

Meyer, Rita

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

Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Verallgemeinerung des Beruflichen - Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld : Bertelsmann 2015, S. 23-36. - (Wirtschaft - Beruf - Ethik; 31)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Meyer, Rita: Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit - In: Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Verallgemeinerung des Beruflichen - Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld : Bertelsmann 2015, S. 23-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116806*

in Kooperation mit / in cooperation with:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



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 disziplinar 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 verblappendes 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 zugeordnet. 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 bestehen bleibt. 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 Bildungsrespektive 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 Erwerbssphäre 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 Berufspänomene, 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 Berufsbegriff. 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 Industriesoziologe, 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 lebhafte 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

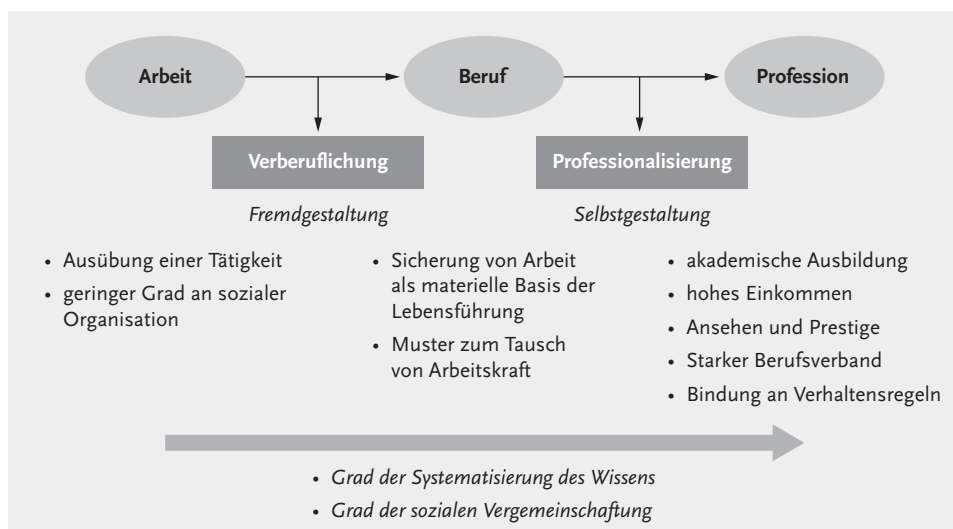


Abb. 1: Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit (eigene Darstellung nach Hartmann 1968)

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 Erwerbsssektor 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 Barrieren 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; Eirimbter-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. 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 – 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.