

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

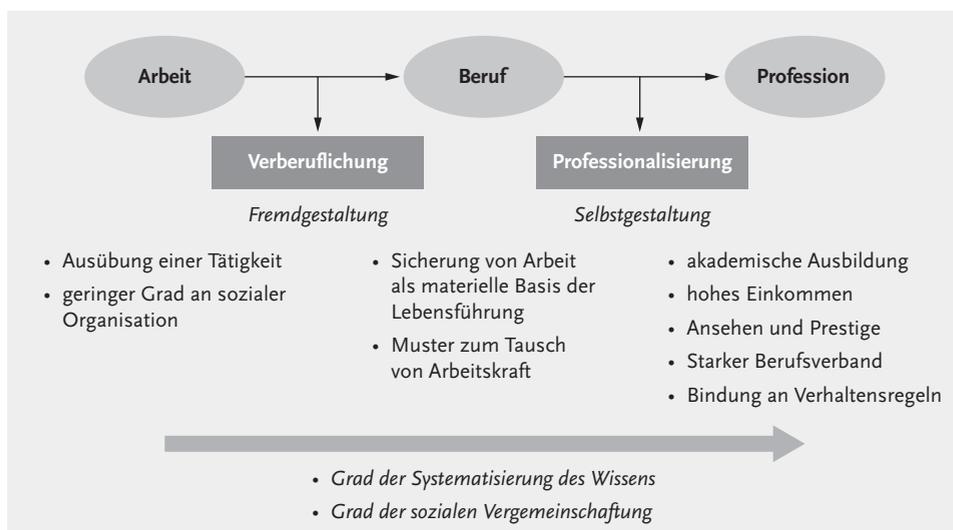


Abb. 1: Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit (eigene Darstellung nach Hartmann 1968)

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; Rauer 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* erfahrungsgestütztes 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. Straßer 2014). 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 – online*. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/dietzen_wuensche_bwpat23.pdf [Stand: 17.08.2013].
- Eirnbter-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: Weindböck-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.