sich selbst zu verfehlen. Die Allgemeine Bildung, die aufhört, nach dem Menschlichen im Menschen zu fragen und diese Frage offen zu halten, die dazu übergeht, Menschenbildung durch Kompetenzentwicklung und –förderung zu ersetzen, arbeitet ebenfalls daran, den Menschen in seiner Selbstverfehlung zu unterstützen. Bildung, egal ob Allgemeinbildung oder Berufsbildung, die ihr primäres Ziel in der ökonomischen Wertsteigerung des Menschen sieht, ist eine im Kern unmenschliche. Insofern gebe ich dem Berufsbildungsforscher Andreas Schelten

Recht: Berufsbildung ist Allgemeinbildung und Allgemeinbildung ist Berufsbildung.

Literatur

- Arnold, R./Lipsmeier, A./Ott, B. (1998):** Berufspädagogik kompakt. Berlin: Cornelsen.
- Arnold, R./Geißler, K. A.:** Thesendiskussion Arnold – Geißler: Schlüsselqualifikationen. In: Berufsbildung 49 (1995), 33, S. 28–31.
- Ballauff, Th. (1969):** Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band I. Von der Antike bis zu Humanismus. Freiburg, München: Karl Alber.
- Damberger, Th.:** Halbmedienkompetenz? – Überlegungen zur kritischen Dimension von Medienkompetenz. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (1/2013), Wien: Online-Publikation, 2013. URL: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/496> [Stand: 17.04.2015].
- Damberger, Th. (2012):** Menschen verbessern! Zur Symptomatik einer Pädagogik der ontologischen Heimatlosigkeit. Darmstadt: tuprints, 2012 (zugl. Darmstadt, Technische Universität, Diss. 2012).
- Die Bibel. (2004)** (Version 2000. Neue revidierte Fassung. Übersetzt v. Franz Schlachter nach dem hebräischen und griechischen Grundtext) Bielefeld: Genfer Bibelgesellschaft.
- Dipper, Ch. (1991):** Deutsche Geschichte 1648–1789. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1987):** Jenaer Systementwürfe III. Naturphilosophie und Philosophie des Geistes. Hamburg: Felix Meiner.
- Kant, I. (2000):** Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Kant, I. (1974):** Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleutgen, J. (1870):** Die Theologie der Vorzeit. 3. Bd. Münster: Theissing.
- Koneffke, G.:** Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spät-kapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument 51 (1969), 11, S. 389–430.
- Kerschensteiner, G. (1971):** Grundfragen der Schulorganisation. In: Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband II. Stuttgart: Ernst Klett.
- Kerschensteiner, G. (1971):** Der Begriff der Arbeitsschule. In: Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband II. Stuttgart: Ernst Klett.
- Oltmanns, K. (1957):** Meister Eckhard. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Ribolits, E. (1997):** Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalver zweckung des Menschen im Post-Fordismus. München, Wien: Profil (zugl. Wien, Univ., Habil.-Schr., 1995).
- Schelten, A. (2006):** Georg Kerschensteiner aus der Sicht moderner Berufspädagogik. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Georg Kerschensteiner: Biographische, bildungs-, erziehungs- und lehrtheoretische Aspekte. München: Herbert Utz, S. 43 – 52.

- Sesink, W. (2007a):** Das Pädagogische Jahrhundert. (Skript zur Vorlesung im SS 2007 an der TU Darmstadt) Darmstadt: Online-Publikation. URL: http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/pjh_2007.pdf [Stand: 17.04.2015].
- Sesink, W. (2007b):** Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74–100.
- Sesink, W. (2006a):** Politische Ökonomie in der Bildung. (Skript zur Vorlesung im WS 2005/2006 an der TU Darmstadt) Darmstadt: Online-Publikation. URL: http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/poeb_2005_kompl.pdf [Stand: 17.04.2015].
- Sesink, W. (2006b):** Bildungstheorie. (Skript zur Vorlesung im SS 2006 an der TU Darmstadt) Darmstadt: Online-Publikation. URL http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/bth_2006_kompl.pdf [Stand: 2013.11.13].
- Sesink, W. (1995):** Vom Wert der Mündigkeit. In: Euler, P./Pongratz, L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 151–168.
- Whitehouse, P. J./Juengst, E./Mehlmann, M. u. a. (2009):** Verbesserung der Kognition bei intellektuell normalen Menschen. In: Schöne-Seifert, B./Talbot, D. (Hrsg.): Enhancement. Die ethische Debatte, Paderborn: Mentis, 213–234.

Überholte, aber keineswegs überwundene Widersprüche

Überlegungen zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung

PETER EULER

Vorbemerkung

Anlässlich dieses Symposiums, das historisch motiviert ist, möchte ich eine persönliche Bemerkung voranstellen, da ich dem Institut, zunächst als Student, seit 1975, und dann in unterschiedlichen Funktionen mit kleineren Unterbrechungen und vor allem dem, was man inhaltlich mit der „Darmstädter Pädagogik“ bezeichnet, insgesamt seit 38 Jahren verbunden bin.

Institutionengeschichtlich gibt es an der THD seit 1963 explizit eine Professur für Berufspädagogik, nämlich die von Heinrich Abel und seit 1967 eine Professur für Allgemeine Pädagogik zuerst besetzt durch Hans-Jochen Gamm. Die pädagogischen Wurzeln der TH und jetzt TU gehen auf das Jahr 1826 mit der Eröffnung der städtischen Real- und technischen Schule zurück, die über die Formen einer Höheren Gewerbeschule (1836) – verbunden mit einer Realschule – 1868 zur Großherzoglichen Hessischen polytechnischen Schule zu Darmstadt wurde, 1877 dann zur Technischen Hochschule.

Die wissenschaftliche Pädagogik setzte 1923 mit der sog. „Allgemeinen Abteilung“ der THD ein, die zuständig für die fachübergreifende Bildung von Technikern und Naturwissenschaftlern war, später aufgewertet zur eigenständigen Fakultät für Kultur- und Staatswissenschaften. Ein Extraordinariat für Psychologie, Philosophie und Systematische Pädagogik erhielt 1925 Paul Luchtenberg, der u. a. 1923 die „Antinomien der Pädagogik“ veröffentlichte. Luchtenberg betrieb maßgeblich nach dem 2. Weltkrieg die Einsetzung des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“. In einem Gutachten des Ausschusses wurde 1964, das sei beiläufig zum heutigen Anlass erwähnt, erstmals die Gleichzeitigkeit schulischer und betrieb-

licher Ausbildung als „Duales System“ bezeichnet. 1956 bis 1958 war Luchtenberg Kultusminister in Nordrhein-Westfalen.

Dieser Lehrstuhl wurde 1951 von Karl Schlechta besetzt, dem Herausgeber der berühmten dreibändigen Nietzsche Ausgabe. Leider enthält der ohnehin wenig historische Bewusstsein verratende spärliche Link unserer Universitätshomepage unter *Geschichte und Persönlichkeiten* auf all das keinen Hinweis.

Die Pädagogik war also in der Fakultät für Kultur- und Staatswissenschaften weit vor den Institutsgründungen, und zwar als eine Einheit mit Philosophie und Psychologie universitär verankert. Insofern war es eine naheliegende und kluge Entscheidung, neben die 1963 gegründete Berufspädagogik eine Allgemeine Pädagogik in Darmstadt zu etablieren. Der Ruf an Gamm war durch Eugen Kogon vermittelt, der seit 1951 den erstmals eingerichteten Lehrstuhl für Politikwissenschaft an der Technischen Hochschule Darmstadt innehatte und der nach seiner 6jährigen Zeit als KZ-Häftling in Buchenwald u. a. durch sein berühmtes bis 2006 44-mal aufgelegtes Buch „Der SS-Staat“, durch seine erste Präsidentschaft der von ihm mitgegründeten Europaunion, – Alfred Grosser zählte ihn zu den drei eigentlichen „Schöpfern von Europa“ – und 1964 und 1965 als Leiter und Moderator des Politikmagazins „Panorama“ weit über die Universität hinaus wirkte und Bekanntheit erlangte. Später bescheinigte ihm der Hochschulpräsident Johann-Dietrich Wörner: „Er hat das moralische Gewissen der Universität bis heute geprägt“. Die inhaltliche Nähe zu Gamms Werk u. a. „Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus“, zuerst 1964 erschienen und dann 1984 noch einmal aufgelegt, war für die Berufung gewiss bedeutsam, war doch für ein demokratisches Deutschland die Aufarbeitung der Vergangenheit und die permanente Wachheit der Wissenschaft gegenüber Inhumanität mit und durch Wissenschaft dringend gefordert. Gamms dezidiert gesellschaftskritische Pädagogik war dieser Absicht im Vollsinn verpflichtet.

Das Verhältnis beider Pädagogik Institute war allerdings nicht selten auch spannungsreich, da sich mit der Zeit jeweils ein Selbstbild etabliert hatte, in dem die Berufspädagogen sich als Realisten und Praktiker verstanden, die Allgemeinpädagogen als kritische Verteidiger der Humanität gegen die nach wie vor existierenden falschen gesellschaftlichen Kräfte. Diese Entgegensetzung befeuerte wiederum entsprechende Fremdbilder, indem die Berufspädagogen affirmativ und der Wirtschaft ergeben erschienen und die Allgemeinpädagogen kritisch und weltfremd idealistisch.

2001 erfolgte dann, keineswegs nur aus freien Stücken, die Vereinigung zu einem Institut, dass sich, auch das ein Zeichen von Unverträglichkeiten, nicht auf einen neuen Kurznamen einigen konnte und daher diesen ellenlangen Namen „Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik“ trägt, den man doch aber dann immer wieder heimlich abkürzt, wenn es um schnelle und vor allem postalische Kürze geht: „Institut für Pädagogik“. Doch mit der institutionellen Vereinigung schwanden nicht einfach die Gegensätze und Unverträglichkeiten, gab es ebenso wachsende Kooperation, Zusammenarbeit und wechselseitige Anerkennung, was auch in einer ge-

meinsamen kritischen Forschungsausrichtung in den jeweiligen Spezialfeldern begründet war, die die gesellschaftlichen kapitalgetriebenen und zugleich emanzipatorischen Transformationen der sog. Modernisierung untersuchten, gegenüber denen die alten Gegensätze schlicht überholt schienen. „Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen“ spielte dabei, wie im Titel des heutigen Symposions markiert, eine große Rolle. Wobei allerdings das Wortspiel gänzlich offenlässt, welche Art des Beruflichen hier nun expandiert bzw. was für ein Allgemeines zu dominieren beginnt. Daher variiere ich meine Fragestellung und frage danach, ob und was überholt sein könnte an dem Gegensatz der Disziplinen und was evtl. doch noch unüberwundene Widersprüche sein könnten. Aufgrund des kleinen gegebenen Vortragsraums kann es sich allerdings nur um ein paar skizzenhafte Notizen handeln.

Historische Spuren des Widerspruchs von allgemeiner und beruflicher Bildung: Mensch oder Bürger bzw. Bildung oder Beruf

Eigentlich könnte und müsste in unserem Kulturkreis jeder wissen, dass das Allgemeine und Besondere nur als Dialektik zu haben ist, aber nicht als getrennte und isolierte Teile, so wie man auch bei einem Stabmagneten nicht durch Zersägen den Plus- und den Minuspol getrennt nach Hause nehmen kann. Und lassen sie mich vorweg bemerken, dass es im Grunde theoretisch Unfug und moralisch ein Skandal der Bildung ist, das Menschliche der Menschen in einen Gegensatz zur gesellschaftlich relevanten Arbeitsfähigkeit des einzelnen zu stellen. Genau aber das geschah in der Ideologie eines Widerspruchs von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Die Bildung ist gattungsgeschichtlich an das Privileg der Herrschaft gebunden. Im bürgerlichen Aufstieg des 17. Jahrhunderts geschah demgegenüber etwas historisch Einmaliges, in dem Bildung zum Mittel einer die Menschheit umfassenden Emanzipation avancierte. Sie wurde zum Mittel des Aufstiegs der bürgerlichen Klasse, die sich dann über die bürgerlichen Revolutionen zur herrschenden etablierte (vgl. Koneffke 1994), innerhalb derer sich dann allerdings die Differenz von allgemeiner und beruflicher Bildung zu einem ausschließenden und hierarchischen und damit eben widersprüchlichen Verhältnis entwickelte.

Dieser Widerspruch resultiert aus einer Verdrehung der revolutionären Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Im Klassiker des pädagogischen Jahrhunderts: Jean-Jacques Rousseaus „Emile oder Über die Erziehung“ (1762) dient der Unterschied von „Mensch und Bürger“ zur Begründung einer antifeudalen und auf Freiheit zielenden Erziehung. „Gezwungen, gegen die Natur oder die gesellschaftlichen Institutionen zu kämpfen, muß man sich für den Menschen oder den Staatsbürger entscheiden, denn beide in einer Person kann man nicht schaffen“, (Rousseau 1976, S. 111), so Rousseau paradigmatisch. Dieses gegen jede gesellschaftliche Vergewaltigung des

Menschen gerichtete Prinzip für den Menschen zum Menschen zu erziehen, avanciert zum Grundsatz einer prinzipiell advokatorischen Pädagogik. Wenn es sich um Pädagogik handeln soll, muss es sich um die Entfaltung des einzelnen Menschen als Menschen handeln. Das Menschenrecht ist das Allgemeine bürgerlichen Selbstverständnisses und damit auch das Allgemeine der Pädagogik, wohlbemerkt damit auch *jeder* Ausprägung pädagogischer Teildisziplinen. Pädagogik wird zum „Proprium“ bürgerlicher Gesellschaft, sie macht nicht ihr Wesen aus, bürgerliche Gesellschaft kann aber auch nicht ohne Pädagogik auskommen, worauf Gernot Koneffke, seit 1972 neben Gamm die Allgemeine Pädagogik in Darmstadt prägend, systematisch hinwies.

Doch im sich etablierenden Industriekapitalismus samt seiner sozialen Folgen erwies sich das menschheitliche Ideal des Bürgerlichen immer mehr als brüchige Ideologie. Was unter dem Titel des humanistischen Gymnasiums firmierte, war weit weg von Humboldts Theorie, der weder gegen die berufliche Bildung war, wenn sie nicht zeitlich vor der allgemeinen priorisiert wurde, noch gegen Technik und Naturwissenschaft (vgl. Rosenfeldt 1982). Zu dem im 19. Jh. sich ideologisch und schulisch etablierenden Chorismus von sog. höherer und niederer Bildung gesellte sich ein weiterer, der von Allgemeiner und Berufsbildung. Spuren dieser ideologischen Konstruktion reichen in den Philanthropinismus zurück. Peter Villaume formuliert u. a. die Frage: „Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit der Brauchbarkeit aufzuopfern sey?“ Diese Frage, so sagt Villaume selbst, sei eine „neue“, zu seiner Zeit erst sich ergebende. Dass Opfer gebracht werden müssen, ist auch für Villaume evident, er gebraucht dazu kein geringeres Bild als das drastische über den Nutzen der Entmannung eines Stiers, aber die Opfer müssen Grenzen haben. Deshalb Villaume weiter: „Einige Opfer kann man von ihm (dem Menschen P.E.) verlangen; nicht aber das Opfer der ganzen Menschheit. Ihn zum Vieh herabzuwürdigen, um ihn als ein Vieh nutzen zu können, ist himmelschreiende, abscheuliche Tyrannei.“ Die hellsichtigen unter den Philanthropen erkannten, dass die Erziehung für die Gesellschaft zwar notwendig ist, aber immer stärker den Preis der individuellen Vervollkommenung kostete. Das dies gesellschaftlich bedingt, aber nicht notwendig war, blieb ihnen noch verstellt. Heftig wurden sie dafür von der Generation attackiert, die politisch von der französischen Revolution und philosophisch vom deutschen Idealismus sowie den neuen Altertumswissenschaften beeinflusst waren; eine Bewegung, die Paulsen später Neuhumanismus nennen sollte. Für sie war die Orientierung an der Nützlichkeit „Schulbildung zur Bestialität“ (Evers 1807), weil sich Pädagogik dazu hergäbe, die Menschen, wider ihre Möglichkeiten an die Entfremdung anzupassen. In aller Schärfe, noch vor Marx, trägt Schiller in den „Briefen über die ästhetische Erziehung“ (1795), die als Programmschrift des Neuhumanismus gilt, die ausgefeilte Kritik an der Entfremdung vor, später ein Schlüsselbegriff der Kapitalismuskritik: Schiller: „Der Genuß wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus, ewig nur an das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im

Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft“.

Dass zwischen dem Recht des einzelnen und den legitimen Ansprüchen der Gesellschaft an den einzelnen ein Unterschied besteht, ist klar, aber dass es sich dabei um einen ausschließenden Widerspruch handeln muss, ist keineswegs logisch. Daher ist die Übertragung dieses Problems auf das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung auch keine, die vernünftigerweise eine Parteinahme pro oder contra erzwingt, sondern umgekehrt die genaue Analyse, warum sowohl die allgemeine als auch die berufliche Bildung zur Bildung in Widerspruch geraten sind. Bildungsideologie und Instrumentalisierung des Menschen sind beide gleichweit von Bildung entfernt.

Zum Selbstwiderspruch von allgemeiner und beruflicher Bildung am Beispiel der Theorien von Heinz-Joachim Heydorn und Herwig Blankertz

Es ist zu konstatieren, dass in der falschen Entgegensetzung von allgemeiner Bildung und Berufsbildung ein Selbstwiderspruch steckt, den Heinz Joachim Heydorn und Herwig Blankertz historisch und systematisch jeweils auf ihrem ihnen nahestehenden Terrain analysierten, weshalb ich dazu an dieser Stelle einige Überlegungen anstellen möchte.

Heydorn hat subtil den historischen Bildungsprozess rekonstruiert und im 20. Jahrhundert den Übergang „vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite“ konstatiert. Damit weist er innerhalb der Sphäre der Bildung ein tendenzielles Verschwinden der transzendierenden und kritischen Funktion von Bildung nach, wobei der „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ ins Zentrum der Bildungskritik (Heydorn 2004, Bd. 3) gerät. Herrschaft braucht Bildung und Bildung Herrschaft, um sein zu können. Diese Analyse erzwingt eine Neufassung der Bildung, die ihren herrschaftsdienenden Charakter offenbart und zugleich das in ihr liegende kritisch emanzipatorische Potenzial freilegt.

War zu Beginn in der Antike und weithin in Epochen feudaler Gesellschaften der Widerspruch von Bildung und Herrschaft einer, der die Bildung unmittelbar an das Privileg der Herrschaft band, so verändert sich die Situation gründlich in der bürgerlichen Epoche. Bildung wurde zum Mittel der Emanzipation von feudaler und priesterlicher Herrschaft: Alle alles in Rücksicht auf das Ganze lehren, lautete die pansophische Formel des Comenius. Mit der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft wird die Bildung zum organisierten institutionalisierten Instrument der Gesellschaftsentwicklung. Aber genau durch diese „Instrumentalisierung der Bildung“ so Heydorns, den Widerspruch produktiv machende Einsicht, „vermag sie auch ihren

emanzipatorischen Auftrag wahrhaft zu erkennen.“ (Heydorn 2004, Bd. 3, S. 9) Erst wenn alle der institutionalisierten Bildung unterworfen werden, ist die subversive Kraft von Bildung real emanzipatorisch möglich. Im Privileg bleibt sie wenigen reserviert! Wer schreiben und lesen lernen muss, weil der Produktionsprozess und das Staatsbürgersein das erfordern, kann auch, aller Paralysierungsabsicht restriktiver Schulaufsicht zum Trotz, auch falsches Lesen und geht in den Arbeiterbildungsverein, wie geschehen.

Im Prozess der zunehmenden Funktionalisierung allgemeiner Bildung spaltet sie sich in explizit zwei Entwürfe der Bildung, die sich gegeneinander verselbständigen: einen ‚naturwissenschaftlich-technischen‘, der Sicherung menschenwürdiger Selbsterhaltung verpflichteten und einen ‚reflexiv-ästhetischen‘, an der Schaffung neuer, humaner Wirklichkeiten ausgerichteten (siehe Heydorn 2004, Bd. 4 S. 66 und 77). Die hierin zum Ausdruck gebrachte Unterscheidung von „Humaniora und Naturwissenschaften“ (Heydorn 2004) war anfangs innerhalb der europäischen Bildungsgeschichte, erinnert sei an das Trivium (Grammatik, Rhetorik, Logik/Dialektik) und Quadrivium (Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie) der *septem artes liberales*, noch vielfältig vermittelt, nimmt aber im Verlauf des rasanten Erfolgs des Industriekapitalismus die Gestalt eines ausschließenden Gegensatzes an, für die ich hier nur auf C. P. Snows Beschreibung der „zwei Kulturen“ von 1959 hinweisen kann (Kreuzer 1987). Auf der einen Seite stehen die Naturwissenschaften und die Technik als Inbegriff der Mittelkompetenz und auf der anderen Seite die Geisteswissenschaften, Philosophie und Literatur, als Inbegriff der Zweckkompetenz. Deutlich wird hierin, dass es sich nicht nur um eine Zerrissenheit der Kultur handelt, sondern um einen Selbstwiderspruch beider, da beide ohne Bezug aufeinander ihren kultivierend humanisierenden Charakter einbüßen. In den Worten Adornos in der ebenfalls 1959 publizierten „Theorie der Halbbildung“: „Erstarrt das Kraftfeld, das Bildung hieß, zu fixierten Kategorien, sei es Geist oder Natur, ... so gerät jede einzelne dieser isolierten Kategorien in Widerspruch zu dem von ihr Gemeinten und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung.“ Halbbildung ist Selbstwiderspruch der Bildung sowohl auf der Seite der sog. beruflichen als auch auf der Seite der sog. allgemeinen Bildung. (Adorno 1980, S. 96)

Die Analyse des Selbstwiderspruchs aufseiten der beruflichen Bildung nimmt mit Blankertz zunächst einen umgekehrten Weg. Blankertz (1963) hat deutlich und früh darauf hingewiesen, dass die sog. höhere Bildung in Wahrheit privilegierte Berufsbildung für Gelehrte sei. Doch mit dieser Polemik kann er evtl. kurzzeitig Genugtuung für erlittene bildungsbürgerliche Diffamierungen verschaffen, aber nicht die Bornierung überwinden, die in einem verkürzten Bildungsbegriff besteht, der sich für die bestehenden Herrschaftsverhältnisse lediglich passend einbringt. Genau darin besteht der Selbstwiderspruch der Berufsbildung. Diesem Selbstwiderspruch kommt Blankertz in „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (1969), explizit an der Geschichte der *École Polytechnique* auf die Spur. Die neuhumanistische Abwertung der Realien wird nicht dadurch widerrufen, dass die Idealen (vgl. Niethammer 1808) ihrerseits abgewertet werden. Im Gegenteil: Erst der Nachweis der gesell-

schaftsumwälzenden Kraft der Realien vermag deren Bildungsrolle eindrücklich zu dokumentieren. Die École Polytechnique erfährt ihre revolutionäre Begründung dadurch, dass mit ihr das Demokratisierungspotenzial der Technik befreit und gesellschaftlich befreiend realisiert werden soll. Blankertz schreibt allen Bildungstheoretikern ins Stammbuch, dass ohne Technik keine Demokratie denkbar ist, also eine Gesellschaft von Mündigen, in denen alle für ihre Bildung als Menschen genug Zeit und Bedingungen haben, die ohne fortgeschrittene Technik schlicht illusorisch ist. Insofern liegt hierin das notwendig emanzipatorische Potenzial der Berufspädagogik und der Didaktik der Natur- und Technikwissenschaften.

Blankertz erkennt aber auch, wie Heydorn, dass dieses Potenzial historisch im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts immer vollständiger unter die Verfügung ökonomischer Imperative gerät, die keineswegs dem Gemeinwohl, der Demokratie, der Mündigkeit verpflichtet sind, dem omnino, sondern bis zur barbarisch militärischen und faschistischen Fratze antimenschlichen Zwecken dienen.

Eine reflektierte, hier an Heydorn und Blankertz kurz skizzierte Position hat zu konstatieren, dass Humanität ohne Rücksicht auf Selbsterhaltung und Selbsterhaltung ohne humane Orientierung zwei Seite desselben Scheiterns der „*conditio humana*“ repräsentieren.

Sind wir heute über den Gegensatz hinaus oder lebt das Erbe in moderner Gestalt fort?

Die Gegensätze etablierten sich in der Wissenschaft als Allgemeine- und Berufspädagogik und in den ihnen entsprechenden Institutionen, erinnert sei nur an das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969, wodurch „zwei grundsätzlich andere Bildungstypen mit unterschiedlichen Zugangsrechten und Auswahlprinzipien“ verankert wurden. Doch die Etablierung ist funktional und zunehmend auch legitimato-
risch überholt. Ein sog. Strukturwandel mit gravierenden Folgen hat eingesetzt, den Kritiker daher auch nicht als Wandel, sondern als Zäsur einstufen. Ich zitiere hierzu meinen sehr geschätzten Kollegen Rützel aus der Berufspädagogik: „Der Anteil der Rationalisierungs- und Bildungsverlierer nimmt ebenso zu, wie die Zahl der Übergänge und Barrieren, an denen sich Ausgrenzung vollzieht, und die Zahl derjenigen, die im Verlauf ihrer Biographie (...) vorübergehend oder für immer ausgegrenzt werden. (...) Demgegenüber finden wir gesellschaftliche Bedingungen vor, in denen die Optionen für die einzelnen noch nie so vielfältig waren. Jede und jeder hat (scheinbar) eine unbegrenzte Zahl von Möglichkeiten (...). Alte gesellschaftliche, soziale und geschlechts-, schicht- und milieuspezifische Zwänge scheinen nicht mehr zu bestehen oder doch leicht zu überwinden.“ (Rützel 2002, S. 40). Individuelle Freiheit und gesellschaftliche Vereinnahmung gehen Hand in Hand, ja sie durchdringen sich zunehmend und haben pädagogische Forschungen am von Foucault 1977 kreierten Leitbegriff der Gouvernementalität veranlasst (Foucault 2005, S. 171), die

auch Pädagogik einreihen in eine neue Form der Machtausübung. In dieser ist die Unterscheidung einer vermeintlich zweckfreien Bildung und einer gesellschaftlich dienenden nun endgültig nicht mehr widerspruchsfrei zu denken.

Diese Gouvernamentalität gewährt Einsichten in einen gesellschaftlichen Prozess, der seit eineinhalb Jahrzehnten immer ungehemmter Bildungstheorie und Pädagogik den Imperativen der Logik einer verwertenden Ökonomie, samt deren Arbeitsmarktpolitik unterwirft, man lese nur die einschlägigen Dokumente, wie z. B. das Weißbuch der EU und das GATS-Abkommen.

Im Kern ist die gesellschaftliche Transformation bestimmt durch kapitalgetriebene Entgrenzungen. Koneffke wies schon früh darauf hin, dass es sein kann, „dass der nunmehr völlig entfesselte Kapitalismus die historische Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft sprengt“ und damit auch alle menschheitlichen Leistungen bürgerlicher Kultur. Das bedeutet aber, dass damit, „ – so oder so – auch die Pädagogik in einem irgend uns bekannten Sinne (endet); nicht abzusehen auch eine Reflexion auf Erziehung unter Bedingungen gesellschaftlicher Dekomposition.“ (Koneffke 1994, S. 50). Und Dekompositionerscheinungen, auch inmitten der Bildungsinstitutionen und auch durch sie, sind allerorten zu beobachten.

Diese Bestimmungen umreißen die neuen Widerspruchslagen, mit denen sich egal welche Teilpädagogik auseinandersetzen muss. Pädagogisches Selbstbewusstsein und Selbstkritik sind angesichts dieser tiefgreifenden Transformationen nötiger denn je. In unserem Institut sind in den Jahrzehnten Verbindungen und Kooperationen zwischen den Fachgebieten der Allgemeinen Pädagogik und der Berufspädagogik entstanden. Einigkeit im Bewusstsein der Überholtheit von Unterschieden als vermeintlicher Gegensatz beider hat es immer wieder untereinander gegeben.

Ich möchte aber auch nicht der Sogkraft von Festreden erliegen, die Würdigung mit Verschleierung zu verwechseln. Es gab und gibt in unserem Institut bei all den gesellschaftlichen und institutsinternen gravierenden Veränderungen Differenzen, die aber keineswegs oder doch nur zum Geringsten in den Teildisziplinen begründet sind, aber doch, warum wohl, entlang dieser Linien verlaufen. Dass die Theoriedifferenzen nicht in dem Wesen der Teildisziplinen begründet sein können, zeigen andere theoretische Ausprägungen derselben. Ich selbst erinnere mich noch gut an den Suhrkampband von Gisela Stütz „Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt“ von 1970.

Die z. T. als gravierend für Forschung und Lehre eingeschätzten Differenzen äußern sich eklatant in der Methodenauffassung, genauer in der strittigen Einschätzung mehr oder weniger aus der Sozialwissenschaft importierter Methoden für die Disziplin. Wo die einen fast ausschließlich die Wissenschaftlichkeit ausmachen, sehen die anderen geradezu die Preisgabe derselben. Dabei ist die von Kollege Meyer-Wolters reflektierte Differenz von Bildungstheorie und Pädagogik auf der einen und sog. neuerer Bildungsforschung auf der anderen Seite keineswegs oder längst nicht mehr auf die Formel zu bringen: „Denen die Daten – uns die Spekulation“ (Meyer-

Wolters 2006). Allerdings krankt die Disziplin vielleicht doch mehr, wie sie angesichts der gemeinsam aufgenötigten Modernität wahrhaben will, an dem, was die Wuppertaler Kollegin Casale den unverarbeiteten Positivismusstreit nennt (vgl. Casale 2011). Sie meint damit den Verlust einer Theorietradition, „in der Theorie (noch) nicht als Alternative zu Empirie gesehen und die Frage nach Objektivität... nicht rein methodologisch beantwortet wurde.“ Anstelle dieser falschen Alternative gehe es „um die Art und Weise, wie das Verhältnis von Theorie und Empirie gedacht wird.“ (Breinbauer/Weiß 2011, S. 14). Ich habe den Verdacht, dass evtl. ein Rudiment, vielleicht sogar eher ein Ressentiment des überholten Gegensatzes genau hierin – eben unüberwunden – wieder auftaucht bzw. darin fortlebt. Das bedeutet, dass man eben doch noch mal oder immer wieder eine offene wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Diskussion um die Aufgabe von Wissenschaft führen müsste. Diese wäre allerdings nicht zu sortieren nach den problematisch gewordenen disziplinären Grenzziehungen von Allgemeiner Pädagogik und Berufspädagogik. Vielmehr hat sie immer neu zu bestimmen, wie denn eine selbstbewusste und an der Idee der Bildung orientierte Pädagogik in Forschung, Lehre und Weiterbildung zu agieren hat; also eine, die an der Einheit von Selbsterhaltung und Humanität ihr Denken und Tun ausrichtet.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1980):** Theorie der Halbbildung In: Adorno, Th. W.: Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt a. M: Suhrkamp Verlag, S. 93 – 121.
- Blankertz, H. (1969):** Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Dortmund/Hannover: Hermann Schrödel Verlag.
- Blankertz, H. (1963):** Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf: Schwann.
- Breinbauer, I. M./Weiß, G. (2011) (Hrsg.):** Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Casale, R. (2011):** Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (2011) (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 45–60.
- Euler, P. (1989):** Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer Streitschrift. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Euler, P. (2003):** Überholte Gegensätze. Notizen zum veränderten Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Faßhauer, U./Ziehm, St. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft. Festschrift Josef „Jupp“ Rützel Frühjahr. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Evers, E. A. (1807):** Über die Schulbildung zur Bestialität: eine Streitschrift zugunsten der humanistischen Bildung. Friedrich Jakob Beck, Aarau 1807. Nachdruck: Heidelberg: Manutius-Verlag, 2002.
- Foucault, M. (2005):** Analytik der Macht. Frankfurt a. M: Suhrkamp Verlag.
- Heydorn, H.-J. (2004):** Werke in 9 Bänden. Studienausgabe. Hrsg.: Heydorn I./Kappner, H./Koneffke, G./Weick, E. (Band 9 unter Mitarbeit von Heydorn, M./Koneffke, J.). Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags-GmbH.
- Koneffke, G. (1994):** Pädagogik im Übergang zur Herrschaftsgesellschaft. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags-GmbH.
- Koneffke, G. (1997):** Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik. In: JAHRBUCH für PÄDAGOGIK 1997, Redaktion: Gamm, H.-J./Koneffke/G.: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Frankfurt a. M.-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien: Peter Lang, S. 31–51.
- Kreuzer, H. (Hrsg.) (1987):** Die zwei Kulturen – Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C. P. Snows Thesen in der Diskussion. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Meyer-Wolters, H. (2006):** Denen die Daten – uns die Spekulation. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 37–65.
- Niethammer, F. I. (1808):** Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena: Frommann.
- Rousseau, J.-J. (1976):** Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Rosenfeldt, H. (1982):** Wilhelm von Humboldt. Bildung und Technik – Zur Kritik eines Bildungsideals. Frankfurt a. M: Haag + Herchen.
- Rützel, J. (2002):** Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Qualifikations-, Lern- und Curriculumforschung. In: Gerds, P./Fischer, M./Deitmer, L.: Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd.13) Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 36–63.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ihrem Selbstverständnis auf der Spur

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als technologische Disziplin¹

GERHARD MINNAMEIER

1 Problemstellung

Der beruflichen Bildung haftet seit jeher der scheinbare Makel der Zweckorientierung an. Zumindest stellte es sich gegenüber dem neuhumanistischen Bildungsideal, nach dem wahre Bildung zweckfrei sein sollte, so dar (vgl. Zabeck 2013; Gonon/Reinisch/Schütte 2010). Ähnliche „Imageprobleme“ haben gemeinhin auch andere „Anwendungswissenschaften“ gegenüber den an „reiner Erkenntnis“ orientierten naturwissenschaftlichen und systematischen Disziplinen.

Die Einteilung und Beurteilung von Disziplinen hängt jedoch nicht nur von überkommenen Bildungsidealen ab, sondern auch von wissenschaftstheoretischen Prinzipien. Ausgehend vom Logischen Positivismus und Max Webers Prinzip der Wertfreiheit der Wissenschaft wurden wissenschaftliche Theorien, vor allem im Kritischen Rationalismus, als (in ihren objektsprachlichen Aussagen) „wertfrei“ konzipiert. Nun enthalten technologische Aussagen als solche zwar keine Wertungen (weil diese als exogen oder hypothetisch gelten können), aber sie thematisieren eben zweckgebundene Anwendungen wissenschaftlicher Erkenntnisse (wenigstens in der Standardauffassung der kritisch-rationalen Forschungstradition).

In diesem Lichte nimmt sich die Erziehungswissenschaft beinahe wie eine Anwendungswissenschaft aus, in der allgemeine wissenschaftliche – etwa psychologische und soziologische – Erkenntnisse für Zwecke der Erziehung genutzt werden. Zwar geschieht dies unter dem spezifischen Anspruch der Förderung des individuell Einzelnen, womit sich freilich auch zentrale Fragen der Zielanalyse und Normenkritik verbinden. Aber mit Blick auf das Erziehungsgeschäft als solches geht es einer so verstandenen Erziehungswissenschaft, und damit auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, vor allem um Fragen der Anwendung bzw. Anwendbarkeit allgemeiner natur-, sozial- und humanwissenschaftlicher Erkenntnisse in pragmatischen Zusam-

¹ Für sehr wertvolle und hilfreiche Anregungen und Kritik danke ich Lutz-Michael Alish und Klaus Beck.

menhängen der Erklärung, Prognose und Technologie (vgl. z. B. Brezinka 1995; König/Zedler 1983; Beck/Krapp 2006; Beck 2010).

Diese Auffassung – die ich im Übrigen selbst vertreten habe (vgl. Minnameier 2001; 2005a) – ist zwar weit verbreitet, aber m. E. inadäquat. Das Gleiche gilt allerdings auch für die entgegengesetzte Auffassung, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als pragmatisch ausgerichtete Wissenschaft sei im Wesentlichen als systematische Praxisreflexion und -gestaltung zu betreiben (vgl. insbes. Euler 1995; 2011; Euler/Hahn 2010, S. 41–46; Sloane 1992; 1995). Beide Vorstellungen zum systematischen Status der Berufs- und Wirtschaftspädagogik greifen insofern zu kurz, als sie erziehungswissenschaftliche Theoriebildung entweder nicht als Theoriebildung *sui generis* konzipieren (d. h. man begreift erziehungswissenschaftliches Denken lediglich als eine bestimmte Form der Anwendung psychologischer, soziologischer oder anderer Theorien) oder aber den Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft verwässern (wie das in eher praxisorientierten Ansätzen der Fall zu sein scheint; vgl. Euler 1995; Euler/Sloane 1998; Euler/Hahn 2010; Sloane 1992; 1995; Kremer 2001).

Demgegenüber wird im vorliegenden Beitrag untersucht, inwieweit „technologischen Disziplinen“ wie etwa den Ingenieurwissenschaften, den medizinischen Wissenschaften, aber auch den Erziehungswissenschaften, die sich im Kern mit Gestaltungsfragen beschäftigen, der Charakter genuiner Forschung und Theoriebildung zukommt, und zwar *als Komplement* zu explanatorischen Disziplinen, nicht als deren bloße Anwendung und normative Reflexion. Soweit ein solcher Anspruch begründet werden kann, könnte man hier von einer „Verallgemeinerung des Beruflichen“ im Sinne der Begründung eines allgemeinen technologischen Erkenntnisanspruchs sprechen, der im Unterschied zu explanatorischer Erkenntnis nicht auf (ontologische) „Wahrheit“ als regulative Idee abzielt, sondern auf (technologische) „Brauchbarkeit“.

Diese Fragestellung versuche ich in zwei größeren Schritten zu beantworten. *Als Erstes* wird zu zeigen versucht, dass sich das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse tatsächlich primär auf „technologisches Wissen“ richtet und dieses technologische Wissen gerade nicht als bloße pragmatische Wendung allgemeiner wissenschaftlicher Gesetzaussagen (miss)verstanden werden darf. *Als Zweites* möchte ich auf die ursprünglich von Luhmann und Schorr (1979/1982) aufgestellte These eingehen, die Erziehungswissenschaft habe ein Technologiedefizit, um zu zeigen, dass damit zwar ein relevanter Problempunkt angesprochen ist, der jedoch keinen prinzipiellen Einwand gegen eine technologische Konzeption der Erziehungswissenschaft zu konstituieren vermag.

2 Wissenschaftliche Theorien im Kontext von Erklärungs- und Gestaltungsfragen

2.1 „Wahrheit“ versus „Brauchbarkeit“ wissenschaftlicher Gesetzaussagen

Mit der Bestimmung des Verhältnisses von Wahrheit und Brauchbarkeit wissenschaftlicher Aussagen hat sich Klaus Beck (2005) aus kritisch-rationaler Perspektive befasst. Dort wird „Wahrheit“ im Anschluss an Poppers Falsifikationismus expliziert und „Brauchbarkeit“ wie folgt charakterisiert: „Wir schreiben einem Gegenstand, insbesondere einem Werkzeug, und ebenso einem Verfahren, insbesondere einer Handlungsanweisung, das Prädikat ‚brauchbar‘ zu, wenn wir uns durch deren Nutzung in die Lage versetzt glauben, ein Problem lösen, eine Aufgabe erfüllen, ein Ziel erreichen zu können“ (Beck 2005, 85). Im Unterschied zur Frage nach der Wahrheit, hängt diejenige nach der Brauchbarkeit demnach von einem *Zielkriterium* und der darauf bezogenen Evaluation ab. Dies folgt der ursprünglich aus dem Logischen Positivismus hervorgegangenen Auffassung (vgl. insbes. Putnam 2002), wissenschaftliche Theorien seien als wertfreie, universelle Gesetzaussagen zu verstehen, die im pragmatischen Zusammenhang auf drei Arten angewandt werden können, nämlich (1) Prognose, (2) Erklärung und (3) Technologie (vgl. Beck/Krapp 2006, S. 39–45; Beck 2010; Prim/Tilman 2000, S. 94–99).

Für Technologien ist dabei kennzeichnend, dass zusätzlich zur Gesetzhypothese und zu geeigneten Antezedensbedingungen eine *normative* Zielbestimmung vorausgesetzt wird, damit ausgehend davon *deduziert* werden kann, auf welche Weise jenes Ziel unter den spezifizierten Optimalitätskriterien am besten zu erreichen ist. In Abbildung 1 ist das generelle Schema dargestellt, auf das man in diesem Kontext üblicherweise referiert (vgl. auch König/Zedler 1983, S. 66; Prim/Tilman 2000, S. 99; Horlebein 2009, S. 35). Das Verständnis von Technologien ist demnach, dass Ziele als (Operationalisierungen der) DANN-Komponente wissenschaftlicher Gesetzaussagen zu rekonstruieren sind (verbunden mit einem hypothetischen oder realen Anspruch, sie zu realisieren), und die gesuchten Maßnahmen als Elemente der WENN-Komponente. Beide Komponenten sind dabei über Theorien als allgemeingültige WENN-DANN-Aussagen miteinander verknüpft (vgl. hierzu Beck/Krapp 2006, S. 39–41; Beck 2010, S. 376–378).

In Abbildung 1 symbolisiert „ $a \rightarrow b$ “ eine solche Theorie mit WENN-DANN-Struktur, „A“ einen Fall der mit der WENN-Komponente benannten theoretischen Kategorie „a“, „B“ einen Fall der mit der DANN-Komponente benannten theoretischen Kategorie „b“, und „!“ symbolisiert die Norm „Ich will ...“. Unter dem Strich wird als Konklusion das jeweilige Ergebnis – d. h. der jeweils gesuchte Term – aufgeführt, im Fall

der Technologie das, was man tun muss², nämlich A realisieren, um B zu bewirken (vgl. Beck 2010, S. 377).

1. Prognose	2. Erklärung	3. Technologie
$a \rightarrow b$ gegeben A $A \in a$ $B \in b$	$a \rightarrow b$ gegeben B $B \in b$ $A \in a$	$a \rightarrow b$ gegeben !B $B \in b$ $A \in a$
gesucht B	gesucht A	gesucht !A

Abb. 1: Formen der Theorieanwendung (Quelle: Beck 2010, S. 377)

Beck arbeitet unter anderem heraus, warum und inwiefern Brauchbarkeit objektiv gemessen werden kann und nicht rein subjektiv zu fassen ist.³ Daraus ergibt sich insbesondere, dass nicht – wie oft behauptet – jede Lehrperson selbst entscheiden könne oder gar müsse, was für sie persönlich brauchbar ist und was nicht, sondern dass allenfalls verschiedene Lehrerpersönlichkeiten differenzielle Randbedingungen konstituieren, die im technologischen Zusammenhang ggf. zu berücksichtigen wären.⁴

Beim Beck'schen Begriff der Brauchbarkeit und der darauf basierenden Analyse technologischen Wissens sehe ich jedoch Revisionsbedarf. Wenn Brauchbarkeit nämlich, wie Beck meint, vom Potenzial einer Theorie, *bestimmte Probleme zu lösen*, abhängt, dann muss „Wahrheit“ selbst von Problemlösungen *unabhängig* sein, „*zweckfrei*“ eben. Aber das ist so nicht haltbar, ebenso wenig wie die deduktiv-nomologische Konzeption von Technologien als „angewandte Wissenschaft“ unter Rekurs auf allgemeine Gesetze und spezielle normative Prämissen im Sinne von Handlungszielen.

Wissenschaftliche Theorien dienen nämlich auch *als solche* einem Zweck, nämlich der theoretischen Erklärung von Sachverhalten (und eine theoretische Erklärung ist nicht identisch mit dem deduktiv-nomologischen Erklärungskonzept, das ja eine

- 2 Dieses Schema ist freilich defizitär, weil aus der Norm, den Inhalt der DANN-Komponente herstellen zu sollen, nicht folgt, dass man (konsistenterweise) gezwungen wäre, den Inhalt der WENN-Komponente herzustellen. Der Zweck heiligt nicht die Mittel! Das ergibt sich schon aus der Tatsache, dass Gesetze als materiale Implikation expliziert sind, würde aber auch gelten, wenn es sich stattdessen um eine Äquivalenzbeziehung handelte. Im Lichte des Zusammenhangs von Abduktion, Deduktion und Induktion (siehe weiter unten) wird deutlich, dass zwar unter Zugrundelegung eines allgemeinen Gesetzes deduktiv darauf geschlossen werden kann, dass B über A herstellbar ist, dass aber eine weitere induktive Inferenz vonnöten ist, in der die Adäquatheit und Akzeptabilität des Mittels erwogen wird.
- 3 Gerade im pädagogischen Zusammenhang beruft man sich ja mitunter genau *darauf*, wenn behauptet wird, Lehrerinnen und Lehrer müssten ihren eigenen Stil finden oder „zu sich selbst finden, nicht zu einem Buch“ (Meyer 2013, S. 30).
- 4 Hier wäre freilich zu erörtern, inwieweit spezifische Fähigkeiten (z. B. Lehrpersonen, die im Gespräch gut interagieren können, andere die systematisch vortragen oder selbstgesteuerte Arbeitsphasen gut anleiten und unterstützen können) unter dem Professionalitätsaspekt als personale Randbedingungen aufzufassen sind, unter denen Lehr-Lern-Prozesse dann zu optimieren sind bzw. inwieweit beansprucht werden kann, dass Lehrpersonen sich die entsprechenden Kompetenzen durchweg aneignen. Im letzteren Fall dürfte man im technologischen Zusammenhang keine lehrerspezifischen Faktoren ins Kalkül ziehen, wie das im Übrigen ja für Lehrpläne gilt.

Form der Theorieanwendung beschreibt). Auch wissenschaftliche Theorien, die einzig und allein *dem Zweck dienen*, erklärungsbedürftige Phänomene zu erklären, lösen damit prinzipiell Probleme, nämlich Erklärungsprobleme (vgl. Putnam 2002; vgl. auch Raters/Willaschek 2002)⁵. Das Unterfangen, Wahrheit und Brauchbarkeit unter dem Aspekt voneinander unterscheiden zu wollen, ob ein Problem(lösungs)bezug vorhanden ist oder nicht, muss daher aus prinzipiellen Gründen scheitern.⁶

Man kann allerdings sagen, dass *eine bestimmte Art von Problemen* genau darin besteht herauszufinden, was wahr ist und was falsch. Diese Art von Problemen versuchen explanatorische Theorien zu lösen. Dazu gehört im Übrigen auch die Erklärung allgemeiner Gesetzaussagen als solchen, denn (explanatorische) Theorien bestehen nicht einfach aus Gesetzhypothesen, vielmehr werfen solche Gesetze selbst die Frage ihrer Begründung auf (warum z. B. nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation das Erleben sozialer Einbindung die Lernmotivation steigert) (vgl. hierzu McMullin 1992, S. 90–91).

Ohne hier allzu ausführlich zu werden, muss man wohl anerkennen, dass schon die Frage nach der Wahrheit im Lichte etwa der heutigen neo-pragmatistischen Bewegung in Wissenschafts- und Erkenntnistheorie (vgl. z. B. Stachowiak 1997; Raters/Willaschek 2002; Hartmann/Liptow/Willaschek 2013), der kontextualistischen Wissenskonzeption (vgl. z. B. Cohen 2000; DeRose 2009) und des Konstruktivismus sensu Piaget und seiner Nachfolger ganz anders zu beantworten ist. Wahrheit im Lichte dieser Ansätze verweist nämlich nicht auf einen metaphysischen Bezugspunkt (die objektive Wahrheit bzw. auch nur unsere Annäherung an sie), sondern ist und bleibt verankert in den Problemen, die wir mit Mitteln der Wissenschaft zu lösen versuchen (s. hierzu auch Minnameier 2004; 2005b; 2010 im Druck).

Dennoch kann man Wahrheit und Brauchbarkeit systematisch voneinander unterscheiden, und zwar dann, wenn man die Frage nach der Wahrheit konsequent auf explanatorische Theorien bezieht und die Frage nach der Brauchbarkeit ebenso konsequent auf technologische Theorien (allerdings ziehe ich es vor, statt von „Brauchbarkeit“ von „Effektivität“ zu sprechen; s. u.). In diese Richtung zielen im Übrigen auch Becks Überlegungen; der Unterschied zwischen seiner und der von mir vertretenen Auffassung besteht jedoch darin, dass hier, anders als bei Beck, zwischen *zwei verschiedenen Theorietypen* unterschieden wird.

2.2 Technologische Theorien im pragmatistischen Zusammenhang

Die Genese wissenschaftlichen – aber auch alltäglichen – Wissens lässt sich im Anschluss an C.S. Peirce' inferentiellen Ansatz explizieren. Peirce unterscheidet drei

5 Das bedeutet im Übrigen nicht, dass wissenschaftliche Erkenntnis über die Erklärungsleistung als solche hinaus nützlich sein müsste, wie das von William James einst insinuiert worden war (vgl. z. B. Suckiel 2006, S. 36–38; Misak 2013).

6 Beck expliziert „Wahrheit“ als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für „Brauchbarkeit“: „So mag etwa zutreffen (‚wahr‘ sein), dass die Materialdichte im Andromedanebel bei $3,5 \cdot 10^6$ Heliumatomen pro Kubikkilometer liegt. Als ‚brauchbar‘ im umgangssprachlichen Sinne wird diese Aussage kaum gelten dürfen“ (Beck 2005, S. 79).

logische Denk- und Schlussformen: Abduktion, Deduktion und Induktion. Diese Inferenzen bauen im Erkenntnisprozess systematisch aufeinander auf, wie in Minnameier (2004; 2005b; 2010 im Druck) ausführlich beschrieben und in Abbildung 2 schematisch dargestellt.

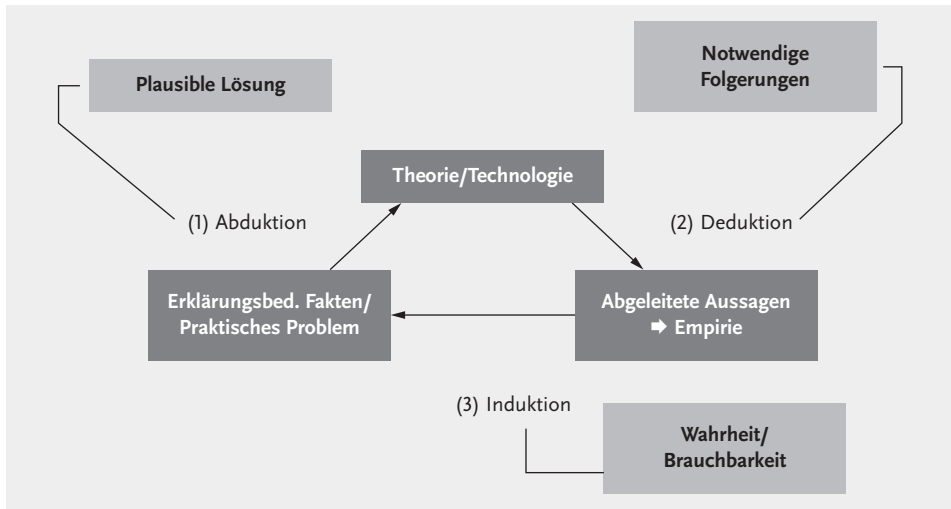


Abb. 2: Die inferentielle Triade im explanatorischen und technologischen Kontext

Im Fall von Erklärungsfragen lässt sich der Erkenntnisprozess so beschreiben: Wir stoßen auf einen erklärungsbedürftigen Sachverhalt – z. B. Schüler, die sich durch einen gewählten Unterrichtseinstieg nicht motivieren lassen, oder die ein Problem, das die Lehrperson induzieren möchte, nicht erkennen. Damit beginnt der Prozess der Reflexion – in diesem Fall darüber, welche Vorwissensstrukturen evtl. fehlen, welche Fehlvorstellungen bestehen oder welche motivationalen Lagen dem Lernprozess im Wege stehen. Diese Suche nach möglichen Erklärungen bezeichnet man als „Abduktion“. Ausgehend von *abduktiv* generierten theoretischen Vermutungen lassen sich – unter Rückgriff auf geeignete Prämissen aus dem Hintergrundwissen – empirische Hypothesen (meist in Form von Prognosen) *deduktiv* ableiten, die schließlich experimentell umgesetzt und darüber empirisch geprüft werden können. Je nach Verlauf der Experimente wird schließlich in einem *induktiven* Prozess ermittelt, ob die Theorie als (bis auf Weiteres) bestätigt oder widerlegt gelten soll, oder ob die Frage vorerst unentschieden bleibt. Wie insbesondere in Minnameier (2010) dargelegt, wird man genau dann auf die „faktische Wahrheit“ einer Theorie (im Unterschied zur deduktiv ermittelten „logischen Wahrheit“ von Sätzen) schließen, wenn das Beobachtete *nicht nur* mit den Vorhersagen übereinstimmt, *sondern wenn man zugleich* alle aktuell denkbaren Alternativerklärungen ausschließen kann. Da man jedoch weder alle Fälle einer Theorie beobachtet, noch jemals beobachten kann, verallgemeinert man in der Induktion stets von den beobachteten Fällen auf alle relevan-

ten Fälle in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Da man jedoch weder sicher sein kann, dass künftige Fälle einen nicht eines Besseren belehren, noch dass irgendwann nicht noch erklärungskräftigere oder grundlegendere Theorien hervorgebracht werden, bleibt die induktive Beurteilung stets auf das *aktuelle Hintergrundwissen*⁷ beschränkt und somit vorläufig. Allerdings versteht man solchermaßen angenommene Theorien im pragmatistischen Zusammenhang nicht mehr als „Annäherungen“ an eine (als solche gänzlich unbekannte) absolute Wahrheit, sondern bestimmt Wahrheit allein relativ zum jeweiligen aktuellen Erkenntnishintergrund.

Wie verhält es sich nun aber mit „technologischen Theorien“, die etwa Fragen wie den folgenden gewidmet sind: Wie kann man für ein bestimmtes Problem sensibilisieren? Wie führt man Berufsschüler so in das Rechnungswesen ein, dass Sie das doppelte System möglich schnell möglichst gut verstehen und zugleich dessen Sinnhaftigkeit erkennen? Wie lässt sich allgemein die Lernmotivation fördern?

Auch wenn uns solche Fragen auf wissenschaftliches Erklärungswissen zurückführen, bilden hier doch *Gestaltungsprobleme* bzw. technologische Fragen den Ausgangspunkt. Und abgesehen von der andersartigen Problemstellung folgt auch die Evaluation im Kontext technologischer Fragestellungen anderen Bewertungskriterien (vgl. hierzu Alisch 1995a). Ansonsten aber sind technologische Probleme inferentiell analog zu explanatorischen zu behandeln (vgl. Abbildung 2).

Man braucht (mindestens) einen Ansatz für die Lösung (*Abduktion*) – im Falle der Buchhaltung z. B. im einfachsten Fall eine Idee, wie man Ein- und Auszahlungen systematisch erfassen kann. Dies führt (*abduktiv*) zur Vorstellung eines Kontos oder einer kontenähnlichen Darstellung. Ausgehend von diesem Lösungsansatz kann man konkrete Handlungsschritte (in diesem Fall Zahlungsvorgänge) *deduktiv* ableiten und schließlich diesen Ansatz im Hinblick auf seine Zweckmäßigkeit *induktiv* beurteilen. Was „brauchbar“ ist und was nicht, hängt dabei, allgemein gesprochen, vom jeweiligen Anforderungsprofil (hier z. B. Übersichtlichkeit; Erkennbarkeit nicht nur des aktuellen Bestands sondern auch der jeweiligen Summe von Einzahlungen und Auszahlungen) und eventuell zu berücksichtigenden Nebenwirkungen ab.

Die spezifischen Unterschiede bestehen darin, dass explanatorische Theorien hier *nicht das Ziel* des Suchprozesses, d. h. des abduktiven Schließens sind, sondern in diesem Fall zu den *Prämissen* zählen. Ingenieure suchen Lösungen für Gestaltungsprobleme *auf der Basis* (meist) naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, und Erziehungswissenschaftler suchen Lösungen für Gestaltungsprobleme z. B. *auf der Basis* psychologischer und soziologischer Theorien. Diese Theorien wirken in techno-

7 Hierbei ist zu beachten, dass es bei der Beurteilung wissenschaftlicher Theorien nicht um das Hintergrundwissen einer bestimmten Person geht, aber auch nicht um alles, was „man“ aktuell alles weiß, zumindest nicht im Sinn vollständig explizierbaren Wissens. Grundlage der Beurteilung in der Scientific Community ist m. E. das Wissen derer, die sich mit der fraglichen Theorie beschäftigen, und zwar deren implizites und explizites Wissen. Es mag sein, dass eine Theorie zu Unrecht angenommen wird, weil sie einem Element des Hintergrundwissens eines Forschers widerspricht. Dann läge hier ein Irrtum vor (im Falle expliziten Wissens sogar ein Induktionsfehler), von dem allerdings zu erwarten wäre, dass er zumindest irgendwann irgendjemandem auffallen würde.

logischen Zusammenhängen restringierend – sie zählen mit zur Problemspezifikation – und wirken dadurch zugleich produktiv, weil der Suchraum einerseits eingeschränkt, andererseits die konzeptuelle Basis des Suchprozesses erweitert wird.

2.3 Wahrheit versus Effektivität

Dies schließt freilich nicht aus, dass sich Erziehungswissenschaftler wie Ingenieure im Rahmen ihrer Grundlagenforschung mit explanatorischen Fragen auseinandersetzen, vor allem dann, wenn die kognitive Basis für die Suche nach technologischen Theorien zu schmal ist. Genauso wenig ist ausgeschlossen, dass neue Verfahren entdeckt werden und sich bewähren, ohne dass man sie in ihrer Wirkungsweise schon vollends verstanden hätte. Die Theorie der Mechanik hat sich z. B. erst im Anschluss an bereits bekannte Techniken, etwa der Ballistik entwickelt, und die Röntgenstrahlung konnte erst eineinhalb Dekaden nach ihrer Entdeckung und erfolgreichen Nutzung vollständig erklärt werden (und übrigens erst zehn Jahre nachdem Röntgen für seine Entdeckung den Nobelpreis für Physik erhalten hatte!). So, wie explanatorische Theorien genau dann „brauchbar“ sind, wenn sie sich als „wahr“ in dem Sinne erweisen, dass sie die erklärungsbedürftigen Phänomene erklären, sind technologische Theorien genau dann „brauchbar“, wenn ihre Funktionalität gesichert ist, mithin als „wahr“ bezeichnet werden kann, dass diese Funktionalität besteht.

In dieser Lesart bezieht sich „Brauchbarkeit“ auf die Erfüllung des Zwecks, dem die jeweiligen Theorien (explanatorisch oder technologisch) gewidmet sind. Davon zu unterscheiden wäre „Effektivität“ (vgl. auch Alisch 1995a und b sowie 1997) als das spezifische Kriterium für die Evaluation technologischer Theorien und als Pendant zum Konzept der „Wahrheit“ im Kontext explanatorischer Theorien. Im Unterschied zu „Brauchbarkeit“ ist „Effektivität“ auch frei von ethischen Konnotationen, was mir in der Begriffsbestimmung wichtig ist. Technologische Theorien beziehen sich zwar auf Prämissen, die stets auch ethisch bedeutsam sind; die Evaluation technologischer Theorien bezieht sich aber ihrerseits nur auf die bereits in den Prämissen enthaltenen Normierungen und umfasst als Induktionsschluss keine darüber hinausgehende ethische Beurteilung!⁸

Wenn wir „Wahrheit“ als Kriterium für die Geltung von explanatorischen Theorien und „Effektivität“ als Geltungskriterium für technologische Theorien bestimmen, dann wird auch unmittelbar nachvollziehbar, warum als naturwissenschaftlich „falsch“ erwiesene Theorien wie etwa die Newton'sche Mechanik gleichwohl die Grundlage für leistungsfähige Technologien sein können (was im Kritischen Rationalismus auch stets betont wurde; vgl. z. B. Albert 1972), denn hier sind die Theorien zwar im explanatorischen Sinne „falsch“, weil es Fälle gibt, in denen sie nicht gelten.

8 Geht es z. B. um die Frage, wie der Unternehmensgewinn maximiert werden kann, so werden alternative strategische Entscheidungen allein unter diesem Kriterium induktiv beurteilt. Wenn die Frage aber lautet, wie der Unternehmensgewinn unter der Bedingung maximiert werden kann, dass Obergrenzen für die CO₂-Emission je produzierter Einheit vorgegeben werden, dann ist dieses Kriterium in der induktiven Beurteilung mit zu berücksichtigen. Was im ersten Fall effektiv ist, muss es im zweiten Fall nicht sein, und umgekehrt.

Die aus ihnen ableitbare Funktionalität in bestimmten Kontexten ist aber dennoch gegeben, weshalb leistungsfähige Technologien auch auf solche Theorien (als Prämissen) aufbauen können.

Dieser letztere Aspekt macht noch einmal deutlich, dass Wahrheitsansprüche im technologischen Zusammenhang zwar relevant, aber nicht entscheidend sind. Werden technologische Theorien auf einer gesicherten explanatorischen Basis entwickelt, gewinnen Aussagen über ihre Funktionalität und die spezifischen Vor- und Nachteile prinzipiell an Validität und Reliabilität. Verfahren können sich aber eben auch praktisch bewähren (und „effektiv“), wenn dadurch – z. B. im Rahmen klinischer Tests – die *Wirksamkeit* valide und reliabel ermittelt werden kann, selbst wenn die *Wirkungsweise* noch nicht aufgeklärt ist.⁹ Das ist der Grund, warum Technologien ihrer naturwissenschaftlichen Erklärung manchmal vorauslaufen (wie im o. g. Beispiel der Röntgenstrahlen).

Technologische Theorien führen deduktiv – evtl. über mehrere Stufen – zu konkreten Handlungsanleitungen für die Lösung praktischer Probleme. Zum Beispiel ist im Rahmen des Just-Community-Ansatzes im Bereich der Moralerziehung zentral, dass durch die diskursive Auseinandersetzung mit moralischen Problemstellungen in der Schulgemeinschaft zum einen bei den Schülern interne kognitive Konflikte (auf der jeweils erreichten Moralstufe) entstehen können und dass man zum anderen durch höherstufige Argumente von Mitschülern Lösungsmöglichkeiten für solche internen Konflikte angeboten bekommt, was die moralkognitive Entwicklung im Sinne eines „push and pull“ doppelt unterstützt. Es gibt aber über diesen moralkognitiven Theoriekern hinaus noch weitere Aspekte, die für das Funktionieren einer Just Community bedeutsam sind, insbesondere eine im Ganzen demokratische und bürgerschaftlich orientierte Schulkultur (vgl. hierzu Oser 2014). Die *deduktive* Umsetzung besteht dann darin, konkrete theoriekonforme Schritte zur Etablierung einer Just Community unter den gegebenen Randbedingungen abzuleiten. Hierzu müssen konkrete Prämissen – z. B. über konkrete moralische Sichtweisen bzw. Argumente und deren Stufenzuordnung, aber auch zu Operationalisierungen von „bürgerschaftlich orientierter Schulkultur“ – vorliegen.

Im Kontext der *Induktion* geht es darum, spezifische Belege für die Funktionalität des technologischen Ansatzes (Benefits), aber auch Belege zu möglichen Kosten zu sammeln (Zeitbedarf, Ablenkung von anderen schulischen Aufgaben, psychische und physische Gewalt in den Auseinandersetzungen etc.). Genutzt werden diese Belege zur Ermittlung der *Effektivität* (in diesem Fall: der Just Community), nicht um die Frage der Wahrheit der kohlbergschen Moralentwicklungstheorie, von der der Just-Community-Ansatz *ausgeht*.

Es könnte freilich sein, dass aufgrund mangelnder Effektivität Aspekte der Stufentheorie moralischer Entwicklung in Zweifel gezogen werden, was einerseits zu

9 Zur Unterscheidung von Wirksamkeit und Wirkungsweise im Kontext der Evaluationsforschung vgl. Patry und Perrez (2000).

neuen explanatorischen Fragen führt, andererseits zu einer Modifikation der Problemspezifikation im technologischen Zusammenhang.¹⁰ Aufgabe der *Induktion* ist es im technologischen Zusammenhang jedoch stets, am Ende auf die *effektivste Lösung* zu schließen, ebenso wie es bei Erklärungsproblemen um den *Schluss auf die beste Erklärung* geht (vgl. hierzu Minnameier 2004).

2.4 Technologien und Ethik

Die hier vorgestellte Konzeption technologischer Theorien dürfte im Übrigen mit den Vorstellungen Alischs (vgl. 1995a und b; 1997), der seit vielen Jahren versucht, die Erziehungswissenschaft als eine technologische Disziplin zu konstituieren, weitgehend kompatibel sein. Allerdings geht Alisch so weit, im Kontext der Erziehungswissenschaft von einer triadischen Beziehung zwischen Ethik, Psychologie und Erziehung zu sprechen, so als seien sie die notwendigen Konstituenten pädagogischer Systeme, wobei Ethik und Psychologie den Möglichkeitsraum für pädagogische Technologien limitieren (vgl. Alisch 1995a). Die Psychologie steht hierbei für deskriptive Limitationen, Ethik für normative. Allerdings macht Alisch auch deutlich, dass Ethik zwar im Kontext technologischer Probleme und Theorien eine spezifische Bedeutung hat, die Beurteilung der Effektivität aber dennoch ein sachliches Problem konstituiert. Diesem Standpunkt schließe ich mich an, und zwar vor dem Hintergrund der folgenden Überlegung, die zeigen sollen, dass ethische Fragen technologischen Fragen logisch vorgeordnet sind und als Prämissen in den technologischen Problemlösungszusammenhang eingehen, mehr aber auch nicht. (Freilich können effektive Technologien auch neue ethische Fragen aufwerfen; aber auch das berührt nicht Frage der Effektivität bezüglich der Ausgangsfragestellung!)

Es ist durchaus so, dass Ziele, die den Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen bilden, prinzipiell ethisch vertretbar sein müssen und insofern ethische Anforderungen bei den Prämissen abduktiven Schließens zu berücksichtigen sind. Und die systematische Bedeutung einer Philosophie der Erziehung, die Alisch reklamiert (vgl. insbes. 2001), soll ebenso wenig in Abrede gestellt werden. Jedoch sind pädagogisch-technologische Fragestellungen m. E. von ethischen separierbar, und zwar vor allem unter dem Aspekt, dass es für Technologien prinzipiell unerheblich ist, wer Ziele setzt und ob überhaupt jemand die Zwecke intendiert oder ob sie nur hypothetisch gesetzt werden. Technologisches Rasonieren als solches kann so gesehen rein strategisch-funktional ausgerichtet sein, auch wenn es im übergreifenden Zusammenhang entsprechend ethisch eingebettet sein muss. Ggf. treten bestimmte ethische Fragestellungen ja auch erst im Kontext der Evaluation auf (z. B. wenn ATI-Effekte deutlich werden und damit die Frage ins Blickfeld rückt, welche Adressatengruppen

10 Prinzipiell kommt aber stets auch mangelnde „Effizienz“ als Erklärung in Frage, sodass weder der Wahrheitsgehalt der zugrunde liegenden explanatorischen Theorie noch die Effektivität der technologischen Theorie in Zweifel gezogen werden, sondern der mangelnde Erfolg als Ineffizienz in der konkreten Umsetzung verstanden wird. Dies verweist noch einmal auf die Problematik mehrstufiger Umsetzungen von abstrakten Theorien in konkrete Handlungspläne und Handlungen.

evtl. förderungswürdiger sind als andere). Aber das wären m. E. eben *separate* Fragestellungen. Soweit sie überhaupt am Ausgangspunkt technologischer Fragen von Bedeutung sind, gehören sowohl ethische Ansprüche als auch explanatorische Theorien in den Prämissensatz, von dem abduktives Schließen im technologischen Zusammenhang auszugehen hat; genau das meint Alisch auch mit dem limitationalen Charakter dieser Disziplinen. Wie oben schon vermerkt, gehörten dazu freilich auch Erkenntnisse aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen, soweit sie für eine bestimmte erziehungswissenschaftliche Fragestellung relevant sind.

3 Zur Frage eines Technologiedefizits

3.1 Technologieproblem und Technologiedefizit

Was immer wir im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang betrachten – so meine These –, unsere Betrachtungen stehen dabei im Kontext einer grundlegend technologischen Fragehaltung. Nun mag man vielleicht erwidern, das sei doch völlig einleuchtend und geradezu trivial, denn Erziehung finde ja stets unter einer Zweck-Mittel-Perspektive statt. Es gab und gibt jedoch Stimmen, die in dieser Frage ganz andere Töne anschlagen. erinnert sei z. B. an Wilhelm Flitner, der meint, dass „die Vergötzung des Technischen eine Krankheit ist. Die Erziehungskunst läßt sich mit dem technischen Arbeiten nicht vergleichen, und die Wissenschaft von der Erziehung hat nicht den Charakter einer Technologie oder einer Technologie begründenden Wissenschaft; die ganze Analogie ist unbrauchbar. Von einer Herrschaft der wissenschaftlichen Theorie über die Praxis kann keine Rede sein, die Praxis behält ihre eigenen Quellgründe“ (1968, 20–21).

Auch Jürgen Zabeck urteilt (nicht nur an der einen, hier zitierten Stelle), die Aufgabe der Lehrerbildung bestehe keineswegs darin, „den pädagogischen Nachwuchs mit dem Rezeptwissen technologischer Prognosen auszustatten und sog. Unterrichtstechniken einzuüben“ (1988/1992, 184). Dies kann man als Kritik an einer doppelt reduktiven Technologieperspektive verstehen, die sich erstens gegen das Verständnis pädagogischer Technologien als rein deduktive Anwendungen von Kausalgesetzen auf situative Inputs wendet, und die zweitens gegen Rezepte als einfache ereignisbezogene Kausalrelationen ohne Verständnis etwaiger Kausalzusammenhänge gerichtet ist. In diesen Hinsichten ist der Kritik durchaus zuzustimmen, aber das muss nicht zur Preisgabe des technologischen Verständnisses von Erziehungswissenschaft und Pädagogik führen.

In einem damals viel beachteten Diskussionsbeitrag, der zunächst 1979 in der Zeitschrift für Pädagogik erschien, haben Luhmann und Schorr auf ein Problem aufmerksam gemacht, das die geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft verdrängt und die kritisch-rationale Erziehungswissenschaft trivialisiert bzw. ignoriert habe (vgl. 1982). Das Grundproblem, das der Erziehungswissenschaft gewisserma-

ßen in die Wiege gelegt worden war, beschreiben Luhmann und Schorr so: „Die Kombination von (1) kausalgesetzlich geordneten Kausalverhältnissen, (2) Zweck/Mittel-Schema als Interpretation der Rationalität des Handelns und (3) Selbstreferenz der Subjektivität als Interpretation des handelnden Menschen konnte nicht gelingen, sobald sie (4) in die Sozialdimension projiziert, das heißt auf ein Verhältnis von (mindestens) zwei Akteuren (Subjekten) übertragen wurde“ (1982, S. 11–12). Der geisteswissenschaftlichen Sicht wird vorgeworfen, sie habe dieses Technologieproblem „durch Substitution schöner klingender Worte wie Selbsttätigkeit, Freiheit, Praxis, Menschenbildung“ mehr oder weniger umgangen und so als „Technologieverdikt traditionsfähig gemacht und habitualisiert“ (ebd., S. 12). Das obige Zitat von Flitner lässt sich in diesem Sinne interpretieren.

Bezüglich der kritisch-rationalistisch orientierten Erziehungswissenschaft urteilen Luhmann und Schorr, die wissenschaftliche Technologie sei „wie eine Art Blankoscheck auf erziehungswissenschaftliche Technologie akzeptiert“ (ebd., S. 14) worden und man sei „nahezu auf das alte Konzept der Subsumtionstechnologie“ (ebd.) zurückgekommen. Dies kann man mit Blick auf die Interpretation von Technologie als Anwendung allgemeiner wissenschaftlicher Gesetzesaussagen auf Fälle mit Zielimplikation (s. o.) ebenfalls bestätigen.

Die entscheidende Frage ist nun aber, ob sich, wenn man diese Kritik ernst nimmt, tatsächlich zwingend ein Technologiedefizit ergeben muss. Schließlich argumentieren Luhmann und Schorr selbst, man sollte die Idee der „Technisierbarkeit damit nicht aufgeben, sondern unter anderen Gesichtspunkten neu überprüfen“ (ebd., S. 27). Dies soll im Folgenden geschehen, wenngleich nicht im spezifischen Rahmen der Luhmann’schen Systemtheorie.

3.2 Zur Relevanz des postulierten Technologiedefizits

Was bedeutet die These eines Technologiedefizits konkret? Hier sind vielleicht die folgenden drei Punkte zentral:

1. Der Erfolg pädagogischer Bemühungen hängt wesentlich davon ab, dass die Adressaten sich helfen lassen wollen (Bereitschaft zu lernen bzw. sich zu verändern).
2. Das Ergebnis ist nicht notwendig und nicht ausschließlich auf die Intervention eines Pädagogen zurückzuführen. Hier mögen Eltern, Vorgesetzte, Peers oder auch einfach nur Zufälle des Lebens eine Rolle spielen. Jedenfalls gibt es einen nicht oder zumindest nicht exakt planbaren oder überhaupt erfassbaren Hintergrund, auf dem sich pädagogisch erwünschte Wirkungen ergeben.
3. Der Erfolg hängt aber auch von der unmittelbaren Beteiligung der Adressaten ab und ist deshalb nicht im üblichen Sinne technisch planbar und umsetzbar. Es geht nicht um unidirektionale Aktion, sondern um *Interaktion* (selbstreferenzieller psychischer Systeme).

Zum ersten Punkt wäre zu sagen, dass sich erziehungswissenschaftliche Technologien auch auf den Bereich des Wollens der Adressaten beziehen können. Motivati-

onstheorien bieten hierfür auch konkrete Werkzeuge. Auch wenn entsprechende Effekte nicht exakt (re)produzierbar und deterministisch steuerbar sind (was aus moralischen Gründen wohl auch unerwünscht wäre)¹¹, so kann ihre zielgerichtete Beeinflussung sehr wohl Gegenstand technologischer Theorien sein. Um eine Analogie zu bemühen: Im Bereich der Transplantationsmedizin zweifelt niemand an der Leistungsfähigkeit, geschweige denn der Möglichkeit von Technologien, selbst wenn nicht vorhergesagt werden kann, ob ein Organ vom Organismus des Empfängers angenommen oder abgestoßen wird.

Bezüglich des zweiten Punkts wäre einerseits zu konzedieren, dass sämtliche relevanten Bedingungen für pädagogisch erwünschte Veränderungen dem Pädagogen (und selbst dem Erziehungswissenschaftler) weder bekannt sein noch von ihm kontrolliert werden können. Aber das spricht zunächst nur dafür, dass pädagogisches Handeln unter Unsicherheit stattfindet und über weite Strecken – zumindest in actu – intuitiv vorstattengehen muss, vermag aber noch keinen prinzipiellen Einwand gegen die Möglichkeit technologischer Theorien zu begründen. Soweit eine weitere Analogie erlaubt ist: Auch Ingenieure und Handwerker probieren verschiedene Strategien aus, wenn ihnen nicht alle relevanten Sachverhaltsinformationen zugänglich sind, und dieses Ausprobieren geschieht in aller Regel systematisch und zielorientiert. Ein solches prinzipielles Vorgehen sollte auch im pädagogischen Bereich möglich sein.

Der dritte Punkt scheint der eigentlich entscheidende zu sein, denn hier wird deutlich, dass pädagogische Interventionen nicht unidirektional auf Adressaten wie auf „Werkstücke“ gerichtet sind, weil die Adressaten eigenaktiv reagieren müssen. Üblicherweise entfalten sich in der pädagogischen Praxis mehr oder weniger lange Interaktionsketten, die weder exakt vorhersehbar sind noch – selbst unter Idealbedingungen – den Erfolg garantieren. Pädagogische Interventionen können insofern nicht mehr schaffen als die Bedingungen der Möglichkeit von Lern- oder Entwicklungsprozessen aber sie können diese Effekte nicht im engeren Sinne herstellen (weshalb manche einer sog. „Ermöglichungsdidaktik“ das Wort reden; vgl. z. B. Arnold 2003).

Dieser letzte Punkt ist deshalb systematisch gesehen von hoher Relevanz und führt – so viel kann man schon sagen – zu der Erkenntnis, dass erziehungswissenschaftliche Technologien nicht im Sinne allgemeiner Zweck/Mittel-Schemata funktionieren können, bei denen subsumtionstechnologisch ein bestimmtes Programm bloß aktiviert und deduktiv abgearbeitet wird. Dies ist aber weder neu noch auf die Erziehungswissenschaft begrenzt. So hat sich z. B. im spieltheoretischen Zusammenhang gezeigt, dass solche Kalküle als Handlungsstrategien erstens zu suboptimalen Ergebnissen führen, die zweitens zwar einer spezifischen Rationalität folgen, der aber kein vernünftiger Mensch folgen würde.

11 Abgesehen von der ethischen Fragestellung im Anschluss an Immanuel Kant, ob technologisch verstandene Erziehung nicht mit dem kategorischen Imperativ unverträglich wäre (vgl. Luhmann/Schorr 1982, S. 11 f.).

Hierzu ein Beispiel: Man stelle sich Folgendes einfaches Spiel vor, an dem zwei Spieler beteiligt sind (vgl. Hollis/ Sugden 1991, S. 20–21). A bekommt 3 € Startkapital und hat zwei Möglichkeiten: a) Spiel beenden und 3 € behalten; b) 1 € an Spieler B abgeben und 2 € behalten. Entscheidet sich A für (a), ist das Spiel beendet. Im Falle (b) wird der transferierte Betrag verdreifacht, sodass B 3 € erhält und nun vor der gleichen Entscheidung steht wie zuvor A: a) Spiel beenden und 3 € behalten; b) 1 € an Spieler A abgeben und 2 € behalten. Auf diese Art kann das Spiel jederzeit beendet oder aber prinzipiell unendlich fortgeführt werden. In Abbildung 3 ist dieses Spiel in extensiver Form dargestellt.

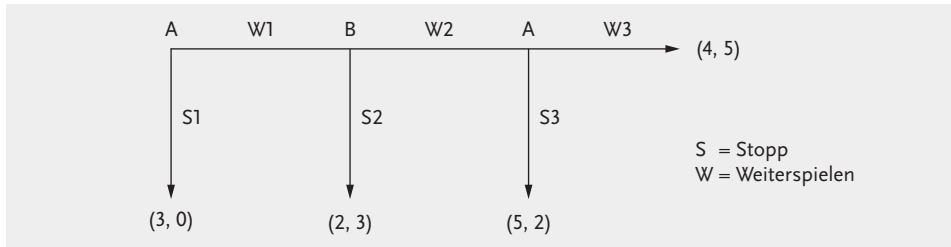


Abb. 3: Das „Centipede Game“ (nach Hollis/Sugden, 1993, S. 21)

Man kann die Situation von einem beliebigen Endpunkt aus betrachten und rückwärts gerichtet überlegen, welche Entscheidung ein rationaler Spieler treffen würde (Spieltheoretiker sprechen hier von „backward induction“). Am letzten Knotenpunkt in Abbildung 3 würde A beispielsweise entscheiden, 5 € zu behalten, anstatt 1 € abzugeben. Dies würde B jedoch – zumindest im Sinne der „Common knowledge of rationality“-Annahme – vorhersehen und deshalb das Spiel in diesem Fall schon am vorherigen Knotenpunkt beenden, womit er 3 € erhielte und A 2 €. Aber A würde dies wiederum ebenfalls schon zu Beginn erkennen, und deshalb würde das Spiel gleich zu Beginn beendet.

„Vernünftige“ Akteure würden sicher anders handeln als „rationale“ Akteure in diesem Beispiel. Gauthier (1986) hat versucht, dies über ein Prinzip der Koordination zu lösen, aber da die Auszahlungsmatrizen bei jedem Knoten nun einmal sind wie sie sind, besteht die Aufgabe darin zu zeigen, dass es im Grunde auch für „vernünftige“ Menschen rational ist (zumindest bis zu einem gewissen Punkt), kooperativ zu spielen. Und hier ist zu bedenken, dass wichtige Aspekte des Spiels im Grunde genommen erst *während des Spielens* deutlich werden, nämlich wie der jeweilige Gegenspieler zu spielen gewillt ist. Üblicherweise wird genau dies in den ersten Spielzügen auszuloten versucht, und erst dann ist relativ klar, *welches Spiel* eigentlich gespielt wird (vgl. Hollis/Sugden 1991, S. 20–25).

Dieser Sachverhalt lässt sich nun leicht auf die Pädagogik übertragen. Hier werden durch Lehrpersonen insbesondere kognitive Zustände und Motivationen ausgelotet, und zwar nicht vor aller Interaktion, sondern im Rahmen der Interaktion. Manche Lehrerfragen haben einen rein explanatorischen (bzw. diagnostischen) Sinn, andere

Stimuli versuchen Denkanregungen bzw. Hilfen zu geben. Und ebenso wie man bei ökonomischen Spielen nicht präzise vorhersagen kann, ob und inwieweit Mitspieler kooperieren, kann man im pädagogischen Kontext nicht vorhersagen, wie Lernende auf Interventionen reagieren. Nichtsdestotrotz sind wohlüberlegte präzise „Eingriffe“ im Sinne einer Technologie prinzipiell möglich; man muss sie nur als Interventionen verstehen, im Rahmen derer die Akteure – und insbesondere die Lehrpersonen – ihre Strategien jeweils in Reaktion auf das Verhalten der anderen Akteure systematisch abstimmen (geplant oder spontan) und sich so Lehr-Lern-Episoden entfalten. Luhmann scheint das übrigens selbst in seinem Spätwerk erkannt zu haben, wo er den Aspekt der systematischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – im Rahmen seiner Konzepte der Interpenetration und strukturellen Kopplung – viel stärker betont als in seinen früheren Schriften zum Technologiedefizit (vgl. Luhmann 2002, Kap. 2).

Wie dies genau vorzustellen ist, wird im nächsten Abschnitt dargestellt. Ein Punkt bleibt dabei jedoch zu bedenken, der hier noch angesprochen werden soll: Man kann m. E. prinzipiell sehr wohl sagen, was aus welchem Grund bei welchem Ausgangszustand und unter welchen Optimalitätskriterien eine *effektive* (und bezogen auf die konkrete Umsetzung: *effiziente*) Intervention ist. Allerdings kann „Optimalität“ hier nicht an den letztlich eingetretenen Effekten bemessen werden, denn sonst müssten diese exakt vorhersagbar sein. Genau dies ist aber nicht möglich, weil die Adressaten erstens autonom sind und zweitens immer noch selbst denken und aktiv werden müssen, damit Pädagogik Wirkungen entfalten kann. Empirisch fundierte Evaluation im Sinne von Unterrichtsbeurteilung muss deshalb auf verstandene und empirisch allgemein belegte Wirkungsweisen rekurren, anstatt auf aktuelle faktische Ergebnisse von Interventionen. Das stellt neue Herausforderungen an Evaluation im pädagogischen Bereich, insbesondere wenn es um Fragen der Unterrichtsqualität geht (vgl. Minnameier 2012; Minnameier/Hermkes 2014).

3.3 Technologie und Pädagogik

Wenn z. B. Thomas Kurtz behauptet, die Pädagogik operiere im Lichte des Luhmann/Schorr'schen Technologiedefizits „immer mit einem Können, das man nicht können kann“ (Kurtz 2009, S. 50) und in diesem Zusammenhang auch anführt, dass „Unterrichtssituationen schon aus dem Grund unsicher (sind), weil man sie eigentlich niemals konkret bis ins letzte Detail vorausplanen kann“ (ebd., S. 47), dann weist dies über die bereits diskutierten Aspekte hinaus auch auf ein inadäquates Verständnis von Technologien hin. Dieser Punkt ist umso bedeutsamer, als er auch die Ansätze der prinzipiell „technologiefreundlichen“ Verfechter von Modellversuchen und Aktionsforschung betrifft (vgl. z. B. Euler 1995; Euler/Sloane 1998; Kremer 2001).

Das Missverständnis besteht darin, dass man Technologien als Handlungsschemata auffasst. So kommt etwa Euler dazu, Rezeptologien in seinem weiten Konzept von Theorien mit einzuschließen (vgl. 1995; Euler/Hahn, 2010, S. 41–46). Dieser lockere

Gebrauch des Technologie- bzw. Theoriebegriffs ist allerdings höchst fragwürdig, wenn man sich allein vorstellt, irgendein Ingenieurwissenschaftler käme auf die Idee, Kochrezepte, Bastel- und Gebrauchsanleitungen als „Technologien“ auszuweisen!

Nicht nur in den Ingenieurwissenschaften, sondern auch in den Sozialwissenschaften (vgl. z. B. Popper 1987, S. 47–57) – und speziell in der Betriebswirtschaftslehre (vgl. Specht 1993; Brockhoff 1999, 27) – bezeichnet man mit „Technologie“ ein prinzipielles Verständnis von Zusammenhängen, die zur Lösung von Klassen von Problemen herangezogen werden können. Als „Techniken“ werden hingegen die konkreten Realisierungen von Technologien bezeichnet, also die praktische Umsetzung technologischen Wissens. Letzteres wären z. B. erprobte und bewährte Handlungs-routinen.

Würde man erziehungswissenschaftliche Technologien auf einer ähnlichen Stufe konzipieren wie z. B. in den Bereichen der Ingenieurwissenschaften, der Medizin oder auch in den Wirtschaftswissenschaften, dann wäre klar, dass es sich bei dem oben skizzierten Technologieproblem um ein Scheinproblem handelt. Technologien können noch so ausgereift und leistungsfähig sein, es kann erstens dennoch immer zu Komplikationen in spezifischen Situationen kommen (so z. B. häufig in der Medizin, aber auch bei wirtschaftspolitischen Maßnahmen oder größeren Bauprojekten) und es kann zweitens zu Fehlern in der Umsetzung kommen. Im letzteren Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass Technologien über mindestens zwei Stufen umgesetzt werden müssen: im pädagogischen Kontext z. B. von Lehr-Lern-Technologien im Sinne prinzipieller Vermittlungsstrategien zu konkreten Unterrichtsplanungen, und im zweiten Schritt von der Unterrichtsplanung zum Unterrichtshandeln.

Zum Beispiel kann man die oben angesprochene inferentielle Lehr-Lern-Theorie technologisch nutzen, indem man fachdidaktische Vermittlungsstrategien entwirft (vgl. z. B. Minnameier/Link 2010; Minnameier/Hermkes 2014). Auf Basis der rekursiven Struktur dieses Ansatzes lassen sich (deduktiv) curriculare Schritte und ein entsprechend systematischer Wissensaufbau ableiten. Dies ist aber noch keine konkrete Unterrichtsplanung, und zwar genauso wenig wie etwa die Formulierung von geplanten Lehrer- und Schüleräußerungen in der Unterrichtsplanung mit dem realen Unterrichtsgeschehen gleichzusetzen wäre (zur Frage der Anwendung über Stufen der Umsetzung und zur Rolle impliziten Wissens in diesem Zusammenhang vgl. Minnameier 2005a, S. 194–200 sowie [im Druck]).

Viele Missverständnisse und Probleme resultieren folglich aus einem inadäquaten und unterkomplexen Technologieverständnis. Und diese Simplifikationen führen bei manchen vielleicht zu übertriebenen Hoffnungen, was die Plan- und Steuerbarkeit konkreter Unterrichtsprozesse betrifft, bei anderen zu übertriebener und unangebrachter Skepsis.

4 Fazit

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ausführungen wird deutlich, dass und warum z. B. Ingenieurwissenschaften nicht einfach (nur) angewandte Naturwissenschaften sind (vgl. z. B. Ropohl 2009, S. 33–35). Und wir können im gleichen Atemzug feststellen, dass die Erziehungswissenschaft aus analogen Gründen keine angewandte Psychologie ist. Etwas vereinfachend und mit allen oben gemachten Einschränkungen und Erweiterungen aber m. E. den Kern treffend, können wir demnach festhalten, dass folgende Analogie zu gelten scheint: *Die Naturwissenschaften verhalten sich zu den Ingenieurwissenschaften wie die Psychologie und Soziologie zur Erziehungswissenschaft.*

Freilich ist diese Unterscheidung systematischer und inhaltlicher Theoriebereiche keineswegs zwingend für die akademische Organisation von Disziplinen. Innerhalb der Psychologie gibt es z. B. die Klinische Psychologie oder auch die Psychologie der Rehabilitation, die eine „technologische Orientierung“ aufweisen. Das Anliegen des vorliegenden Beitrags war es lediglich herauszuarbeiten, welchen systematischen Status technologische Theorien haben, und dass diese für die Erziehungswissenschaft bzw. für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine tragende, ja konstitutive Rolle spielen.

Literatur

- Albert, H. (1972):** Theorien in den Sozialwissenschaften. In: Ders. (Hrsg.): Theorie und Realität: Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften. Tübingen: Mohr, S. 3–25.
- Alisch, L.-M. (1995a):** Pädagogische Wissenschaftslehre: Zum Verhältnis von Ethik, Psychologie und Erziehung. Münster: Waxmann.
- Alisch, L.-M. (1995b):** Grundlagenanalyse der Pädagogik als strenge praktische Wissenschaft. Berlin: Duncker & Humblot.
- Alisch, L.-M. (1997):** Technologische Theorien. In: Stachowiak, H. (Hrsg.): Pragmatik – Handbuch pragmatischen Denkens: Bd V: Pragmatische Tendenzen in der Wissenschaftstheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 403–442.
- Alisch, L.-M. (2001):** Neue Technologien, neuer Wissenstyp und eine neue Ethik: Resilienzethik in der Moralerziehung. In: Keiner, E./Pollak, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim: Belz, S. 27–51.
- Arnold, R. (2003):** Ermöglichungsdidaktik: erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Beck, K. (2005):** Wahrheit und Brauchbarkeit wissenschaftlicher Aussagen – Ansätze einer Verhältnisbestimmung. In: Heid, H./Harteis, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit: Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag, S. 79–94.
- Beck, K. (2010):** Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (2010): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 373–378.
- Beck, K./Krapp, A. (2006):** Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 33–73.
- Brezinka, W. (1995):** Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg: Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., München: Reinhardt.
- Brockhoff, K. (1999):** Forschung und Entwicklung – Planung und Kontrolle. 5. Aufl., München: Oldenbourg.
- Cohen, St. (2000):** Contextualism and skepticism. In: Philosophical Issues, 10/1, S. 94–107.
- DeRose, K. (2009):** The case for contextualism, Vol 1: Knowledge, skepticism, and context. Oxford: Oxford University Press.
- Euler, D. (2011):** Zwischen dem Selbst- und Unverständlichen: Wissenschaftliche Praxis – praktische Wissenschaften. In: Prieß, W. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung – strukturelle Einsichten zur Gestaltung von Prozessen. Nordstedt: Books on Demand. 295–318.
- Euler, D./Hahn, A. (2010):** Wirtschaftsdidaktik. 2. Aufl., Bern: Haupt.
- Euler, D./Sloane, P. F. E. (1998):** Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. Unterrichtswissenschaft, 26, 312–326.
- Flitner, W. (1968):** Allgemeine Pädagogik. 12. Aufl., Stuttgart: Klett.
- Gauthier, D. (1986):** Morals by agreement. Oxford: Oxford University Press.
- Gonon, P./Reinisch, H./Schütte, F. (2010):** Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (2010): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 424–440.
- Hartmann, M./Liptow, J./Willaschek, M. (Hrsg.) (2013):** Die Gegenwart des Pragmatismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hollis, M./Sugden, R. (1993):** Rationality in action. Mind, 102/405, S. 1–35.
- Horlebein, M. (2009):** Wissenschaftstheorie: Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- König, E./Zedler, P. (1983):** Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Kremer, H.-H. (2001):** Implementation didaktischer Innovationen – Erkenntnisgewinnung im Anwendungskontext. In: Heid, H./Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. Stuttgart: Steiner, S. 42–56.

- Kurtz, Th. (2009):** Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 45–54.
- Luhmann, N. (2002):** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1979/1982):** Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.
- McMullin, E. (1992):** The inference that makes science. Milwaukee, OR: Marquette University Press.
- Meyer, H. (2013):** Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Berlin: Cornelsen.
- Minnameier, G. (2001):** Bildungspolitische Ziele, wissenschaftliche Theorien und methodisch-praktisches Handeln – auch ein Plädoyer für 'Technologieführerschaft' im Bildungsbereich. In: Heid, H./Minnameier, G./Wuttker, E. (Hrsg.): Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. Stuttgart: Steiner, S. 13–29.
- Minnameier, G. (2004):** Peirce-suit of truth: Why inference to the best explanation and abduction ought not to be confused. In: Erkenntnis, 60/1, S. 75–105
- Minnameier, G. (2005a):** Wissen und Können im Kontext inferentiellen Denkens. In: Heid, H./Harteis, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit: Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag, S. 183–203.
- Minnameier, G. (2005b):** Wissen und inferentielles Denken: Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Frankfurt am Main: Lang.
- Minnameier, G. (2010):** The logicity of abduction, deduction, and induction. In: Bergman, M./Paavola, S./Pietarinen A.-V./Rydenfelt, H. (Hrsg.): Ideas in action: Proceedings of the Applying Peirce conference. Helsinki: Nordic Pragmatism Network, S. 239–251.
- Minnameier, G. (2012):** Unterrichtsqualität und Prozessevaluation. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung. Linz: Trauner, S. 111–124.
- Minnameier, G. (im Druck):** Tightening the Peirce-strings – Forms of abduction in the context of an inferential taxonomy. In: Magnani, L./Bertolotti, T. (Hrsg.), Springer Handbook of Model-Based Reasoning. Berlin: Springer.
- Minnameier, G./Hermkes, R. (2014):** „Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ als Lehr-Lern-Prozess-Größen – Eine Konzeption im rechnerisch-wissenschaftlichen Kontext. In: Seifried, J./Faßhauer, U./Seeber, S. (Hrsg.): Jahrbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 123–134.
- Misak, Ch. (2013):** Hundert Jahre Pragmatismus. In: Hartmann, Martin/Liptow, Jasper/Willaschek, Marcus (Hrsg.) (2013): Die Gegenwart des Pragmatismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 62–80.
- Oser, F. K. (2014):** Toward a theory of the just community approach. In: Nucci, L./Narvaez, D./Krettenauer, T. (Hrsg.): Handbook of moral and character education. New York: Routledge, S. 198–222.

- Patry, J.-L./Perrez, M. (2000):** Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In Hager, W./Patry, J.-L./Brezing, H. (Hrsg.): Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien. Bern: Huber, S.19–40.
- Popper, K. R. (1987):** Das Elend des Historizismus. 6. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Prim, R./Tilman, H. (2000).** Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. 8. Aufl., Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Putnam, H. (2002):** The collapse of the the fact/value dichotomy and other essays. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Raters, M.-L./Willaschek, M. (Hrsg.) (2002):** Hilary Putnam und die Tradition des Pragmatismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ropohl, G.: (2009):** Allgemeine Technologie: Eine Systemtheorie der Technik. 3. Aufl., Karlsruhe: Universitätsverlag.
- Sloane, P. F. E. (1992):** Modellversuchsforschung – Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln: Müller Botermann.
- Sloane, P. F. E. (1995):** Von der Erkenntnis zur Anwendung. Baden-Baden: Nomos.
- Sloane, P. F. E. (2000):** Drei Schritte ins Leben – Vom deontisch-pragmatischen Ansatz zum Konzept situierter Theorie. In: Euler, D./Jongebloed, H.-C./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Sozialpädagogische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel 2000, S. 9 – 22.
- Specht, G. (1993):** Technologiemanagement. In: Wittmann, W./Kern, W./Köhler, H. U./Wysocki, K. v. (Hrsg.) Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Bd. 3. 5. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel, Sp. 4154–4168.
- Stachowiak, H. (Hrsg.) (1997):** Pragmatik – Handbuch pragmatischen Denkens: Bd V: Pragmatische Tendenzen in der Wissenschaftstheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Suckiel, E. K. (2006):** William James. In: Shook, J. R./Margolis J. (Hrsg.): A companion to pragmatism. Malden, MA: Blackwell, S. 30–43.
- Zabeck, J. (1988/1992):** Zum technologischen Verständnis von Didaktik. In: Ders.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.185–197.
- Zabeck, J. (2013):** Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. 2. Aufl., Paderborn: Eusl.

Zwischen Berufsschulpädagogik und Berufsbildungsforschung

50 Jahre Disziplin Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt

JOSEF RÜTZEL

Die Darmstädter Berufspädagogik ist wie die Berufspädagogik insgesamt vielfältig ausdifferenziert. Dies betrifft sowohl die System- und Handlungsstrukturen, die Zahl der handelnden Akteure, die Forschungsgegenstände, -methoden als auch die berufsbildungspolitischen Handlungsarenen.¹ Außer der Vielfalt der Darmstädter Berufspädagogik und der Anzahl ihrer Akteure² ist zu beachten, dass der Verfasser dieses Beitrags schon seit seines Studiums von 1968 – 1972 als studentischer Mitarbeiter und vor allem seit seiner Berufung auf die Professur für Berufspädagogik im Jahr 1991, als Nachfolger von Gustav Grüner, mit der Darmstädter Berufspädagogik und der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik in spezifischer Weise verweben ist. Dies bietet einerseits die Chance, Entwicklungen und Kontroversen klarer zu sehen und tiefer zu verstehen, es ist jedoch andererseits mit besonderen Herausforderungen an die notwendige systematische Betrachtung, Rekonstruktion und Einordnung verbunden. Erleichtert wird dieses Unterfangen dadurch, dass es zu wichtigen Akteuren der Darmstädter Berufspädagogik Diskurse zu ihren Forschungen und wissenschaftlichen Arbeiten gibt und Festschriften oder vergleichbare Würdigungen vorliegen, auf die zurückgegriffen werden kann. Dennoch kann die Rekonstruktion nur durch die Brille des Autors erfolgen, sie bleibt an seine Erfahrungen und Interpretationen gebunden.

1 Im Beitrag wird aus Gründen der Vereinfachung durchgängig die männliche Form verwendet.

2 Einen Eindruck davon vermitteln kann unter anderem die im Anhang aufgeführte Liste der Institutsmitglieder von 1963 bis 2013, vgl. Übersicht 1.

1 Diskurse zum Selbstverständnis der Disziplin Berufspädagogik und zur Berufsbildungsforschung

Die Suche nach der Eigenart, dem Selbstverständnis, Erkenntnisinteresse, Objektfeld sowie der gesellschaftlichen Funktion und ihrer Binnen- und Außenlegitimation begleitet die Berufspädagogik zumindest seit ihrer universitären Etablierung.

„Krisenlamenti und Identitätsprobleme der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind genauso alt wie die Disziplin selber“ (Büchter/Klusmeyer/Kipp 2009, S.1). Immer wieder wurden die Konturlosigkeit, die Außenlegitimation, fehlende bzw. unklare und umstrittene theoretische, philosophische und methodologische Grundannahmen, das Aufweichen der identitätsbildenden Kategorien Beruf, Arbeit und Bildung sowie die Randständigkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den Universitäten und im Gefüge der wissenschaftlichen Disziplinen beklagt. Dies reicht bis hin zu der Befürchtung, dass sie wieder aus dem Lauf der Geschichte zu geraten droht (vgl. zuletzt Bank 2009, S.1).

Dieser Beitrag ist nicht der Ort einer systematischen oder historischen Rekonstruktion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Hinblick auf ihr Selbstverständnis, ihre wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlegungen, ihrer theoretischen und empirischen Gegenstände oder ihres Verhältnisses zur Erziehungswissenschaft und den Nachbardisziplinen. Fraglich ist, ob eine generalisierende Beurteilung überhaupt leistbar ist und sinnvoll wäre. In diesem kurzen Abschnitt geht es vielmehr darum, Schlaglichter auf einige ausgewählte Diskurse der Disziplin zu werfen, um vor diesem Hintergrund Entwicklungen in der Darmstädter Berufspädagogik und deren Profil sichtbar zu machen.

Der schlaglichtartige Diskurs wird am Beginn der Akademisierung der Berufsschullehrerbildung in den 1960er-Jahren angesetzt.³ Damit wird keineswegs verkannt, dass die Wurzeln der Disziplin weit früher zu suchen sind (vgl. u. a. Georg/Kunze 1981; Lipsmeier 2005; Stratmann 1988). Doch gab es zu Beginn der 1960er-Jahre eine Zäsur, denn die Restaurierungsphase nach dem Zweiten Weltkrieg ging zu Ende, ein tief greifender gesellschaftlicher, beruflicher und bildungspolitischer Wandel war zu beobachten. Ereignisse wie der „Sputnikschock“ (1957) oder die von Picht ausgerufene „Deutsche Bildungskatastrophe“ (1964), die verstärkte Bildungswerbung bzw. die Suche nach „Begabungsreserven“, die eingeleitete Expansion des Bildungswesens, große soziale Disparitäten im Bildungs- und Ausbildungssystem, die 68er-Be-

3 Berufsschullehrer wurden an den Technischen Hochschulen Dresden, Karlsruhe und Stuttgart sowie an der Universität Hamburg seit den 1920er Jahren ausgebildet (vgl. Pahl 2005, S.30). An den Universitäten in Hamburg und der Technischen Hochschule Dresden wurde 1947/48 die Gewerbelehrerbildung wieder aufgenommen, an der Technischen Hochschule Karlsruhe erst wieder 1974 (vgl. Rützel 1994, S.45). Von der Akademisierung der Berufsschullehrerbildung wird mit der durchgängigen Verlagerung der Ausbildung der Lehrkräfte für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen in den 1960er-Jahren gesprochen. Gewerbelehrerstudiengänge wurden an Universitäten und Technische Hochschulen in Saarbrücken 1959, Köln, Aachen und Stuttgart 1961, in Darmstadt 1963, in München und Hannover 1964, in Berlin 1965, in Kaiserslautern 1970 und in Karlsruhe 1974 eingeführt (vgl. Rützel/Schapfel 1993, S.12).

wegung bzw. die Außerparlamentarische Opposition, die tief greifende demokratische Reformen einforderte, mögen diesen Wandel verdeutlichen.

Für die Erziehungswissenschaft forderte Heinrich Roth (1963, S.109) eine realistische Wende, eine empirisch ausgerichtete pädagogische Forschung, im Gegensatz zur von ihm als idealistisch bezeichneten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ohne die Stärken hermeneutischer und verstehender Methoden zu verkennen. Roth ging es nicht um das Ersetzen der traditionellen Erziehungswissenschaft, sondern um deren Öffnung für empirisch gewonnene Erkenntnisse. Verstärkt wurde diese Kritik durch den kritischen Rationalismus, wie er von Popper vertreten wurde (Popper 1969). Angestrebt wurde eine strikte Trennung von Forschung und Praxis, die in der Erziehungswissenschaft besonders von Brezinka (1972) propagiert wurde. „Wer Wissenschaft betreibt, will Erkenntnisse gewinnen, nicht die Welt gestalten oder Menschen beeinflussen. (...). Das Ziel der Wissenschaft sind Erkenntnisse, das Ziel der Realwissenschaften dementsprechend Erkenntnisse über die Wirklichkeit.“ (eBd. S. 21). Verstehen, Einfühlen und Intuition haben nach Brezinka nur heuristische Bedeutung zum Entwerfen von Hypothesen (eBd. S.101).

Durch die Umbrüche in den 1960er-Jahren und die Außerparlamentarische Opposition gewann die Kritische Theorie der Frankfurter Schule starken Einfluss auf die Erziehungswissenschaft und den berufspädagogischen Diskurs. Die Denkelemente führender kritischer Pädagogen, in Darmstadt Hans Jochen Gamm und Gernot Koneffke, waren die Kritik an den gesellschaftlichen Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen, an den gesellschaftlichen Verwertungsinteressen von Bildung, die historisch-gesellschaftliche Beschaffenheit von Bildung und Erziehung und deren dialektisches Verhältnis zur Gesellschaft. Es ging insbesondere darum, frühere gesellschaftliche Verhältnisse nicht wieder herzustellen und überholte erziehungstheoretische Positionen zu überwinden. Im Verständnis der kritischen Bildungstheorie ist die Erziehungswissenschaft von gesellschaftlichen Interessen durchdrungen und zugleich durch diese motiviert und sie steht in den politischen „Kräftekonstellationen“ und „hegemonialen Auseinandersetzungen“. Zentrale Kategorien der Analyse von Bildungsprozessen sind Macht und Herrschaft, die Gesellschaftsstrukturen und die Produktionsweisen, auch in historischer Perspektive.

Die Zielperspektiven der kritischen Bildungstheorie sind Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation. Letztere wiederum zielt auf den Abbau von Fremdbestimmung, von Herrschaft und Abhängigkeit und auf die Steigerung der Selbstverfügung durch den Abbau von inneren und äußeren Zwängen (vgl. Rützel 1979, S. 66ff).

Von dieser Position aus wurde die Kritik des kritischen Rationalismus an der traditionellen bzw. klassischen Berufspädagogik verstärkt und erweitert, vor allem deren Ideologiegehalt wurde kritisiert, und dass sie längst hinter die Berufswirklichkeit zurückgefallen sei. Gleichzeitig wurde dem kritischen Rationalismus eine reduktionistische und verkürzte Sichtweise vorgeworfen, vor allem, dass Werturteile nicht beachtet würden. Umgekehrt wurde an der kritischen Berufspädagogik wiederum die fehlende empirische Absicherung ihrer Analysen und deren Normativität kritisiert.

Als wichtige Vertreter der kritischen Berufspädagogik seien hier Blankertz und Lempert herausgehoben, die jedoch ganz unterschiedliche Auslegungen und Richtungen innerhalb der kritischen Berufspädagogik vertraten. Blankertz schloss zwar an traditionelle Berufspädagogen wie Spranger und geisteswissenschaftliche Pädagogen wie Erich Weniger an, entwickelte jedoch eine kritische (Berufs-)Bildungstheorie mit deren Denkelementen, Grundlagen, Kategorien, erkenntnisleitenden Interessen und den normativen Zielen Mündigkeit und Emanzipation. Für die berufliche Bildung war bedeutsam, dass er herausgearbeitet hatte, dass berufliche Inhalte den klassischen Inhalten gleichwertigen Bildungsgehalt haben (können), dass jeder Inhalt bildend sein kann. Dadurch wurde die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung von Blankertz bildungstheoretisch fundiert (vgl. Blankertz 1969). Dem Vorwurf der Empirie- und Realitätsferne der kritischen Bildungstheorie begegnend und dem Ziel der Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse folgend, arbeitete Blankertz das umfassende Konzept der Kollegscheule aus, die 1972 in Nordrhein-Westfalen als groß angelegtes Modellprojekt startete (Kollegscheule 1972).

Wolfgang Lemperts Verständnis war ein sozialwissenschaftliches, das sich am Leitbegriff Emanzipation orientierte. Empirische Forschung auf der Basis eines emanzipatorischen Ansatzes könnte und sollte ein Beitrag zur Lösung berufspädagogischer Probleme sein (vgl. Lempert 1971). Dazu sollten auch weitere Erklärungsversuche aus etwa der Soziologie, der Psychologie, Ökonomie oder der Politik- und Rechtswissenschaft genutzt werden.

Die Dynamik war in den 1960er-Jahren, wie knapp skizziert, auch in der Berufspädagogik zu konstatieren. Die angedeuteten Umbrüche und die verschiedenen Strömungen in der Disziplin veränderten die Bildungs- und Berufsbildungslandschaft. Strukturelle Veränderungen und tief greifende Reformen wurden heftig diskutiert, teilweise realisiert und erprobt. Verwiesen sei hier stellvertretend auf die zahlreichen Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953–1965) und auf diejenigen seiner Nachfolgeorganisation des Deutschen Bildungsrats (1966–1975) zur Bildungs- und Berufsbildungsreform. Die Diskussionen zu diesen Gutachten und Empfehlungen und die Diskussionen zu den Aufgaben, Funktionen sowie der Legitimation und Wirksamkeit dieser Gremien wurden äußerst kontrovers und teilweise sehr emotional geführt.

Die für die 1960er-Jahre nur in wenigen Strichen skizzierten Grundlinien und -positionen der Diskurse und Kontroversen ziehen sich bis heute durch die gesamte berufspädagogische Diskussion. Vermutlich deshalb, weil es sich letztlich um wissenschaftstheoretische, methodologische und normative Grundpositionen handelt. Gleichwohl sind das Bild und der Entwicklungsstand der heutigen Berufspädagogik nicht mit demjenigen der 1960er-/Anfang 1970er-Jahre zu vergleichen. Die Erweiterung, Vielfalt, Differenzierung und Komplexität der Forschungsfelder, -zugänge, -methoden und das Wissen über diese haben enorm zugenommen. Deutlich erhöht haben sich auch die an die Berufsbildungsforschung angelegten Standards. Die sich durch die Diskussion kontinuierlich durchziehenden Kontroversen und (ver-

meintlichen) Krisen, waren jedoch nicht nur der „Kampf“ um Positionen, Einfluss, Deutungsmacht und Forschungsgelder. Sie haben immer auch zur wissenschaftstheoretischen Fundierung, zur Erweiterung der Erkenntnisse und der Forschungsstandards beigetragen. Es ist deshalb Euler (2009 S. 29 ff) zuzustimmen, dass einfache Gegensatzpaare nicht hilfreich sind, um den erreichten Disziplin- und Forschungsstand angemessen zu charakterisieren und für die eigene Forschungsarbeit fruchtbar zu machen. Um „eine feindliche Koexistenz“ handelt es sich vermutlich jedoch nur für die Verfechter der jeweiligen Richtungen, für die konkrete Forschungspraxis werden vermutlich die Erkenntnisse, Begründungen und methodischen Konzepte und die Einschätzung des Erklärungsgehaltes dieser Ansätze, die Orientierung sein.

Im Folgenden soll diese Entwicklung kurz an einigen Beispielen illustriert werden.

Mitte der 1980er-Jahre konstatierte Zabeck eine Koexistenz, nachdem die Vertreter der Positionen des kritischen Rationalismus, des erfahrungswissenschaftlichen und des emanzipatorischen Ansatzes ihre Grabenkämpfe aufgegeben hätten. Er forderte einen „Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm“ (vgl. Zabeck 1992), in welchem das Bemühen um Verständnis und Anerkennung der jeweiligen anderen Positionen gefordert sei sowie die Bereitschaft im Rahmen einer „intradisziplinären Arbeitsteilung“ zu forschen. Der Bezugs- bzw. Integrationsrahmen für Zabeck war eine pragmatische, der Wahrheit verpflichtete Sozialwissenschaft. Dieser Vorstellung stellte Lempert (1980, S. 1f) seinen Vorschlag entgegen, unterschiedliche Forschungsausrichtungen fallweise am je konkreten Gegenstand zu kombinieren. Das Vorgehen sei interdisziplinär bzw. interparadigmatisch auszurichten. Um Widersprüche zwischen den einzelnen Theorien aufzuheben, stellte er Regeln für die Bearbeitung theoretischer Kontroversen auf.

Ende der 1980er-Jahre legte die Senatskommission für Berufsbildungsforschung eine Denkschrift vor, in welcher sie die Situation, die Hauptaufgaben und den Förderbedarf der Berufsbildungsforschung darstellte (Senatskommission für Berufsbildungsforschung 2000). Neben der beklagten unbefriedigenden Situation und einer umfassenden Darstellung der Aufgaben wurde auch die Verstärkung der empirischen (DFG-Forschung) angemahnt. Trotz der aufgekommenen Kritik am Ertrag und dem Ansatz der wissenschaftlichen Begleitforschung der Modellversuche, wurde deren Notwendigkeit ausdrücklich herausgestellt (vgl. Lipsmeier 2005, S. 25 f).

Das DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ zwischen 1994 und 2000 (vgl. Dubs 2005) ist ein markantes Beispiel für die an einem naturwissenschaftlichen Verständnis ausgerichtete empirische Forschung. Einen besonderen Stellenwert hatte die Mikroebene des Lehrens und Lernens. Dieses Forschungsprogramm war im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung bezogen auf die Ausarbeitung von Forschungsstrategien, -designs, -methoden und -standards und empirisch belegter Ergebnisse ertragreich. Dubs (eBd. S. 542 ff.) unterzieht diese Forschungen jedoch auch einer differenzier-

ten kritischen Reflexion und weist auf Begrenzungen, Fehlentwicklungen und blinde Flecken hin.

Den Ende der 1990er-Jahre erreichten Stand verdeutlicht die umfassende Dokumentation des Projekts Berichterstattung über die Berufsbildungsforschung (van Buer/Kell 2000). Die darin vorgenommenen Beschreibungen des Ist-Standes fanden große Zustimmung.

Wie nicht anders zu erwarten und für den wissenschaftlichen Diskurs durchaus hilfreich, entzündete sich die Kritik an den Bewertungsmaßstäben. Vorgeworfen wurde den Autoren, dass sie einseitig die Standards der DFG zur empirischen Forschung als Beurteilungsmaßstab herangezogen hätten. Diese Kritik verweist noch auf ein weiteres Problem, nämlich den Schließungscharakter von (allen) Forschungsparadigmen, denn die Orientierung an den DFG-Standards grenzt die Forschung, die diesen Standards nicht entspricht oder diese sogar ablehnt, als zweitklassig aus. Derartige Ausgrenzungen bergen das Risiko, dass neue Impulse und Ressourcen nicht genutzt werden, was letztlich zur Erstarrung führt.

Anfang 2000 verschärften sich die Kontroversen zwischen „DFG- und Modellversuchsforschung“. Sie wurden vor allem von Beck (2003) und Euler (2003) auf dem DGfE-Kongress 2003 und auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2006 zwischen Sembill (2007) und Sloane (2007) geführt. Diese Kontroversen verdeutlichen jedoch nicht nur unterschiedliche Forschungsrichtungen und das darin enthaltene Potenzial, sie sind zugleich Weiterführungen und Fundierungen der wissenschaftstheoretischen und forschungsstrategischen Grundlagen. Dies gilt insbesondere für den Beitrag von Sloane und darüber hinaus auch für die Beiträge der AG BFN-Tagung in Wien (vgl. Severing/Weiß 2012). Im vorstehenden Kontext sind insbesondere die Beiträge von Böhle, Ebener, Euler und Leutner erwähnenswert. Euler (2009, S. 31) kontrastiert die primär nach dem quantitativ empirischen Forschungsdesign verfahrenende und auf Hypothesenprüfung abzielende Lehr-Lern-Forschung mit der Modellversuchsforschung, um ihren Erträgen und Begrenzungen nachzuspüren.

Die entstandene hochkomplexe Forschungslandschaft zeigt sich nicht nur in diesen Diskursen, sondern u. a. auch in der unüberschaubaren Vielzahl der Methodenhandbücher zu quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden, mit der Darstellung sehr unterschiedlicher Formen einzelner methodischer Instrumente, ihrer Einsatzmöglichkeiten und Handhabungen im Forschungsprozess, der Verfahren der Auswertung und der Einhaltung von Gütekriterien. Stellvertretend sei auf das „Handbuch Berufsbildungsforschung“ (Rauner 2005) hingewiesen. In diesem werden Zugänge und Methoden vorgestellt, die in gängigen Methodenhandbüchern weniger zu finden sind, allerdings finden qualitative erziehungswissenschaftliche Methoden nur am Rande Beachtung.

Von einzelnen Forschern oder Forschungsteams ist die entstandene hohe Komplexität und Vielfalt nur noch in Ausschnitten erkennbar. Dennoch arbeiten sie, ähnlich

wie Facharbeiter mit Ingenieurwissen mit diesem Wissen, ohne dass das immer bewusst ist und bewusst werden kann. Die Klassifizierung in Forschungsrichtungen oder die Klassifizierung der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. beispielsweise Lempert (2009a, S. 8) können Orientierung geben und Grundlagen liefern. Vor dem Hintergrund dieser Bedingungen sollte eher dem Grundgedanken von Lempert (1980) gefolgt werden, Theorie fallweise zu verknüpfen. Diese fallweise Verknüpfung gilt aber heute ebenso für die Forschungsmethoden wie für die Regeln ihrer Verknüpfung und die Beachtung des erreichten Forschungsstandes. Wie die jeweiligen Forschungsrichtungen haben auch die jeweils spezifischen Forschungskompositionen ihre Berechtigung. Die Forschenden sollten sich jedoch deren Potenziale und Begrenzungen bewusst machen. Letztlich können sich diese aber nur im Forschungsprozess und im Forschungsdiskurs erweisen. Erforderlich ist dafür jedoch ein weiterer Blickwinkel, der tendenziell alle Komponenten des Wirkzusammenhangs umfasst, speziell auch der durch die wechselseitigen Einflüsse gestifteten Relationen. Zugleich sollte eine Fokussierung, aber auch eine möglichst weitblickende, umsichtige, „freischwebende“ Aufmerksamkeit die Forschungshaltung bestimmen (vgl. Lempert 2009a, S. 9).

2 Die Darmstädter Berufspädagogik

Ähnlich wie die Selbstverständnisdiskurse der Disziplin und zur Berufsbildungsforschung kann auch die Darmstädter Berufspädagogik hier nicht systematisch aufgearbeitet werden. Auch auf diese sind nur Schlaglichter möglich, die jedoch dazu beitragen mögen, ihre Beiträge zur Disziplin und zur Weiterentwicklung der Berufspädagogik und der berufspädagogischen Praxis zu erhellen. Um dieses Unterfangen zu bewältigen, ist eine Vielzahl von Systematisierungs- und Interpretationsfolien denkbar. Unter vielen anderen möglichen Rekonstruktionsfolien wäre die Darstellung nach erkenntnistheoretischen und wissenschafts- bzw. methodologischen Grundpositionen entlang von Gegensatzpaaren (vgl. Euler 2009, S. 29) nach Ordnungsvorschlägen für die Gegenstandsfelder, Objekt- und Forschungsbereiche (vgl. Lisop 2009, S. 71) oder nach den Kategorien Reflexion – Rekonstruktion – Innovation (vgl. Lempert 2009b, S. 13) möglich. Denkbar wäre auch eine Aufarbeitung an zentralen Professuren bzw. Akteuren. Alle Rekonstruktions- und Interpretationssystematiken haben ihre Stärken aber auch blinde Flecken. Dem Anlass entsprechend fiel deshalb die Entscheidung, die Rekonstruktion und Reflexion entlang der wichtigen Akteure (Professoren) vorzunehmen, weil diese das Gesicht der Darmstädter Pädagogik besonders geprägt haben. Damit sollen zugleich die Leistungen dieser Personen gewürdigt werden. Gleichwohl geschieht dies nicht in einer biografisierenden Weise, zumal in einer Wissensgesellschaft bestimmte Leistungen immer weniger Einzelnen zurechenbar sind. Die Rekonstruktion entlang der Personen rückt vielmehr deren Grundverständnis und Zugänge, ihre Arbeits- und Forschungsfelder, die Bedeutung der Kategorie Beruf und die besonderen berufsbildungspolitischen Aktivitäten in den Fokus.

Die Orientierung an den Professuren hat auch dazu geführt, die Rekonstruktion in zwei Phasen zu untergliedern, in eine erste Phase von 1963–1990, die mit der Besetzung der ersten Professur für Berufs-, Wirtschafts- und Arbeitspädagogik durch Heinrich Abel beginnt und Ende der 1980er-Jahre durch den Tod von Gustav Grüner, der die zweite Professur innehatte, endet. Die zweite Phase datiert von 1990–2013. Sie beginnt mit der Berufung von Josef Rützel in 1991 und dauert bis zum 50-jährigen Bestehen der Darmstädter Berufspädagogik in 2013.⁴

Durch den frühen Tod von Heinrich Abel war sein Wirken in Darmstadt zwar nur kurz, aber dennoch sehr nachhaltig. Dazu trugen insbesondere auch seine Mitarbeiter bei, die später fast alle Professuren innehatten und dort Spuren hinterließen. Die meisten von ihnen sind in diesem Beitrag zitiert. Das gilt im Übrigen auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterer Darmstädter Berufspädagogik-Professuren. Deren Einbezug soll auch darauf aufmerksam machen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wesentlich zu den Forschungsleistungen und deren Praxistransfer beigetragen haben. Diese Leistungen zu rekonstruieren und zu würdigen wäre ein eigenes Projekt. Sie sollen jedoch zumindest namentlich Erwähnung finden (vgl. Übersicht 1 im Anhang). Ein Spiegel der Forschungsarbeiten sind auch die Dissertationen und Habilitationen, die in Darmstadt einen hohen Stellenwert hatten. Deren hohe Zahl und das breite Themenspektrum verdeutlicht die Übersicht 2 im Anhang. Hierzu ist erwähnenswert, dass sich unter den Promovenden viele Personen aus der Praxis, Ältere und Wissenschaftler aus anderen Ländern befinden. Die klassische Funktion von Promotionen als Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und als Eintrittskarte in eine akademische Karriere wurde in Darmstadt bewusst um das Ziel ergänzt, auch Forschungsfragen, die sich aus der persönlichen Wahrnehmung von Praxiskontexten ergeben, bearbeiten zu können und damit zugleich das Forschungspotenzial zu erweitern. Weitere bedeutsame Ziele waren, die Idee des Lebenslangen Lernens durch die Promotion zu praktizieren und die Forschung auf internationale Felder auszuweiten. Mit der Realisierung der Idee des Lebenslangen Lernens sollte darüber hinaus dem gesellschaftspolitischen Ziel der Chancengleichheit und der Öffnung der Hochschulen für Menschen, denen der Zugang bisher erschwert oder ganz verwehrt wurde, Rechnung getragen werden.

2.1 Berufspädagogik in Darmstadt – Phase I – 1963–1990

Heinrich Abel und Gustav Grüner, den beiden wichtigsten Vertretern dieser Phase, ging es um den Aufbau und die Fundierung der Berufspädagogik als eigenständige Disziplin sowie um die Entwicklung gleichwertiger Berufsbildungswege. Dieses taten sie jedoch von unterschiedlichen Ausgangspositionen aus, mit unterschiedlichen Reformstrategien und mit unterschiedlicher Intensität, jedoch auf ähnlichen Arbeits- und Forschungsgebieten (vgl. Abbildung 1). Beiden gemeinsam ist auch, dass sie äußerst produktive Wissenschaftler waren, die sich mit Vehemenz in aktuelle bil-

4 Zu den in diesen Phasen besetzten Professuren siehe Abbildungen 1 und 2.

dungspolitische und bildungspraktische Diskussionen einmischten. Die Fülle von Heinrich Abels Publikationen und seine intensive Forschungs- und Dokumentationsstätigkeit dokumentiert Karlwilhelm Stratmann 1966 in einer Auswahlbibliografie. Das Werk von Gustav Grüner umfasst rund 30 Bücher, mehrere hundert Aufsätze, über 300 Leitartikel in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ und zudem eine beachtliche Zahl volkskundlicher, lokalhistorischer Kolumnen im „Darmstädter Echo“ (vgl. Georg 1994, S. 297).

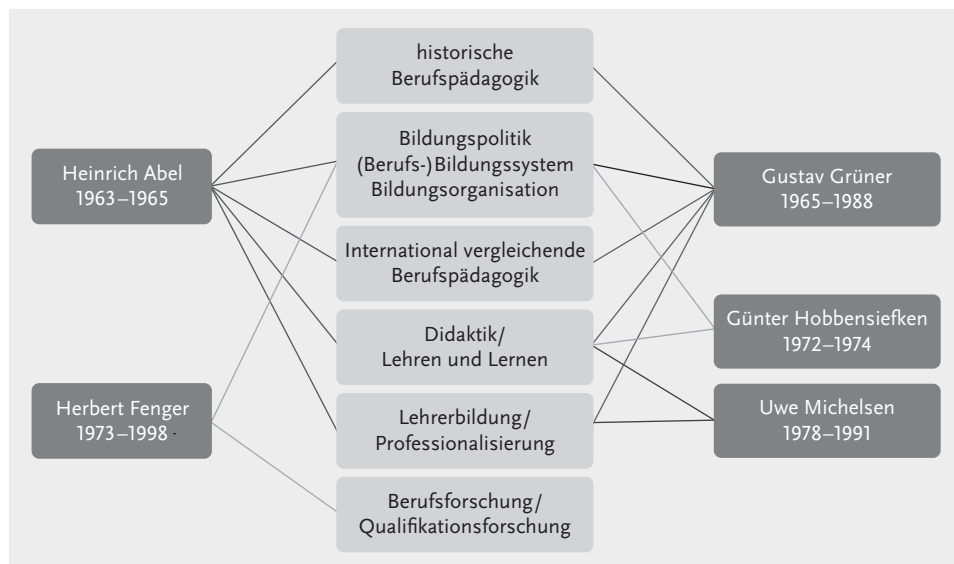


Abb. 1: Professuren und Forschungsschwerpunkte in der ersten Phase 1963–1990

Vorab: *Heinrich Abel* ist seit der 2009 erschienen Veröffentlichung von Bruchhäuser/Vsevolodov „Heinrich Abel – eine deutsche Karriere“ erheblich in die Diskussion geraten.⁵ Diese Diskussion soll hier lediglich erwähnt werden. Berufene Mitstreiterinnen und Mitstreiter von Heinrich Abel, wie Ingrid Lisop (2012), Wolf Dietrich Greinert (2012) und Antonius Lipsmeier (2012) haben zu dieser Publikation und den Rezensionen Stellung genommen. Diese Stellungnahmen sollen hier nicht durch eine weitere ergänzt werden, da die dort vorgenommenen, auf die Sache bezogenen Positionen geteilt werden und keine neuen Argumente diese Auseinandersetzung weiter erhellen würden.

Der Zugang Heinrich Abels zur Disziplin kann als reformorientiert, realitätsnah und sozialwissenschaftlich charakterisiert werden. Dies zeigen unter anderem seine 1935 in Köln erschienene Dissertation „Die Gestalt der männlichen arbeitslosen Jugend“, die 1957 erschienene empirische Studie „Berufswechsel und Berufsverbundenheit bei männlichen Arbeitnehmern“ sowie die zu diesem Themenkreis veröffentlichten

5 Vergleiche hierzu auch die Rezensionen von Horlebein (2010) und Zabeck (2010)

Aufsätze und Redebeiträge. Diese Arbeiten deuten einen Paradigmenwechsel in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, eine Abkehr von der Bildungsphilosophie und eine wissenschaftliche Hinwendung zur Soziologie mit ihren unterschiedlichen Subdisziplinen an.“ (Schütte 2012, S. 116). „Die Dynamik des Beschäftigungs- und Berufsbildungssystems erkannt und in ein genuin berufspädagogisches Forschungsprogramm eingebettet zu haben, markiert ein bleibendes Verdienst Heinrich Abels. Die empirische Wende in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde damit, bevor sie die gesamte Erziehungswissenschaft erfasste, eingeleitet.“ (ebd. S. 116, 117).

In seiner Habilitation zum Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungswesen verfolgte Abel nach eigener Aussage das Ziel, eine „Realdefinition der Begriffe Arbeit und Beruf in erziehungswissenschaftlicher Absicht“ zu geben (Abel 1963, S. 3). „Das Durchdenken des gesamten Erziehungsganges unter Berücksichtigung des Berufsprinzips ist eine legitime pädagogische Aufgabe, denn der Beruf hat in unserer Gesellschaft eine ökonomische, auf die Existenzsicherung, eine soziale, auf die gesellschaftliche Ordnung und eine ethische, auf die Sinngebung der Arbeit gerichtete Funktion.“ (Abel 1963, S. 3). Hintergrund dieser Zielsetzung war die von Abel konstatierte Diskrepanz zwischen der Berufsidee der traditionellen Berufspädagogen und der Berufswirklichkeit (vgl. Arnold/Gonon 2006, S. 164 ff.). Um den Wandel der Erwerbs- und Berufsstruktur zu analysieren, arbeitete er die historische Entwicklung des Ausbildungs- und Schulwesens ab Mitte des 19. Jahrhunderts auf und wertete statistische Daten zur Erwerbs- und Berufsstruktur aus. Teil dieser statistischen Analyse war auch der Wandel der außerhäuslichen Berufstätigkeit von Frauen. Trotz zunehmender Berufswechsel gab es Tendenzen der Verberuflichung, da durch die fortschreitende Industrialisierung neue Tätigkeitsfelder entstanden. Abel bezweifelte aber das Vorhandensein oder die Festlegung eines verbindlichen Ethos für Arbeit und Beruf in einer industrialisierten und pluralistischen Gesellschaft, wodurch einer Versittlichung der Berufe enge Grenzen gesetzt seien. Folglich hob er die Erwerbsfunktion der Berufe, den „reduzierten“ Beruf, als Grundlage der Lebenssicherung und als Mittel der Vergesellschaftung, deutlich hervor. Diese seien aber berufspädagogisch zu nutzen und mit normativen Ansprüchen zu verbinden.

Deutlich erkennbar wird in dieser Arbeit auch das historische Interesse Heinrich Abels. Er hatte eine Arbeit zur Geschichte der beruflichen Bildung seit dem 17. Jahrhundert geplant, die er aber nicht beenden konnte (vgl. Stratmann 1966).

Charakteristisch für die Denk- und Handlungsweise Abels waren sein Interesse und die Fähigkeit, politische und gesellschaftliche Entwicklungen aufzuspüren, empirische Befunde aus der Arbeitsmarktforschung und Berufssoziologie mit berufspädagogischen Fragen zu verbinden und daraus Reformideen und -konzepte zu entwickeln. Es gelang ihm, Diskurse anzuregen und zu organisieren und für diese öffentliche Aufmerksamkeit zu erlangen.

Ein weiteres stark ausgeprägtes Interesse Abels galt der *Internationalen bzw. der vergleichenden Berufsbildungsforschung*. Lipsmeier (1985) bezeichnete ihn sogar als einen Pionier der Vergleichenden Berufspädagogik. Systematisch aufgearbeitet und in den

Kontext der Vergleichenden Bildungs- und Berufsbildungsforschung eingeordnet sowie in ihrer Bedeutung gewürdigt wurden diese Arbeiten Abels von Uwe Lauterbach (2003, S. 242 ff.). Darin werden Abels Grundpositionen, seine Sicht auf die Kategorie Beruf und deren Bedeutung für das (Berufs-)Bildungssystem, sein Verständnis von (empirischer) Forschung und von Erkenntnisgewinn sowie seine Orientierung an aktuellen, für die Berufspädagogik herausfordernden Entwicklungen deutlich sichtbar. Alle folgenden Aussagen und Argumente stützen sich auf diese Quelle. Nach Lauterbach (2003, S. 242) geht Abel bei seinen vergleichenden Forschungen vom Paradigma der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung aus. Dieses schließt die Verflechtung von Schule und Betrieb und die Theorien und Methodologien der Vergleichenden Erziehungswissenschaften ein.

In einem internationalen Vergleich der Industriestaaten, der die Verberuflichung zum Gegenstand hat, kommt Abel auf empirischer Basis zu dem Ergebnis, dass die Verberuflichung zunimmt, jedoch der sozialpolitisch gewünschte Effekt, die Integration der unteren sozialen Schichten, nicht eintritt. Die Forschungsergebnisse der vergleichenden Erziehungswissenschaft bilanzierend, kommt Abel zu dem Schluss, dass die berufliche Bildung „keine oder nur eine gelegentliche kursorische Berücksichtigung findet“ (Abel 1968, S. 43, zitiert nach Lauterbach 2003, S. 242). Vor dem Hintergrund der Forderung zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung wird von ihm die Erweiterung der Forschungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf theorieorientierte Fragestellungen und die Rolle der beruflichen Qualifizierung des Nachwuchses der beruflichen Bildung in neuen Bildungssystemen angemahnt. Er gab damit den Anstoß und lieferte die intellektuelle Basis für eine Vergleichende Berufsbildungsforschung. Deren wachsenden Forschungsbedarf sah er in der Veränderung der Arbeitswelt und in der Separation zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. „Er entwirft eine Programmatik der VBP (Vergleichende Berufspädagogik – J. R.) in der die Komplexität des Untersuchungsgebiets berufliche Bildung – auch im Rahmen der EWG und mit den Interdependenzen zu ökonomischen und politischen Kräften – herausgestellt wird.“ (Lauterbach 2003, S. 243). Einen Schwerpunkt der vergleichenden Berufsbildungsforschung sieht Abel auch in dem durch neue politische Rahmenbedingungen erzeugten Praxisbedarf an Forschung. Für ihn ergibt sich die Notwendigkeit vergleichender Forschung im Bereich der beruflichen Ausbildung und Erziehung auch aus pragmatischen Überlegungen, z. B. erfordert aus seiner Sicht die europäische Integration (Montanunion, EWG) ein berufspädagogisches Denken, das über die traditionellen Grenzen, wie über das bisherige Interesse der vergleichenden Forschung hinausgeht.

Aus aktuellen vergleichenden Untersuchungen zur beruflichen Bildung zieht Abel das Fazit, dass systematische Sammlungen und Analysen von historischen, demografisch-statistischen, schul- und ausbildungsorganisatorischen sowie Daten zur Didaktik und Methodik fehlen. Ein wichtiger Schwerpunkt sollte auch die Pädagogik der Entwicklungsländer sein. Daraus entwickelt er ein programmatisches Forschungsinteresse für die Vergleichende Berufspädagogik, welches nach den Tatbeständen und Triebkräften, der Koinzidenz des Erziehungssystems mit der sozial-kulturellen Wirk-

lichkeit und der pädagogischen Entwicklung nach Effektivität der pädagogischen Bemühungen fragen sollte. Für ihn sind Begegnung und Gespräch, Einsichtnahme und Erkundung und das Bemühen um das Tatsächliche, die realen Entwicklungstendenzen, die Voraussetzungen für das Verstehen und die Versachlichung zur Überwindung von Vorurteilen sowie zum besseren Verständnis auch der im eigenen Land herrschenden pädagogischen Praxis und Theorie (vgl. Lauterbach 2003, S. 244). Versuche der Umsetzung dieser Programmatik zeigen sich in den Studien zum Schul- und Ausbildungssystem einiger westlicher Staaten und der Sowjetunion (vgl. Lauterbach 2003, S. 245). Ein besonderer Verdienst Abels war die Erschließung der Prozesse in Osteuropa, wobei ihm die exzellente Beherrschung der russischen Sprache half (Wiemann 1994, S. 292).

Vergleichende Studien sind für Abel nicht Selbstzweck, sondern ein Referenzrahmen im Sinne einer reformorientierten Perspektive. „Alle seine Entwürfe waren in den Kontext internationaler Entwicklungen eingebunden, die er wie kaum ein anderer kannte.“ (Wiemann 1994, S. 292). Deutlich wird dies in den Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964). Damit wird insbesondere hier zugleich auf die vielfältigen Aktivitäten Heinrich Abels übergeleitet. Eine herausragende Funktion war sicherlich sein Vorsitz im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, den er nach dem Tode Erich Wenigers 1962 übernahm und den er bis zu seinem Tode im Dezember 1965 innehatte. Auf das Wirken in dieser Position wird bezogen auf die bildungspolitischen Positionen, Reformideen und entstandene Kontroversen ausführlich bei Lisop (1985) eingegangen.

Ein zentrales Handlungsfeld Heinrich Abels, vermutlich eine persönlich empfundene Aufgabe, stellt das Projekt Sonnenberg dar. Die auf Initiative von Walter Schulz und Karl Rowold etablierte und institutionalisierte Bildungseinrichtung, mit der die Ziele Völkerverständigung und politische Aufklärungsarbeit verfolgt wurden, wurde mit seinem internationalen Netzwerk ein wichtiges Betätigungsfeld für Abel. Dort wurden brisante berufsbildungspolitische Themen, wie der Strukturwandel des Beschäftigungs- und Bildungssystems, der Bildungsauftrag der Berufsschule oder der Strukturwandel des Bildungssystems, in einem Netzwerk aus Vertretern der Berufserziehung, Wissenschaft und Politik sowie internationaler Experten aus ganz unterschiedlichen Perspektiven analysiert, diskutiert und in Richtung neuer Entwürfe konkretisiert (vgl. Abel 1962; Schütte 2012, S. 105 ff.). Abel brachte hier eigene Analysen, normative, programmatische und konzeptionelle Ideen und Vorstellungen ein. Zugleich waren diese Diskurse Nährboden für seine nationalen und internationalen Forschungen und bildungspolitischen und didaktischen Konzepte. Die von ihm programmatisch und in seiner Forschungsarbeit in Beziehung gesetzten Ziele der sozialen Verständigung, Integration und der Empirie sind vermutlich in diesem Laboratorium entstanden, jedenfalls genährt worden. Ein wichtiger Antrieb war dabei vermutlich auch das Ziel der Verständigung mit der Sowjetunion. Zu Tagungen im „Internationalen Haus Sonnenberg“ hat Abel Gäste aus aller Welt, vor allem aus osteuropäischen Staaten, eingeladen (vgl. Wiemann 1994, S. 292).

Gustav Grüner kann als eher konservativer aber äußerst engagierter und produktiver Vertreter der Berufspädagogik charakterisiert werden, dem die Etablierung und Fundierung der Disziplin, die gesellschaftliche Anerkennung der Berufsbildung und die Entwicklung gleichwertiger beruflicher Bildungswege sowie die Ausbildung der Gewerbelehrer und der betrieblichen Ausbilder besonders am Herzen lagen. Ähnlich wie Abel war Grüner ein genauer Beobachter der konkreten Entwicklungen, die er in ihrer Bedeutung für die Berufsbildung analysierte und daraus Reformvorschläge entwickelte, im Vergleich zu Abel oder anderen Vertreter/innen der Disziplin jedoch mit gänzlich anderen Herangehensweisen, Methoden und Schlussfolgerungen. Wie bei allen Wissenschaftler/innen, und nicht nur bei diesen, sind die Sichtweisen, Grundhaltungen und Reformperspektiven durch die biografischen Erfahrungen, die konkreten gesellschaftlichen Entwicklungen und die konkreten, besonders auch regionalen bzw. lokalen Handlungskontexte beeinflusst.⁶ Gustav Grüner wurde 1966 auf die Professur „Didaktik des beruflichen Schul- und Ausbildungswesens“ berufen. Diese Denomination der zweiten Berufspädagogik Professur an der TH Darmstadt ist identisch mit seiner 1965 an der gleichen Hochschule abgelegten Habilitation. Diese zweite Professur sollte sich stärker der Berufsschuldidaktik widmen. Durch den Tod von Heinrich Abel im Dezember 1965 wurde Grüner faktisch sein Nachfolger. Der Lehrstuhl wurde von der weiteren Bezeichnung Berufs-, Wirtschafts- und Arbeitspädagogik in Berufspädagogik umbenannt. „Berufspädagogik und Berufsschulpädagogik, wurden zunächst wieder nur von einer Professur wahrgenommen – mit einem deutlich andersartigen Profil als ursprünglich vorgesehen“ (Georg 1994, S. 298).

Die eher konservative Zugangsweise und die Interessenfelder, die Fundierung der Disziplin, gesellschaftliche Anerkennung sowie die Entwicklung gleichwertiger Berufsbildungswege und die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals spiegeln sich in seinen Vielfältigen Arbeiten wider. Deren Merkmale bestehen weniger in ausgreifenden theoretischen Modellentwürfen oder umfassenden Reformkonzepten. Gemessen an den „großen Entwürfen“ der 1960er- und 1970er-Jahre schlug er kleinschrittige, konkrete Veränderungen vor. Das Ziel war es, „praktikable Modelle“ auszuarbeiten, die an gewachsenen Strukturen des Schul- und Bildungssystems der Bundesrepublik anknüpfen, die Erfahrungen anderer Länder einbeziehen und sich stärker auf die schrittweise Umsetzung konzentrieren, als auf die Beschreibung eines idealen Endzustandes (vgl. Georg 1984, S. 10f). Grüners Reformkonzepte waren jedoch keineswegs rückwärtsgewandt, sondern auf die Stärkung, Erweiterung und höhere Wertigkeit der beruflichen Bildung gerichtet. Im Vordergrund stand dabei immer das Interesse des Aufbaus eines eigenständigen beruflichen Schulwesens. „Den Schwerpunkt der Forschungstätigkeit GRÜNERS bildet die kontinuierliche Arbeit an historischen, bildungspolitischen und didaktischen Themen, deren spezifische Fragestellung, Vorgehensweise und Ergebnisse nicht selten quer zu den gängigen berufspädagogischen Themen liegen.“ (Georg 1984, S. 10). Die Basis dieser

6 Ausführliche Biografien Gustav Grüners finden sich bei Georg (1984, S. 9–12) und (1994, S. 297–299).

Arbeiten waren die präzise Beobachtung und meist sehr detailgenaue Beschreibung historischer Entwicklung sowie die ebenso detailgenaue analytische Aufbereitung, Systematisierung und Klassifizierung von Berufsbildungsdaten (ebd. S. 10).

Seine historischen Arbeiten charakterisieren sehr deutlich seine Arbeitsweise, nämlich die detailgenaue Beschreibung und Analyse. Gleichwohl dienten sie nicht in erster Linie der Erhellung der Geschichte der Berufsbildung und deren Vervollständigung. Mit ihnen war ein reformorientiertes Interesse verbunden, das darauf gerichtet war, Reformvorschläge für die beruflichen Bildungswege und die Gestaltung von Unterrichtskonzepten zu fundieren. Exemplarisch sollen hier seine Habilitationsschrift von 1964 „Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet“ und die von ihm herausgegebenen „Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung im 19. Jahrhundert 1945–1980“ genannt werden. In seiner Habilitation geht Grüner auf der Basis umfangreicher Archivarbeiten den Wurzeln und den Verästelungen der höheren beruflichen Vollzeitschulen – heute Fachhochschulen – nach (vgl. Georg 1984, S. 10). Weitere historische Arbeiten dokumentieren und analysieren verschiedene Formen beruflicher Vollzeitschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Aus diesen leitet er Probleme in der Schulorganisation sowie eine fehlende Durchlässigkeit und Öffnung von Ausbildungsgängen auf die nächst höhere Stufe ab. Scharf kritisiert werden von ihm die im Hinblick auf berufliche Qualifizierung berechtigungslosen Varianten beruflicher Vollzeitschulen in der Bundesrepublik, aber auch der Sackgassencharakter des dualen Systems.

Im 1974 erstellten Gutachten „Facharbeiterschule und Berufliches Gymnasium – Vorschläge für die Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge“ für den Deutschen Bildungsrat hat er seine Vorstellungen von einem eigenständigen beruflichen Bildungsweg konkretisiert, der den Sackgassencharakter und die bildungspolitische Randständigkeit der Berufsbildung überwinden und zukunftsfähig sein soll. Die zentralen Leitideen und konzeptionellen Elemente seiner Vorschläge sind die Anknüpfung an bestehende Strukturen, die Forderung nach einer zentral öffentlichen Zuständigkeit für die schulische und betriebliche Ausbildung, eine fundierte berufliche Qualifizierung auf jeder Stufe, die zugleich die Befähigung und Berechtigung zur Fortsetzung des Lernens auf der nächst höheren Stufe ermöglicht und eine Reduzierung der Hierarchieebenen im Ausbildungssystem auf wenige, untereinander durchlässige Qualifikationsebenen. Seine Gestaltungsvorschläge waren vor allem auf die mittlere Ebene der Berufsbildung gerichtet. Die Facharbeiterschule sollte als übergreifende Institution auf der Basis neu konzipierter Grundberufe die Studienberechtigung vergeben. Dies galt auch für die in diesem Beruflichen Gymnasium anzusiedelnden gehobenen Assistenten-, Techniker- und Verwaltungsberufe. Die Studienpropädeutik war den beruflichen Bildungsgängen zugeordnet und nicht wie in anderen Integrationsmodellen eine Addition von Berufs- und Studienqualifikation (vgl. Georg 1984, S. 11).

Der Berufsbegriff hatte für Grüner zentrale Bedeutung. Dies zeigt sich in allen seinen bildungspolitischen Gestaltungsvorschlägen die explizit am Berufskonzept aus-

gerichtet waren. Obwohl er seine Skepsis und Kritik am ideologisch aufgeladenen Berufsbegriff der 1950er-Jahre deutlich zum Ausdruck brachte, wandte er sich gegen eine Demontage des Berufs als Ordnungs- und Organisationsmuster von Ausbildung und Arbeit. Dies tat er mit Verweis auf die aus seiner Sicht nicht nur ideologische, sondern faktische Bedeutung einer an den Berufsbildungsabschluss gebundene berufliche Identität. Die durch berufliche Sozialisationsprozesse gewachsenen subjektiven Qualitätsansprüche waren ihm sehr wohl bewusst. Diese zu stärken und ihnen Geltung zu verschaffen bedeutete für Grüner, sie an ein berufliches, überbetriebliches Organisationsmuster zu binden. „Der Beruf schien ihm ein unverzichtbarer Bezugsrahmen für die Erwerbsbiographie und für den Sinnbezug individuellen Arbeitshandelns“ (Georg 1994, S. 299). Gleichwohl sah er die gesellschaftlichen und betrieblichen Erfordernisse nach Mobilität und Flexibilität. Aus diesen ließen sich aber nach seiner Ansicht keine bildungspolitischen Konzepte oder didaktischen Entscheidungen begründen, da sich aus ihnen nur eine rein funktionale Sicht auf Erwerb ergibt. Andererseits nahm er diese Entwicklungen jedoch sehr ernst und zum Gegenstand seiner eigenen Arbeiten, besonders jedoch durch die Einrichtung einer C4-Berufspädagogik-Professur mit dem Schwerpunkt Berufs- und Qualifikationsforschung, die 1973 durch Herbert Fenger besetzt wurde. Auch darin zeigt sich Grüners Gespür für neue Entwicklungen, aber auch eine „Darmstädter Spezialität, denn dies war die erste Professur mit diesem Schwerpunkt in der Bundesrepublik. Eine dritte C3-Professur, zunächst mit Günter Hobbensiefken (1972–1974) und später mit Uwe Michelsen (1978–1991) besetzt, hatte ihren Schwerpunkt in der Didaktik des beruflichen Schulwesens (vgl. Übersicht 1).

Die Berufsschul- und Fachdidaktik bildete auch einen besonderen Schwerpunkt in den Arbeiten Grüners. Für manche gilt er gar als „Nestor“ dieses Arbeits- und Forschungsfeldes. Wichtigstes Kriterium für die Tauglichkeit von Konzepten war für ihn ihr Beitrag zur Verbesserung von Unterricht. Konzepten wie problemlösender-, projekt- oder handlungsorientierter Unterricht stand er sehr distanziert gegenüber, sie wurden von ihm eher kritisch beäugt. Sein Selbstverständnis war es, „Sinnvolles Wissen vermitteln und nicht eine Nebelwand gelehrten Geredes um diesen Vorgang ziehen.“ (Georg 1994, S. 297). Veröffentlichungen zur Didaktik des beruflichen Schulwesens und zur Schul- und Ausbildungspraxis nehmen einen breiten Raum ein (vgl. Georg 1984, S. 407 ff). Sehr bekannt sind seine Forschungsarbeiten zur didaktischen Reduktion (vgl. u. a. Grüner 1967a). Hohen Bekanntheitsgrad erreichten auch seine Berufsschullehrbücher, methodische Leitfäden und Publikationen zu Unterrichtstechniken (vgl. u. a. Grüner 1972a und 1975a).

Die Etablierung der Berufspädagogik und die Akademisierung der Gewerbelehrer, war für Grüner Motor und Selbstverpflichtung. Die Auseinandersetzung mit dem Gewerbelehrstudium war für ihn eine permanente Aufgabe. „Berufspädagogik war für ihn die Disziplin, die gleichermaßen didaktische Handlungsanleitungen für den Unterricht wie auch den Bezugsrahmen individueller und kollektiver professioneller Orientierung zu liefern hatte.“ (Georg 1994, S. 298). Immer wieder veröffentlichte er deshalb zur Gewerbelehrausbildung und dokumentierte, analysierte und machte

konzeptionelle Vorschläge auf der Grundlage historischer und auch vergleichender Analysen.

Anregungen und Grundlagen für seine Vorschläge und Modelle zur vollzeitschulischen Berufsausbildung bilden neben historischen vor allem auch *internationale vergleichende Studien*. Dabei konzentrierte sich Grüner auf berufliche Vollzeitschulen insbesondere in Österreich und benachbarten sozialistischen Staaten, die Länder Mittel-, Südost- und Osteuropas (vgl. Georg, 1984, S.10; Lauterbach 2003, S. 249).

Nach Lauterbach steht Grüner in bester Gesellschaft mit angesehenen vergleichenden Forschern. „Was ihn jedoch unterscheidet (...) ist eine nüchterne, trockene, ‚ingenieurmäßige‘ Analyse, die weniger kontextuiert erscheint, und seine ‚Weigerung‘ das Forschungsdesign näher darzulegen.“ (Lauterbach 2004, S. 252). Die international vergleichenden Studien weisen Grüner als praxisorientierten Forscher der Vergleichenden Berufsbildungsforschung aus, der den empirischen Schwerpunkt seines Vorgängers Abels mit anderen Inhalten fortsetzte, grundsätzliche Überlegungen der Theorieentwicklung aber nicht weiter verfolgte (vgl. Lauterbach 2004, S. 253). Das Forschungsinteresse Grüners war das immer wieder verfolgte Anliegen, wie in den meisten Nachbarländern berufliche Vollzeitschulen als Alternative und Ergänzung zum Dualen System und doppeltqualifizierende berufliche Schulen als Alternativen zu allgemeinbildenden Schulen anzubieten (vgl. Lauterbach 2003, S. 252). Aus den Ergebnissen einer international vergleichenden Untersuchung von 1966 zieht er den Schluss: „Die Aufspaltung in ein allgemeines Schulwesen mit wenig Abschlussebenen, von denen aus die Zuweisung zu Berufspositionen auf der Vertikalen erfolgt und in ein horizontal und vertikal eng umgrenztes Spezialschulwesen widerspricht der beruflichen Wirklichkeit, ist höchst undemokratisch und verbaut uns den Weg in die Zukunft.“ (Grüner 1967b, S.10, zitiert nach Lauterbach 2004, S. 252). Immer wieder wies Grüner auf die Bedeutung der beruflichen Vollzeitschulen hin. So nahm er beispielsweise die Benachteiligung junger Frauen in der Berufsausbildung zum Anlass, auf deren verbreitete Vollzeitausbildung hinzuweisen. „Neben diesem Block des ‚dualen Systems‘ [...] gibt es auch unterhalb der Hochschulebene noch Systeme reiner Schulbildung für Berufe, nämlich die Ausbildung technischer Assistenten sowie [...] für hauswirtschaftliche und sozialpädagogische Berufe [...], die der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung in Ausbildungsberufen, zahlenmäßig weit überlegen ist.“ (Grüner 1979, S.1).

Von Anfang an stand Grüner in Darmstadt vor der Herausforderung, den Gewerbelehrerstudiengang aufzubauen, zu etablieren und ihm Konturen zu geben. Dabei hatte er drei große Herausforderungen zu bewältigen. Zunächst ging es darum, unterschiedliche Studiengangskonzepte im politischen Aushandlungsprozess anzupassen sowie Studienpläne für die Studienzeige, die Unterrichtsfächer und die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften zu entwickeln (vgl. Rützel/Schapfel 1993, S.17 ff). Eine permanente Aufgabe war es, den Gewerbelehrerstudierenden in den Ingenieurwissenschaften Anerkennung zu verschaffen, für das „Konglomeratsstudium“ Gewerbelehrer, so eine Bezeichnung Grüners, ein hochschuldidaktisches

Konzept zu entwickeln und die Berufspädagogik als Berufswissenschaft zu etablieren. Diese Herausforderungen waren zumindest anfangs in unmittelbarer Auseinandersetzung mit der 68er-Bewegung und der kritischen Bildungstheorie zu bewältigen; in Darmstadt konkret in der Auseinandersetzung zwischen Berufspädagogik und allgemeiner Pädagogik und in der Fakultät für Kultur und Staatswissenschaften. Das Verschaffen der Anerkennung bei den Ingenieurwissenschaften beschränkte sich nicht auf inhaltliche und konzeptionelle Fragen des Studiums und die Gestaltung der Studienbedingungen für die Studierenden, sondern war insbesondere auch ein „Kampf“ um die Umwidmung der für das Gewerbelehrerstudium eingerichteten Stellen in den einzelnen Disziplinen (vgl. Rützel/Schapfel 1993, S. 27ff). Zu bewältigen war auch der enorme Anstieg der Gewerbelehrerstudierenden durch den sogenannten Ingenieurerlass von 1971. Wegen des Lehrermangels wurde in Hessen Absolventen von Ingenieurschulen das Fachstudium anerkannt und sie mussten in vier Semestern noch das Unterrichtsfach und die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften studieren, um das 1. Staatsexamen abzulegen. Von 1971 an stiegen deshalb die Studierendenzahlen sprunghaft an. 1978 gab es an der TH Darmstadt fast 1000 Studierende des Gewerbelehrerstudiums.

Die Berufspädagogik hatte für Grüner nicht nur die Aufgabe, erziehungswissenschaftliche Anteile im Studium anzubieten (Georg 1994, S. 298 f). Die Akademisierung war für ihn kein formaler Akt der Verlagerung des Studiums, sondern eine Maßnahme zu deren Professionalisierung. Dabei sollten jedoch die eigentlichen Aufgaben der Lehrer nicht aus den Augen verloren werden. Deshalb sollte sich die Berufspädagogik als eine integrative Berufswissenschaft verstehen. Sowohl seine Forschungsaktivitäten und Beiträge zu Schulbüchern und Handlungsanleitungen, als auch seine hochschulpolitischen Aktivitäten waren darauf gerichtet. „Er verstand sich gleichermaßen als Wissenschaftler und Praktiker, als Kommunikationsbrücke zwischen Hochschule, Seminar und beruflichen Schulen, aber auch innerhalb der Hochschule als Vermittlungsinstanz zwischen den am Studiengang beteiligten technik-, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Gewerbelehrerausbildung in Darmstadt wurde 20 Jahre lang mit seinem Namen identifiziert.“ (Georg 1994, S. 298).

Zum einflussreichen Wirken Gustav Grüners gehören unbedingt auch seine Mitgliedschaft im Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen und die Schriftleitung der Verbandszeitschrift „Die berufliche Schule“, die er 1961 übernahm (ab 1968 Geschäftsführende Schriftleitung) und bis zu seinem Tode innehatte. Dies war die auflagenstärkste berufspädagogische Fachzeitschrift im deutschsprachigen Raum. In dieser Funktion setzte sich Grüner kontinuierlich und hartnäckig für die Interessen und die gesellschaftliche Anerkennung der Berufsschule und der Berufsschullehrer ein. Die Unterwerfung unter standespolitische Interessen lag ihm jedoch fern. Auch hier brachte er seine Vorstellungen einer fundierten zukunftsfähigen Berufsbildung, Beruflicher Schule und Professionalisierung der Gewerbelehrer ein. Auch hier war er im besten Sinne des Wortes ein Querdenker. Eines seiner Markenzeichen waren die monatlichen Leitartikel in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift. Mit diesen

schaffte er sich ein Diskussionsforum, das weit über den sonst üblichen Kreis der Rezipienten berufspädagogischer Publikationen hinausging. Das Spektrum dieser Leitartikel war außerordentlich breit. Es reichte von „(...) wissenschaftlichen Abstracts, aktuellen Kurzberichten, bildungspolitischen Streitschriften bis hin zu Glosse und Kuriositäten. Oft ironisch, manchmal sarkastisch, auch polemisch, dann wieder nachdenklich kommentiert, goutiert und kritisiert er (...) bildungspolitische Entscheidungen, wissenschaftliche Auseinandersetzungen, Entwicklungen betrieblicher und schulischer Ausbildung.“ (Georg 1984, S. 12). Diese Leitartikel waren Nährboden und Anstoß für zum Teil heftige Diskussionen.

Für uns als Studierende der 1968er-Generation sind die kurzen Skizzierungen Gründers zutreffend. Als 68er waren wir Anhänger der großen Entwürfe, der Kritik der Verhältnisse und nicht der kleinschrittigen Veränderungen. Detailgenaue faktengestützte Analysen, die wir als „Fliegenbeinzählerei“ abtaten, waren unsere Sache nicht, zumal wir in der Allgemeinen Pädagogik führende Vertreter der Kritischen Pädagogik vor Ort hatten und die Auseinandersetzungen zwischen den „Lagern“ hautnah miterlebten. Obwohl wir uns dem „linken“ Lager zurechneten und sehr harte und keinesfalls immer wertschätzende Diskussionen besonders mit Grüner und nicht nur mit ihm führten, imponierte uns das unglaubliche breite und detailgenaue Wissen Gründers, seine Bereitschaft zur Auseinandersetzung, die er auch in emotional aufgeladenen Situationen sehr fair führte. Seine Art, wie er aktuelle Themen aufgriff und zum Gegenstand seiner Veranstaltungen machte und seine quer zu den Trends liegenden Reformideen, über die wir heftig diskutierten, waren für uns Studierende des Gewerbelehrerstudiums sehr anregend und bereichernd. Der Diskussion der „großen Entwürfe“ ging er keineswegs aus dem Weg. Durch deren genaue Kenntnis und sein umfassendes Wissen brachte er uns Studierende nicht selten in Erklärungsnot. Den Wert seiner didaktischen Leitfäden und Unterrichtstechniken lernten wir erst als Referendare schätzen. Besonders unterstützend war für uns das Engagement Gründers für das Gewerbelehrerstudium und uns als Studierende. Er hatte für uns immer ein offenes Ohr, kümmerte sich um unsere Probleme und erreichte zumeist auch eine Lösung und eine Verbesserung der Studienbedingungen.

2.2 Berufspädagogik in Darmstadt – Phase II – 1990–2013

Zu Beginn der 1990er-Jahre lag die Darmstädter Berufspädagogik durch die längere Krankheit und den Tod Gustav Gründers im Jahr 1988 sowie die Berufung von Uwe Michelsen nach Aachen relativ brach. Zugleich waren neue Herausforderungen zu bewältigen. Auswirkungen der sich verstärkenden Megatrends der Informatisierung, Internationalisierung, Individualisierung und des Wandels der Arbeitswelt führten zu gravierenden gesellschaftlichen, beruflichen und zu sozialen Umbrüchen (vgl. Rützel 2000a), wodurch neue Anforderungen an die Gestaltung der Berufsbildungssysteme, die Bildungsorganisationen, das berufliche Lernen und die Professionalisierung des Bildungspersonals gestellt wurden. „Schlagworte“ wie Neue Unternehmenskonzepte, Total Quality Management, Lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit,

Schlüsselqualifikationen, Organisationsentwicklung, Handlungsorientierung, Methodenvielfalt, Biografiegestaltung und viele mehr, sind dafür ein Ausdruck. Bisher eher randständige Arbeitsfelder der Berufsbildung, wie die berufliche Weiterbildung, die berufliche Bildung von Frauen oder die berufliche Bildung von Migranten hatten an Bedeutung gewonnen.

Die einzelnen Bereiche des Spannungsverhältnisses der Berufspädagogik – die Gesellschaft, die Arbeitswelt, das Berufsbildungssystem, die Subjekte und die normative Komponente Chancengleichheit – hatten sich real und bezogen auf den Diskurs ausdifferenziert, waren komplexer geworden, und die Vielfalt der Bildungssubjekte hatte erheblich zugenommen. Dies galt vor allem auch für die wechselseitigen Abhängigkeit und Durchdringung zwischen diesen. Über die Zunahme der Komplexität und Vielfalt hinaus, waren die Beschleunigung des Wandels und die Wissensexpllosion weitere Charakteristika (vgl. Rützel 2000b). Auch in der Disziplin Berufspädagogik und in der Berufsbildungsforschung hatten sich die Forschungsfelder deutlich ausdifferenziert und es hatte sich ein Paradigmen- und Methodenpluralismus herausgebildet (siehe Kapitel 1).

Für die ab 1991 auf die Berufspädagogik-Professuren der Technischen Universität Darmstadt neu Berufenen (vgl. Abbildung 2) war die Orientierung an dieser „Realität“ ein wesentlicher Ausgangspunkt für ihre Forschungsarbeiten. Sie setzten damit in gewisser Weise eine Darmstädter Tradition fort: die Beobachtung und Analyse der realen Entwicklungen und Wirkungen im Hinblick auf berufspädagogische Fragestellungen. Aufgegriffen, weitergeführt und differenziert wurden auch zuvor in Darmstadt bearbeitete Forschungsfelder, jedoch mit deutlich unterschiedlichen Akzentuierungen. Während die 1991 mit Josef Rützel besetzte Professur die Denomination „Berufspädagogik“ hatte und die Grundlagen, Didaktik und die Lehrerbildung zu ihren Schwerpunkten zählte, hatte die Professur von Angela Paul-Kohlhoff (1994–2010) den Schwerpunkt „Berufliche Bildung von Frauen“, mit den Differenzierungen berufliche Weiterbildung und betriebliche Bildung. Dieter Münk wurde 2002 auf eine Professur mit dem Schwerpunkt „Berufliche Bildung in Europa“ mit den Differenzierungen Berufsbildungssystem, -politik und Internationaler Vergleich berufen. Mit den Schwerpunktsetzungen „Berufliche Bildung von Frauen“ und „Berufsbildung in Europa“, beide waren die ersten und einzigen Berufspädagogik-Professuren in Deutschland mit diesen Denominationen, sollte der wachsenden Bedeutung dieser Gebiete Rechnung getragen und ihr Stellenwert in der Berufspädagogik erhöht werden. Zugleich sollte dadurch ein eigenständiges, unverwechselbares Darmstädter Profil entstehen.

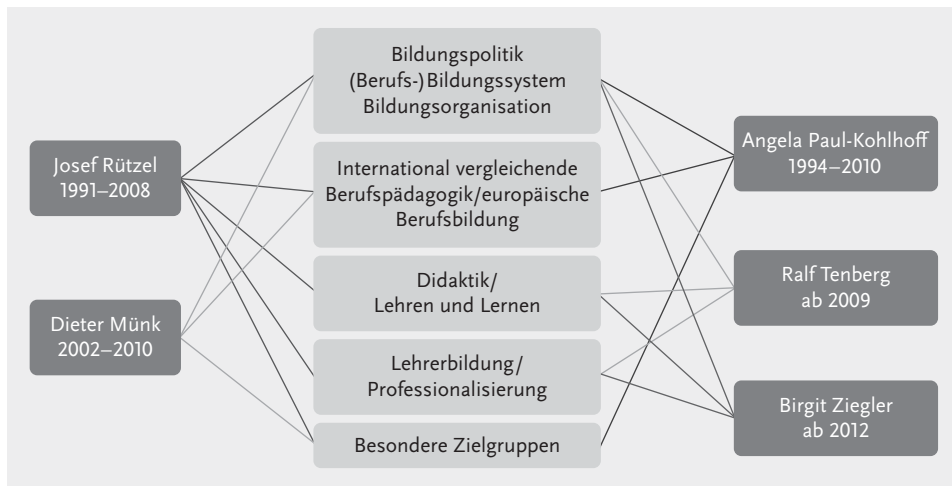


Abb. 2: Professuren und Forschungsschwerpunkte in der zweiten Phase 1990–2013

Durch die unterschiedlichen individuellen Erfahrungen, Zugangsweisen und Schwerpunktsetzungen der Professuren entstanden auch ganz neue Forschungsprofile. Gemeinsam war allen Professoren ein reformorientiertes Forschungsinteresse, das unter normativen Gesichtspunkten als Berufspädagogik in sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung bezeichnet werden kann. Die Analyse von Selektion, Ausgrenzung und Ungleichheit auf allen berufspädagogisch relevanten Ebenen und deren Abbau durch neue System- und Organisationsstrukturen, Pädagogische Konzepte und die entsprechende Professionalisierung des pädagogischen Personals waren handlungsleitend. Daher lag bei allen Professoren ein besonderer Fokus auf der beruflichen Bildung Benachteiligter im weitesten Sinne.

Das Verständnis von Berufspädagogik und berufspädagogischer Forschung war ähnlich wie von Sloane in seinem Betrag von 2007 entwickelt. Danach sollen die Berufspädagogik und berufspädagogische Forschung durch Erkenntnisgewinn den Grundlagen der Berufsbildung, den Entwicklungen und empirischen Gesetzmäßigkeiten nachspüren und neue Handlungsperspektiven entwickeln. In diesem Verständnis sind Berufspädagogik und berufspädagogische Forschung nicht ausschließlich der Aufklärung berufspädagogischer Praxis verpflichtet, vielmehr sollen sie auch Orientierungsleistungen für die Praxis erbringen und diese mitgestalten und sie sind nicht neutral. Die theoretischen Zugänge in den einzelnen Professuren waren jedoch deutlich verschieden.

Angela Paul-Kohlhoff und ihr Team orientierten sich an Theorien der Geschlechterforschung sowie von Gleichheit und Differenz, die sie für berufspädagogische Fragestellungen fruchtbar machten. Im Mittelpunkt stand die Untersuchung der gesellschaftlichen und geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung sowie von Segregationslinien in der Berufspädagogik und der Erwerbsarbeit unter einer berufspädagogischen Reformperspektive (vgl. Nader/Paul 2004; Paul-Kohlhoff 2004). Bezug

genommen wurde auf hierarchie- und gesellschaftstheoretische sowie auf diskurstheoretische Ansätze der Geschlechterforschung. Letztere mit Bezug zu klassischen diskurstheoretischen Ansätzen und unter Einbezug der an Bourdieu orientierten Arbeiten. Erstere dienten dazu herauszufinden, wie in sozialstrukturellen Prozessen der Statusdistribution Hierarchien im Geschlechterverhältnis fortwährend reproduziert und ausdifferenziert werden. Mittels des diskurstheoretischen Ansatzes „gendering“ wurde untersucht, wie in sozialen Kontexten die Vergeschlechtlichung von Berufen und Tätigkeiten sowie das Geschlechterverhältnis insgesamt interaktiv hergestellt werden. In der Arbeitsgruppe wurden diese Theorieansätze für die konkrete Forschungsarbeit in je spezifischer Weise kombiniert.

Ausgehend von dieser Forschungsperspektive und des theoretischen Zugangs standen qualitativ-empirische Methoden wie Interviews, biografieorientierte Methoden und (Betriebs-)Fallstudien in Kombination mit Fragebogenerhebungen im Vordergrund. Teilweise wurden diese durch künstlerisch-gestaltenden Methoden erweitert, um die Qualität der Forschungszugänge zu erhöhen und das Methodenspektrum zu erweitern (vgl. Paul-Kohlhoff 2005). Üblicherweise wurden aus den theoretischen Analysen und empirischen Forschungen auch Gestaltungsvorschläge entwickelt, unter anderem zum Übergangssystem und zur regionalen Vernetzung (vgl. Paul-Kohlhoff/Zybell 2003a), zur Teilzeitberufsausbildung (vgl. Nader/Paul 2004), zur kompetenzorientierten beruflichen Weiterbildung (vgl. Felger 2003) oder zur Beteiligung der Arbeitskräfte (vgl. Felger u. a. 2003). Kritische Anfragen ergaben sich aus diesen Untersuchungen auch an den Berufsbegriff (vgl. Paul-Kohlhoff/Zybell 2005a) und das System der Berufsausbildung.

Zentrale Fragestellungen, die in ihrem Arbeitsbereich, u. a. in Begleitforschungsprojekten untersucht wurden, sind (vgl. Paul-Kohlhoff/Zybell 2005b).

- Berufswahlprozesse und Vergeschlechtlichung von Arbeit, Berufen und beruflichen Tätigkeiten (vgl. Eccard 2004; Zybell 2004)
- Berufsausbildung besonderer Gruppen am Beispiel junger Mütter (vgl. Zybell 2003)
- Die Reorganisation von Arbeit, insbesondere der betrieblichen Arbeitsorganisation im Hinblick auf Kompetenzanforderung, Personalentwicklung und Projektarbeit (vgl. Felger 2003)
- Mitgestaltung von Veränderungsprozessen durch Interessenvertretungen im europäischen Kontext (vgl. Felger u. a. 2003) und
- Erwerbsbeteiligung von Frauen im internationalen Vergleich (vgl. Eccard/Paul-Kohlhoff 2003; Nader/Paul 2004).

Dieter Münk und sein Team untersuchten, der Ausrichtung seiner Professur entsprechend, vor allem Fragen der Berufsbildung in Europa und der internalen Berufsbildung mit dem Fokus auf China. Auf der europäischen Ebene waren es vor allem die berufsbildungspolitischen Beschlüsse, Leitlinien und Programme und deren Umsetzung sowie ihre Auswirkung auf das deutsche Berufsbildungssystem. Die Ergebnisse sind in einer Vielzahl von Publikationen dokumentiert. Gegenstand der Analy-

sen, Vergleiche und Kommentierungen waren unter anderem die Beschlüsse, Leitlinien und Programme von Lissabon (2000) und Kopenhagen (2002). Bearbeitet wurden insbesondere Fragen der „Anerkennung und Transparenz“, des Europäischen Referenzrahmens (EQR), der Qualität und Wirksamkeit der allgemein- und berufsbildenden Systeme einschließlich der Formulierung von Indikatoren der Leistungsmessung, des European Credit Systems for Vocational and Training (ECEVET) sowie der Konzepte Kompetenz und Qualität (vgl. u. a. Münk 2005; Münk 2008b; Münk/Bohlinger 2009). Auf diesem Forschungsfeld kooperierte Dieter Münk eng mit dem Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) in Thessaloniki. International stand die Zusammenarbeit mit dem Institut für Berufsbildung der Tongji Universität in Shanghai im Zentrum. Hier waren System- und Qualitätsfragen der Schwerpunkt.

Ein zweiter Schwerpunkt der Forschungsarbeiten von Dieter Münk waren empirische und bildungspolitische Analysen zum Übergangssystem bzw. zu Benachteiligten. Diese fanden insbesondere in Verbindung mit den Projekten zum Berufsgrundbildungsjahr in Hessen und zum hessischen Landesprogramm „Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt (EIBE)“ statt. Im Mittelpunkt dieser Analysen standen die Integrations- und Selektionswirkungen dieser Konzepte und weitergehend des Übergangs- und des Berufsbildungssystems (vgl. Münk/Rützel/Schmidt 2008; Schmidt 2012).

Den dritten Schwerpunkt des Arbeitsgebiets von Dieter Münk bildete die Lehrerbildung im gewerblich-technischen Bereich. Aufbauend auf seine Habilitationsschrift „Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose“ von 2001 entstanden in Darmstadt vertiefende Arbeiten zur Gewerbelehrerbildung, in die vor allem auch europäische Entwicklungen eingeflossen sind (vgl. Münk 2006).

Methodisch orientierten sich die Forschungsarbeiten, die im europäischen und internationalen Kontext entstanden sind, an den Methoden der systematischen bildungspolitischen Analyse und des Vergleichs, während die Arbeiten zum Übergangssystem sozialwissenschaftlich-empirisch ausgerichtet sind. Auch Münk leitete aus seinen Forschungen kritische Anfragen an das deutsche System der Berufsbildung, den Berufsbegriff und die Lehrerbildung ab. Zumindest implizit enthalten seine Veröffentlichungen auch Gestaltungs- und Reformvorschläge.

Die Leittheorie für die wissenschaftlichen Arbeiten von *Josef Rützel* und seinem Team ist die kritische Bildungstheorie. Diese wurde jedoch nicht nur auf die kritische Analyse des Berufsbildungssystems und der -praxis angewendet, vielmehr wurde auch versucht, sie auf die empirische Forschung zu übertragen. Dazu wurden im konkreten Forschungszusammenhang Verbindungen mit anderen Theorien wie Themenzentrierte Interaktion, Biografieforschung sowie mit Subjekt-, Berufswahl-, Organisations- und Kooperationstheorien hergestellt. Damit wurden zwei Hauptziele verfolgt, zum einen ging es darum, den hohen Allgemeinheitsgrad der kritischen Theorie zu konkretisieren und damit auch die Theorie zu fundieren und weiterzuentwickeln, zum andern sollten neue empirische Zugänge vor allem für die

qualitative Forschung entwickelt werden. Für die Auswahl der Theorien waren wiederum zwei Aspekte besonders bedeutsam. Einerseits sollten sie mit der kritischen Theorie „verträglich sein“ und Erklärungspotenzial für die in dieser enthaltenen „Leerstellen“ bieten, insbesondere bezogen auf die Praxis, andererseits sollten es möglichst solche theoretischen Ansätze sein, die auch in der Lerngestaltung eingesetzt wurden, wie zum Beispiel die Themenzentrierte Interaktion, das Psychodrama oder das biografische Lernen.

Bei der konkreten Ausgestaltung von Forschungsplänen wurde darüber hinaus versucht, auch die Formen des Erkenntnisgewinns, die Erkenntnisarten und deren Reichweite zu beachten, die von Erkenntnissen auf der konkreten Ebene der Einzelfälle, über die Ebene des Anwendungsgebietes, z. B. multimediales Lernen, dezentrales Lernen im Betrieb und der Modellbildung, z. B. zum subjektorientierten Lernen bis hin zur Erweiterung der Theoriebildung, z. B. der Handlungs- und Subjekttheorien sowie der Forschungsmethodologie reichen (vgl. Rützel 1998). Anzu merken ist, dass auch Erkenntnisse auf der ersten und zweiten Ebene für die Erhellung der Ausbildungspraxis sowie die Gestaltung von Modellen und Konzepten und die Evaluation ihrer Wirkungen über die Einzelfälle hinaus sehr bedeutsam sind.

Von diesem Forschungsverständnis ausgehend, das am Ende von Kapitel 1 skizziert wurde, lag der Fokus auf der Modellversuchs- und Begleitforschung. Zu Beginn wurde mit einem handlungsorientierten Forschungsparadigma, mit den entsprechenden „qualitativen“ Methoden, gearbeitet. Dieses wurde in der Auseinandersetzung mit Diskursen zu responsiven Forschungsansätzen und mit der Grounded Theorie, aber auch mit empirischen und intervenierenden Ansätzen erweitert. Modifikationen fanden auch in den Forschungsmethoden statt, z. B. die Gestaltung von Erhebungsinstrumenten wie Interview- und Beobachtungsleitbögen, von Selbsteinschätzungsinstrumenten oder Fragebögen nach Prinzipien der Themenzentrierten Interaktion, des Psychodramas oder der Biografiegestaltung. Die Tauglichkeit und Qualität dieser Instrumente waren ebenfalls Gegenstand der Forschung.

Kontinuierlich bearbeitet wurde ein sehr breites Themenspektrum, das sich zu sechs Forschungsfeldern verdichten lässt:

Ein besonderer Schwerpunkt war die *berufliche Bildung Benachteiligter*, die in allen Facetten und zumindest teilweise in exemplarischer Form für das gesamte Berufsbildungssystem bearbeitet wurde. Hintergrund ist die Annahme, dass sich die Probleme des Systems in der Benachteiligtenbildung wie in einem Brennglas zeigen. Gesellschaftliche und berufliche Ausgrenzungsprozesse, die Zielgruppen der Benachteiligtenbildung, System-, Struktur-, und Organisationsfragen, pädagogisch-didaktische Ansätze einschließlich der Förderkonzepte und die Professionalisierung des Bildungspersonals waren Gegenstand dieser Analysen. In diesen Arbeiten wurden auch systematische Bezüge zur Sozial- und zur Sonderpädagogik hergestellt. Einen hohen Anteil an diesen Forschungen hatte die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von Projekten wie „Fit für Ausbildung und Beruf (FAUB)“, „Optimierung beruflicher Integration von Migrantinnen/innen durch durchlässige Ausbildung (OP-

TIMA)“, „Laboratorium für Arbeit (Labor A)“ oder „Evaluation des vollzeitschulischen Berufsgrundbildungsjahres in Hessen“ (gemeinsam mit Dieter Münk).

Ein zweiter Schwerpunkt waren Untersuchungen zum *Wandel der Arbeit*, wie die Einführung von Gruppenarbeit oder die Arbeit von freiberuflichen Wissensarbeitern. Erwähnt werden sollte der Modellversuch „Gruppenarbeit in fertigungsverbundenen Lern- und Arbeitsinseln (FLAI)“ (vgl. Rützel/Schapfel 1997) und das Projekt „VIRKON, Arbeit in VIRtuellen Konstrukten, Organisationen und Netzen“ (vgl. Rützel/Weber 2007). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden auch an die pädagogischen und didaktischen Reflexionen und Konzepte zurückgebunden.

Besonders durch die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen waren *Innovationen in den Beruflichen Schulen* Gegenstand der Forschungsarbeiten. Thematisch wurden die Differenzierung und Flexibilisierung durch Modularisierung, die Schul- und Organisationsentwicklung, die Lernortkooperation sowie die Qualitätsentwicklung und Evaluation untersucht und theoretisch weitergeführt und es wurden Gestaltungskonzepte im Sinne von Prototypen entwickelt (vgl. u. a. Faßhauer u. a. 2001; Basel/Giebenhain/Rützel 2006). Diese Ergebnisse sind ebenfalls in die pädagogisch-didaktischen Arbeiten sowie in die Konkretisierung der kritischen Bildungstheorie eingeflossen, u. a. in eine eigene Interpretation des Bildungsbegriffs, die Reflexion des Kompetenzbegriffs und des Verhältnisses von Bildung und Kompetenz und in diagnostische Fragestellungen. Besonders thematisiert wurde die Bedeutung der „Selbstkompetenz“ als eine Dimension der beruflichen Handlungskompetenz unter dem Aspekt der emotionalen Leistungsfähigkeit (vgl. u. a. Faßhauer 2001).

In den Arbeiten zur *Didaktik der beruflichen Bildung* sowie der *Didaktik der Benachteiligtenbildung* wurde vor allem mit subjektorientierten-, gestaltungsorientierten und bildungstheoretischen Ansätzen gearbeitet (vgl. u. a. Rützel 2002). In diese Arbeiten flossen Ergebnisse aus den Analysen zum Wandel der Arbeit, Auswirkungen der Megatrends auf die berufliche Bildung sowie der Sonder- und Sozialpädagogik. Die didaktischen Arbeiten bezogen sich insbesondere auf die berufliche Bildung Benachteiligter, aber auch auf die betriebliche Berufsbildung und die berufliche Bildung insgesamt (vgl. u. a. Biermann/Rützel 1999).

Fragen der *Lehrerbildung* wurden im Arbeitsbereich Rützel kontinuierlich bearbeitet. Ihr Gegenstand waren grundlegende Fragen der Professionalisierung, die Entwicklung von Studiengangmodellen und das Tätigkeitsfeld von Lehrern. Bezugspunkte der Modellentwicklungen waren neue Anforderungen an die Professionalisierung, integrierende Bestandteile im Studium zur Verbindung von ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtung, Unterrichtsfach und Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, die systematische Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen vor Ort sowie die Erschließung von neuen Zielgruppen, wie Quer- und Seiteneinsteiger unter Sicherung der Qualitätsstandards des Studiums (vgl. Rützel 1994). Von 1991 bis 2008 wurde ein eigenständiger Ergänzungstudiengang „Berufspädagogische Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Jugendlicher bei der Berufseingliederung“ für Fachlehrer und Berufsschullehrer angeboten. Dieser

wurde konzeptionell permanent weiterentwickelt, teilweise wurden Anteile des Ergänzungstudiums in das Regelangebot eingebracht.

Schließlich war auch die *Internationale Berufsbildung* ein fester Bestandteil der Forschungsarbeiten. Lag anfangs der Schwerpunkt auf der Türkei (vgl. Georg/Rützel 1994), waren es später Staaten der ehemaligen Sowjetunion in Mittelasien. Ab 1995 kam die Volksrepublik China hinzu, die bis heute im Fokus der internationalen Forschungsarbeiten steht. In diesen Arbeiten werden tendenziell alle Fragen der Berufsbildung, wie die Systemgestaltung, Curriculumentwicklung, Lerngestaltung und Professionalisierung des Personals behandelt (vgl. Rützel/Ziehm 2003): Seit 2001 besteht eine enge Kooperation mit dem Institut für Berufsbildung an der Tongji Universität in Shanghai, in der neben den oben genannten Themen vor allem auch der Wissenschaftler-, Studierenden- und Forschungsaustausch steht (vgl. u. a. Zheng/Rützel 2014). Exemplarisch sollen hier die gemeinsamen Forschungsworkshops und die vier Promotionen von Wissenschaftlern des Instituts für Berufsbildung am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt genannt werden.

Die Arbeits- und Forschungsgebiete der einzelnen Professuren sollen nun noch einmal zu einem Gesamtbild der Darmstädter Berufspädagogik ab 1990 verdichtet werden.

Vor dem Hintergrund des Leitprinzips Berufspädagogik in gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung richteten sich die Forschungen auf die Analyse der Selektions- und Ausgrenzungsprozesse und auf Gestaltungsvorschläge zur Flexibilisierung, Durchlässigkeit und biografieorientierten Systemgestaltung einschließlich des Lebenslangen Lernens. Dies waren insbesondere die Übergangsgestaltung, die Teilleistausbildung und Möglichkeiten der Modularisierung des Bildungssystems bei gleichzeitiger Standardisierung. Die Gestaltungsvorschläge wurden zwar vor dem Hintergrund des Gesamtsystems und allgemeiner Systementwicklungsaspekte entwickelt, richteten sich aber auf Ausschnitte des (Berufs-)Bildungssystems. Maßgeblich hierfür war, dass sich die Zeit der „großen Gesamtentwürfe“ überlebt hatte. Darüber hinaus sollte nach dem Darmstädter Selbstverständnis die tatsächliche Gestaltung gemeinsam mit allen Akteuren der Berufsbildung ausgearbeitet werden.

Durch das Leitprinzip und die Forschungsthemen rückten fast zwangsläufig kritische Anfragen an das Berufskonzept in den Fokus, sei es aus den Analysen der Geschlechtlichkeit der Berufe (Angela Paul-Kohlhoff), der Ausgrenzung von bestimmten Gruppen vom Zugang zu qualitativer Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit sowie der Verfestigung von Randständigkeit und prekären Lebenslagen (Josef Rützel) oder der Gestaltung von Bildungssystemen auf europäischer Ebene (Dieter Münk) und in Entwicklungsländern (Josef Rützel). Gearbeitet wurde mit einem differenzierten und erweiterten Berufsbegriff im Hinblick auf dessen Bedeutung für die Ausbildung und Beschäftigung und die Biografie und insbesondere mit modularisierten Ansätzen in Verbindung mit dem Berufskonzept. Diese Sicht war auch für die internationalen Forschungen bedeutsam, die von dem Selbstverständnis getra-

gen wurde, dass neue Systeme und Konzepte an reale gesellschaftliche Bedingungen, an Entwicklungen im Beschäftigungssystem und Strukturen des Bildungssystems sowie an die Theorieentwicklung, kulturelle Deutungen und Routinen anknüpfen müssen. Unter diesen Bedingungen bieten modularisierte Konzepte im Hinblick auf die Integrations- und Anschlussfähigkeit, aber auch für eine zukunfts-fähige Qualifizierung durchaus hohes Potenzial. Daher wurden, auch gegen den Mainstream, das deutsche Berufsbildungssystem als „bestes der Welt“ in anderen Ländern zu verankern, derartige Konzepte unterstützt, zumal auch die deutschen Entwicklungsprojekte gegenüber modularisierten Modellen ins Hintertreffen zu geraten drohten (vgl. u. a. Kohn. u. a. 2007; Ziehm 1998). Hinsichtlich der Berufsbildung in China und der Kooperation mit dem Institut für Berufsbildung in China hat sich die Darmstädter Berufspädagogik inzwischen eine herausragende Position erarbeitet.

Der Fokus in der Lehrerbildung, als ein Forschungsfeld von allen Professoren, lag in der Analyse der neuen Herausforderungen für die Professionalisierung sowie der Studienganggestaltung und -organisation sowie der Profilbildung. Dabei ging es u. a. um die Verstärkung der Öffnung für Seiten- und Quereinsteiger sowie für Studierende mit Migrationshintergrund. Dadurch sollte auch die Funktion der Lehrerbildung als „soziales Aufstiegsprojekt“ wieder belebt und gestärkt werden. Diese Überlegungen standen in Verbindung mit den neuen Anforderungen an die Berufsschullehrenden, die zu Grundlagen für die Entwicklung differenzierter und integrativer Modelle gemacht wurden. Dabei spielten auch die Darmstädter Erfahrungen aus den 1970er-Jahren mit Quereinsteigern eine wichtige Rolle.

Auch die Darmstädter Berufspädagogen der „zweiten Phase“ waren Ansprechpartner und Motoren für die Berufsschullehrerbildung. Anders als Grüner versuchten sie jedoch nicht die Berufspädagogik als integrative Berufswissenschaft zu etablieren und auszubauen. Ihnen ging es um die Etablierung integrierender Strukturen, wie das für die Studiengangmodelle dargestellt wurde. Eine weitere Veränderung war die Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung, an welchem die Berufspädagogen seit Ende der 1990er initiiierend und konzeptionell mitwirken. Nach längeren Diskussionen wurde in der Grundordnung der autonomen TU Darmstadt im Jahre 2000 ein „Forum für die Lehrerbildung“ eingerichtet und von Josef Rützel geleitet. Dieses sollte der Ort für die Lehramtsstudierenden sein und Aufgaben der Koordination der Studienorganisation und der schulpraktischen Studienanteile wahrnehmen, die Information und Kommunikation verbessern, die Studienberatung in den Fachbereichen unterstützen, bei der Erstellung von Studienordnungen mitwirken sowie sich an der Strukturplanung, Evaluation und Qualitätssicherung beteiligen. Nachdem im gleichen Jahr ein neues Hessisches Lehrerbildungsgesetz verabschiedet wurde, in welchem im § 55 Zentren für Lehrerbildung verpflichtend eingeführt wurden, war die TU Darmstadt aufgrund der Vorarbeiten die erste Hessische Universität, die ein Zentrum für Lehrerbildung etablierte und profilierte.

Der Beitrag der Darmstädter Berufspädagogik zur Disziplin und Forschung in der zweiten Phase lag insbesondere im Aufgreifen neuer gesellschaftlich, bildungspolitisch und sozial virulenter Entwicklungen, in der Erschließung von bis dahin in der Berufspädagogik wenig beachteter Theorien, z. B. der Geschlechtertheorien, psychologischer Theorien wie TZI und Psychodrama aus der Sozial- und Sonderpädagogik und deren Verknüpfung für konkrete Forschungsfragen. Dies gilt wie gezeigt auch für die Weiterentwicklung qualitativer bzw. handlungsorientierter Forschungsmethoden.

Zum Wirken der Darmstädter Professoren der zweiten Phase gehören ähnlich wie bei Abel und Grüner die Mitgliedschaft in Experten- und Reformkommissionen zur Berufsbildung und zur Lehrerbildung auf deutscher, europäischer und internationaler Ebene, die hochschulpolitischen und beratenden Tätigkeiten sowie die Initiierung eigener Forschungseinrichtungen.

Stellvertretend seien hier genannt die

- Kongresse und Fachtagungen „Hochschultage Berufliche Bildung 2004“, die Tagungen 30-Jahre (1993) und 40-Jahre (2003) Lehrerausbildung für Berufliche Schulen, die Fachtagung „Fördern fordern – Paradigmenwechsel in der Benachteiligtenförderung“, die Abschlusstagung des Projekts JAMBA „Von der Benachteiligung zur Chancengleichheit – junge Mütter als Innovationspotenzial für das Duale System“ und die AG BFN Fachtagung an der TU Darmstadt mit dem Thema „Migration in der beruflichen Bildung“.

Darüber hinaus sind als wichtige Funktionen zu erwähnen, die

- Gründung und Leitung des Frauenforschungszentrums an der TU Darmstadt durch Angela Paul-Kohlhoff und ihre Mitgliedschaft in der Kommission zur Finanzierung der Bildung.
- Funktion des Sprechers des Vorstandes der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE von Dieter Münk und sein Vorsitz in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN).
- langjährige Herausgebertätigkeit von Josef Rützel, u. a. der Zeitschrift „berufsbildung“ und der „Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik“ sowie seine mehr als 11-jährige Tätigkeit als Ombudsmann für die ausländischen Studierenden.

3 Perspektiven

Nach 50 Jahren Berufspädagogik in Darmstadt ist wieder eine Umbruchphase zu konstatieren. Die Umsetzung des Bolognaprozesses ist mehr oder weniger, besser oder weniger gut vollzogen, mit den dadurch verbundenen neuen Anforderungen an die Studienorganisation, die Prüfungsleistungen und -regelungen und die Gestaltung der Lehre, jedoch auch mit neuen Möglichkeiten der Profilbildung. Deutlich vergrößert haben sich die Zahl und Vielfalt der Studierenden. Die Auswirkungen der

auf ca. 60 Prozent gestiegenen Studierendenquote, die Individualisierung der Lebensverhältnisse und Biografien sowie die fortschreitende und forcierte Internationalisierung zeigen nicht nur in der Berufsbildung, sondern auch in den Universitäten Wirkungen. Angekommen und Alltag in den Universitäten ist auch die „Autonomie“ verbunden mit Exzellenzinitiativen, Rankings, Profilbildung, indirekter Steuerung sowie mit permanenten Evaluationen und Zielvereinbarungen auf allen organisationalen Ebenen, vor allem auch mit den Professoren. Gravierend verändert haben sich dadurch die Bedeutung und Bewertung von Drittmitteln und wissenschaftlichen Leistungen in Richtung der DFG und vergleichbarer (internationaler) Fördereinrichtungen. Gelder des Bundes, der Länder oder von Betrieben sind weniger wert als solche der DFG oder anderer vergleichbarer Institutionen. Gleiches gilt ebenso für die Veröffentlichungspraxis. Publikationen wird dann Wert beigemessen, wenn sie in (internationalen) gerankten Journalen erscheinen. Verbunden damit ist auch eine Veränderung der Forschungsstandards der Disziplin.

Diese hier nur angedeuteten allgemeinen Entwicklungen treffen, wenn auch in spezifischer Weise, auf die TU Darmstadt und die Disziplin Berufspädagogik zu. Durch Pensionierung und Weggang ergaben sich ab 2008 längere Vakanzen in der Berufspädagogik. Die vakanten Berufspädagogikprofessuren wurden zwar vertreten und ausnahmslos alle, die die Professuren vertraten, brachten sich engagiert ein. Sie konnten jedoch aufgrund der Befristung die Aufrechterhaltung des „Betriebs“ lediglich sichern, jedoch nicht profilbildend wirken. Erst mit der Berufung von Birgit Ziegler in 2012 wurde eine der drei Berufspädagogikprofessuren wieder regulär besetzt. Die Denomination ihrer Professur „Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung, Didaktik beruflicher Bildung und Professionalisierung von Lehrenden“ zeigt den hohen Anspruch, der mit dieser Professur verbunden ist und die Absicht eines neuen Zuschnitts der Berufspädagogik in Darmstadt. Ausdruck dafür ist die prominente Betonung der Berufsbildungsforschung. Auf die zunächst als Erweiterung des Standorts geplante Einrichtung einer Professur für Technikdidaktik, die 2008 mit Ralf Tenberg besetzt wurde, folgte 2010 die Entscheidung, einer der Berufspädagogikprofessuren (Nachfolge Paul-Kohlhoff) nicht wieder zu besetzen. Die zweite Professur für Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufsbildung in Europa (Nachfolge Münk) steht für die Hochschulleitung ebenfalls zur Disposition. Birgit Ziegler ist deshalb zumindest zunächst auf sich alleine gestellt, die Berufspädagogik in Darmstadt neu zu profilieren.

Zudem müssen beide, Ralf Tenberg und Birgit Ziegler, die Beziehungen und die Zusammenarbeit zwischen Berufspädagogik und Technikdidaktik ausloten und entwickeln. Die Technikdidaktik ist studienorganisatorisch an die beruflichen Fachrichtungen angebunden, ihre disziplinären Wurzeln liegen dagegen in der Berufspädagogik und auch hochschulstrukturell ist die Technikdidaktik dem erziehungswissenschaftlichen Institut zugeordnet. Es bleibt eine Herausforderung, beide sowohl in der Disziplin als auch in der Universität zur Geltung zu bringen und deren Ressourcen und Handlungspotenziale in Darmstadt zu sichern.

Literatur

- Abel, H. (1968):** Vergleichende Berufspädagogik. In: Abel, H.: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Braunschweig, S. 42–48.
- Abel, H. (1963):** Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildung- und Schulwesen Deutschlands. Braunschweig.
- Abel, H. (1962a):** Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Berufspädagogik. In: Deutsche Berufs- und Fachschule, 58. Jg., S. 241–253.
- Abel, H. (1962b):** Berufspädagogen auf dem Sonnenberg. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 11. Jg., H. 4, S. 86–88.
- Abel, H. (1957):** Berufswechsel und Berufsverbundenheit bei männlichen Arbeitnehmern in der gewerblichen Wirtschaft. Eine Untersuchung. Hrsg. von der Hochschule für Internationale pädagogische Forschung. Frankfurt a. M./Braunschweig.
- Arnold, R./Gonon, Ph. (2006):** Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.
- Bank, V. (2009):** Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (Hrsg.): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16.
- Basel, S./Giebenhain, D./Rützel, J. (Hrsg.) (2006) :** Peerevaluation an beruflichen Schulen. Impulse für die dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung nach außen. Paderborn.
- Beck, K. (2003):** Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Jg., S. 232–250.
- Biermann, H./Rützel, J. (1999):** Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: Rützel, J./Biermann, H./Bonz, B. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter, Stuttgart, S. 11–37.
- Blankertz, H. (1969):** Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover.
- Böhle, F. (2012):** Was ist Wissenschaft? Anregungen zu einer (Re-)Definition der Wissenschaftlichkeit anwendungsorientierter Bildungsforschung. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Ergebnisse der AG BFN Fachtagung im September 2010 in Wien. Schriftenreihe des BIBB. Bonn, S. 49–59.
- Brezinka, W. (1972):** Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a. 2. Auflage.
- Bruchhäuser, H.-P./Vsevolodow, V. A. (2009):** Heinrich Abel – eine deutsche Karriere. Magdeburg.
- Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (2009):** Editorial. In: Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (Hrsg.): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966):** Empfehlungen und Gutachten 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart.

- Dubs, R. (2005):** DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 538–545.
- Ebner, H. G. (2012):** Wissen schaffen: What you do is what you get. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Ergebnisse der AG BFN Fachtagung im September 2010 in Wien. Schriftenreihe des BIBB. Bonn, S. 61–70.
- Eccard, C. (2004):** Ich bin erst glücklich, wenn ich fliegen kann! Berufliche Orientierungen von Pilotinnen. Königstein/Ts.
- Eccard, C./Paul-Kohlhoff, A. (2003):** Differenzen der Erwerbsbeteiligung von Frauen am Beispiel der Länder Deutschland, Finnland und Spanien. In: Goldmann, M. u. a. (Hrsg.): Gender Mainstreaming und demografischer Wandel. Beiträge aus der Forschung, Bd. 132. Dortmund, S. 153 – 175.
- Euler, D. (2009):** Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Ergebnisse der AG BFN Fachtagung im September 2010 in Wien. Schriftenreihe des BIBB. Bonn, S. 29–46.
- Euler, D. (2003):** Potenziale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Jg., S. 201–212.
- Faßhauer, U. (2001):** Emotionale Leistungsfähigkeit. Bielefeld.
- Faßhauer, U./Bendig, B./Giebenhain, D./Rützel, J. (Hrsg.) (2001):** Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 6) Bielefeld.
- Faßhauer, U./Münk, D./Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.) (2008):** Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung: Festschrift zum 65. Geburtstag von Josef Rützel. Stuttgart.
- Felger, S. (2003):** Berufliche Weiterbildung im Einzelhandel. Neue Chancen durch Kundenorientierung? Bielefeld.
- Felger, S./Kruse, W./Paul-Kohlhoff, A./Senft, S. (2003):** Partizipative Arbeitsorganisation: Beteiligung jenseits von Naivität. Münster, Hamburg, London.
- Georg, W. (1994):** Rückblick auf Gustav Grüner. In: Rützel, J. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Bildungsreform. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 14, Alsbach/Bergstraße, S. 297–299.
- Georg, W. (1984):** Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. In: Georg, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld, S. 9–12.
- Georg, W./Rützel, J. (1994):** „Systemberatung ohne System?“ Anmerkungen zur Problematik der Berufsbildungshilfen am Beispiel der Türkei. In: Biermann, H./Greinert, W.-D./Janisch, R. (Hrsg.): Systemberatung als Instrument der Berufsbildungshilfe. Alsbach/Bergstraße, S. 153–178.
- Georg, W./Kunze, A. (1981):** Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München.

- Greinert, W.-D. (2012):** Wortmeldung eines Adepten. In: Schütte, F. (Hrsg.): Verdunklung einer Lichtgestalt: Heinrich Abel und die „Schattenexistenz“ der Berufspädagogik. Frankfurt a. M., S. 19–29.
- Grüner, G. (1984):** Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945–1980. Köln.
- Grüner, G. (1979):** Die beruflichen Vollzeitschulen hauswirtschaftlicher und sozialpädagogischer Fachrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland. Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik, 14, Weinheim.
- Grüner, G. (1975a):** Praktische Fachkunde in Berufsschulen – eine Analyse von Arbeitsplätzen für dieses Fach. In: Deutsche Berufs- und Fachschule. H. 12, S. 972 ff.
- Grüner, G. (1975b):** Berufsausbildung in sozialistischen Staaten. Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik, Bd. 11, Weinheim.
- Grüner, G. (1972a):** Die Wandtafel aus Sicht der Lehrer beruflicher Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 24. Jg., H. 4, S. 266 ff.
- Grüner, G. (1972b):** Die Typen der Berufsausbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung der zentralen Aufgaben der Berufsbildungsforschung. In: Die berufsbildende Schule, 24. Jg., H. 1, S. 15–22.
- Grüner, G. (1967a):** Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die deutsche Schule, H. 7/8, S. 414 ff.
- Grüner, G. (1967b):** Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Braunschweig.
- Horlebein, M. (2010):** Rezension zu Bruchhäuser H.-P./Vsevolodow, V. A. (2009): Heinrich Abel – eine deutsche Karriere. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 4, S. 425 f.
- Kohn, G./Rützel, J./Schrüter, H.-J./Ziehm, St. (Hrsg.) (2000):** Compatibility of Vocational Qualification Systems. Strategies for a Future Demand-oriented Development Co-operation in Vocational Education and Training. Berlin.
- Lauterbach, U. (2003):** Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft. Baden-Baden.
- Lempert, W. (2009a):** Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. In: Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (Hrsg.): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16.
- Lempert, W. (2009b):** Vom vorzeitigen Grabgesang zur “self-destroying prophecy”. In: Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (Hrsg.): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16.
- Lempert, W. (1980):** Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorien. In: Heid, H./Lempert, W./Zabeck, J. (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. ZBW Beiheft 1, Wiesbaden, S. 1–6.
- Lempert, W. (1971):** Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Schulwesens. 2. Aufl., Frankfurt a. M.

- Leutner, D. (2012):** Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Ergebnisse der AG BFN Fachtagung im September 2010 in Wien. Schriftenreihe des BIBB. Bonn, S. 17–26.
- Lipsmeier, A. (2012):** Heinrich Abel – eine „Lichtgestalt“ der Berufspädagogik in neuem Licht – Analyse und Kritik der Bruchhäuserschen Abel-Biographie. In: Schütte, F. (Hrsg.): Verdunklung einer Lichtgestalt: Heinrich Abel und die „Schattenexistenz“ der Berufspädagogik. Frankfurt a. M., S. 31–53.
- Lipsmeier, A. (2005):** Zur Genese der berufspädagogischen Forschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 19–27.
- Lipsmeier, A. (1985):** Heinrich Abel – ein Pionier der vergleichenden Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 81. Jg., H. 8, S. 719–727.
- Lipsmeier, A. (1972):** Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Jg., H. 1, S. 21–49.
- Lisop, I. (2012):** Biografieforschung auf Abwegen? – Überlegungen in disziplinpolitischer Absicht anlässlich Bruchhäusers Abel-Biografie. In: Schütte, F. (Hrsg.): Verdunklung einer Lichtgestalt: Heinrich Abel und die „Schattenexistenz“ der Berufspädagogik. Frankfurt a. M., S. 55–91.
- Lisop, I. (2009):** Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (Hrsg.): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16.
- Lisop, I. (1985):** Berufspädagogik im Mittelraum oder Sprengkraft Arbeit. Nach-Gedanken der Zukunft der Pädagogik gewidmet. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81. Jg., H. 8.
- Münk, D. (2008a):** Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, D./Schmidt, Chr./Rützel, J. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, S. 31–52.
- Münk, D. (2008b):** Standards in der beruflichen Bildung und der EQR: Anmerkungen zur bemerkenswerten Karriere eines europäischen Konzepts. In: Fasshauer, U./Münk, D./Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung: Festschrift zum 65. Geburtstag von Josef Rützel. Stuttgart, S. 272–293.
- Münk, D. (2005):** Europäische Bildungsräume – Deutsche Bildungsräume? In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Nr. 96, 12/2005, 59. Jg., S. 2–6.
- Münk, D./Bohlinger, S. (2009):** Konvergenz oder Divergenz als Folge europäischer Integrationsbestrebungen? Zum Forschungsstand des Qualitätsbegriffs in der beruflichen Bildung im Kontext des CQAF. In: Münk, D./Weiß, R. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetzwerk (AG BFN) Bd. 6. Bielefeld, S. 18–25.

- Münk, D./Schmidt, Chr./Rützel, J. (Hrsg.) (2008):** Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn.
- Nader, L./Paul, G. (2005):** Deutschland und Schweden im Vergleich. Männer machen Karriere – Frauen versuchen Beruf und Familie zu vereinbaren. In: *berufsbildung*, 59. Jg., H. 96, S. 35–36.
- Nader, L./Paul, G. (2004):** Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. In: Rützel, J./Bendig, B./Herzog, Chr. E./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft. Quantität – Qualität – Verantwortung: Aspekte*. Bielefeld, S. 39–53.
- Pahl, J. (2005):** Zur Genese berufswissenschaftlicher und berufsdidaktischer Forschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, S. 27–35.
- Paul-Kohlhoff, A. (2005):** Biografie, Wissenschaft und Kunst – Begegnungen beim forschenden Lernen. In: *Katalog der Ausstellung: Grenzen. Gender in Kunst + Wissenschaft*. Darmstadt.
- Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.) (2004):** Berufsausbildung und Geschlechterverhältnis. Bielefeld.
- Paul-Kohlhoff, A./Zybell, U. (2005a):** BerufsWegeBericht 2004. Hrsg. vom Kreis Offenbach.
- Paul-Kohlhoff, A./Zybell, U. (2005b):** Der männliche Berufsbegriff – Barriere für die Geschlechtergerechtigkeit. In: *Thema Forschung 2/2005. Focus Geschlecht*. Monheim, S. 22–24.
- Popper, K. (1969):** Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, T. W. u. a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied/Berlin, S. 103–123.
- Rauner, F. (Hrsg.):** *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld.
- Rolf, H.-G. unter Mitarbeit von Nyssen, E. (1976):** Sozialisation und Auslese durch die Schule. 8. Auflage. Heidelberg.
- Roth, H. (1963):** Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: *Die Deutsche Schule* 55. Jg., S. 109–119.
- Rützel, J. (2002):** Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Qualifikations-, Lern- und Curriculumforschung. In: Gerds, P./Fischer, M./Deitmer, L.: *Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 13)* Bielefeld, S. 36–63.
- Rützel, J. (2000a):** Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: *Qualifizierte Ausbildung für alle! Fachtagung des Forum Bildung. Materialien des Forum Bildung, Bd. 4*. Bonn, S. 44–68.
- Rützel, J. (2000b):** Compatibility of Vocational Qualification Systems. In: Kohn, G./Rützel, J./Schrüter, H.-G./Ziehm, St. (Hrsg.): *Compatibility of Vocational Qualification Systems. Strategies for a Future Demand-oriented Development Co-operation in Vocational Education and Training*. Berlin, S. 11–13.

- Rützel, J. (1998):** Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns durch Modellversuchsforschung. In: Euler, D. (Hrsg.): Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214. Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 623–636.
- Rützel, J. (1994):** Reformbedarf und Reformansätze zur Qualifizierung von Berufspädagogen – Umriss eines Darmstädter Modells. In: Rützel, J. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 14. Alsbach/Bergstraße, S. 45–60.
- Rützel, J. (1979):** Tätigkeit und Tätigkeitsfelder. Prinzipien einer integrierten Sekundarstufe III. Frankfurt a. M.
- Rützel, J./Weber, D. (2007):** VIRKON: Arbeiten in VIRTuellen Konstrukten, Organisationen und Netzen. Darmstadt.
- Rützel, J./Ziehm, St. (2003):** Volksrepublik China. In: DIPF (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung, Bd. 9. Baden Baden.
- Rützel, J./Schapfel, F. (Hrsg.) (1997):** Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI). Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 18. Alsbach/Bergstraße.
- Rützel, J./Schapfel, F. (1993):** 30 Jahre Ausbildung von GewerbelehrerInnen an der Technischen Hochschule Darmstadt. Darmstadt, Eigendruck.
- Schmidt, Chr. (2012):** Krisensymptom Übergangssystem – Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld.
- Schütte, F. (Hrsg.) (2013):** Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Baltmannsweiler, S. 48–70.
- Schütte, F. (2012):** „Als wir uns das letzte Mal trafen, waren wir Feinde!“ – Sonnenberg im Harz 1949–1959: Ort persönlicher Besinnung und politischer Reflexion. In: Schütte, F. (Hrsg.): Verdunklung einer Lichtgestalt – Heinrich Abel und die „Schattenexistenz“ der Berufspädagogik, Frankfurt a. M., S. 93–124.
- Sembill, D. (2007):** Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R./Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15./16.03.2006. Bonn, S. 61–90.
- Senatskommission für Berufsbildungsforschung (1990):** Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderbedarf. Denkschrift. Weinheim.
- Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.) (2012):** Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Ergebnisse der AG BFN Fachtagung im September 2010 in Wien. Schriftenreihe des BIBB. Bonn.

- Sloane, P. (2007):** Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R./Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15./16.03.2006. Bonn, S. 11–60.
- Stratmann, K. W. (1988):** Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84. Jg., H. 7, S. 579–589.
- Stratmann, K. W. (1966):** Ausgewählte Bibliographie Heinrich Abels. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Jg., H. 12.
- Van Buer, J./Kell, A. (2000):** Berichterstattung über die Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Jg., S. 30–47.
- Wiemann, G. (1994):** Zur Erinnerung an Heinrich Abel. In: Rützel, J. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Bildungsreform. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 14. Alsbach/Bergstraße, S. 291–295.
- Zabeck, J. (2010):** Rezension zu: Bruchhäuser H.-P./Vsevolodow, V. A. (2009): Heinrich Abel – eine deutsche Karriere. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106. Jg., H. 3, S. 464–468.
- Zabeck, J. (2009):** Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Lisop, I./Schlüter, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Frankfurt a. M., S. 121–147.
- Zabeck, J. (1992):** Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. In: Zabeck, J. (Hrsg.): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hohengehren, S. 367–378.
- Zheng, J./Rützel, J. (2014):** Entwicklungstendenzen in der Disziplin Berufspädagogik und der berufspädagogischen Forschung in China. In: berufsbildung, 68. Jg., H. 147, S. 42–45.
- Ziehm, St. (1998):** Berufskonzept und Modularisierung: Leitideen beruflicher Bildung in Deutschland, den USA und Großbritannien. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 22. Alsbach/Bergstraße.
- Zybell, U. (2004):** Berufsorientierung – eine Verquickung von Geschlecht, Körper und Moral. In: Paul- Kohlhoff, A. (Hrsg.): Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Bielefeld, S. 35–49.
- Zybell, U. (2003):** An der Zeit – Zur Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter. Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik, Bd. 47, Münster.

Übersicht 1

Mitglieder des Instituts für Berufspädagogik

ab 2001 Fachgebiet Berufspädagogik im Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, 1963–2013

Professuren im FG Berufspädagogik:

Heinrich Abel †	1963–1965
Gustav Grüner †	1966–1988
Hans Lehmberg †	1972–1976
Günter Hobbensiefken	1972–1974
Adolf Lorenz	1972–1973
Herbert Fenger	1973–1998
Uwe Michelsen	1979–1990
Josef Rützel	1991–2008
Angela Paul-Kohlhoff	1994–2010
Dieter Münk	2002–2010
Ralf Tenberg	seit 2009
Birgit Ziegler	seit 2012

Außerplanmäßige Professur:

Maria Dorer	1969–1973
-------------	-----------

Privatdozent:

Jürgen Justin	1987–1993
---------------	-----------

Vertretungsprofessuren:

Eva Quante Brandt	2009–2010
Tim Unger	2009–2011
Stephan Kösel	2010–2012
Thomas Kurtz	2012–2013
Bettina Siecke	2013–2015

Wissenschaftliche Mitarbeiter am FG Berufspädagogik:

Friedrich W. Hoßbach	1964–1967
Günther Schnuer M. A.	1964–1965

Dr. phil. Bernhard Tollkötter	1964 – 1965
OStR Heinz Jung	1964 – 1970
Wolf-Dietrich Greinert	1965
Ass. d. L. Antonius Lipsmeier	1965 – 1967
Dr. phil. Karlwilhelm Stratmann	1965 – 1967
Dr. rer. pol. Gerhard Hauptmeier	1967 – 1970
Dr. rer. pol. Hans Lehmborg	1967 – 1972
Ass. d. L. Günter Ploghaus	1968 – 1969
Dipl.-Hdl. Walter Georg	1971 – 1982
Andreas Kunze M. A.	1973 – 1977
StR Uwe Lauterbach M. A.	1976 – 1981
Wolfgang Scherer	1978 – 1982
Hermann Letschert M. A.	1978 – 1980
Gerhard Kohn	1980 – 1984
Wolfgang Derkau	1983 – 1988
Peter Binstadt	1986 – 1990
Jürgen Löffler	1989 – 1991
Friedrich Ernst	1991 – 1996
Thomas Kurtz	1991 – 1996
Franz Schapfel M. A. (Projekt)	1993 – 1997
Stefan Ziehm †	1993 – 1997
Uwe Faßhauer	1996 – 2001
Carmen Eccard †	1996 – 2002
Susanne Felger	1996 – 2002
Uta Zybell	1997 – 2005
Armin Sehrer	1999 – 2002
Dagmar Giebenhain	1999 – 2006
Dirk Basel	2002 – 2007
Sven Basel	2002 – 2008
Sandra Bohlinger	2002 – 2007
Paul, Gwendolyn	2002 – 2007
Laima Nader	2003 – 2010
Christian Schmidt	2006 – 2009

Dietmar Weber	2006 – 2009
Tami Ensinger	2008
Zoe Zimmermann	2008 – 2011
Marcel Walter	2009
Melanie Weigele	seit 2009
Marcus Dengler	seit 2010
Sabine Hering	2010 – 2012
Iva Kocaman	2010 – 2012
Daniel Pittich	seit 2010
Sven Olaf Volk	seit 2010
Pia Schmidt	2011 – 2012
Jasmin Wentz	2011 – 2012
Aillean Balkenhol	2012 – 2014
Hans Kayser	2012 – 2013
Gaby Steinritz	seit 2012
Kerstin Seitz	2012 – 2014
Markus Abel	seit 2013
Britta Bergmann	2013
Holger Bittlinger	2013 – 2014
Susanne Eißler	seit 2013
Perikles Karipidis	seit 2013
Dr. Sabine Lehmann-Grube	seit 2013

Abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer im FG Berufspädagogik:

Dr. phil. Hans Georg Roetzer	1968 – 1971
Dr. phil. Karl Schwarz	1968 – 1970
StR Martin Berg	1969 – 1975
OStR Josef Dicke	1971 – 1974
Dr. Alfred Lorenz	1971 – 1972
OStR Gerhard Faber	1972 – 1973
StR Walter Fritsch	1979 – 1981
Dr. Harry Neß M. A.	1981 – 1985
StR. Fredi Boots	1987 – 1991

Karin Kühlwetter	1991 – 1996
Burkhard Bendig	1996 – 2001
Jürgen Bockhold	2001 – 2006
Renate Amelunxen	2006 – 2010
Jens Koch	2010 – 2014

Übersicht 2

Promotionen und Habilitationen am Institut für Berufspädagogik

ab 2001 Fachgebiet am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik,
1963–2013

Habilitation

Dr. Jürgen J. Justin

Berufserziehung im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft. Ein Betrag zur Entwicklungsgeschichte der Theorie und der beruflichen Erziehung und Bildung. Januar 1988

Dr. Sandra Bohlinger

Kompetenzentwicklung für Europa. Zur Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. 2008

Dr. phil. Bernhard Zinn

Auszubildende und ihre Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. 2011

Promotionen

Friedrich Wagner M. A.

Die Lernwirksamkeit aktiver Reaktionen beim Schulfernsehen. 1973

Andreas Kunze M. A. Phil.

Ausbilder im Betrieb – Eine Leitstudie zur Berufsbildungsforschung. 1974

Walter Georg M. A.

Untersuchungen zur Struktur und Effektivität wirtschaftswissenschaftlicher Gymnasialformen. 1975

Günter Springer M. A.

Das Klassenbuch als Forschungsinstrument in den Erziehungswissenschaften. 1975

Jürgen Klein M. A.

Der Ingenieur im Offiziersberuf – Merkmale hinsichtlich Ausbildung, Verwendung und Stellung im Beruf. 1976

Alfred Mark M. A.

Vergleich der Berufsbildungssysteme in Frankreich, Israel und Rumänien. 1977

Gerhard Faber M. A.

Untersuchungen zur didaktisch-methodischen Struktur von Pilotenausbildungssystemen. 1977

Jürgen Neumann M. A.

Funktionale und institutionelle Probleme der Bildungs- und Berufsberatung in der Bundesrepublik Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Beratung für berufliche Erstausbildung. 1977

Dieter Schramm M. A.

Die Facharbeiterprüfung als Forschungsinstrument zur Ermittlung und Analyse kognitiver Qualifikationselemente für Facharbeitertätigkeiten. 1979

Peter Aschenbrenner M. A.

Die Problematik der berufsschulischen Betreuung von Splitterberufen. 1979

Otto Kahl, Dipl. Psych.

Berufliche Entscheidung und berufliche Laufbahn. 1980

Herbert Willy Ernst Wiese M. A.

Die Entwicklung des kaufmännischen Schulwesens im Großherzogtum Hessen und bei Rhein. 1981

Reinhard Edelman M.A.

Der musisch-technische Fachlehrer. Empirisch-analytische Untersuchung über Ausbildung und Beruf. 1983

Roland Ebert M. A.

Zur Entstehung der Kategorie Facharbeiter als Problem der Erziehungswissenschaft. 1984

Günter Weber, Dipl.-Gwl.

Das technische Gymnasium mit Schwerpunkt Elektrotechnik – Ein Modellversuch zur Doppelqualifizierung. 1984

Botho Zibner M. A.

Der technologische Wandel als Determinante der beruflichen Entwicklung aufgezeigt am Beispiel des handwerklichen Fahrzeug- und Karosseriebaus. 1986

Klaus Pott Dipl.-Hdl. M. A.

Die Entwicklung der Österreichischen Handelsakademien (1848–1918). Die Entstehung eines Modells schulischer Kaufmannsbildung. 1989

Georg Kahlert M. A.

Die Entwicklung des fachkundlichen Schulbuches – aufgezeigt an Fachbüchern der metallgewerblichen Berufsschule. 1989

Peter Binstadt M. A.

Didaktische Strukturen und Begriffssysteme. Eine strukturorientierte Untersuchung didaktischer Konzepte im Hinblick auf deren Anwendbarkeit im Bereich gewerblich-technischer Bildung. 1989

Jutta Schweitzer, Dipl.-Hdl.

Leitlinien makrodidaktischer Planungen der innerbetrieblichen Weiterbildung von Führungskräften. 1993

Thomas Kurz

Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. 1996

Angela Forberger

Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Eine berufsbiographisch-orientierte Untersuchung zum Karriereverlauf und zur beruflichen Situation von Frauen in Führungspositionen des beruflichen Schulwesens. 1997

Siegfried Schwarzmüller

Möglichkeiten der Förderung geistig beeinträchtigter Menschen aus der Werkstatt für Behinderte in der Berufsschule. 1997

Kai Gärtner

Umweltwissenschaften für Ingenieure – Entwicklung eines hochschuldidaktischen Modells. 1999

Stefan Ziehm †

Facharbeit als Leitidee der Berufsbildungszusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik China. Dargestellt an den Implementationsstrategien und Durchführungsbedingungen in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit. 2001

Ralf Bartels

Kompetenzentwicklung mitbestimmen. Besonderheiten der betrieblichen Mitgestaltung von Weiterbildung im Zusammenhang mit neuer Arbeitsorganisation für Betriebs- und Personalräte im Dienstleistungssektor. 2001

Uwe Faßhauer

Emotionale Leistungsfähigkeit im Kontext beruflicher Bildung. Subjektorientierte Aspekte der Qualität von Teamarbeit an beruflichen Schulen. 2001

Horst Philipp Bauer

Die Entwicklung der öffentlichen Fachschulen für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, in Hessen und deren Bewertung durch ihre Studierenden. 2001

Susanne Felger

Berufliche Weiterbildung im Einzelhandel. Neue Chancen durch Veränderungen in der betrieblichen Arbeits- und Weiterbildungsgestaltung in Folge einer neuen Kundenorientierung? 2002

Uwe Lauterbach

Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft. 2002

Carmen Eccard †

Berufliche Orientierung von Pilotinnen. Der kulturelle Herstellungsprozess von Zweigeschlechtlichkeitsentwürfen in der Luftfahrt. 2003

Thomas Uchrowski

Gestaltung und Umsetzung lernfeldorientierter Curricula am Beispiel des Medientechnischen Assistenten im Rahmen eines Schulversuches. 2003

Dagmar Giebenhain

Organisationsentwicklung berufsbildender Schulen durch Prozessbegleitung – ein Beitrag zur Modernisierung der beruflichen Bildung. 2004

Yongfang Chen

Die Fachdidaktik Elektrotechnik in der chinesischen Lehrerausbildung für berufliche Schulen vor dem Hintergrund der schnellen technologischen Entwicklung. 2004

Yungfeng Wang

Lernen in multimedialen Lernumgebungen – multimediale Lernkonzepte in der Automatisierungs- und Elektrotechnik für die chinesische Berufsbildung. 2005

Doris Kuppka

Kosmetik – Domäne der Frau? Zur Verberuflichung weiblicher Tätigkeiten. 2005

Detlef Messerschmidt

Dienstleistungskompetenz durch Erfahrungslernen. Die Verknüpfung informeller und formaler Lernprozesse in der Weiterbildung zum „Geprüfte/r Automobil Serviceberater/in“ 2005

Karsten Wendland

Der Template-Zyklus. Web-Templates im Spannungsfeld von schöpferischem Gestalten und einschränkender Zumutung. 2006

Bruno Geffert

Metaphern von Schule. Welche Metaphern und metaphorische Konzepte generieren Benachteiligte von Schule? 2006

Wolfgang Pomowski

Das Pädagogische Psychodrama in Besonderen Bildungsgängen der beruflichen Schulen. Eine Grounded-Theory-Studie in Klassen mit benachteiligten Jugendlichen. 2006

Norbert Völker

„Neue Anforderungsprofile für Ingenieure“ – Kompetenzentwicklung durch Kooperation von Universität und Unternehmen. 2007

Bernd Mendritzki

Lebensweltbegründete Opportunitätskosten benachteiligter Jugendlicher in berufsvorbereitender Bildung. 2007

Jianchu Wang

Theorie und Praxis der Entwicklung beruflicher Curricula nach dem Lernfeldkonzept und deren Entwicklungspotenziale für die Modernisierung der Berufsbildung in der V. R. China. 2007

Franz Schapfel-Kaiser

Zeit und Beruf. Pilotstudie zum Zeiterleben in unterschiedlichen Berufen am Beispiel von Hebammen, Straßenbahnfahrern, leitenden Angestellten, Künstlern. 2007

Martina Nohl

Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. 2009

Ali Cincaya

Internationalisierungstendenzen im türkischen Berufsschulwesen. 2009

Dongxue Li

Qualitätssicherung in der Berufsbildung und nachhaltige Entwicklung der Berufsbildung in der Provinz Guangxi. 2009

Petra Hubmann

Johannes Bartholomäus Adam Beringer (1670–1738) ein katholischer Naturforscher und Frühaufklärer als Beispiel für die Professionalisierung des akademischen philosophischen Mediziners im frühen 18. Jahrhundert. 2010

Monika Greening

Identifizierung von Belastungsfaktoren und Beanspruchung von Hebammenschülerinnen während der Berufsausbildung. Eine qualitative und quantitative Studie zur Erfassung und Bewertung von Belastungsfaktoren und Beanspruchung von Hebammenschülerinnen. 2011

Christoph Stumm

Netzwerkbildung bei Freelancern. Die Entstehung von arbeitsbezogenen Netzwerken vor dem Hintergrund der Fairness als Regel des sozialen Austauschs. 2012

Anne Koschmann

Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung der lernfeldorientierten Lehrpläne. Eine explorative Untersuchung an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. 2012

Hans Kayser

Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung. 2013

Christine Keimes

Lesen – eine empirische Studie zur berufsspezifischen Relevanz des Lesens in gewerblich-technischen Bildungsgängen. 2013

Nina Pfister

Führung als Teilaspekt von beruflichen Schulen. 2013

Daniel Pittich

Diagnostik fachlich-methodischer Kompetenzen. 2013

Autorinnen und Autoren

Dr. Thomas Damberger

Thomas Damberger, Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. Forschungsschwerpunkte: Pädagogik und Technologie, Human Enhancement, Medienpädagogik, Erziehungs- und Bildungstheorien.

Prof. Dr. Thomas Deißinger

Thomas Deißinger, Prof. Dr., seit 1998 Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik I an der Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkte: Historische und international-vergleichende Berufsbildungsforschung, Berufsbildungspolitik, Schulische Berufsbildung.

Prof. Dr. Peter Euler

Peter Euler, seit 2001 Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften an der Technischen Universität Darmstadt. Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Kritische Bildungstheorie, die Untersuchung der Bedeutung, Wechselwirkung und Folgen von Naturwissenschaft und Technologie für die Aufgabe, Wirklichkeit und Re-Vision von Bildung und Pädagogik.

Prof. Dr. Thomas Kurtz

Thomas Kurtz, seit 2013 Professor für Soziologie an der Staatlichen Studienakademie Thüringen. Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Kompetenzforschung, Soziale Ungleichheit, Bildungsforschung, Berufsbildungsforschung, Arbeit und Beruf, Soziologische Theorie, Organisationstheorie.

Prof. Dr. Rita Meyer

Rita Meyer, seit 2012 Professorin für Berufspädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte bzw. Arbeitsgebiete: Veränderung von Arbeit und Beruf, Kompetenzentwicklung und Lernen im Prozess der Arbeit, Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen.

Prof. Dr. Gerhard Minnameier

Gerhard Minnameier, seit 2011 Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte bzw. Arbeitsgebiete: Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung, Lehrprofessionalität und Unterrichtsqualität, Inferentielle Lehr-Lern-Theorie, Moralisches Urteilen und Handeln im beruflichen Kontext, Wirtschaftsethik und Verhaltensökonomik.

Prof. Dr. Josef Rützel

Josef Rützel, Professor i. R. für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Forschungsschwerpunkte bzw. Arbeitsgebiete: Berufliche Bildung Benachteiligter mit dem Fokus auf Inklusion, Internationale Berufsbildung/Berufliche Bildung in China, Professionalisierung von Lehrenden.

Prof. Dr. Rudi Schmiede

Rudi Schmiede, seit 1987 Professor für Soziologie an der Technischen Universität Darmstadt, Fachgebiete: Soziologie, Arbeit, Technik und Gesellschaft, FB Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften, seit November 2011 im Ruhestand. Forschungsschwerpunkte: Sozialstrukturelle Dimensionen von Ökonomie und Krise, Soziale Dimensionen und Gestaltung von IuK-Technologien, Arbeit in der Informationsgesellschaft, Informatisierung und Wissen, Digitale Bibliotheken und Fachinformation, Bildungssystem und Weiterbildung

Prof. Dr. Tim Unger

Tim Unger, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der RWTH Aachen University. Forschungsschwerpunkte bzw. Arbeitsgebiete: Berufsbildungstheorie, moderne Beruflichkeit, professionelles Handeln und Methoden der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung.

Prof. Dr. Birgit Ziegler

Birgit Ziegler, seit 2012 Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Forschungsschwerpunkte bzw. Arbeitsgebiete: Professionalisierung von Lehrenden, Vorberufliche Sozialisation mit dem Schwerpunkt Entwicklung beruflicher Interessen, Lehr-Lern-Forschung mit dem Schwerpunkt Leseförderung und Diagnostik.

Der Sammelband ist eine Rückschau auf 50 Jahre Berufspädagogik. Anlass war das Jubiläumssymposium an der TU Darmstadt, wo 1963 der erste Lehrstuhl für Berufspädagogik eingerichtet wurde. In ihren Beiträgen diskutieren die Autoren aus verschiedenen Blickwinkeln die aktuellen Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem und wie diese auf den Einzelnen wirken. Der Tagungsband dokumentiert das Selbstverständnis der Wirtschaft- und Berufspädagogik und eröffnet neue Perspektiven dieser Disziplin.

Die Reihe **Wirtschaft – Beruf – Ethik** widmet sich ökonomischen und ethischen Fragen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs- und Unternehmenskultur.

Herausgeber der Reihe sind Gerhard Minnameier (Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Birgit Ziegler (Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt).



Beim Kauf dieses Buches erhalten Sie zusätzlich das eBook. Ihren individuellen Download-Code finden Sie vorne in diesem Buch.

