

Schütz, Julia [Hrsg.]; Elsholz, Uwe [Hrsg.]
**Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung,
Erwachsenenbildung und Hochschulbildung**

Bielefeld : wbv Publikation 2024, 186 S.



Quellenangabe/ Reference:

Schütz, Julia [Hrsg.]; Elsholz, Uwe [Hrsg.]: Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Bielefeld : wbv Publikation 2024, 186 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-302291 - DOI: 10.25656/01:30229; 10.3278/9783763974504

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-302291>

<https://doi.org/10.25656/01:30229>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

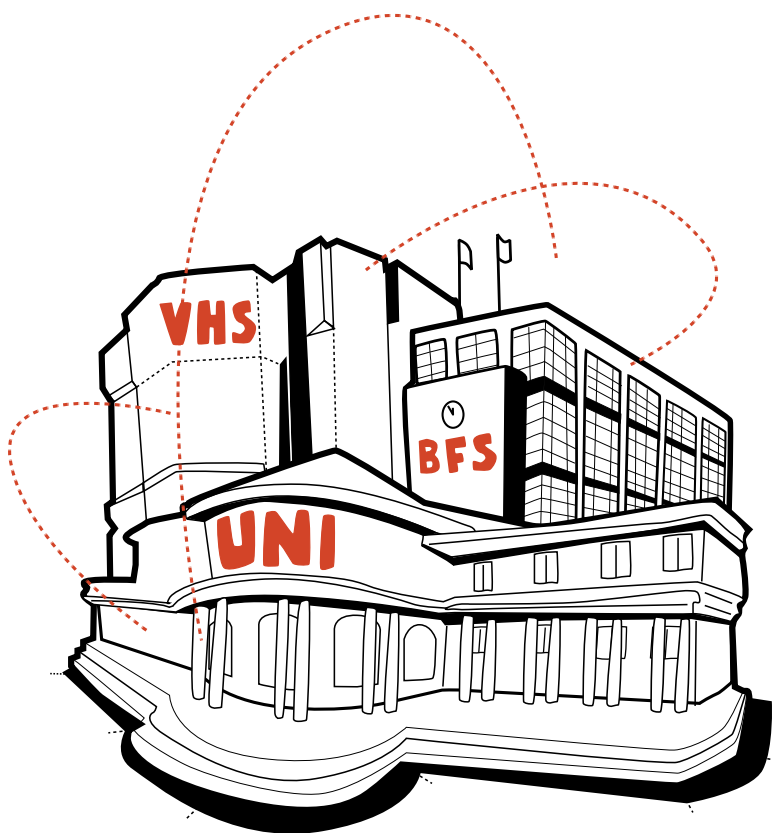


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

JULIA SCHÜTZ
UWE ELSHOLZ (HG.)

PERSPEKTIVEN AUF PROFESSIONALISIERUNG IN BERUFLICHER BILDUNG, ERWACHSENENBILDUNG UND HOCHSCHULBILDUNG



JULIA SCHÜTZ
UWE ELSHOLZ (HG.)

PERSPEKTIVEN AUF PROFESSIONALISIERUNG IN BERUFLICHER BILDUNG, ERWACHSENENBILDUNG UND HOCHSCHULBILDUNG

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

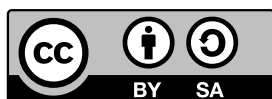
Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung und Illustration:
Gerald Moll

ISBN (Print) 978-3-7639-7449-8
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7450-4
DOI: 10.3278/9783763974504

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de.
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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

Uwe Elsholz & Julia Schütz

Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung,
Erwachsenenbildung und Hochschulbildung 5

I Berufliche Bildung 23

Karin Büchter & Rita Meyer

Geschichte und aktuelle Entwicklungen von Professionalisierung im
Handlungsfeld beruflicher Bildung 25

Kathrin Brünner & Uwe Faßhauer

Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals für das Duale
Studium – ein Desiderat 47

Karin Reiber

Berufsbildung in den Care-Berufen im Kontext von Professionalisierung 65

II Erwachsenenbildung 79

Julia Schütz

Zur Professionalisierung und dem pädagogischen Handeln in der
Erwachsenenbildung 81

Anita Pachner

Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung:
Ungewissheit – Reflexion – Transformation 101

Andreas Martin

Das Personal in der Weiterbildung: Professionalität im Kontext prekärer
Beschäftigung 115

III Hochschulbildung 133

Dieter Nittel & Nikolaus Meyer

Prozessebenen der Professionalisierung im Hochschulbereich 135

Olga Wagner, Ronja Vorberg & Uwe Wilkesmann

Blackbox Universitätsprofessur 149

Antonia Scholkmann

The “making” of pedagogical professionalism in higher education policy 173

Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung

Eine Annäherung

UWE ELSHOLZ & JULIA SCHÜTZ

Zusammenfassung

Im einführenden Beitrag werden der thematische Zugriff und der Aufbau des Bandes begründet. Dazu fokussieren wir eingangs auf die Gemeinsamkeiten der Bildungsbereiche Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung und plädieren für eine gleichzeitige und vergleichende Betrachtung. Hierfür wird exemplarisch auf thematische Felder verwiesen, in denen die ausgewählten Bildungssegmente vor ähnlichen Aufgaben und Herausforderungen stehen, die für das Nachdenken über Professionalisierung und pädagogisches Handeln relevant sein dürften. Diese Einleitung skizziert zudem die Erträge der Lektüre der Beiträge des Sammelbandes und deutet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Bildungsbereichen an.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Professionalisierung, pädagogisches Handeln, Komparative Berufsgruppen- und Organisationsforschung

Abstract

In the introductory article, the thematic approach and the structure of the volume are explained. To this end, we initially focus on similarities between the educational fields of vocational training, adult education and higher education and outline our argument for a simultaneous and comparative view. We do so by providing examples, showing that the educational fields face similar tasks and challenges – and which are relevant for thinking about professionalization and pedagogical action. The introduction also outlines key contributions of the articles in the collective volume and indicates similarities and differences between the three educational fields.

Keywords: lifelong learning, professionalization, educational action, Comparative Research on Pedagogical Professional Groups and Organizational Research

1 Lebenslanges Lernen als Aufgabe von Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung

Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung konstituieren maßgeblich das Lebenslange Lernen (Hof, 2022; Kuhnhenne, 2020). Der Begriff selbst ist dabei durchaus facettenreich und je nach Kontext des Gebrauchs finden sich auf nationaler Ebene etwas andere Konnotationen als auf europäischer oder globaler Ebene. Die Ausgestaltung des Lernens als einen lebenslangen und lebensbegleitenden Prozess wird sowohl in der Hochschulbildung, der Erwachsenenbildung sowie der Beruflichen Bildung als Auftrag angenommen (vgl. u. a. Wolter et al., 2016). Bildung ist nicht auf bestimmte Lebensphasen beschränkt, sondern erstreckt sich über den gesamten Lebenslauf. „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (BLK, 2004, S. 13). Wir unterstellen, dass es ein Anliegen der pädagogisch Tätigen im gesamten Erziehungs- und Bildungsbereich ist, Lebenslanges Lernen für Lernende entsprechend dem gesellschaftlichen Mandat zu ermöglichen und im besten Falle auch attraktiv zu gestalten. Neben dem Lernen als Phänomen ist der Begriff des Lebenslangen Lernens auch auf den Diskurs über das Lernen zu beziehen (Hof, 2022). Seit den 1970er-Jahren und verstärkt um die Jahrtausendwende lässt sich die explizite Thematisierung des Lebenslangen Lernens beobachten. Insbesondere sind bildungspolitische Konzepte zu benennen, die das „Lebenslange Lernen als ‚neue‘ Antwort auf den beschleunigten Wandel der Lebensverhältnisse im 20. Jahrhundert entdeckt haben“ (ebd., S. 16). Hieran anknüpfend erfahren die ausgewählten Bildungsbereiche (Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung, Hochschulbildung) eine gemeinsame Orientierung und erhöhte Aufmerksamkeit für die Ausgestaltung des Lebenslangen Lernens. Auf der einen Seite stehen Konzepte, die Lebenslanges Lernen stark in emanzipatorischer Absicht betonen, wie es dies schon der sog. Faure-Report 1972 getan hat, der als UNESCO-Report als internationaler Startschuss des Diskurses verstanden werden kann (Elfert, 2015; Faure, 1972). Auf der anderen Seite findet sich das Humankapital-Modell, das Lebenslanges Lernen in erster Linie auf die Erfordernisse des Qualifikationserwerbs für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt bezieht. Bildungspolitische Programmatiken fokussieren beim Lebenslangen Lernen teilweise stark auf Karriere und Beschäftigungsfähigkeit, so auch nicht zuletzt die Nationale Weiterbildungsstrategie (BMAS & BMBF, 2019). Erst Bildung von Anfang an, lebensbegleitend in formalen Bildungsinstitutionen und in informellen Zusammenhängen ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung.

Basierend auf diesen Ausführungen zum Lebenslangen Lernen ergibt sich für die Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung auch eine gemeinsame Fokussierung auf die berufliche Entwicklung der Lernenden. Denn: Modernisierungsprozesse und ihre Folgen erfordern wirtschaftspolitisch gesehen „Bildungs- und Qualifizierungskonzepte, die eine flexible und schnelle Anpassung an Veränderungen erlauben. Lebens-

lange Lernkonzepte scheinen besonders geeignet, auf die Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren, Individuen werden angehalten, ein Leben lang zu lernen und ihren eigenen Unzulänglichkeiten aktiv zu begegnen“ (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2007, S. 687). Während die Hochschulbildung in der Regel auf den Erwerb von akademischen Abschlüssen ausgerichtet ist, die berufsqualifizierend sind oder auch in konkrete Berufe münden (z. B. Lehramt, Medizin), betont die Erwachsenenbildung die Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die sowohl für die berufliche als auch die persönliche Weiterentwicklung relevant sind. Berufliche Bildung beansprucht einen deutlichen Fokus auf die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und zielt darauf ab, Lernenden die erforderlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen für den Arbeitsmarkt und die berufliche Weiterentwicklung zu vermitteln. Dabei stehen alle drei Bildungsbereiche vor ähnlichen Herausforderungen, wenn es um die Ausgestaltung und die Begleitung der Lern-, Bildungs- und Reflexionsprozesse geht, die zumeist in originär pädagogischen Handlungsweisen (u. a. in Anlehnung an Giesecke (1997): beraten, unterrichten, organisieren, arrangieren, informieren) erfolgen. Damit ist der Blick auf Professionalität, also das Handeln der Akteure, gelenkt und verdichtet sich in der Frage nach dem pädagogischen Handeln innerhalb dieser Bildungsbereiche. Dabei ist bereits die Frage nach dem „Pädagogischen“ für die Bildungs-/Erziehungswissenschaft nicht leicht zu beantworten (vgl. Budde & Eckermann, 2021, S. 15; Schenz, 2011, S. 187; Neumann, 2016, S. 270; Vogel, 2016). Denn feststeht: „Es gibt nicht *die* Pädagogik [...]. Es gibt viele verschiedene Auffassungen, Denkrichtungen und Handlungsmodelle. Die verwirrende Vielfalt theoretischer Verzweigungen und der sich in einzelnen Feldern verlaufenden Praxis offenbart, daß kein als verbindlich angesehenes Gedankendach mehr existiert“ (Gerspach, 2000, S. 7). Umso wichtiger und möglicherweise auch ergiebiger ist es, die jeweiligen Diskurse von pädagogischen Handlungsweisen im Kontext der Professionalisierung innerhalb der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung transparent zu machen.

Pädagogische Professionalität zeigt sich im Handeln und in der Reflexion dieser Handlungen. Damit ist beispielsweise auch das Erfordernis an das Bildungspersonal gemeint, die Flexibilisierung von Lernwegen so zu gestalten, dass die individuellen Bedürfnisse und Lebenslagen der größtenteils erwachsenen Lernenden Berücksichtigung finden. Dabei agieren die ausgewählten Bildungsbereiche deutlich flexibler, als dies in der Schulbildung, obwohl vehement gefordert (El-Mafaalani, 2020), möglich ist. Die Anerkennung von Vorwissen und Erfahrungen der Lernenden ist für alle drei Bereiche inzwischen zentral und bedingt sich durch die Adressierung einer erwachsenen Klientel. Dies kann bedeuten, dass frühere akademische Leistungen, berufliche Erfahrungen, informell oder nonformal erworbene Kompetenzen auf aktuelle und zukünftige Bildungsprogramme angerechnet werden, um individuelle Lernwege zu unterstützen sowie auch den Lernprozess zu beschleunigen. Entsprechend werden Validierungsverfahren seit einigen Jahren breit diskutiert (Schmid, 2023, S. 13). Aus Sicht der Teilnehmenden, sprich der Personen, die im Mittelpunkt von Validierungsverfahren stehen, ergibt sich der Wert der Validierung häufig unmittelbar mit Bezug zum Arbeitsmarkt, da der zertifizierte Nachweis erworbener Kompetenzen die „individuelle Arbeitskraft

steigern“ kann und es so möglich ist, „die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten oder auszubauen“ (ebd., S. 16) – Lebenslanges Lernen also ganz im Sinne des o. g. Humankapital-Modells.

Aktuell wird der Beitrag des Lebenslangen Lernens und damit der Teilbereiche der Erwachsenen-, Berufs- und Hochschulbildung auch im Hinblick auf den Umgang und die Bewältigung des Fachkräftemangels als drängendem gesellschaftlichen Problem verstärkt thematisiert (Ixmeier et al., 2023). Damit ergeben sich auf der Ebene der Professionalisierung ganz konkrete Implikationen für die Zugangs- und Qualifizierungswege innerhalb der jeweiligen Handlungsfelder: Wie können praktikable und möglichst schnelle Wege der Personalgewinnung aussehen, die Professionalität und Qualität nicht unterminieren? Welche Qualifikationsanforderungen sind für das jeweilige Berufsfeld als Mindeststandard zu bezeichnen und welche Auswirkungen haben veränderte Qualifizierungsweisen des zugehenden auf das bestehende Personal? Diese Fragen beschäftigen einerseits die hier ausgewählten Bildungssegmente in ihrer jeweiligen fachdisziplinären Bearbeitung, andererseits stehen sie als praktische Berufsfelder selbst vor der Herausforderung, ausreichend Personal anzuwerben und immer häufiger Bildungsarbeit mit zunehmend weniger personellen Ressourcen leisten zu müssen. Die Befürchtung einer Deprofessionalisierung durch eine Absenkung von Qualifikationsniveaus steht damit offenkundig im Raum – in der Berufsbildung etwa im Hinblick auf die Lehrkräfteausbildung (Sloane, 2022).

2 Professionalisierung: Bildungsbereichsübergreifende Herausforderungen

Mit diesem Band wird eine Klammer um die drei genannten Bildungsbereiche gespannt, die mehr durch Gemeinsamkeiten miteinander verbunden sind als in Unterschieden getrennt – doch die zugleich aus unterschiedlichen Traditionslinien kommen und daher viel zu selten systematisch miteinander in Bezug gesetzt werden. Dieses wird durch den Fokus auf Professionalisierung sowie das pädagogische Handeln in den jeweiligen Handlungsfeldern deutlich. Damit reiht sich der Band in den erziehungswissenschaftlichen, professionstheoretischen Diskurs ein. Der Gegenstandsbereich von Professionstheorie und Professionsforschung liegt, so ließe es sich formulieren, gewissermaßen im Dazwischen von Wissenschaftssystem und Praxissystem. „Begrift man Wissenschaft ebenfalls als praktisches Handlungsfeld ergibt sich über diesen Schnittpunkt eine wichtige Gemeinsamkeit im Anliegen einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung: Sowohl die pädagogisch Tätigen außerhalb des Wissenschaftssystems als auch die pädagogisch Handelnden innerhalb des Wissenschaftssystems sind zur reflexiven Bearbeitung ihres Handelns aufgefordert, um so zur Professionalisierung ihrer jeweiligen Handlungspraxis [...] beizutragen“ (Schütz, 2023, S. 59).

Im Gegensatz zum Nationalen Bildungsbericht, der sich indikatorengestützt vornehmlich amtlicher Statistiken bedient und sich zuletzt auch im Schwerpunkt mit dem

Bildungspersonal befasst hat (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022), geht es in diesem Band weniger um quantitative Darstellungen eines Ist-Standes als vielmehr um historische und aktuelle Entwicklungen – u. a. durch die Corona-Pandemie hervorgerufen – innerhalb der ausgewählten Bildungsbereiche und den darin handelnden Akteuren. Die Genese der Professionalisierung in den drei Handlungsfeldern ist dabei stets geformt durch die je spezifische Ausprägung des Feldes und seiner Akteure – in der Beruflichen Bildung beispielsweise die mittelalterliche Handwerksausbildung mit dem Meister als Lehrenden (Stratmann, 1967, 1993), in der Hochschulbildung die jahrhundertealte Geschichte der europäischen Universität mit dem Professor¹ (Fisch, 2015) und in der Erwachsenenbildung war die „Beteiligung an volksbildnerischen Aufgaben [...] im gesamten 18. und 19. Jahrhundert fast ausschließlich ein Resultat ehrenamtlichen Engagements“ (Seitter, 2000, S. 31). Diesem widmeten sich insbesondere Dorfpfarrer, Juristen und Ärzte. Doch trotz dieser unterschiedlichen Wurzeln finden sich in Bezug auf die hier fokussierten Themen der Professionalisierung viele Gemeinsamkeiten, die abschließend skizziert werden. Gemeinsam, so viel sei vorweg genannt, ist der Fokus auf eher kollektive Prozesse von Professionalisierung, d. h. die Betroffenheit einer ganzen Berufsgruppe mit Fokus auf die Akteursebene (Steiner, 2018, S. 31). Wir vertreten die Auffassung, dass Professionalisierung und pädagogisches Handeln in den Bildungsbereichen nicht unabhängig voneinander stattfinden, sondern sich Professionalisierungsprozesse in pädagogischen Handlungsweisen niederschlagen. Dies ist auch daran ablesbar, dass zahlreiche sowohl gesamtgesellschaftliche als auch bildungsbereichsspezifische Entwicklungen unmittelbare Auswirkungen auf die Frage der Professionalisierung und der Professionalität des Bildungspersonals haben. Exemplarisch illustrieren zwei Themen das Zusammenwirken von (gesellschaftlichen resp. bildungsbereichsspezifischen) Entwicklungen, von Professionalisierung und Professionalität: Qualität und Digitalisierung.

Der Fokus auf Qualität ist deshalb interessant, da Qualität häufig in einer engen Verbindung zur Professionalität und Professionalisierung diskutiert wird (Ditton & Timpelt, 2019, S. 8). So ist für alle drei Bildungsbereiche die Orientierung an Qualitätsstandards sowie formalen Qualitätsprozessen wesentlich, die beispielsweise durch Akkreditierungsverfahren geregelt sind. Aus dem Anspruch, qualitativ hochwertige Arbeit innerhalb der unterschiedlichen Bildungsbereiche zu leisten, haben sich mittlerweile vielfältige Verfahrensweisen und Modelle entwickelt, die eine Bewertung pädagogischer Interventionen auf Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene zulassen. Nicht unerwähnt bleiben muss auch, dass die Etablierung von Qualitätsmanagement und deren Zertifizierungen für Einrichtungen der Weiterbildung von erheblicher finanzieller Bedeutung sind; denn sie sind notwendige Bedingungen für den Zugang zu öffentlich geförderter Weiterbildung. Die Qualifikation und das professionelle Handeln des Lehrpersonals spielt in allen Bereichen eine große Rolle. Bildungsbereichsübergreifend wird qualifiziertes Personal (gesucht und) eingesetzt, um Lernprozesse zu unterstützen und gute Bildungsarbeit leisten zu können. Gemeinsam ist ihnen, dass sie einerseits

1 Beide – „Meister“ und „Professor“ – für (zu) lange Zeit nur in männlicher Form zu finden.

über das erforderliche Fachwissen und andererseits über die pädagogische Kompetenz verfügen, um die Lernenden bestmöglich zu unterstützen.

Das Megathema der digitalen Transformation betrifft die Bildungssegmente der Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung in mehrfacher Weise. Verstärkt durch die Entwicklungen und Erfahrungen in der Corona-Pandemie ist der Einsatz digitaler Medien ubiquitär geworden, er wird zunehmend auch von den Lernenden eingefordert und stellt damit die Institutionen des lebenslangen Lernens vor die Herausforderung, entsprechende Lernarrangements und Bildungsformate anzubieten. Diese Veränderungen wirken sich zudem auch unmittelbar auf Fragen der Professionalität und des professionellen Handelns in allen drei Bildungsbereichen aus, wie ein Literaturreview hierzu zeigt (Klusemann et al., i. E.). Das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals verändert sich in vielfältiger Weise; eine Studie aus dem Weiterbildungsbe-
reich zeigt (Fischer et al., 2021), dass die Digitalisierung Organisationen als Ganzes betreffe. „In diesem Prozess verändern sich die gesamte (interne und externe) Kommunikations-, Lehr- und Lernkultur, die Programm- und Angebotsplanung, die Bildungsangebote, Lehr- und Lernformen, Kooperationsmöglichkeiten und nicht zuletzt die Medienkompetenzen der Lehrenden und des pädagogischen Personals“ (ebd., S. 132). Eindrücklich unterstreicht das Zitat, dass Digitalisierung für Bildungseinrichtungen und ihr Bildungspersonal mehr bedeutet als Veränderungen von Lehr- und Lerninteraktionen; das Arbeiten und Lernen – so wird deutlich – erfährt umfassende Veränderungen. Ähnliche Beobachtungen finden sich auch in der Literatur zur Hochschule (Stang & Becker, 2020) und zur Beruflichen Bildung (Seufert, 2021).

3 Zur Anlage des Bandes: komparative Berufsgruppen- und Organisationsforschung

Wir bedienen uns in der Konzeption dieses Buches dem Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung. Die separate Betrachtung einzelner Bildungsbereiche stellt noch immer, aber deutlich weniger als in den Jahrzehnten zuvor, die gängigste Variante in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung dar. Die Gründe dafür sind einerseits disziplinär-historisch verankert und liegen andererseits in der ohnehin vorhandenen Komplexität eines jeden einzelnen Bildungssegments sowie ihrer Berufsgruppen. Im Gegensatz zur separaten Betrachtung berücksichtigt der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung unterschiedliche Bildungsbereiche bzw. pädagogische Berufsgruppen, denn der Vergleich wird als Mittel der Erkenntnis genutzt. Die zunehmende erziehungswissenschaftliche, bildungspolitische und bildungspraktische Relevanz des lebenslangen Lernens um die Jahrtausendwende führten zur Genese dieses Ansatzes, in dessen Mittelpunkt die handelnden Akteure und Akteurinnen des Erziehungs- und Bildungssystems stehen – entsprechend auch diejenigen aus Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Dabei stellt die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung eine konsequent vergleichende Forschungs-

perspektive dar. Es geht darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den ausgewählten Berufsgruppen zu entdecken und dabei den Nukleus pädagogischer Rationalität freizulegen. Studien im komparativen Ansatz fokussieren professionstheoretische und -praktische Problemstellungen und Konzepte, die entsprechend in der Berufsrolle, im Berufshandeln und zunehmend auch in organisationalen Strukturen begründet sind. Beispiele hierfür sind u. a. die Bewertung und Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und das Anerkennungserleben (Schütz, 2009; 2018), der Einfluss von Emotionen auf das Handeln (Hodapp, 2020) oder die Einstellungen zum lebenslangen Lernen (Nittel et al., 2014; Wahl, 2017).

4 Aufbau des Bandes

Der vorliegende Band verfolgt einen systematischen Aufbau mit je drei Beiträgen pro Bildungsbereich. In diesen werden je unterschiedliche Perspektiven auf Professionalisierungsprozesse und pädagogisches Handeln eingenommen. Dabei liefern die ersten Beiträge der Abschnitte Berufliche Bildung und Erwachsenenbildung einen grundlegenden Überblick über die bisherige Entwicklung und den aktuellen Stand der Professionalisierung bzw. des Professionalisierungsdiskurses. Diese einführenden Beiträge betrachten dabei auch ausgewählte, spezifische Wurzeln und bis heute dominante Diskurslinien im jeweiligen Bildungsbereich. Es geht dabei u. a. um Zugangs- und Qualifizierungswege zur lehrenden Tätigkeit sowie stets auch um die durch die Corona-Pandemie veränderten neueren Entwicklungen. Zwei Themenbeiträge vertiefen anschließend jeweils aktuelle Diskurse und setzen einen spezifischen Schwerpunkt, der für das Nachdenken über Professionalisierung und pädagogisches Handeln Relevanz besitzt. Im dritten und letzten Abschnitt zur Hochschulbildung werden drei unterschiedliche und sich ergänzende Perspektiven auf die Professionalisierung in der Hochschulbildung dargelegt.

Im Grundsatzbeitrag von *Karin Büchter* und *Rita Meyer* zur Beruflichen Bildung wird auf die Anfänge des Diskurses zu Professionalisierung in diesem Bildungssegment rekurriert und die Entwicklungen aus berufsbildungspolitischer und institutioneller Perspektive betrachtet. Dabei sind die Fragen leitend, vor welchen berufsbildungspolitischen Hintergründen Professionalisierung in der Beruflichen Bildung vorangetrieben oder auch gebremst wurde, welche Wege die Professionalisierung genommen hat und in welchem Verhältnis schulische und betriebliche Professionalisierung zueinander stehen. Der zweite Teil des Beitrags thematisiert die aktuellen Diskurse seit den 1990er-Jahren, den Stand der Professionalisierung sowie die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Professionalisierung der handelnden Akteure. Deutlich wird hier ein steter Kampf um Fragen der Verrechtlichung, die sich schon bezogen auf die Rolle und Aufgabe des Handwerksmeisters im 18. Jahrhundert andeuten.

Den Prozess einer nachholenden Professionalisierung im Feld der Care-Berufe analysiert *Karin Reiber* in ihrem Beitrag. Personenbezogene berufliche Fachrichtun-

gen, in der Vergangenheit häufig als abweichend vom dualen System vernachlässigt, rücken aufgrund der steigenden fachlichen Anforderungen und gesellschaftlichen Bedeutung stärker in den Fokus. Reiber zeigt, wie Standards der Professionalisierung zunehmend auch auf die Berufsbildung der Care-Berufe angewendet werden. Am Beispiel der Ausbildung der Ausbilder:innen in der Domäne *Pflege* werden übertragbare Professionalisierungschancen und -risiken aufgezeigt.

Einem noch zu bearbeitenden Desiderat widmen sich *Kathrin Brünner* und *Uwe Faßhauer* in ihrem Beitrag zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals für das Duale Studium. Während es zur Frage der Qualifikationen der Auszubildenden in einer klassischen Berufsausbildung eine, wie der Beitrag von Büchter/Meyer zeigt, sehr lange rechtliche und inhaltliche Debatte gibt, ist dies bei dualen Studiengängen nicht der Fall. Dies ist zwar zum Teil dem vergleichsweise jungen Alter des Bildungsformats geschuldet, doch fällt auf, dass trotz eines mittlerweile elaborierten Forschungsstands zu dualen Studiengängen die Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals keine Aufmerksamkeit findet. Brünner und Faßhauer argumentieren, dass diese Gruppe jedoch besonderer Beachtung für die Weiterentwicklung dieses mittlerweile etablierten Formats dualer Studiengänge bedarf.

Julia Schütz führt über die Begriffe der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in den Überblick zur Professionalisierungsgeschichte sowie zu den Zugangs- und Qualifizierungswegen in das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung ein. Diese gestalten sich in der Erwachsenenbildung seit jeher als äußerst divers. Bemerkenswert ist, dass nur rund ein Viertel der Lehrenden in der Erwachsenenbildung über ein genuin pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Studium verfügt. Eine Fokussierung erfolgt im Beitrag auf das pädagogische Handeln sowie die Auswirkungen auf erwachsenenpädagogische Professionalität während der Corona-Pandemie. Die Frage, inwiefern von einer pragmatischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aufgrund einer starken Orientierung am Funktionssystem der Ökonomie gesprochen werden kann, wird diskutiert.

Im Beitrag von *Andreas Martin* spezifiziert dieser die Frage, wie die für die Weiterbildung typischen Strukturmerkmale sowie die sich daraus ergebenden Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen den Möglichkeitsraum und die Anreizstrukturen einer Professionalisierung der Weiterbildung einschränken. Die Weiterbildung ist, so Andreas Martin, durch Dezentralisierung, Marktkoordination und Wettbewerb gekennzeichnet. Atypische Beschäftigungsverhältnisse prägen das Bild. Im Vordergrund des Beitrags stehen die Rekrutierungsprozesse in der Weiterbildung, die Fortbildung des lehrenden Personals und dessen Motivation.

Anita Pachner widmet sich ausgehend von einigen grundsätzlichen Überlegungen zu Bestimmungsmerkmalen der Professionalität in der Erwachsenenbildung beginnend bei Hans Tietgens der Frage, wie (erwachsenen-)pädagogische Professionalität gefördert werden kann. Dabei wird auf die Bedeutung der Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion für den angemessenen Umgang mit unsicheren, divergierenden und herausfordernden Situationen der professionellen Praxis abgehoben, wie sie gegenwärtig kennzeichnend für pädagogisches Handeln sind. Beispielhaft werden die Potenziale von

fallbasierten, reflexionszentrierten Lernumgebungen für reflexives und transformatives Lernen in Prozessen der Professionalisierung herausgearbeitet. Anita Pachner transferiert dies für reflexive und transformative Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung.

Den Bezugspunkt im Beitrag zur Hochschulbildung von *Dieter Nittel* und *Nikolaus Meyer* bildet die komparative pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung. Die Autoren stellen eine Analyse vor, die den Prozess der kollektiven Professionalisierung anhand folgender Mechanismen beschreibt: Akademisierung, Verberuflichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung. Nittel und Meyer folgen der Annahme, dass jede pädagogische Berufsgruppe – und hierzu zählen auch die Hochschullehrenden – anhand dieser Mechanismen in Bezug auf die Erfolgswahrscheinlichkeit von Prozessen der Professionalisierung beschrieben und analysiert werden kann. Diese heuristische Vorgehensweise führt die Autoren zu Fragestellungen, die für die weitere Professionalisierung der Hochschulbildung relevant sind. Dazu zählt u. a. die soziale Lage des akademischen Mittelbaus unter den Bedingungen eines Prekariats sowie die institutionelle Expansion privater Hochschulen.

Der akademische Mittelbau und dessen Professionalisierung werden im Beitrag mit dem Titel „Blackbox Universitätsprofessur“ von *Olga Wagner*, *Uwe Wilkesmann* und *Ronja Vorberg* auch aus anderer Perspektive in den Blick genommen. Wie der Untertitel „Einblicke in die Zusammenarbeit und wissenschaftliche Handlungspraktiken an deutschen Universitäten“ anzeigt, wird hier die Art und Weise der Professionalisierung im Zuge der Erstellung von Forschungsanträgen und wissenschaftlichen Artikeln nachgezeichnet. Dies geschieht auf empirischer Basis im Vergleich der drei Disziplinen Biologie, Betriebswirtschaftslehre und Maschinenbau. Durch die vergleichende Analyse wird gezeigt, wie hier sowohl fach- als auch professurspezifische Aspekte zusammenwirken und die Frage der Größe einer Professur von Relevanz ist. Daraus werden einige Schlussfolgerungen und offene Fragen hinsichtlich der Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses abgeleitet.

Antonia Scholkmann bedient sich in ihrem Beitrag eines spezifischen vergleichenden Zugangs, um ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie pädagogische Professionalität in der Hochschulbildung verhandelt, verstanden bzw. hergestellt werden kann. Sie analysiert zwei Strategiedokumente, eines aus Deutschland und eines aus Dänemark, und entdeckt über den Vergleich u. a., dass in Dänemark eine stärkere Verbindlichkeit, ja sogar Verpflichtung in Bezug auf pädagogische Professionalität besteht, wohingegen im deutschen Strategiepapier eher Anreize formuliert werden, die das Engagement der Hochschullehrenden fördern sollen.

5 Ähnlich oder anders? Über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung in Professionalisierungszusammenhängen

Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede können durch die Lektüre der hier versammelten Beiträge in Bezug auf Professionalisierung und pädagogisches Handeln identifiziert werden? Und: Welches Potenzial für ein *Voneinander-Lernen* birgt die gleichzeitige Betrachtung? Einige Lesarten möchten wir an dieser Stelle anbieten, in dem Wissen, dass es sich hierbei lediglich um eine explorative erste Annäherung handelt.

Einige Beiträge weisen in ihren historischen Rückschauern auf Professionalisierungsprozessen darauf hin, dass erste Formen der Professionalisierung teilweise mehrere hundert Jahre zurückreichen. Karin Büchter und Rita Meyer dokumentieren das 18. Jahrhundert für den Handwerksmeister als ersten „professionellen“ Pädagogen. Professoren (als ausschließlich männliche Berufsträger) gelten gemeinhin als eine der ältesten Professionen, die bereits in mittelalterlichen Universitäten lehrten. Und auch die Wurzeln der heutigen Erwachsenenbildung liegen ideengeschichtlich in der Zeit der Aufklärung und der industriellen Revolution (Nittel & Schütz, 2016, S. 567). Innerhalb der Handlungsfelder und teilweise auch innerhalb der einzelnen Institutionen (beispielsweise Berufsschule, Volkshochschule oder Universität) zeigen sich sehr unterschiedliche Ausprägungen und Intensitäten in den Beschäftigungsverhältnissen und -formen. In der Berufsbildung agieren vom nebenamtlichen Ausbilder, der nur zeitweise und neben seiner Haupttätigkeit Auszubildende betreut, ebenso verbeamtete akademisierte Berufsschullehrkräfte. Ähnlich finden sich in der Hochschulbildung institutionell nicht gebundene, d. h. externe, Lehrbeauftragte sowie in Vollzeit und unbefristet beschäftigte Lehrkräfte für besondere Aufgaben mit einem hohen Lehrdeputat. Auch in der Erwachsenenbildung variieren die Beschäftigungsverhältnisse – von der freiberuflichen Dozentin mit wenigen Honorarstunden bis zu den sogenannten Hauptberuflich Pädagogischen Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen (HPM) – wie im Beitrag von Andreas Martin ablesbar ist. Kollektive Professionalisierungsprozesse – und dies eint erneut die ausgewählten Bildungsbereiche – werden nur bedingt von den (pädagogisch) Tätigen selbst gestaltet; sie erfolgen viel häufiger von außen, beispielsweise durch gesellschaftliche Transformationen, die Professionalisierung erfordern oder staatliche Institutionen, die Regulierungen erlassen. Entsprechend wirken in allen drei Bereichen rechtliche Regelungen auf Professionalisierungsprozesse – beispielsweise durch die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) in der Beruflichen Bildung oder die Anforderungen der Akkreditierungsverfahren in der Hochschule. In der Erwachsenenbildung wird z. B. in der aktuellen Fassung des Weiterbildungsgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen in § 2, Abs. 3 von den Weiterbildungseinrichtungen der Nachweis eines extern zertifizierten Qualitätsmanagementsystems gefordert. Diese Anforderung hat selbstverständlich unmittelbare Auswirkungen auf institutio-

nelle Professionalisierungsprozesse. Während in anderen pädagogischen Handlungsfeldern, beispielsweise in der frühkindlichen Bildung (hier herrscht – noch – das Fachkräftegebot nach §72 SGB VIII), der Schule oder der Sozialpädagogik eine genuin pädagogische Qualifizierung vorausgesetzt wird, variieren die Zugangs- und Qualifizierungswege und auch die verlangten Voraussetzungen für eine Tätigkeit in Bezug auf pädagogische Handlungskompetenzen in den hier fokussierten Bildungsbereichen deutlich. Seit jeher waren und sind die Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung noch immer pädagogische Handlungsfelder für Seiten- und Quereinsteiger:innen. Dies erklärt möglicherweise auch eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Bildungsbereichen, die in den jeweils einleitenden Beiträgen beschrieben wird, nämlich einerseits die kontinuierlichen Professionalisierungsbemühungen – häufig fachdisziplinär angetrieben – sowie andererseits die latente Sorge um eine Deprofessionalisierung.

Neben den identifizierten Gemeinsamkeiten lassen sich auch Unterschiede in den Diskursen um Professionalisierung und Professionalität zwischen den Bildungsbereichen ausmachen. Die jeweiligen Eigenheiten und die spezifische Historie prägen diese Unterschiede. Während sich mit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wissenschaftliche Teildisziplinen herausgebildet haben, die für sich Zuständigkeiten für den Professionalisierungsdiskurs beanspruchen, hat im hochschulischen Bereich gerade keine solche Form der Strukturbildung stattgefunden. Dies wirkt sich auf den Diskurs aus, der in den erstgenannten Feldern deutlich strukturierter erfolgt, während in der Hochschulbildung kaum von einem gemeinsamen und allseits geteilten Diskussionsstand gesprochen werden kann.

Es deutet sich zudem an, dass der Diskurs in der Erwachsenenbildung in einer sehr hohen Intensität geführt wird und die Entwicklung der wissenschaftlichen Teildisziplin genuin begleitet. Auch die starke Betonung des pädagogischen Handelns, untrennbar verbunden mit der individuellen Professionalität, ist hier am stärksten ausgeprägt. Diese Verbindung findet sich in abgeschwächter Form durchaus auch in der Hochschulbildung und ist in der Beruflichen Bildung am geringsten ausgeprägt.

Für die Berufliche Bildung charakteristisch ist eine starke Fokussierung auf Verrechtlichungen von Professionalisierung. Hier sind die akademisierten Zugangswege zum Berufsschullehramt zu nennen und auf betrieblicher Seite die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO). In den letzten Jahrzehnten hat sich diese Fokussierung fortgesetzt mit nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelten Fortbildungen zum/zur „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen bzw. -pädagogin“ bzw. darauf aufbauend zum/zur „Geprüften Berufspädagogen bzw. Berufspädagogin“ – die allerdings nur eine geringe Nachfrage verzeichnen. Während die Erwachsenenbildung zwar auch über eigene Studiengänge verfügt, sind diese doch nur einer von vielen Zugangswegen zur praktischen Tätigkeit, wie im Beitrag von Schütz thematisiert wird. In der Hochschulbildung sind dagegen die Regelungen und Zugangswege, abgesehen von einem Studium an sich, noch deutlich unverbindlicher. Der Beitrag von Scholkmann kontras-

tiert dabei den deutschen und den dänischen Zugang und stellt hier nationale Unterschiede fest, die sich ähnlich im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen zeigen.

6 Und jetzt? Ein Ausblick

Es deutet sich an, dass sich in zunehmend mehr Handlungsfeldern eine klare Trennung der Bildungsbereiche und damit auch der reklamierten Zuständigkeiten aufweicht. Als ein Beispiel auf der Ebene der Personalstrukturen sind die Betrieblichen Weiterbildungsmentoren bzw. -mentorinnen (Elsholz & Thomas, 2022) zu nennen, die eine neue Rolle in der betrieblichen Weiterbildung spielen sollen – sowohl als Ansprechpartner:innen auf Augenhöhe mit den Beschäftigten als auch als Initiiierende zur Verbesserung betrieblicher Weiterbildung. Diese neue Figur, oder anders: Berufsrolle, ist weder der Beruflichen Bildung noch der Erwachsenenbildung zuzuschreiben, sondern fungiert eher als ein Hybrid. Die Analyse dieses Themenfeldes, das sich auch um Fragen der Qualifizierung und der Rolle der Weiterbildungsmentoren bzw. -mentorinnen dreht, wird gehaltvoller, wenn sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Berufsbildung in den Blick genommen werden.

Die Ausdifferenzierung und Etablierung neuer beruflicher Funktionen innerhalb der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulschulbildung hat Konjunktur. Dabei beziehen sich die neuen Funktionen häufig auf Querschnittsaufgaben bzw. -themen, die innerhalb der Bildungsbereiche virulent sind: Beispielfhaft benannt wurden bereits Digitalisierung und Qualität. Über diese Aufgaben resp. Themen werden auch personelle Ressourcen ausgebaut, die zwischen den Bildungsbereichen teilweise mobil agieren können (z. B. Qualitätsbeauftragte, Mediendidaktiker:innen).

Eine weitere Begründung für die zunehmende Aufweichung der Zuständigkeiten kann in der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige zu finden sein. Dabei ist „das Thema des Hochschulzugangs für Berufstätige [...] alles andere als neu“ (Wolter, 2013, S. 193). Zunächst in den 1960er-Jahren und dann verstärkt in den 1970er-Jahren erfolgte sukzessive die Öffnung der Hochschulen. „Unter den deutschen Ländern war Niedersachsen das einzige Land, das in dieser Zeit eine weitgehende Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige über eine relativ ‚liberale‘ Zulassungsprüfung vornahm. [...] Mit der Gründung der FernUniversität Hagen (1974) gewann zwar das Modell ‚Studium neben dem Beruf‘ an Realität; aber die FernUniversität öffnete sich erst später auch für Studieninteressenten ohne Abitur“ (Wolter, 2013, S. 194). Mit dieser Entwicklung zeigt sich ein weiteres Beispiel dafür, dass die Trennungslinie zwischen den traditionell stark segmentierten Bildungsbereichen aufweicht und die verstärkte Verberuflichung akademischer Bildung. Diese wird in jüngster Zeit insbesondere durch private, dezentral gesteuerte Fachhochschulen noch einmal wesentlich forciert. Es bleibt hier zunehmend häufiger unklar, ob es sich eher um akademische oder um berufliche Bildung handelt. Fragen der Professionalisierung in diesem Feld – das deutet der Beitrag von Karin Büchter und Rita Meyer an – sind bislang quasi unbearbeitet. Dies gilt auch für das Feld des Dualen Studiums, bei dem sich der Beitrag von

Kathrin Brünner und Uwe Faßhauer auf den betrieblichen Teil des Bildungsformats bezieht. Möglicherweise gelten auch für den hochschulischen Teil die aufgezeigten Professionalisierungsdefizite pädagogischen Handelns in besonderer Hinsicht.

Abschließend sei auf die Transformation des Arbeitens und Lernens hingewiesen, die Prozesse der Professionalisierung zukünftig stark beeinflussen. Hier zeichnet sich insbesondere ab, dass sich das Lernen stark verändert und dies das Bildungspersonal in der Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung in besonderer Weise betrifft. So sind Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen zunehmend gefordert, nachfrageorientiert kurzfristige und individualisierte Angebote für Lernende zu entwickeln. Die Veränderungen zu informeller netzwerkförmiger Weiterbildung schlagen gewissermaßen zurück. Während vom Bildungspersonal erwartet wird, vermehrt individualisierte und On-demand-Angebote für Lernende anzubieten, wird gleichzeitig das Lernen des Bildungspersonals selbst auch durch ähnliche Formate transformiert (Klusemann et al., i. E.). Wie diese Veränderungen in Prozessen der pädagogischen Professionalisierung reflexiv aufgenommen werden, wird bildungssegmentübergreifend zu beobachten und zu gestalten sein.

7 Zum Schluss: zur Illustration

Die Illustration dieses Bandes wurde von *Gerald Moll* gestaltet. Grundlegend bei der Frage nach der Gestaltung war die Überlegung, dass ein wie auch immer geartetes pädagogisches Handeln in Organisationen stattfindet. Organisationen sind in diesem Zusammenhang als notwendige Bedingung anzusehen, damit die Professionen mit den Lernenden in Kontakt treten und professionell handeln können (Helsper et al., 2008, S. 15). Als stellvertretend für diese organisationalen Strukturen sind die Gebäude anzusehen, auch wenn uns bewusst ist, dass pädagogisches Handeln gerade im postpandemischen Zeitalter nicht zwangsläufig mehr an haptische Räume gebunden sein muss. Entsprechend findet sich auf dem Titelcover ein Zusammenschluss dreier Gebäudetypen, die als prototypisch für die gewählten Bildungsbereiche fungieren: Berufsfachschule (BFS), Volkshochschule (VHS) sowie Universität (Uni). Die Verwobenheit der Gebäude zeigt das an, was in der vergleichenden Betrachtung deutlich wird: Zwischen den Bildungsbereichen existieren mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Die Idee, unterschiedliche Institutionen von Erziehung und Bildung architektonisch unter einem Dach zu vereinen, ist dabei keineswegs neu. Zugleich ist sie durch den Universalisierungsmechanismus des lebenslangen Lernens begründet. „Lebenslanges Lernen bedeutet auf dieser Ebene sowohl mehr Aufmerksamkeit gegenüber der Schaffung von Übergängen und Statuspassagen als auch eine engere Kooperation mit den übrigen Segmenten des Erziehungs- und Bildungssystems“ (Nittel, 2008, S. 157). Zusammenarbeit und Kooperation benötigt, und das hat uns die Corona-Pandemie zuletzt gezeigt, auch zufällige, ungeplante oder eben nicht initiierte Begegnungen in sozialer Präsenz und Leiblichkeit. Exemplarisch für die Idee einer gemeinsamen Architektur von Bildungsräumen ist der Anfang der Jahrtausendwende gegründete Hes-

sencampus – Haus des Lebenslangen Lernens – zu benennen (Nittel, 2008), auf dem neben Berufsschulen auch die Volkshochschule angesiedelt wurde.

Wir haben uns entgegen der üblichen Praxis sozial- und erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur dafür entschieden, diesen Band themenspezifisch illustrieren zu lassen. Wir sind davon überzeugt, dass, genau wie im Kontext von Professionalisierung und Professionalität, strukturelle Bedingungen, d. h. in diesem Fall gestalterische Rahmungen, einen Einfluss auf die Handlungsweisen, d. h. im konkreten Fall die (Rezeption der) Inhalte, haben werden.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115). Bonn. <https://doi.org/10.25656/01:325>
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie*. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken*, S. 7–43. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838555942>
- Ditton, H. & Tippelt, R. (Hg.). (2019). *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838555942>
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100. <https://doi.org/10.1111/ejed.12104>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Elsholz, U. & Thomas, M. (2022). New Kids on the Block: Zu den Potenzialen von betrieblichen Weiterbildungsmentor:innen. *DENK-doch-MAL.de. Das online-Magazin*. <https://denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-martina-thomas-zu-den-potenzialen-von-betrieblichen-weiterbildungsmentorinnen/>
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris, London: UNESCO Publishing.
- Fisch, S. (2015). *Geschichte der Europäischen Universität. Von Bologna nach Bologna*. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406676680>

- Fischer, E., Keiser, S. & Sparschuh, S. (2021). Digitalisierung der Weiterbildung aus der Perspektive von Professionellen im Feld. In Schmidt-Hertha, B., Haberzeth, E. & Hillmert, S. (Hg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*, S. 125–138. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004776w>
- Gerspach, M. (2000). *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giesecke, H. (1997). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (6. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ixmeier, S., Münk, D. & Muscati, N. (2023). Fachkräftemangel in Deutschland. Strukturmerkmale, Substituierungspotentiale und Reformvorschläge für das berufliche Bildungssystem. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 77(198), 3–6. <https://dx.doi.org/10.3278/BB2302W>
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hg.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2>
- Hodapp, B. (2020). *Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004597w>
- Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042138-7>
- Klusemann, S., Wild, R., Elsholz, R. & Schütz, J. (i. E.). *New Work und New Learning des Personals im tertiären und quartären Bildungsbereich?! – Ein Literatur-Review*. Vortrag auf dem AGBFN-Forum „Strukturen beruflicher Weiterbildung zwischen ‚New Work‘, demografischem Wandel und sozioökologischer Transformation“ am 29./30.11.22 in Rostock.
- Kuhnhenne, M. (2020). *Lebensbegleitendes oder lebenslanges Lernen? Herausforderungen der Weiterbildung* (Forschungsförderung Report, Nr. 8), Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/233581/1/fofoe-report-008-2020.pdf>
- Neumann, S. (2016). Von der Erziehungswirklichkeit zum pädagogischen Feld. Zur Sozioepistemologie einer Empirie des Pädagogischen. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, S. 264–275. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nittel, D. (2008). Die Institutionalisierung des Campus Dreieich: Das Spannungsverhältnis von organisatorischer „Hardware“ und professioneller „Software“. *Der Pädagogische Blick*, 16(3), 149–161.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2016). Erwachsenenbildung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*, S. 566–576. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

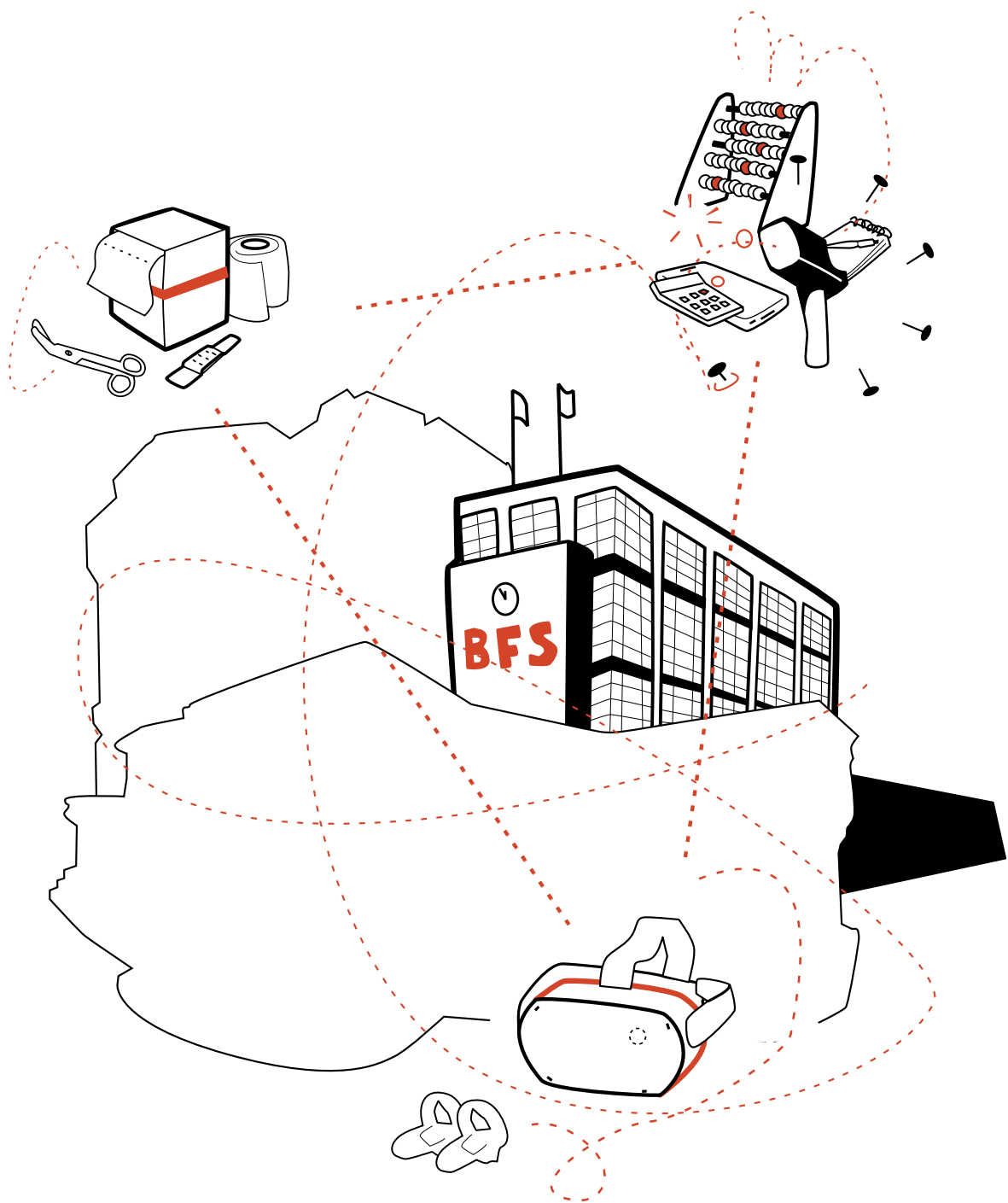
- Schenz, C. (2011). Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittemser (Hg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*, S. 187–217. Wien: facultas.wuv.
- Schmid, M. (2023). *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (2007). International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 686–703. <https://doi.org/10.25656/01:4421>
- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001627w>
- Schütz, J. (2023). Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität. In T. Diederichs & A. K. Desoye (Hg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*, S. 55–64. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-02.pdf>
- Seufert, S. (2021). Implikationen der Digitalisierung – neue Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal? In Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hg.), „*Neue Normalität*“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal, S. 165–178. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Sloane, P. F. E. (2022). Vollmundige Alleskönner – Lehrerbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaft (HAW): Was sie behaupten und doch nicht können! *ZBW. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118(2), 163–170. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0007>
- Stang, R. & Becker, A. (Hg.). (2020). *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin, Boston: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663>
- Steiner, P. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. Bielefeld: transcript.
- Stratmann, K. (1967). *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn.
- Stratmann, K. (1993). *Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band I. Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806)*. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Vogel, P. (2016). Wie pädagogisch muss, kann, darf erziehungswissenschaftlich-empirische Forschung sein? In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, S. 225–234. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wahl, J. (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004502w>

- Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In E. Severing & U. Teichler (Hg.), *Akademisierung der Berufswelt?*, S. 191–212. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_13_10.pdf
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14543/pdf/Wolter_et_al_2016_Zielgruppen_lebenslangen_lernen.pdf

Autorin und Autor

Julia Schütz ist Professorin für Empirische Bildungsforschung und Sprecherin des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO) an der FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die pädagogische Berufsgruppenforschung und die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung.
Kontakt: julia.schuetz@fernuni-hagen.de

Uwe Elsholz ist Professor für Lebenslanges Lernen sowie Prorektor für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung an der FernUniversität in Hagen. Seine Forschungsschwerpunkte sind die berufliche und betriebliche Weiterbildung sowie das Verhältnis von akademischer zu beruflicher Bildung.
Kontakt: uwe.elsholz@fernuni-hagen.de



I Berufliche Bildung

Geschichte und aktuelle Entwicklungen von Professionalisierung im Handlungsfeld beruflicher Bildung

KARIN BÜCHTER & RITA MEYER

Zusammenfassung

Im Beitrag geht es um die Anfänge des Diskurses zu Professionalisierung in der beruflichen Bildung aus berufsbildungspolitischer und institutioneller Perspektive. Leitend dabei sind die Fragen, vor welchen berufsbildungspolitischen Hintergründen und durch welche Initiativen Professionalisierung in der beruflichen Bildung vorangetrieben oder auch gebremst wurde, welche eigenen und parallelen Wege die Professionalisierung der beiden Tätigkeiten genommen hat und in welchem Verhältnis beide zueinander stehen. Der zweite Teil des Beitrags thematisiert die disziplinären Diskurse seit den 1990er-Jahren, den Stand der Professionalisierung sowie die Auswirkungen der Coronapandemie auf die Professionalisierung der handelnden Akteure.

Schlagworte: Berufsbildungsgeschichte, Berufspädagogik, Professionalisierungsforschung, Professionalisierung, Ökonomisierung, Interessenpolitik, Betrieb, Berufsschule, Ausbilder:innen, Lehrer:innen, Lehrling

Abstract

This article deals with the beginnings of the discourse on professionalization in vocational education and training from a vocational education and training policy and institutional perspective. The main questions are the background of vocational education and training policy and the initiatives that have promoted or slowed down professionalization in vocational education and training, the separate and parallel paths taken by the professionalization of the two activities and the relationship between the two. The second part of the article deals with the disciplinary discourses since the 1990s, the state of professionalization and the effects of the Corona pandemic on the professionalization of the actors involved.

Keywords: vocational education history, vocational pedagogy, professionalization research, professionalization, economization, politics of interest, company, trainer, teaching staff, apprentice

In kaum einem anderen pädagogischen Handlungsfeld ist das Thema Professionalisierung und Professionalität derart kompliziert und widersprüchlich wie in der beruflichen Bildung. Dies hängt mit der Verfasstheit der beruflichen Bildung, ihrer institutionellen und rechtlichen Vielfalt, ihrer verschiedenen Lernorte sowie fachlichen und pädagogischen Ziele zusammen. Zudem war und ist die berufliche Bildung immer wieder einem Wechsel von Entwertung und Reformen und damit einem Wechsel von De- und Reprofessionalisierung ihres Personals ausgesetzt. In der Diskussion um Professionalisierung in der beruflichen Bildung stehen bis heute zwei Tätigkeitsgruppen im Fokus: das Personal in der betrieblichen Ausbildung und Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Die Professionalisierungsgeschichte beruflicher Bildung zeigt, dass die Tätigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals und des Lehrpersonals für berufliche Schulen mit der Interessenpolitik ihrer jeweiligen Handlungsfelder, Betrieb und Schule, unmittelbar verwoben sind.

Im ersten Teil des Beitrags geht es um die Anfänge des Diskurses zu Professionalisierung in der beruflichen Bildung aus berufsbildungspolitischer und institutioneller Perspektive. Leitend dabei sind die Fragen, vor welchen berufsbildungspolitischen Hintergründen und durch welche Initiativen Professionalisierung in der beruflichen Bildung vorangetrieben oder auch gebremst wurde, welche eigenen und parallelen Wege die Professionalisierung der beiden Tätigkeiten genommen hat und in welchem Verhältnis beide zueinander stehen. Der zweite Teil des Beitrags thematisiert die disziplinären Diskurse seit den 1990er-Jahren, den Stand der Professionalisierung sowie die Auswirkungen der Coronapandemie auf die Professionalisierung der handelnden Akteure.

1 Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Beginn des Diskurses um Professionalisierung in der beruflichen Bildung

Die ersten nachweisbaren Auseinandersetzungen mit den Fähigkeiten und Kenntnissen von in der beruflichen Bildung Tätigen fallen fast zeitgleich mit der Institutionalisierung und Ausdifferenzierung von Lernorten, Zuständigkeiten und Regulierungen in der beruflichen Bildung zusammen. Der Beginn dieser Prozesse kann auf das 18. Jahrhundert datiert werden. Der absolutistische Staat mit seiner merkantilistischen Politik, die Liberalisierung des Gewerbes und die Entfaltung liberal-kapitalistischer Produktionsweisen lösten einen Legitimationsdruck auf die ständischen Vorrechte in der Gewerbepolitik aus. Der Staat wandte sich gegen die alleinige Kontrolle des zünftigen Handwerks über die berufliche Bildung, als er in der Marktkonkurrenz und in der säkularisierten realistischen Bildung Machtfaktoren erkannte (Stratmann, 1969, S. XIII f.). An die Stelle ständisch legitimierter Erziehungspraktiken traten aufklärerisch-pädagogische Prinzipien freier Entfaltung der einzelnen Staatsbürger, die u. a. in der individuellen Berufswahl ihren Ausdruck fanden. Diese verschiedenen politischen, ökonomischen und pädagogischen Strömungen waren verantwortlich für die „Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert“ (Stratmann, 1967), die zugleich der

Beginn der modernen beruflichen Bildung und Professionalisierung im Handlungsfeld beruflicher Bildung waren. In diesem „Ursprungsfeld [berufs]pädagogischen Denkens“ (ebd.) griffen der Staat bzw. seine Landesfürsten immer weiter in die bis dahin willkürliche Praxis des Handwerks bezüglich der Lehrlingerziehung ein. Die staatlichen Vorstellungen einer Modernisierung beruflicher Bildung mündeten in Überlegungen zur Verrechtlichung von Gewerbegrundsätzen und zur Institutionalisierung, Systematisierung und Ordnung der Lehre (Büchter 2015).

Die konservativen Handwerksverbände standen diesem staatlichen Ansinnen skeptisch gegenüber. „Die Autonomievorstellungen der Handwerksverbände kollidierten im machtpolitischen Bereich mit dem Bemühen des Staates um die Auflösung aller Sonderrechte von sozialen Gruppen, die nicht von ihm selbst überwacht und abhängig waren“ (Stratmann, 1967, S. 12). Ein Kompromiss in diesem Interessenkonflikt zwischen Staat und Handwerk – und damit auch zwischen Reform und Tradition – war, dass der Staat den handwerklichen Konservatismus nicht gänzlich beseitigte, sondern stattdessen einzelnen Gewerken anhand von *General-Privilegien* eine Modernisierung der Handwerkslehre in Aussicht stellte. So heißt es im *General-Privilegium des Maurer Gewercks der Chur- und Marck Brandenburg von 1734*:

„Der Meister sol seinen Lehr-Jungen gewissenhaft mit allem Fleiß und gründlich unterrichten, und die Jungs fleißig bey der Arbeit zusehen lassen, wie die Arbeit angegeben und geführet werden müsse [...] Es sol auch ein Meister mit seinem Lehr-Jungen Christlich und vernünftig umgehen, nicht aber mit unverdienten, oder auch übermäßigen Schlägen und andern unchristlichen Bezeigen demselben zusetzen [...] noch auch solche Jungen mit übermäßiger Haus- und Hand-Arbeit, also daß sie dadurch an tüchtiger Erlernung des Handwercks gehindert werden, belegen.“ (General-Privilegium, 1969, S. 62)

Derartige Privilegien oder Reglements für die Lehrlingerziehung wurden im Laufe des 18. Jahrhunderts für die verschiedenen Innungen verfasst. Damit begann die Transformation der zünftigen handwerklichen Lehre in Richtung einer systematisierten Form der Berufsbildung im 18. Jahrhundert. Sie wurden nicht nur auf staats- und gewerbepolitischer Ebene zwischen Staatsämtern und Handwerksorganisationen verhandelt, sondern waren auch Gegenstand der damaligen Wirtschafts-, Rechts- und Verwaltungswissenschaften (Stratmann, 1967, 1969). Insbesondere die Ausführungen des Rechts- und Verwaltungswissenschaftlers Georg Heinrich Zincke (1773) sind berufsbildungspolitisch relevant:

„[...] Man müsste wohl zusehen, ob der Meister auch so wohl seiner Wissenschaft und Geschicklichkeit, als auch seinem Fleisse und güthigen Gemüthe nach, im Stande sey, Knaben zu lehren, und acht haben, ob er auch seine Pflicht treulich erfüllet, und zu dem Ende zu weilen und mit den Lehrlingen nach den Statuten ein Examen anstellen.“ (Zit. n. Stratmann, 1969, S. 339)

In diesen Vorschlägen sind die Eignungen des Meisters explizit angesprochen. Einen rechtlichen Anstoß für die Modernisierung der beruflichen Bildung gab das *Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten* (ALR) von 1794. Es legte die Befähigung und Eig-

nung des Meisters zur Einstellung und Beschäftigung von Lehrlingen und Gesellen fest. So heißt es:

„§. 292. Die Pflicht des Meisters ist, dem Lehrlinge die nöthige Anweisung zu den Kenntnissen zu geben, welche zu einem ordentlichen Betriebe des Gewerbes erforderlich sind. [...]§. 294. Wer einen Lehrling annimmt, welcher im Lesen und Schreiben, und in der Religion, den nöthigen Unterricht noch nicht erhalten hat, ist schuldig, denselben bis zur Erlangung dieser Kenntnisse zur Schule zu halten.“ (ALR, 2022)

Diese verbindlichen Vorgaben zu den Eignungen und Pflichten des Meisters hatten – wenn auch in sprachlich veränderter Form – in den verschiedenen Gewerbeordnungen bis zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 Gültigkeit.

Mit der Benennung der Position des Meisters und der Beschreibung von „Wissenschaft“ und „Geschicklichkeit“ sowie Eignung und Pflichten für die Lehrlingsbildung waren die Anfänge des Professionalisierungsdiskurses im Handlungsfeld beruflicher Bildung gelegt.

2 Ökonomisierung und Interessenpolitik als Grenzen der Professionalisierung im 19. Jahrhundert

Mit der Gewerbegesetzgebung zu Beginn des 19. Jahrhunderts war das zünftische Monopol der Lehre aufgehoben. Der Liberalisierung des Gewerbes entsprechend durfte nun jede gewerbetreibende Person Lehrlinge aufnehmen. Diese Phase kann als eine Form der Deprofessionalisierung im Handlungsfeld beruflicher Bildung interpretiert werden. Das Lehrverhältnis musste nicht mehr durch einen Meistertitel abgesichert werden, sondern es reichte ein Lehrvertrag mit dem Handwerksbetrieb oder der Fabrik. Die Folge dieser kontraktbasierten Lehrlingspolitik waren Beliebigkeit, Wildwuchs, Qualitätsverlust und Ausbeutung in der Lehrlingsbildung.

Dies führte wiederum dazu, dass sowohl von staatlich-ministerieller als auch von zünftig-handwerklicher Seite eine zumindest freiwillige Verbindlichkeit hinsichtlich der Voraussetzungen und Anforderungen vonseiten der Gewerbetreibenden zur Aufnahme und Ausbildung von Lehrlingen gefordert wurde. Doch „die Frage der Einführung eines Befähigungsnachweises wurde kontrovers diskutiert“ (Pätzold, 1997, S. 21). Erst in der 1845 verabschiedeten *Allgemeinen Gewerbeordnung* sowie in den späteren Ergänzungsverordnungen wurden sowohl Kriterien für die Befugnis als auch für die Befähigung, ein Gewerbe zu betreiben, Lehrlinge einzustellen und auszubilden, festgelegt.

Von nun an wurde auch die betriebliche Möglichkeit der Lehrlingsbildung von den Qualifikationen der Gewerbetreibenden abhängig gemacht (ebd., S. 22). Die *Allgemeine Gewerbeordnung* von 1845 kann als Grundlage einer ansatzweisen Reprofessionalisierung betrieblicher Ausbildung gesehen werden. Als befähigt zur Lehrlingsbildung galten nun Gewerbetreibende, die schon länger das Gewerbe geführt hatten. Ausgeschlossen wurden solche mit „ehrloser Gesinnung“ und jene, denen kriminelle Straftaten

nachgewiesen werden konnten (§ 127). Der Begriff des „Lehrherrn“, der für benenn- und abgrenzbare Zuständigkeiten, Aufgaben und Pflichten stand, wurde rechtlich wie folgt verankert:

„§ 150: Der Lehrherr muss sich angelegen sein lassen, den Lehrling durch Beschäftigung und Anweisung zum tüchtigen Gesellen auszubilden. Er darf dem Lehrling die hierzu erforderliche Zeit und Gelegenheit durch Verwendung zu andern Dienstleistungen nicht entziehen. § 151: Der Lehrling ist der väterlichen Zucht des Lehrherrn unterworfen.“
(After, 1865, S. 32–37)

Im Zuge wirtschaftlicher Freizügigkeit und gesellschaftlicher Individualisierung wurde mit der *Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes* von 1869¹ der Nachweis einer Befähigung zur Aufnahme und Durchführung der Lehre jedoch wieder abgeschafft. Der Begriff des „Lehrherrn“ blieb jedoch bestehen. In den §§ 118–119 der Gewerbeordnung kommt die Spannung des pädagogischen Auftrags der *Lehrherren* zwischen Fürsorge und Zucht zum Ausdruck: „§ 118 Der Lehrherr muß sich angelegen sein lassen, den Lehrling durch Beschäftigung und Anweisung zum tüchtigen Gesellen auszubilden.“ Bis in die 1870er-Jahre hinein war die Frage der Professionalität des *Lehrherrn* aufs Engste mit dem Verhältnis zwischen Staat und Gewerbe bzw. mit der korporatistischen Politik verknüpft. Die Qualität der Lehrlingsbildung und die Verantwortung der *Lehrherren* wurden als Faktoren für den wirtschaftlichen Fortschritt und den sozialen Frieden erkannt.²

Die Autoren der Gutachten des *Vereins für Sozialpolitik* von 1875 (Barschak, 1929, S. 45–48) insistierten auf dem Abbau von Lehrlingsmissbräuchen und forderten Reformen des Lehrlingswesens: Denn

„man kann in den allermeisten Fällen gar nicht mehr von einem gewerblichen Lehrlingsverhältnis sprechen. Man hat es lediglich mit Kinderarbeit zu thun und mit einem System der Ausbeutung von Schwachen und Unmündigen, das noch immer zu den schwersten sittlichen Schäden geführt hat“ (Bücher, 1877, S. 29).

Als Lösung schlug Bücher eine höhere allgemeine Bildung der Gewerbetreibenden, beispielsweise durch Kammern und Berufsverbände, vor (ebd., S. 37).

Während die Gewerbegesetzänderungen in den 1870er-/1880er-Jahren hinsichtlich der Befähigung, Eignung und Pflichten von *Lehrherren* noch weitgehend übersichtlich blieben, umfasste die Gewerbeordnung von 1897 umfangreiche Ausführungen zu „Lehrlingsverhältnissen“ (§§ 126–133), die Bestimmungen zur „Befugnis zum Halten und zur Anleitung von Lehrlingen“ (§ 126), „Pflichten des Lehrherrn“ und „Pflichten des Lehrlings“ (§ 127), „Maßregeln gegen die Lehrlingszüchtereie“ (§ 128) und Bestimmungen zur Anleitung von Lehrlingen im Handwerk, die jedoch auf das Alter (mindestens 24 Jahre) und das erfolgreiche Absolvieren einer eigenen Lehrzeit begrenzt waren. Im Grundsatz ging es im Vergleich zur Gewerbeordnung von 1869 um

1 https://de.wikisource.org/wiki/Gewerbeordnung_§127_Norddeutsches_Bund

2 https://de.wikisource.org/wiki/Gewerbeordnung_§127_Norddeutsches_Bund

drei Neuerungen: Lehrlinge halten durften nur jene, die ihrerseits das Handwerk erlernt hatten (1), eine vertragliche Regelung musste Basis jedes Lehrverhältnisses (Henningssen, 1930, S. 3089) sein (2) und die *Lehrherren* sollten darauf achten, dass die Lehrlinge die Fortbildungsschule besuchten (3) (Stratmann 1991).

Auch wenn einzelne Hinweise dafür vorliegen, so ist bislang nicht systematisch erforscht, inwieweit für die *Lehrherren* im Rahmen ihrer von Kammern, Innungen, Gewerbevereinen und Berufsverbänden durchgeführten gewerblichen Schulungen auch Themen zur Theorie und Praxis der Lehre angeboten wurden (Büchter, 2010).

In dieser Zeit rückte auch die Professionalität von Lehrpersonen an den kaufmännischen und gewerblichen Schulen in den öffentlichen Blick. Mit der „Gründungswelle“ (Thyssen, 1954, S. 87) der Fortbildungsschulen Ende des 19. Jahrhunderts „wurde die Gründung einer besonderen Lehrergattung für diese Schulen in die Wege geleitet, die der *Gewerbelehrer*“ (Hartmann, 1929, S. 267).

Lehrherr und *Gewerbelehrer* waren nun die zentralen Figuren, in denen sich das zu dieser Zeit entfaltende duale System der Berufsausbildung personifizierte. Durch eigene Lehr- bzw. Studiengänge und Vereins- und Verbandsgründungen festigten sie ihren jeweiligen Status und grenzten ihre spezifischen Zuständigkeitsbereiche ab. Für eine umfassende Verberuflichung bzw. Professionalisierung fehlten ihnen jedoch eine stabile rechtliche, formale und institutionelle Grundlage. Die seminaristische und hochschulische Ausbildung von *Gewerbelehrern* existierte zu dieser Zeit nur in wenigen Ländern (Bruchhäuser & Lipsmeier, 1985, S. 34–40). Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Lehrerbildung an beruflichen Schulen erfolgte erst Ende des 19. Jahrhunderts durch die Verbreitung der Fortbildungsschulpflicht und die wirtschafts-, sozial- und jugendpolitische Begründung berufsschulischer Bildung (Harney, 1991, S. 382–383).

3 Konsolidierung und Ideologisierung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Das 20. Jahrhundert war in professionspolitischer Hinsicht sowohl für das Ausbildungspersonal als auch für Lehrpersonal an beruflichen Schulen relevant. Mit der *Gewerbeordnungsnovelle* von 1908 wurde eine einheitliche rechtliche Grundlage zur Ausbildungsberechtigung geschaffen. Ergänzend zu den bisherigen gewerberechtlichen Bestimmungen zur Einstellung, Beschäftigung und Anleitung von Lehrlingen wurde eine bestandene Meisterprüfung verbindlich festgeschrieben. Mit diesem „kleinen Befähigungsnachweis“ von 1908 hat „die Meisterprüfung im L[ehrlingswesen]-Wesen und im besonderen in der [...] Ausbildung eine wichtige Stelle eingenommen, da sie ja die Voraussetzung dafür bildet, L. heranbilden zu dürfen“ (Henningssen, 1930, S. 3089). An die Stelle des Begriffs „*Lehrherrn*“ rückte immer mehr der des „*Lehrmeisters*“. Der kammergeprüfte Handwerksmeister wurde als Lehrmeister nicht mehr nur in erster Linie als gewerbliche Person, sondern zunehmend in seiner pädagogischen Rolle wahrgenommen.

Im selben Jahr konstituierte sich auf Initiative des *Vereins Deutscher Ingenieure* (VDI) und des *Verbands Deutscher Maschinenbauanstalten* (VDMA) der *Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen* (DATSCH). Als freie Körperschaft widmete dieser sich der Aufgabe, in Kooperation mit Industrie, Schulen und Behörden, das gesamte technische Ausbildungswesen zu verbessern, planmäßig zu gestalten und zu vereinheitlichen (Abel, 1963, S. 43). Berufsbilder, Berufsausbildungspläne, Ausbildungsmethoden und auch die Frage der fachlichen und pädagogischen Eignung des Meisters für die Lehrlingsbildung gehörten zu den Themen des DATSCH:

„Das Personal, welches die Ausbildung der Lehrlinge persönlich auszuüben hat, wird am besten aus dem eigenen, also bekannten Stamm ausgesucht. Es hat neben guten Charaktereigenschaften und Energie gründliche Beherrschung des Faches und möglichst ausgesprochenes pädagogisches Geschick aufzuweisen. Diese Forderungen sind sowohl an den Meister als auch an die Gehilfen, denen Lehrlinge zugeteilt werden, zu stellen. Die Meister sollen, wenn irgend möglich im Hauptamt ihre Lehrtätigkeit ausüben, also als Lehrmeister“ (Utzinger, 1919, S. 93).

Die Idee hauptamtlicher Lehrtätigkeit in der Ausbildung und eine dieser vorgelagerten oder tätigkeitsbegleitenden speziellen Aus- und Weiterbildung kam in den 1920er-Jahren auf und nahm in einigen prosperierenden Wirtschaftszweigen (z. B. Textil, Chemie, Elektro) konkrete Gestalt an. Die 1918 gegründete *Zentralarbeitsgemeinschaft der industriellen und gewerblichen Arbeitgeber und Arbeitnehmer* (ZAG) regelte in ihren Leitsätzen die Rechte und Pflichten von Lehrmeistern und Lehrlingen. Weitreichend war der 1927 vom Reichsarbeitsministerium vorgelegte Entwurf eines Berufsbildungsgesetzes, das Grundlage des 1969 verabschiedeten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) war. Im § 11 („Pflichten des Arbeitgebers und des Jugendlichen“) hieß es: „(1) Der Arbeitgeber (Lehrherr) hat [...] zur Arbeitsamkeit und zu guten Sitten anzuhalten [...]. Er hat den Jugendlichen bei der Arbeit zu überwachen und darf ihm nur solche Arbeiten zuweisen, die seinen Kräften angemessen sind“; § 12 („Schule, Gottesdienst, Jugendpflege“): „(1) Der Arbeitgeber (Lehrherr) hat den Jugendlichen zu dem auf gesetzlicher Pflicht beruhenden Besuch der Berufs-(Fortbildungs-)schulen [...] anzuhalten“ (Reichsarbeitsministerium 1927).

Ein Indikator für Professionalisierungsbestrebungen in der betrieblichen Berufsbildung ist auch die Konstituierung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin, die die pädagogische Komponente der Lehre hervorhob. „Die Pädagogik der Facharbeiterausbildung“ (Kellner, 1931) unterstützte vor dem Hintergrund der Arbeiterbewegung den betrieblichen Kampf „um die Seele des Arbeiters“ (Hinrichs, 1981). Die *Betriebspädagogik* konzentrierte sich auf „auf die Zukunft gerichtetes Arbeiten am Menschen im Betrieb“ (Riedel, 1930, S. 144):

„Wie alle Pädagogik ist auch die Betriebspädagogik ‚Hilfe beim Werden‘. Auf den Menschen [...] gerichtet, sucht sie ihn innerhalb der Gegebenheiten des Betriebslebens zur Entfaltung zu bringen [...]; sie bildet dabei einen Teil der Berufspädagogik überhaupt, die dem Menschen in seiner beruflichen Entfaltung schlechthin helfen will. [...] Es erwächst somit aus der Bedeutung der Betriebspädagogik für die Praxis die Aufgabe, nun auch die Menschen heranzubilden, die als Betriebserzieher wirken können.“ (ebd., S. 27)

Der „Betriebserzieher“ sollte sich durch „Fachbeherrschung“, „persönliche Geschlossenheit“ und „pädagogische Fähigkeiten“ (ebd., S. 28) auszeichnen.

Im Zuge der Auseinandersetzungen mit Betriebsführung und Sozialtechniken rückten in den 1930er-Jahren die *Lehrmeister*, *Betriebserzieher*, *Lehrgezellen* und damit auch deren Aus- und Weiterbildung immer mehr in den Fokus. Sie galten als Garanten einer qualitativen Facharbeiterausbildung und einer betriebsloyalen Jugend. Im Nationalsozialismus kam ihnen als Führungskräften der Jugend im Betrieb und der *Betriebsgemeinschaft*, und damit als Ideologieträger, eine bedeutende Rolle zu. Im Handwerk wurde 1935 der *große Befähigungsnachweis* eingeführt, was bedeutete, dass die Ausbildung von Lehrlingen nur für dafür ausgewiesene und qualifizierte Meister erlaubt war. Für Handwerk und Industrie wurden durch den DATSCH Kriterien für die Auswahl von Lehrmeistern und Anforderungen für Lehrmeisterprüfungen formuliert sowie Unterweisungsblätter ausgearbeitet. Die *Deutsche Arbeitsfront* (DAF) im *Amt für Berufserziehung und Betriebsführung* richtete eine *Reichsschule für Ausbildungsleiter* ein, in der Lehrgänge zur ideologischen Führung in der betrieblichen Ausbildung angeboten wurden (DAF, 1939). In den 1940er-Jahren wurde in einigen Industriezweigen sogenannte „Lehrmeister-Anwärterkurse“ von in der Regel 2- bis 3-wöchiger Dauer durchgeführt (Remberg, 1951, S. 160). Im *Entwurf eines Gesetzes über die Berufserziehung der deutschen Jugend* von 1942 waren Befugnis und Eignung zur Berufserziehung ausführlich beschrieben (§§ 20–23) (Jugendrechtsausschuß 1942).

Die *Perfektionierung* der betrieblichen Berufsausbildung in der nationalsozialistischen Diktatur, die in einer Ausbreitung, Intensivierung, Vereinheitlichung, Systematisierung und im Bedeutungszuwachs der Lehrmeister zum Ausdruck kam, diente vor allem auch der „nationalsozialistisch überformte[n] Vergesellschaftung von Gehorsamserzeugung“ (Kipp, 1995b, S. 269). Lehrmeister exerzierten eine der soldatischen Erziehung vergleichbare Pädagogik in den industriellen Lehrwerkstätten (Kipp, 1995a).

Auch die Lehrer:innenbildung für berufliche Schulen erfuhr in dieser Zeit eine Professionalisierung. Die Weimarer Reichsverfassung sah in ihrem § 145 die allgemeine Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr vor. Dies führte dazu, dass „vor allem in Großstädten [...] nach 1918 Berufsschulen mit zunehmend hauptamtlichem Lehrpersonal [entstanden], die von mehreren Tausend Jugendlichen mit den verschiedensten Berufen und teilweise auch von Jungarbeitern besucht wurden“ (Pätzold, 1989, S. 281). Für die Lehrerbildung war der Artikel 143 der *Weimarer Reichsverfassung* maßgeblich: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln. Die Lehrer an öffentlichen Schulen haben die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten.“³

Als „neue pädagogische Disziplin“ etablierte sich die „Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik“ (Feld, 1928, S. 160), die sich in der Verantwortung für die Lehrerbildung für berufliche Schulen sah.

3 <https://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm>

„Die Aufgaben der Berufs- und Fachschulen haben sich den Notwendigkeiten des wirtschaftlichen Lebens anzupassen. Da dieses mit größerer Dringlichkeit als früher qualitative Leistungen jedes deutschen Berufszugehörigen verlangt, so muß die Hauptvoraussetzung dazu erfüllt werden, nämlich eine entsprechende Ausbildung der beruflich tätigen Massen durch dazu gehörige Lehrkräfte“ (ebd., S. 142).

Dieser Professionalisierungsforderung stand der Widerstand der Arbeitgeber entgegen, die zwar den Beitrag der beruflichen Bildung zur Gewerbeförderung würdigten, in der Verschulung aber die Gefahr der Entfernung der Jugend von der Wirtschaft sahen. Sie unterstützten den Ausbau des Schulwesens und der Lehrerbildung nicht bzw. standen diesem sogar entgegen. Schließlich gerieten Anfang der 1930er-Jahre

„viele Berufsschulen aufgrund der Weltwirtschaftskrise in Existenzschwierigkeiten. Im September 1931 wurden staatliche Sparmaßnahmen auch im Berufs- und Fachschulwesen erlassen. Die Gehälter der hier tätigen Lehrer wurden im Vergleich zu denen anderer Lehrergruppen drastisch reduziert, Beförderungen durften nicht mehr stattfinden, auch das Besoldungsdienstalter wurde um zwei Jahre zurückgestuft“ (Pätzold, 1989, S. 282).

Die umfassende Indoktrination der Lehrertätigkeit und die „sträfliche Vernachlässigung des Berufsschulwesens“ (Kipp, 1995b, S. 297) während der NS-Diktatur sorgten für einen insgesamt maroden Status des Berufsschulwesens einschließlich des schulischen Lehrpersonals nach 1945.

4 Professionalisierungsbemühungen in der beruflichen Bildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Nach 1945 lösten der wirtschaftliche Wiederaufbau und die *Re-Education* durch die Besatzungsmächte einen Reformdruck auf die berufliche Bildung aus. Pädagogische Aspekte spielten eine wesentliche Rolle im Zusammenhang von Forderungen nach einer Professionalisierung des Personals in der betrieblichen und schulischen Berufsbildung. Die unterschiedlichen Entwürfe zum Berufsbildungsgesetz der Nachkriegszeit orientierten sich hinsichtlich der Eignung von Auszubildenden zunächst an der Politik der 1920er-Jahre.

Sowohl von Spitzenverbänden und Kammern des Handwerks als auch von der Industrie gingen unterschiedliche Initiativen zur Konzeption von Seminarangeboten und Lehrmaterialien aus, um die Eignungen, Kenntnisse und Fähigkeiten des Ausbildungspersonals zu fördern. Mit der Verabschiedung der Handwerksordnung von 1953 wurde festgelegt, dass neben der Eignung zur selbstständigen Ausübung des Handwerksberufs auch die Befähigung zur ordnungsgemäßen Anleitung von Lehrlingen nachzuweisen war (§ 41) (Schulenburg, 1957; Schubert, 1960).

Die *Deutsche Gesellschaft zur Förderung des Gewerblichen Bildungswesens* legte 1954 einen Rahmenplan für die „Ausbildung der Ausbilder“ vor (Schlieper, 1963, S. 258). Verstärkt wurden „Lehrmeisterkurse im Handwerk“ (Schubert, 1960) angeboten. In einzelnen Wirtschaftszweigen sind Richtlinien für die Ausbildung verfasst worden, die

auch Anforderungen an die Ausbilder:innen enthielten. Berücksichtigt wurden Themen zur Didaktik, zur Jugendpsychologie und zum Jugendschutz. Als eine Form der Annäherung von Ausbildungs- und schulischem Lehrpersonal können Fragen danach interpretiert werden, ob „Werkmeister zu den Lehrkräften“ (Stolp, 1960, S. 202) zählen, denn „es verbleibt die Sorge um den Werkstattmeister, der praktisch in begrenztem Umfange pädagogische Arbeit zu leisten hat, diese aber nicht ‚attestiert‘ erhält“ (ebd., S. 204). Angestrebt wurde eine stärkere Kooperation zwischen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern und schulischen Lehrpersonen, nicht zuletzt um „die Einbeziehung der verantwortungsvollen Aufgabe des Handwerksmeisters hinsichtlich der staatsbürgerlichen Erziehung in den Lehrstoff der Lehrmeisterkurse [zu gewährleisten]“ (Schubert, 1960, S. 212).

Der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1966) schlug in seinem Gutachten vor, „die Ausbildung in den Betrieben noch wesentlich zu verbessern und die Berufsschule zur Qualifizierung der Ausbilder nicht nur gelegentlich, sondern generell heranzuziehen“ (ebd., S. 419). Darin wird zumindest das Bemühen deutlich, die Ausbilder:innen aufgrund ihres quantitativen Gewichts und ihrer pädagogischen Bedeutung mit anderen Berufsgruppen im Bildungs- und Erziehungssektor zu vergleichen.

„Nach der Lehrwerkstättenenerhebung von 1958 gibt es 6500 hauptberufliche Ausbilder in der Industrie [...]. Die Ausbilder sind eine neue pädagogische Berufsgruppe, die neben den Lehrpersonen in den Schulen, neben den Sozialpädagogen und anderen pädagogischen Gruppen steht. Sie braucht eine qualifizierte fachliche und pädagogische Ausbildung vor Aufnahme ihrer Tätigkeit als Lehrende und Erziehende werktätiger Jugend, eine Ausbildung, die heute weiterhin noch fehlt. Sie ist durch eine Weiterbildung ständig zu vertiefen.“ (Abel, 1960, S. 201)

Insbesondere sollten Vorurteile durch einen erweiterten Aufgabenkreis aufseiten der Lehrpersonen beruflicher Schulen abgebaut werden, auch damit „der Arbeitslehrer im Berufsschulwesen als eine von der Zeit geforderte und von der Lehrerschaft anerkannte Gestalt Sitz und Stimme in den Kollegien erhält“ (ebd., S. 202).

Trotz intensiver Auseinandersetzungen mit der Tätigkeit und *Ausbildung der Ausbilder* in den 1960er-Jahren blieb bis Ende des Jahrzehnts „die Aus- und Weiterbildung der Ausbilder weitgehend der persönlichen Initiative des einzelnen überlassen. Zwar waren pädagogische Themen Bestandteil der Meisterprüfung im Handwerk, jedoch blieb der größte Teil der Ausbilder auf sich selbst und seine pädagogischen Talente verwiesen“ (Pätzold, 1997, S. 80).

Anlass zur Hoffnung auf Professionalisierung des Ausbildungspersonals gab das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969⁴, das die Grundlage für eine allgemeine Verständigung über Pflichten und Eignung von Ausbildungspersonal schuf. Mit den §§ 28–30 wurde die pädagogische und fachliche Eignung festgelegt. Anknüpfend an die daran angelehnte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 1972, sowie an einen

4 https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#___bgbl__%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl169s1112.pdf%27%5D__1688034574316

entsprechenden Rahmenstoffplan, sind in den Folgejahren durch Bundes- und Landesministerien, Parteien, Kammern, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände und Universitäten Empfehlungen formuliert, Initiativen und Projekte gestartet sowie Konzepte entwickelt worden, um die „Ausbildung der Ausbilder“ voranzutreiben. Dies, sowie erste Erhebungen zur Ausbilder:innentätigkeit und die Gründung eigener Berufsgruppen der Ausbilder:innen, können als Ansätze einer Professionalisierung gedeutet werden. Ende der 1970er-Jahre wurde aber insgesamt festgestellt, „daß sich der ganze Bereich der Ausbilderqualifizierung noch in der Ausformungsphase befindet und bisher keine klaren Strukturen angenommen hat“ (Stratenwerth, 1979, S. 409).

Eines der Hauptprobleme der Professionalisierung in der beruflichen Bildung lag in dieser Zeit in der geringen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit gegenüber dem Lehrberuf an beruflichen Schulen und der Tätigkeit der Ausbilder:innen in Betrieben.

5 Disziplinäre Diskurse zum pädagogischen professionellen Handeln seit den 1970er-Jahren bis heute

Gleichzeitig wurde in den 1970er-Jahren die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals in der sich konsolidierenden akademischen Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in der sich auf Bundesebene etablierenden Berufsbildungsforschung als dringliche Aufgabe erkannt. Hierzu haben die zunehmende Kritik an den pädagogischen Mängeln in der Ausbildung und an der, aus betrieblicher Sicht, überholten fachlichen Ausrichtung berufsschulischer Bildung beigetragen. Auch die Hinweise auf die nicht realisierte Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung wurden einer unzureichenden Professionalität im Handlungsfeld beruflicher Bildung zugeschrieben (Lemke, 1972).

Seit den 1980er-Jahren sind für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Feld der Professionalisierung und Professionalität Diskurse und Forschungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu verzeichnen. Die Arbeiten thematisieren im Einzelnen u. a.

- die Professionalisierung von betrieblichem Bildungspersonal (Arnold, 1983), insbesondere von Gewerbelehrerinnen und Gewerbelehrern (Kurtz, 1997; Faßhauer, 1997), auch in historischer Perspektive (Pätzold, 2017; Rebmann, 2021), sowie die Professionalisierung von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen in betrieblichen Handlungsfeldern (Rottmann, 1997),
- die professionelle Identität betrieblicher Ausbilder:innen (Unger, 2007),
- das Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Bildungspersonals (Brünner, 2014; Kiepe, 2021), auch aus gewerkschaftlicher Perspektive (Nicklich et al. 2022),

- die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in den Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal (Kohl et al., 2021; Sembill & Frötschl, 2018) sowie
- die Rolle und Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals zur Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (Kastrup et al., 2022).

Als wissenschaftliche Disziplin hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik inzwischen eine doppelte Perspektive auf das Thema *Professionalisierung* eingenommen: Zum einen ist die Berufsgruppe der Aus- und Weiterbildner:innen Gegenstand der Forschung. Mit dem Ziel der Qualitätssicherung und Professionalisierung in der beruflichen Bildung werden Tätigkeiten, Anforderungen, Einstellungen und Alltagssituationen im Handlungsfeld beruflicher Bildung in den Blick genommen. Zum anderen ist es die Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die disziplinäre Theorieentwicklung voranzutreiben. In diesem Kontext geht es um Fragen der berufsförmigen Verfasstheit der Tätigkeitsprofile, um die Prozesse der Steigerung individueller und kollektiver Beruflichkeit sowie die pädagogische Professionalität des Bildungspersonals. Grundsätzlich gilt: Wenn eine Disziplin das Thema „Professionalisierung“ in den Fokus rückt, dann ist das immer auch als ein Versuch der Selbstvergewisserung über Gegenstand und Theorie zu verstehen. Darüber hinaus können Professionalisierungsdiskurse aber auch als ein Ausdruck der Durchsetzung eigener professionspolitischer Interessen im Sinne der Reklamation einer spezifischen Zuständigkeit für dieses Thema verstanden werden.

6 Zum gegenwärtigen Stand der Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung

Aufgrund der historisch generierten und spezifischen Verfasstheit der beruflichen Bildung ergibt sich angesichts der unterschiedlichen Qualifizierungswege des Bildungspersonals an den Lernorten Schule und Betrieb eine besondere Situation: Lehrer:innen an beruflichen Schulen können in funktionaler Hinsicht in einem hohen Maß als professionalisiert gelten. Dies gilt zumindest mit Blick auf formale Kriterien wie z. B. das Existieren von Standards und Rechtsgrundlagen, die akademische Ausbildung, eine relativ hohe Bezahlung, die in der Regel vollzogene Verbeamtung, die Existenz eines Berufsverbandes⁵ sowie das vergleichsweise relativ hohe gesellschaftliche Ansehen. Auch die Tatsache des Vorhandenseins berufsrelevanter Forschung, die Beachtung berufsspezifischer Leitziele, das Bestehen von Interessenvertretung sowie ein vom Staat verliehener Monopolstatus sprechen für einen hohen Professionalisierungsgrad der Lehrer:innen an beruflichen Schulen (Schwendenwein, 1990).

Das durch die institutionelle Eingebundenheit bedingte Autonomiedefizit dieser Berufsgruppe hat zu einer Etikettierung als „Semi-Profession“ geführt (Combe, 1996).

5 Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e. V., <http://www.blbs.de/>

Paradox ist, dass der dominante Fachbezug in der Lehrer:innenausbildung, der sich nicht zuletzt an den zeitlichen Anteilen bzw. den Workloads der Fachwissenschaften festmachen lässt, einerseits den Expertenstatus der Lehrer:innen legitimiert. Andererseits lässt diese Dominanz des traditionell fachlichen Kerns der universitären Lehrer:innenausbildung die (berufs-)pädagogischen Anteile und damit auch die Professionalität im unterrichtlichen Handeln hinter die fachwissenschaftlichen Wissensbestände zurücktreten. Insofern ist für die Lehrer:innen festzuhalten: In formaler Hinsicht ist diese Gruppe relativ hoch professionalisiert. Auf der Ebene ihres (berufs-)pädagogischen Handelns lassen sich demgegenüber, aufgrund einer diesbezüglich mangelnden Forschungslage, nur bedingt Aussagen über ihren Professionalisierungsgrad treffen. Höchst bedenklich ist in diesem Zusammenhang, dass sich in den meisten Bundesländern angesichts des Lehrer:innenmangels eine pragmatische Rekrutierungspraxis etabliert hat, indem Quereinsteiger:innen aus der Praxis oder aus Fachhochschulstudiengängen ohne fundierte berufspädagogische Qualifikation eingestellt werden (Jersak & Faßhauer, 2013; Wasserschlager & Rommel, 2017). Diese Entwicklung kann als eine tendenzielle Deprofessionalisierung der Lehrer:innen an beruflichen Schulen bewertet werden.

Für das betriebliche Bildungspersonal erweisen sich die Qualifizierungswege gegenüber dem schulischen Bildungspersonal als sehr heterogen, weil es für diese Gruppe aufgrund der unterschiedlichen beruflichen und betrieblichen Tätigkeiten und Anforderungen kein gemeinsames Berufsbild gibt (Pätzold, 2017, S. 99). Damit deutet sich schon an, dass im Gegensatz zum Lehrpersonal an beruflichen Schulen das betriebliche Bildungspersonal unter formalen Aspekten in einem geringen Maß professionalisiert ist. Dies ist u. a. damit zu begründen, dass zu einem großen Teil pädagogische Tätigkeiten von nebenberuflichen Ausbilderinnen und Ausbildern ohne jede formale pädagogische Qualifikation wahrgenommen werden. Hauptamtliche Ausbilder:innen verfügen mit der Ausbildereignungsprüfung im besten Fall über eine formale Grundqualifikation, die sie sich im Rahmen eines Lehrgangs (ca. 120 Stunden) angeeignet haben.

Unter diesen Voraussetzungen kann die fünfjährige Aussetzung der Ausbildereignungsprüfung (von 2003 bis 2008) trotz des ohnehin schon geringen Professionalisierungsgrades formal als ein Akt der *Deprofessionalisierung* bewertet werden. Dass jedoch die Zahl der absolvierten Prüfungen nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) keineswegs abgenommen hat (vgl. Ulmer & Jablonka, 2007), zeigt, dass Ausbilder:innen und Betriebe die Standards für das Ausbildungsgeschehen freiwillig weiterhin aufrechterhalten haben.

Dennoch gilt: Einen richtigen *Beruf* im Sinne einer geregelten Ausbildung gibt es für das Personal in der Berufsbildung nicht. Seit dem Jahr 2009 besteht in Deutschland die Möglichkeit, eine nach dem BBiG geregelte Fortbildung zum/zur „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen bzw. -pädagogin“ (im Umfang von 600 h) bzw. zum/zur „Geprüften Berufspädagogen bzw. Berufspädagogin“ (im Umfang von 800 h) zu absolvieren. Damit ist ein wichtiger formaler Schritt zur Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung gelungen. Bildungspolitisch innovativ ist die ange-

strebte Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung und die Durchlässigkeit dieser Systeme.⁶

Allerdings steht eine äußerst geringe Nachfrage der Fortbildungsberufe für eine stagnierende Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung: Während im Jahr 2016 insgesamt 163 Teilnehmende die Fortbildungsprüfungen absolviert haben (DIHK, 2017), waren es im Jahr 2020 nur noch 96 (63 Aus- und Weiterbildungspädagogen und -pädagoginnen, 33 Berufspädagogen und -pädagoginnen) (DIHK, 2021). Paradox ist, dass diejenigen, die für die Organisation beruflicher Qualifizierung zuständig sind, sich ihrerseits, trotz steigender Anforderungen und eines ausdifferenzierten Fortbildungsangebots, durch eine marginale Weiterbildungsteilnahme auszeichnen. Dies ist u. a. deshalb bemerkenswert, weil z. B. in der Metall- und Elektroindustrie das Ausbildungspersonal seine eigene Rolle in der digitalen Transformation als sehr relevant einschätzt, sich aber zugleich nur zu einem Drittel auf die neuen Anforderungen vorbereitet sieht (Nicklich et al., 2022).

Damit ist ein Professionalitätsgefälle zwischen dem Personal in der betrieblichen Berufsbildung und ihrer Klientel zu konstatieren. Inwieweit die mangelnde formale Weiterbildungsintensität bzw. das fehlende systematische (Theorie-)Wissen durch Erfahrungswissen im Zuge informeller Lernprozesse kompensiert werden kann, ist offen. Inwieweit der erziehungswissenschaftliche Kern von Professionalität, also die Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen kontextabhängig und fallbezogen einsetzen zu können, von dem betrieblichen Bildungspersonal tatsächlich erfüllt wird (Brünner, 2014), wäre empirisch zu untersuchen.

Es sprechen weitere Argumente bzw. Merkmale für eine eher geringe Professionalität des Bildungspersonals: Die Beschäftigten, die in der Aus- und Weiterbildung tätig sind, verfügen nicht über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen und ihre Tätigkeit ist auch nicht mit einem besonderen Sozialprestige verbunden. Es gibt zwar mit dem *Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V.* (BDBA) einen Berufsverband, es ist allerdings nicht klar welchen Beitrag dieser konkret zur Interessendurchsetzung der Ausbilder:innen leistet. Auch Autonomie ist in Bezug auf das Personal in der Berufsbildung nur bedingt gegeben, da das betriebliche Bildungspersonal in hohem Maß in die betrieblichen Abläufe eingebunden ist. Ihr Handeln unterliegt in erster Linie der ökonomischen Rationalität der Unternehmen (Pätzold, 2017).⁷

Besondere Auswirkungen auf das Ausbildungsgeschehen und die Tätigkeit des Bildungspersonals hatte in den letzten Jahren das Pandemiegeschehen.

⁶ Vgl. hierzu die Einordnung des geprüften Berufspädagogen auf Stufe 7 DQR und damit auf Masterniveau.

⁷ Da die Tätigkeit von Ausbildenden eher durch ökonomische Anforderungen definiert sind und weniger durch emanzipatorische, schließen Bahl und Brünner (2013), dass die Ausbilder:innen durch an sie als Gruppe gerichtete Professionalisierungsansprüche einen Konflikt an die Betroffenen delegieren, „der eigentlich an anderer Stelle zu lösen wäre“ (ebd., S. 533).

7 Auswirkungen der Coronapandemie und Folgerungen

Vor dem Hintergrund flexibilisierter Arbeitsformen, zum Beispiel der Plattformökonomie, haben mobile Arbeitsformen und die Arbeit im Homeoffice an Bedeutung gewonnen. Diese Entwicklung wurde während der Coronapandemie verstärkt (Langenkamp, 2022), was dazu geführt hat, dass auch das Ausbildungsgeschehen zum Teil in die Virtualität transferiert wurde. Eine Sonderstudie des Ausbildungsreports der DGB-Jugend (2021) zeigt erhebliche Auswirkungen auf die Qualität der Ausbildung. Bedenkenswert ist der Befund zur Verfügbarkeit des Ausbildungspersonals: Ausbilder:innen standen den Befragten nur zu einem Drittel zur Verfügung, obwohl die fortlaufende Betreuung im Berufsbildungsgesetz vorgeschrieben ist. Insgesamt bemängelte fast die Hälfte der Befragten die schlechte fachliche Qualität der Ausbildung während der Homeoffice-Phasen.

Konkrete Aussagen über die langfristigen sozialen Folgen der Pandemie stehen noch aus bzw. werden widersprüchlich diskutiert. Es deutet sich jedoch die Tendenz an, dass mit der Zunahme der orts- und zeitunabhängigen Arbeitsformen zum einen der Betrieb als Lernort abnimmt und zum anderen auch betriebliche Partizipations- und Organisationsentwicklungsstrukturen erodieren, was wiederum die Innovations- und Transformationsfähigkeit der Unternehmen beeinträchtigt (Meyer et al., 2023) und zudem deprofessionalisierende Effekte im Professionalitätskonzept von Ausbildungspersonal haben kann.

So zeigt sich bereits, dass die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge sinkt, während Weiterbildungen reduziert beziehungsweise vermehrt in virtuellen Formaten online stattfinden (Schuß et al., 2021, S. 27–28; Flake et al., 2021). Damit können informelle Lernprozesse an den betrieblichen Arbeitsplätzen immer weniger wirksam werden und auch der Bedarf an pädagogisch-professioneller Lernförderung ist schwer identifizierbar.

Nicht nur aus berufspädagogischer, sondern auch aus professionspolitischer Sicht ist die Digitalisierung und Vereinzelung betrieblichen Lernens kritisch zu bewerten. Betriebe bieten als Arbeits- und Lernorte einen Bedingungsrahmen für die Integration in eine Arbeitsgemeinschaft, die Identifikation mit anderen Mitgliedern der Berufsgruppe und das Erlernen von Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien innerhalb des betrieblichen und des berufsspezifischen Umfelds. Wenn der Lernort *Betrieb* an Bedeutung verliert, dann hat das auch Konsequenzen für den Auf- und Ausbau von Erfahrungswissen der Beschäftigten als subjektive und betriebliche Ressource. Gegenüber systematischem, objektivierbarem Fachwissen lässt sich Erfahrungswissen nicht losgelöst vom praktischen Arbeitshandeln aneignen (Böhle & Sauer, 2019, S. 250). Werden die kommunikativen Möglichkeiten in der betrieblichen Ausbildung und die Chance des Erfahrungslernens reduziert, werden auch die zentralen Argumente, mit denen die AEVO-Reform 2009 stattgefunden hat (z. B. Lernkultur und soziale Kompetenzentwicklung sowie Lernprozessbegleitung), ausgehöhlt. Dies geht wiederum zulasten der pädagogischen Professionalität.

Die Rolle und der Stellenwert des intersubjektiven Arbeitshandelns im zwischenmenschlichen Nahbereich, insbesondere bei Problemlösungs- und Innovationsprozessen, findet in den Debatten um die Auswirkungen von orts- und zeitflexiblen Arbeitsformen bisher kaum Berücksichtigung. Gerade für die betriebliche Ausbildung ist dieser Faktor jedoch konstitutiv. Damit ist einerseits das Ausbilder:innenhandeln in seiner traditionellen Form, die auf die meisterliche Beistelllehre zurückgeht, im Kern tangiert. Andererseits eröffnen sich aber auch neue Räume für das Arbeiten und Lernen. Diese müssen allerdings von den Ausbilderinnen und Ausbildern sowohl inhaltlich als auch organisatorisch gestaltet werden.

Mit einem eher weiten Bezug berufspädagogischer Zuständigkeit geraten neben der Berufsschule und dem Betrieb weitere Lernorte als Tätigkeitsfelder für das Personal in der Berufsbildung in den Blick: Dazu gehören z. B. auch allgemeinbildende Schulen als Orte der Berufsorientierung und -vorbereitung, berufsbildende Schulen, Betriebe, freie Bildungsträger sowie zahlreiche trägergestützte Institutionen. Es spricht einiges dafür, dass im Zuge der angestrebten Durchlässigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung zunehmend auch die Hochschulen zum Ort beruflichen Lernens werden (Meyer, 2012). Dies lässt sich u. a. an der zunehmenden Zahl von dualen Studiengängen und berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen festmachen, in denen durch eine Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Können eine Verbindung von Theorie und Praxis angestrebt wird. Spezifische Anforderungen an die pädagogische Handlungskompetenz des Bildungspersonals ergeben sich sowohl im Zuge der Akademisierung als auch angesichts der Herausforderung der Integration junger Geflüchteter.

Auch informelle und selbstgesteuerte Lernprozesse werden unter dem Aspekt ihrer pädagogischen Begleitung zum Handlungsfeld des Berufsbildungspersonals. Diejenigen, die in den o. g. heterogenen pädagogischen Handlungsfeldern tätig sind, sind zunehmend einem besonderen Spannungsfeld zwischen domänenspezifischer Fachlichkeit und einer Prozessorientierung ausgesetzt, die sich zum einen aus Veränderungen in der Arbeitswelt und zum anderen aus der Offenheit pädagogischer Prozesse ergibt. Insbesondere für nebenamtliche Ausbilder:innen und ausbildende Fachkräfte ergeben sich daraus Rollenkonflikte zwischen den Ausbildungsanforderungen einerseits und ihrer eigentlichen Tätigkeit andererseits (Nicklich et al., 2022).

Literatur

- Abel, H. (1960). Der Arbeitslehrer – eine Forderung unserer Zeit. *Berufspädagogische Zeitschrift. Zeitschrift für Berufspädagogik und Schulpolitik*, 9(9), 199–202.
- Abel, H. (1963). *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD)*. Braunschweig: Westermann.
- After, v. (1895): *Die allgemeine Gewerbeordnung vom 17. Januar 1845*. Berlin: Verlag der Königlichen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10551333?page=4,5>

- ALR – Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten (1794), Wiederabdruck: Koebler, G. (2022). Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten (ALR). <http://www.koeblergerhard.de/Fontes/ALR2fuerdiepreussischenStaaten1794Teil2.htm>
- Arnold, R. (1983). *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bahl, A. & Brünner, K. (2013). 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung. Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(4), 513–537. <https://doi.org/10.25162/zbw-2013-0029>
- Barschak, E. (1929). *Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Böhle, F. & Sauer, S. (2019). Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?*, S. 241–264. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_14
- Bruchhäuser, H.-P. & Lipsmeier, A. (Hg.). (1985). *Die schulische Berufsbildung 1869–1918. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland*. Köln, Wien: Böhlau.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl.
- Bücher, K. (1877). *Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Pädagogische Studien*. Eisenach: Bacmeister.
- Büchter, K. (2010). Geschichte beruflicher Weiterbildung 1870–1970. In C. Zeuner (Hg.), *Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO)*. https://content-select.com/media/moz_viewer/52824868-046c-4914-bb00-11372efc1343/lanaguage.de
- Büchter, K. (2015). Berufsbildung im Betrieb – zur historischen Entwicklung von Steuerung, Standards und Lernorten. In J. Seifried & B. Bonz (Hg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Gestaltungsprobleme*, S. 91–112. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Combe, A. (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, S. 501–520. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- DAF – Die Deutsche Arbeitsfront – Amt für Berufserziehung und Betriebsführung (Hg.). *Reichsschule für Ausbildungsleiter – Lehrgänge für betriebliche Berufserzieher*. Bad Frankenhausen: DAF.
- Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966), *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965*. Gesamtausgabe. Stuttgart: Ernst Klett.

- DGB-Jugend (2021). *Corona-Ausbildungsstudie. Sonderstudie zu den Auswirkungen der Corona-Krise auf die duale Berufsausbildung*. <https://jugend.dgb.de/meldungen/ausbildung/++co++353ab594-04f4-11ec-859d-001a4a16011a>
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2017). *DIHK – Fortbildungsstatistik 2016*. <https://www.azubi-manager.de/wp-content/uploads/2020/08/fortbildungsstatistik-2016.pdf>
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2021). *IHK- und DIHK-Fortbildungsstatistik 2020*. <https://www.dihk.de/resource/blob/55284/2f35918dfef89a911060f531abe0d9e7/fortbildungsstatistik-2020-data.pdf>
- Faßhauer, U. (1997): *Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG.
- Feld, F. (1928). *Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik*. Langensalza: Julius Beltz.
- Flake, R., Janssen, S., Leschnig, L., Malin, L. & Seyda, S. (2021, 1. Dezember). Berufliche Weiterbildung in Zeiten von Corona. *IAB-Forum. Das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* <https://www.iab-forum.de/berufliche-weiterbildung-in-zeiten-von-corona-kein-dramatischer-einbruch-aber-deutliche-gruppenspezifische-unterschiede/>
- General-Privilegium und Gülde-Brief des Maurer-Gewercks in der Chur- und Marck Brandenburg dies- und jenseits der Oder und Elbe, insonderheit des combinirten Maurer-Gewercks in Berlin. De Dato Berlin, den 11. Junii 1734. Wiederabdruck. In K. Strattmann (Hg.) (1969), *Quellen zur Geschichte der Berufserziehung. Dokumente und Texte zur Reform der Lehrlingerziehung im Gewerbe des 18. Jahrhunderts*, S. 53–65. Wuppertal u. a.: A. Henn.
- Harney, K. (1991). Fortbildungsschulen. In C. Berg (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV, 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkriegs*, S. 380–389. München: Beck.
- Hartmann, K. (1929). Die Ausbildung der Gewerbelehrer. In A. Kühne (Hg.), *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*, S. 266–290. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Henningsen, H. (1930). Lehrlingswesen, arbeitsrechtlich. In F. Giese (Hg.), *Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft* (Band II, Kartelle-Z), S. 3087–3095. Halle: Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Hinrichs, P. (1981). *Um die Seele des Arbeiters: Arbeitspsychologie, Industrie- und Betriebssoziologie in Deutschland 1871–1945*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Jersak, H. & Faßhauer, U. (2013). Die Bedeutung von Anerkennung für das betriebliche Bildungspersonal aus berufsbiografischer Perspektive. In G. Niedermair (Hg.), *Facetten berufs und betriebspädagogischer Forschung: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik* (Band 8), S. 235–251. Linz: Trauner.
- Jugendrechtsausschuß der Akademie für Deutsches Recht (1942). *Entwurf eines Gesetzes über die Berufserziehung der Deutschen Jugend*. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.

- Kastrup, J., Kuhlmeier, W. & Nölle-Krug, M. (2022). Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals zur Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Michaelis & F. Berding (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, S. 173–190. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i3.09>
- Kellner, H. (1931): Die Pädagogik der Facharbeiterausbildung, erläutert am Lehrlingswesen innerhalb der Berliner Metallindustrie. In Soziales Museum e. V. Frankfurt am Main (Hg.), *Industrielle Arbeitsschulung als Problem*, S. 10–28. Berlin, Wien: Industrieverlag Späth Linde.
- Kiepe, K. (2021). *Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen. Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse*. Berlin: Logos.
- Kipp, M. (1995a). Als Lehrling in der „Ordensburg der Arbeit“. Die Anfänge der Facharbeiterausbildung im VW-Vorwerk Braunschweig. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (Hg.), *Erkundungen im Halbdunkel. Fünfundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*, S. 321–369. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Kipp, M. (1995b): Perfektionierung der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In M. Kipp & G. Miller-Kipp (Hg.), *Erkundungen im Halbdunkel. Fünfundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*, S. 269–320. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Kohl, M., Diettrich, A. & Faßhauer, U. (Hg.). (2021). „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Bonn: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.agbfn.de/de/agbfn_152646_149676
- Kurtz, T. (1997): *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85104-8>
- Langenkamp, K. & Linten, M. (2022): *Auswahlbibliografie „Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufsbildung“: Zusammenstellung aus dem VET Repository*. Bonn: BIBB.
- Lemke, H. (1972). Ausbildung der Ausbilder – Ausweg oder Ausrede. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 68. Band (1), 816–823.
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (23), 1–17. http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf
- Meyer, R., Kehrbaum, T. & Wannöfel, M. (2023). Erodieren durch Homeoffice der Betrieb als Lernort? Zum Stellenwert des Arbeitsplatzes als Interaktionsraum. *WSI-Mitteilungen*, 76(1), 19–26. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2023-1-19>
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, Frankfurt: IG Metall. <https://wap.igmetall.de/APIF-2021.htm>

- Pätzold, G. (1989). Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, S. 259–288. München: Beck.
- Pätzold, G. (1997). Einleitung. In: G. Pätzold (Hg.), *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996*, S. 1–88. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Pätzold, G. (2017): *Betriebliches Bildungspersonal. Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rebmann, K. (2021). Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, S. 155–168. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Reichsarbeitsministerium (RarbM) (1927). *Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes*. 39. Sonderheft zum Reichsarbeitsblatt (RarbB). Berlin: RarbM.
- Remberg, H. (1951). Die Ausbildung der Ausbilder von der Praxis aus gesehen. *Archiv für Berufsbildung. Organ der Deutschen Gesellschaft zur Förderung des gewerblichen Bildungswesens*, 3(6), 157–164.
- Riedel, J. (1930). Über betriebspädagogische Schulung. Dokument 8., In: G. Pätzold (1997), *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland*, S. 143–147. Köln u. a.: Böhlau.
- Rottmann, J. (1997). *Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schlieper, F. (1963). *Allgemeine Berufspädagogik*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Schubert, H. (1960). Lehrmeisterkurse im Handwerk. *Berufspädagogische Zeitschrift. Zeitschrift für Berufspädagogik und Schulpolitik*, 9(9), 212–213.
- Schulenburg, W. (1957). *Pädagogische Maßnahmen zur Intensivierung der Handwerkslehre*. Köln: Lambertus.
- Schuß, E., Christ, A., Oeyenhausen, S., Milde, B., Flemming, S. & Granath, R.-O. (2021). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2021*. Bonn: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2021.pdf
- Schwendenwein, W. (1990). Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hg.), *Professionswissen und Professionalisierung*, (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 18), Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik, S. 359–381. Braunschweig.
- Sembill, D. & Frötschl, C. (2018). Spannungsfelder digitalisierter Bildungswelten. In J. Schlicht & U. Moschner (Hg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis*, S. 159–178. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_9
- Stolp, E. (1960). Rechnen Werkmeister zu den Lehrkräften. *Berufspädagogische Zeitschrift. Zeitschrift für Berufspädagogik und Schulpolitik*, 9(9), 202–204.

- Stratenwerth, W. (1979). Betriebliche Berufsausbildung. In U. Müllges (Hg.), *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 2, S. 377–432. Düsseldorf: Schwann.
- Stratmann, K. (1967). *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn.
- Stratmann, K. (1969). *Quellen zur Geschichte der Berufserziehung. Dokumente und Texte zur Reform der Lehrlingerziehung im Gewerbe des 18. Jahrhunderts*. Wuppertal u. a.: A. Henn.
- Stratmann, K. (1991). Betriebliche Berufsausbildung. In C. Berg (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, S. 371–379. München: C. H. Beck.
- Thyssen, S. (1954). *Die Berufsschule in Idee und Gestalt*. Essen: Giradet.
- Ulmer, P. & Jablonka, P. (2007). Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. *BiBB-Report*, 1(3), 1–8. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/2073>
- Unger, T. (2007). Zwischen Theoriewissen und Professionshandeln. Ansätze einer Theorie pädagogischer Identität. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(4), 505–524.
- Utzinger, A. (1919). Praktische Durchführung der Ausbildung in der Werkstatt. In Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) (Hg.), *Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen*, Band VI, S. 93–102. Berlin: DATSCH.
- Wasserschläger, A. & Rommel, I. (2017). Vom Ingenieur zum Lehrer: Herausforderungen des Quereinstiegs aus der Perspektive von Studierenden. *Berufsbildung*, 71(168), 17–19.

Autorinnen

Dr.in **Karin Büchter** ist Professorin für Berufs- und Betriebspädagogik in der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Sie hat ein Studium der Sozialwissenschaft und der Erziehungswissenschaft absolviert. Nach der Promotion an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg folgte die Habilitation an der Universität Hamburg. Nach Vertretungsprofessuren an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück hatte sie eine Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel inne. Ihre Schwerpunkte sind Berufsbildungspolitik, Berufsbildungstheorie und Berufsbildungsgeschichte.

Kontakt: buechter@hsu-hh.de

Dr.in **Rita Meyer** ist Professorin für Berufspädagogik am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Sie hat eine Berufsausbildung zur Industriekauffrau sowie ein Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Industriesoziologie und Philosophie an den Universitäten Hannover und Lyon/Frankreich absolviert. Nach der Promotion an der Universität Hannover folgte die Habilitation an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Nach einer Vertretungsprofessur an der TU Berlin hatte sie die Professur für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung an der Universität Trier inne. Ihre Schwerpunkte sind Berufs-, Qualifikations- und Kompetenzforschung, Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung.

Kontakt: rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals für das Duale Studium – ein Desiderat

KATHRIN BRÜNNER & UWE FASSHAUER

Zusammenfassung

Während die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in der dualen Berufsausbildung zumindest einen gewissen Raum in politischen Auseinandersetzungen und wissenschaftlichen Diskursen einnimmt, ist das betriebliche Bildungspersonal (aber auch die Gruppe der Hochschullehrenden) als Akteur in dualen Studiengängen fast unsichtbar. Dieses Desiderat greifen wir in dem vorliegenden Beitrag auf. Nach einem Einblick in den Forschungsstand zu dualen Studiengängen, diskutieren wir vor dem Hintergrund der Bildungsziele des dualen Studiums, warum diese Gruppe des betrieblichen Bildungspersonals besonderer Beachtung für die Weiterentwicklung dieser mittlerweile etablierten Säule des Bildungssystems bedarf.

Schlagworte: Professionalisierung, betriebliches Bildungspersonal, duale Berufsausbildung, duale Studiengänge, akademisches Bildungssystem

Abstract

While the professionalization of vocational trainers in dual vocational training takes up at least a certain amount of space in political debates and scientific discourses, in-company vocational trainers (but also the group of university teachers) is almost invisible as an actor in dual courses of study. We address this research gap in this article. After reviewing the current state of research on dual study programs, we will discuss in the context of the educational goals of dual studies why this group of vocational trainers needs special attention for the further development of this already established pillar of the education system.

Keywords: professionalization, vocational trainers, dual vocational training, dual courses of study, academic education system

1 Duale Studiengänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Das deutsche Bildungssystem differenziert sich zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung weiter aus. Insbesondere die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – in beide Richtungen – hat sich zum Dauerthema bildungspolitischer Debatten und entsprechender Maßnahmen entwickelt. In diesem Kontext macht Kutscha (2015, S. 4) deutlich, dass dem eine Eigendynamik der Bildungsexpansion und -aspiration als Ergebnis der Bildungsreformen der vergangenen Jahrzehnte zugrunde liegt und diese Prozesse vermutlich nicht aufhaltbar sind. Von Wolter (2015) wird reklamiert, dass die aktuelle Bildungsexpansion konstruktiv volkswirtschaftlich genutzt werden könnte, „indem neue Ausbildungs- und Weiterbildungsformate geschaffen werden, die den Gegensatz zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung überwinden“ (ebd., S. 9). Mit Blick auf die letzte Dekade ist tatsächlich Bewegung in das Verhältnis zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gekommen. Dies betrifft nicht allein quantitative Verschiebungen zwischen den Bildungsbereichen, sondern auch qualitative Veränderungen an den traditionellen Systemgrenzen (Hemkes et al., 2019). Trotzdem werden beide Bildungsbereiche insbesondere im Prozess der Berufs- und Studienwahlentscheidungen offensichtlich immer noch als konkurrierend und weniger als aufeinander aufbauend oder durchlässig wahrgenommen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 191).

Im Rahmen der sogenannten hybriden Bildungswege wie der ausbildungsintegrierenden und praxisintegrierenden dualen Studiengänge bestehen vielerlei Chancen, Gestaltungsmomente für die Überwindung der Gegensätze zu schaffen. Faktisch sind Hochschulen schon längst Lernorte der beruflichen Bildung geworden – gleichzeitig entziehen sie sich aber sowohl in gesetzlicher Perspektive (Regelungen des BBiG) als auch in didaktischer Perspektive (in der Verknüpfung von Fach- und Erfahrungswissen) den etablierten Standards beruflicher Bildung (Meyer 2021, S. 169; Elsholz & Neu, 2019b, S. 347–348). Abstimmungs- und Passungsprobleme zwischen Hochschule, Arbeitsmarkt und Beschäftigung sind kein neues Thema in der curricularen Entwicklungsarbeit von Studiengängen (Meyer 2019, S. 423). Berufsfähigkeit, Berufsorientierung, Anwendungsbezug, Praxisorientierung und der Berufsbezug akademischer Lernbereiche werden insbesondere an Fachhochschulen resp. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) seit Langem diskutiert (Pahl, 2018). Dort finden sich auch die überwiegende Mehrheit dualer Studiengänge bzw. der dual Studierenden. Die Entwicklungsdynamik dualer Studiengänge mit einer stetig wachsenden Zahl der dualen Studienangebote, der daran beteiligten Hochschulen und Unternehmen sowie der Zahl der dual Studierenden (Hofmann et al., 2019; Nickel et al., 2022) scheint ungebrochen.

Diese Dynamik bringt mittlerweile Ansätze weitergehender Standardisierungen in der Qualitätsentwicklung mit sich. Allerdings findet das Bildungspersonal an den Lernorten dabei nur sehr eingeschränkt Berücksichtigung in den berufspädagogischen und hochschuldidaktischen Diskursen zur Qualität der dualen Studiengänge. Wir

greifen dieses Defizit auf und beleuchten zunächst berufspädagogische Diskurse um Bildungstypen und empirische Befunde zum dualen Studium. Anschließend diskutieren wir im Kontext des Dualen Studiums die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals und kontrastieren dazu das Bildungsziel einer gehobenen Form von Beruflichkeit resp. einer akademischen Beruflichkeit. Abschließend arbeiten wir bildungspolitische Implikationen heraus und formulieren statt eines Fazits die vielen offenen Fragen, deren Beantwortung einerseits erlauben würde, differenzierter auf das Bildungspersonal im dualen Studium zu schauen, andererseits auch Qualitätsentwicklung an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung ernsthaft in den Fokus zu stellen.

2 Berufspädagogische Diskurse um Bildungstypen und empirische Befunde zum dualen Studium

Seit dem Bologna-Prozess werden verstärkt Debatten über die Ausrichtung der hochschulischen Bildungsziele auf den Einsatz in (breiteren) beruflichen T  tigkeitfeldern (Teichler, 2009, S. 32–24) geführt. Sie zielen dabei nicht auf einen einzelnen Beruf resp. eine Berufsausbildung ab (Schaeper & Wolter, 2008, S. 611–612). Schlüsselkompetenzen, insbesondere personale Kompetenzen und metakognitive Fähigkeiten, die für die vieldiskutierte Beschäftigungsfähigkeit (Employability) als zentral gelten, stehen hier im besonderen Fokus (kritisch dazu: Kraus, 2006). Für duale Studiengänge stellte der Wissenschaftsrat 2013 die beiden Wesensmerkmale *Dualität* (i. S. d. Verzahnung der Lernorte) und *Studium* als Ausbildungsformat mit wissenschaftlichem Anspruch in den Fokus seiner Empfehlungen zur Weiterentwicklung des dualen Studiums (Wissenschaftsrat, 2013). Die Absolventen und Absolventinnen dieser Bildungsgänge sollen demnach vor allem das anwendungsbezogene konzeptionelle Arbeiten unter Verwendung wissenschaftlicher Instrumente auf akademischem Niveau beherrschen.

Im Rahmen berufspädagogischer Diskurse wird die Frage diskutiert, wie eine akademische Beruflichkeit erreicht (Faßhauer & Anselmann, 2021) und welche Art von (neuem) Bildungstyp mit den Absolventen und Absolventinnen dualer Studiengänge entsteht. Spöttl (2012) hat in diesem Kontext zwischen einem beruflich-betrieblichem Bildungstyp (duale Berufsausbildung sowie ggf. Aufstiegsfortbildung) sowie einem akademischen Bildungstyp (Hochschulstudium) unterschieden. Entsprechend dem idealtypischen Charakteristikum dualer Studiengänge, berufliche und akademische Bildung miteinander zu verknüpfen, kommen Spöttl (2012, 2021 und auch Krone (2015) zu dem Schluss, dass das duale Studium einen neuen beruflich-akademischen Bildungstyp hervorbringt.

In der Ausbildung des „beruflich-akademischen Bildungstyps“ wird die beruflich-praktische Anwendung mit akademischer Sozialisation integriert betrachtet. In der Ausbildung dieses Bildungstyps wird darauf abgezielt, beruflich-praktischen Anwendungsbezug und akademische, also idealerweise theoriegeleitete, Reflexion zu integrieren. Insbesondere durch den schnell voranschreitenden Umbau der Hochschul-

landschaft im Feld der dualen Studiengänge kann dieser Bildungstyp, zumindest als Zielkategorie, in den vergangenen Jahren als durchaus etabliert betrachtet werden (Spöttl, 2021, S. 33).

Tabelle 1: Bildungstypen der beruflichen und akademischen Bildung (Quelle: Krone, 2015, S. 80; ergänzt um den betrieblich-akademischen Bildungstyp nach Elsholz & Neu, 2019a, S. 14)

	Betrieblich-beruflicher Bildungstyp	Akademischer Bildungstyp	Beruflich-akademischer Bildungstyp	Betrieblich-akademischer Bildungstyp
Dualität	synchrone Dualität	sequenzielle Dualität	synchrone Dualität	synchrone Dualität
Kompetenzentwicklung	erfahrungsbasierte Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit schulischen Lehr- und Lernprozessen	schulische Lehr- und Lernprozesse getrennt von betrieblichen Erfahrungen	(hoch)schulische Lehr- und Lernprozesse im Kontext betrieblicher Erfahrungen	erfahrungsbasierte Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit schulischen und (hoch)schulischen Lehr- und Lernprozessen im Kontext betrieblicher Erfahrungen
Ziel	Berufsfähigkeit	technisches/wissenschaftliches Wissen	Berufsfähigkeit und wissenschaftliches Wissen	Berufsfähigkeit und wissenschaftliches Wissen
Bezugssystem	berufliche Praxis, Arbeitsprozesse	Wissenschaft und Technik	betriebliche Arbeitsprozesse; Wissenschaft und Technik	berufliche Praxis, Arbeitsprozesse; Wissenschaft und Technik

Elsholz und Neu (2019a) sowie Neu (2021) weisen darauf hin, dass dieser Terminus nicht pauschal für alle dual Studierenden treffend erscheint. So führt Neu (ebd., S. 61–62) aus, dass mit Blick auf die Frage nach dem Bildungstypus zwischen Absolventen und Absolventinnen ausbildungsintegrierender und Absolventen und Absolventinnen praxisintegrierender dualer Studiengänge zu differenzieren ist. Für Letztere stellt sich die Frage, ob nicht von einem „betrieblich-akademischen Bildungstyp“ zu sprechen ist“ (Elsholz & Neu, 2023, i. E.). In den berufspädagogischen Diskursen ist weiterhin noch wenig thematisiert, welche Akteure dem beruflich-akademischen oder betrieblich-akademischen Bildungstyp verbindliche Bildungsziele zusprechen und wie deren Erreichen in der Praxis gesichert werden kann.

Nicht zuletzt aufgrund der traditionell unterschiedlichen Systemlogiken ist wenig überraschend, dass aktuelle empirische Studien eher ein Nebeneinander akademischer und beruflicher Lernformate und Ziele in der realen Durchführung von dualen Studiengängen konstatieren. In einer exemplarischen Analyse von acht Studienangeboten im MINT-Sektor zeigen Beutnagel et al. (2018), dass zwar mit einer berufs- und praxisorientierten Ausrichtung geworben wird, aber die Parallelität von praxisnaher, betrieblicher Berufsausbildung und wissenschaftsorientiertem, theoretischem Stu-

dium und der damit verbundene Anspruch einer systematischen Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht eingelöst wird. Die für den MINT-Bereich analysierten acht Angebotsformate zeichnen sich trotz der ausdrücklich formulierten Verzahnung von Theorie und (Berufs-)Praxis durch ein fehlendes Konzept von Beruf und Beruflichkeit aus. Eine systematische Verknüpfung beruflicher und akademischer Lehr- und Lernformen findet nicht statt – weder in Studienordnungen, Studiengangsbeschreibungen und Modulhandbüchern noch durch Studiengangskoordination und Lehrende wird sie als explizites Ziel formuliert (ebd., S. 10). Eine strukturierte curriculare inhaltliche oder zeitliche Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen findet faktisch nicht statt (Krone et al., 2019, S. 125–126; Elsholz & Neu 2019b, S. 347).

In einer am Institut für Arbeit und Qualifikation (IAQ) durchgeführten Befragung dual Studierender wird aufgezeigt, dass die Studierenden zwar insgesamt sehr zufrieden bezüglich ihrer Ausbildungs- und Studienbedingungen sind, und deutlich, aber kritisch die Abstimmungs- und Koordinationsprozesse zwischen den beiden Lernorten Hochschule und Betrieb bewerten, insbesondere die inhaltliche Abstimmung zwischen Theorie- und Praxisanteilen (Krone, 2019, S. 470). Auf Basis der Analysen von Krone wird deutlich, dass die Verknüpfung der zwei traditionell streng voneinander getrennten Bildungssegmente *Berufsbildung* und *Hochschulbildung* bisher zu keiner Entwicklung von einheitlichen Regulierungs- und Steuerungsmechanismen insbesondere hinsichtlich der betrieblichen Praxisphasen geführt hat, und somit eine große Vielfalt bei der Einbindung dual Studierender in betriebliche Arbeitsprozesse besteht. Diese Gestaltungsvielfalt birgt eine Intransparenz hinsichtlich der betrieblich-strukturellen Rahmenbedingungen und eine mangelnde Kontrollierbarkeit der Qualität der am Lernort Betrieb vermittelten betrieblich-beruflichen Lerninhalte sowie einer hochwertigen Verknüpfung von Theorie und Praxis in sich, was die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Steuerungs- und Regulierungsmechanismen sowie transparenter Strukturen deutlich macht und damit die intensive Diskussion über Qualitätsstandards befördert (Krone et al., 2019, 254). Vergleichbare Befunde liefern auch Kupfer (2013, S. 27 f.) und Kupfer et al. (2014, S. 23) im Ergebnis einer Betriebsbefragung des BIBB. Deutlich wird, dass es an einheitlichen, verbindlichen und evaluierten Konzepten darüber, wie die betriebliche Betreuung in Abstimmung mit allen Akteuren und Akteurinnen erfolgen soll, mangelt. Wie Arbeitsprozesse als Lernprozesse verstanden werden können, die zusätzlich mittels wissenschaftlicher Analyse und Reflexion zu erschließen sind, ist eine der wichtigen unbeantworteten Fragen, die auf die Professionalität des Bildungspersonals in dualen Studiengängen zielt.

Hieran anschlussfähig sind die von Brodsky et al. unter dem Fokus „Wege zu einer akademischen Beruflichkeit“ durchgeführten Prozessanalysen zum Lernen am Arbeitsplatz im dualen Studium an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HDBA). Dafür werden die Aktivitäten der Studierenden am Arbeitsplatz und die (Lern-)Potenziale verschiedener Tätigkeiten sowie die Zusammenhänge der Lern- und Arbeitstätigkeiten mit der Kompetenzentwicklung in verschiedenen Praxisphasen analysiert. Insbesondere aus der didaktischen und pädagogischen Perspektive wird deutlich, dass die Potenziale einer systematischen, wissenschaftsbasierten Reflexion des

Arbeitsumfelds zur Ausbildung einer akademischen Beruflichkeit noch nicht genutzt werden. Passgenaue Instrumente, eine inhaltliche Verzahnung der Arbeitsaufträge der Hochschule mit den Lern- und Arbeitstätigkeiten der Studierenden am Arbeitsplatz bergen vielseitige Entwicklungspotenziale (Brodsky et al., 2021, S. 137), die jedoch ohne die angesprochenen Steuerungs- und Regulierungsmechanismen kaum umsetzbar erscheinen. Dabei dürfte die HDBA als exemplarische *Fallstudie* für den Ansatz einer strukturierten curricularen inhaltlichen und zeitlichen Verzahnung stehen, die mit Ankermodulen, Praktikumsaufgaben, etabliertem Tutoren- und Tutorinnen-System sowie regelmäßigen Netzwerktreffen umgesetzt wird (ebd., S. 81).

Zurzeit existieren noch keine wissenschaftlichen Studien, die speziell Einblicke in die Praxis der Lernortkooperation im Rahmen ausbildungsintegrierender dualer Studiengänge geben. Jedoch zeigen Fallstudien des BIBB, die im Kontext der Digitalisierung aus stark nachgefragten Berufen ausgewählt wurden, spezifische Formen und Problemlagen (Hofmann & Hemkes, 2021). Zwar bescheinigen alle im Rahmen der Studie interviewten Akteure den hohen Nutzen von Kooperationen und empfehlen deren Institutionalisierung in Form von Beiräten, Lenkungs- oder spezifischen Arbeitskreisen. Im Umkehrschluss kann dies jedoch genau auch als ein Fehlen dieser wichtigen Struktur gedeutet werden. Positiv hervorgehoben wird – so sie beteiligt sind (der Trend geht aktuell stärker in praxisintegrierende statt zu ausbildungsintegrierten Studienmodellen) – die Rolle der beruflichen Schulen aufgrund ihrer Ausstattung, ihrer Erfahrungen in der Prüfungsvorbereitung sowie „ihrer großen Bereitschaft zur Detailabstimmung zur Vermeidung von Redundanzen“ (ebd., S. 67).

Die Frage, wer auf der betrieblichen Seite des dualen Studiums die berufsorientierte Perspektive auf akademisches Lernen einer modernen Beruflichkeit verantwortet und begleitet sowie die Entwicklung berufspraktischen Wissens und beruflicher Handlungskompetenz bei Studierenden ermöglicht, bleibt in der Literatur bisher nahezu unbeantwortet.

In den grundlegenden Ausrichtungen wird einerseits zwischen ausbildungsintegrierten und andererseits den praxisintegrierten dualen Studiengängen unterschieden. Während ein ausbildungsintegriertes duales Studium ein Hochschulstudium mit einer Berufsausbildung verbindet und die Absolventen und Absolventinnen neben dem Hochschulabschluss einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erwerben, erfolgt beim praxisintegrierten dualen Studium eine organisatorische und curriculare Verzahnung mit längeren Praxisphasen im Unternehmen (Elsholz & Neu, 2019b, S. 343). Im Rahmen der ausbildungsintegrierten dualen Studiengänge ist damit zumindest für den Ausbildungsteil eine formale Zuständigkeit der nach BBIG bei den Kammern registrierten Ausbilder und Ausbilderinnen gegeben. Auch andere Befunde deuten darauf hin, dass es sich bei den betrieblichen Akteuren des dualen Studiums nicht selten um das betriebliche Ausbildungspersonal handelt, das auch in der dualen Berufsausbildung tätig ist und somit zugleich zwei Zielgruppen zu begleiten hat (Ratermann & Mill, 2015, S. 114; Brünner, 2014, S. 242; Kupfer et al., 2014, S. 24) – zumindest, wenn in größeren Unternehmen sowohl Auszubildende als auch dual Studierende betreut werden.

Weiterhin zeigt sich eine elementare Forschungslücke, da Statistiken zum betrieblichen Ausbildungspersonal im dualen System der Berufsausbildung nur die bei den zuständigen Kammern registrierten Ausbilder und Ausbilderinnen zählen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 257) und damit das betriebliche Ausbildungspersonal systematisch untererfassen (Bahl et al., 2012, S. 6; Bahl & Schneider, 2022, S. 8–9). Im Schwerpunkt *Bildungspersonal* des nationalen Bildungsberichts werden erstmals Strukturen, Entwicklung, Qualität und Professionalisierung für verschiedene pädagogische Berufsfelder, zu denen auch das *Personal für die Praxisphasen in der beruflichen Bildung* zählt, betrachtet. Bundesweit waren das in 2020 immerhin 628.000 Ausbilder und Ausbilderinnen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Lehr- und Lernprozesse im praktischen Teil der Ausbildung nach Betriebsgröße, Branche und damit Fachrichtungen hinsichtlich des Anteils des Lernens am Arbeitsplatz und des Lernens in Lehrwerkstätten oder dritten Lernorten, aber auch hinsichtlich der zeitlichen Möglichkeiten des ausbildenden Personals, sich Ausbildungsprozessen zu widmen, stark differieren (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 305; Bahl et al., 2012, S. 43–46).

3 Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals im Kontext des Dualen Studiums

Die Frage nach der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals wird in der Fachliteratur im Vergleich zu anderen Gruppen des Bildungspersonals, z. B. Lehrkräften an beruflichen Schulen, wenig thematisiert (exempl. Bahl, 2011, 2018; Bahl et al., 2012; Pätzold, 2013). Zugleich wird dessen Bedeutung für die Umsetzung gelingender beruflicher Bildungsprozesse und in der Sicherung des Fachkr  ftenachwuchses immer höher eingeschätzt (Dietrich & Harm, 2018; Blank et al., 2022; Nicklich et al., 2022). Im Anschluss an und ergänzend zu den einleitenden Beschreibungen von Professionen und Professionalität durch Karin Büchter und Rita Meyer im hier vorliegenden Band soll zunächst pointiert das Begriffsverständnis von Professionalisierung skizziert werden, um es auf das Bildungspersonal in dualen Studiengängen beziehen zu können.

Formale Professionalisierung beschreibt den allgemeinen Prozess der Höherentwicklung von Berufen zu Professionen. Die (gesellschaftliche) Anerkennung einer Berufs- bzw. Personengruppe als Profession basiert auf einer akademischen Ausbildung oder zumindest auf hohem Niveau standardisierten Qualifikation mit Bezug auf gesellschaftliche Zentralwerte (z. B. Gesundheit, Bildung) und einer relativen Autonomie im professionellen Handeln. Auch Lehrkräfte an beruflichen Schulen erreichen diesen Status. Für das betriebliche Bildungspersonal fehlt es jedoch zzt. an systematischen, durchgängigen Qualifizierungswegen. Damit ist die Grundlage für die Entwicklung einer beruflichen Identität und Professionalität sowie für die Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses dieser ohnehin sehr heterogenen Gruppe nur eingeschränkt vorhanden. Ein durchgängig von der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO)

über die verschiedenen Stufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bis hin zu Masterabschlüssen reichendes Laufbahnmodell für das betriebliche Bildungspersonal konnte sich bisher nicht durchsetzen (Autorengruppe Biprosys, 2021; Ulmer, 2019).

Für die Fragestellung dieses Beitrags steht jedoch der Aspekt der funktionalen Professionalisierung im Fokus. Diese umfasst den Prozess der individuellen Entwicklung zum professionellen Handeln. Kompetenztheoretische Ansätze beschreiben fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten als deren Bestandteile (Baumert & Kunter, 2006; Mulder et al., 2009). Strukturtheoretische Ansätze beschreiben die z. T. widersprüchlichen Handlungsstrukturen, die elementar für die professionelle Handlungskompetenz in konkreten Lern-Lehrprozessen sind (Helsper & Tippelt, 2011; Oevermann, 1996; Schütze, 2021). Berufsbiografische Ansätze schließlich binden den Prozess der individuellen Professionalisierung und den jeweils erreichten Stand der Professionalität in die Analyse der gesamten Lebensgeschichte ohne Trennung von beruflichen und privaten Erfahrungen ein (Messner & Reusser, 2000).

Unter der Annahme, dass zumindest in Teilen das betriebliche Ausbildungspersonal aus der dualen Berufsausbildung auch dual Studierende in Unternehmen betreut, liegt es nahe, zunächst die formale Qualifikation der Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen nach AEVO zu sichten. In der Empfehlung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen wird im Handlungsfeld 1: *Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen* unter „1.3 die Strukturen des Berufsbildungssystems und seine Schnittstellen darstellen“ auf duale Studiengänge Bezug genommen, sofern ein Dozierender in den AEVO-Kursen unter „Schnittstellen“ ebendies verortet. Im Schwerpunkt *die Schnittstellen und Durchlässigkeiten im Bildungssystem zu erläutern* wird auf einer unteren Lernzielebene mit kleinem Zeitanteil (Handlungsfeld 1 gesamt stellt in der Empfehlung 20 % der empfohlenen 115 Stunden Gesamtdauer dar) das duale Studium thematisiert – mehr als ein Anreißen dürfte hier kaum Ziel in den jeweiligen Kursen sein. Eine Novellierung der seit 2009 gültigen Verordnung ist nicht in absehbarer Zeit erwartbar (Härtel et al., 2021).

Im Kontrast dazu umfasst die Begleitung von dual Studierenden gegenüber traditionellen Berufsformen räumliche, zeitliche und inhaltliche Entgrenzungen. Festgelegte Zeiten, in denen eine Unterweisung erfolgt, haben zwar noch Relevanz, das Lernen findet jedoch in dualen Studiengängen in weit größeren Teilen informell und von formalen Lernzeiten unabhängig statt. Die Inhalte dessen, was zu lernen ist, orientieren sich in dualen Studiengängen für den Lernort Hochschule an formalen Curricula, am Lernort Betrieb nicht selten eher an den individuellen oder betriebsspezifischen Lern- und Qualifizierungsbedürfnissen (Meyer, 2012, S. 3). Das ist insofern besonders kritisch zu sehen, da die Curricula praxisintegrierte Creditpoints aufweisen, für die Hochschulen Konzepte zur Sicherung der Dualität des Lernortes Unternehmen zum Studium als Ausbildungsformat mit wissenschaftlichem Anspruch entwickeln müssten. Ratermann (2015, S. 183) illustriert die individualisierten betrieblichen Betreuungsprozesse von dual Studierenden mit einem Interviewausschnitt:

„Es ist natürlich so, dass ich diesen Auszubildenden nicht so gut in betriebliche Abläufe einbinden kann wie einen richtigen Auszubildenden. Aber nicht wegen des Zeitplans, sondern einfach weil er insgesamt weniger da ist. (...) Es ist also so, dass ich ihm weniger Aufgaben übertragen kann, wo betriebliche Termine daran stehen. Sondern eher mehr Aufgaben gebe, die nicht direkt mit den Kunden zu tun haben oder wo keine direkten Kundentermine daran stecken. (...) Es läuft halt ein bisschen anders eben wie bei den anderen Auszubildenden.“ (Fall M, Betrieb A)

Wie sich „ein bisschen anders“ im Sinne einer betrieblich-akademischen oder beruflich-akademischen Qualifizierung darstellen lässt, ist wissenschaftlich, berufs- und betriebsp  dagogisch unbeantwortet, da hierzu noch keine empirischen Studien vorliegen. Dies dürfte auch ein wesentlicher Grund dafür sein, dass auch die Frage, wie das Bildungspersonal (wohlgemerkt an beiden Lernorten) für einen Prozess der individuellen Entwicklung zum professionellen Handeln im Sinne einer funktionalen Professionalisierung begleitet werden muss, nahezu ungeklärt ist. Im Unterschied zu den in der dualen Berufsbildung (Pfeiffer et al., 2017) etablierten Steuerungs- und Regulierungsmechanismen ist hier überhaupt die Frage der Zuständigkeit in diesen Themenfeldern offen. Dazu kommen die sehr unterschiedlichen Systemlogiken der betrieblichen und hochschulischen Bildung.

Werden die für das duale Studium diskutierten Möglichkeiten der Erweiterung des beruflichen Wissens und der Kompetenzen im Zuge der Öffnung der Hochschulen betrachtet, steht für die Realisierung gehobener Formen von Beruflichkeit bei Studierenden auch für Ausbilder:innen eine berufsorientierte Perspektive auf akademisches Lernen mit didaktischen Elementen der modernen Berufsausbildung, wie z. B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung, im Fokus. Dafür muss das professionelle Wissen als Expertenwissen mit drei Komponenten in den Blick genommen werden (Meyer, 2012, S. 5):

- wissenschaftliches, in der Regel an einer Hochschule erworbenes, akademisches Wissen;
- klassisches Berufswissen im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen und Alltagswissen;
- beide als Basis für Problemlösungs- und Deutungswissen für Situationen mit Ungewissheit der Dynamik, Handlungsstrategien und mutmaßlichem Ausgang.

4 Bildungspolitische Implikationen und offene Fragen

Ohne Professionalisierung des Ausbildungspersonals besteht die Gefahr, dass die mit einem Hochschulstudium verbundenen Bildungsziele für die betrieblichen Ausbilder:innen nicht handlungsrelevant werden, sondern auf die einzelbetrieblichen (Qualifikations-)Bedarfe reduziert bleiben. Unstrittig ist, dass Ausbilder:innen durch die expandierenden dualen Studienmodelle mit neuen Anforderungen konfrontiert werden, denen sie mit ihrer vorhandenen funktionalen Professionalisierung kaum gerecht werden können. Hier stellt sich die Frage nach funktionalen, aber auch formal geregelten

Professionalisierungsprozessen. In der Analyse der wenigen vorhandenen Zahlen für die registrierten Ausbilder:innen in der dualen Berufsausbildung fällt auf, dass nur 8 Prozent der registrierten Akteure eine akademische Qualifikation aufweisen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 264).

Die vorhandene Qualitätssicherung dualer Studienangebote stellt eine Möglichkeit dar, systemisch stärker die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals in ebendiesen dualen Studiengängen in den Blick zu nehmen. In den letzten Jahren wird diesem Aspekt, wenn auch noch sehr verallgemeinert, durchaus Beachtung geschenkt. Nickel et al. beschreiben in diesem Kontext den Markenkern des dualen Studiums – die enge Verzahnung der beiden Lernorte Hochschule und Betrieb – sowohl auf inhaltlicher als auch auf organisatorischer Ebene, oft als besonders herausfordernd und auch als störanfällig. Die notwendigen spezifischen Maßnahmen der Qualitätssicherung sind durchaus bekannt (Nickel et al., 2022, S. 65). Hierzu zählen bspw.

- Prozessanalysen über die kooperativen Abläufe zwischen Hochschule und Partnerunternehmen,
- didaktische Schulungen des Lehrpersonals zu Methoden der Theorie-Praxis-Verzahnung und
- unterschiedliche Evaluationsverfahren zur Lernortkooperation, zum Kompetenzerwerb bei den Lernenden oder zur Lehrkompetenz bei den Lehrenden.

Allerdings tragen die Hochschulen die Verantwortung für die Qualitätssicherung eines dualen Studiengangs, und zwar nicht nur für die Studien-, sondern auch für die Praxisphasen in den kooperierenden Unternehmen. Wie die Detailanalyse von Nickel et al. zeigt, existieren in allen Landeshochschulgesetzen allgemeine Vorgaben zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre, ebenso für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren. Diese werden bundesweit einheitlich über eine Musterrechtsverordnung (MRVO) geregelt (KMK, 2017). Diese Verordnung greift die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat, 2013) auf und definiert Studiengänge seit 2017 nur noch dann als dual, „wenn die Lernorte (mindestens Hochschule/Berufsakademie und Betrieb) systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind“ (KMK, 2017). Auch werden in der MRVO von 2017 erstmals weitere Qualitätsstandards festgelegt, so muss bspw.

- in einem dualen Studiengang die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Partnern vertraglich geregelt und auf den Hochschule-Seiten bekannt gegeben werden,
- die Äquivalenz nichthochschulisch erworbener Qualifikationen nachvollziehbar dargelegt werden (§ 9 Absatz 1 MRVO).
- für Studieninteressierte der Mehrwert der Kooperation mit außerhochschulischen Partnern, z. B. Unternehmen im Rahmen des dualen Studiums, deutlich erkennbar sein (§ 9 Absatz 2 MRVO).

Die Vorgaben der MRVO bezogen auf das duale Studium sind inzwischen von allen Bundesländern übernommen und in Form von Studienakkreditierungsverordnungen

im jeweiligen Landesrecht verankert worden. Damit ist bildungspolitisch die Qualitäts-sicherung für die Vergabe des Akkreditierungssiegels des Akkreditierungsrats deutlich ausgeweitet worden (Nickel et al., 2022, S. 66).

Mit der wachsenden Zahl dualer Studiengänge sind neue, berufs- und praxisintegrierende Ausbildungsgänge entstanden, die mit den akademischen Anteilen für gehobene Formen von Beruflichkeit qualifizieren (Meyer, 2012, S. 2) und die sich mittlerweile im Bildungssystem durchaus etabliert haben. Die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals hängt in dieser Säule des Bildungssystems an vielen ungeklärten Fragestellungen, deren Beantwortung es ermöglichen würde, differenzierter auf das Personal in dualen Studiengängen schauen zu können:

- Wer übernimmt mit welcher Qualifikation, Funktion und welchem Stellenwert die Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals im dualen Studium?
- Welche Rolle spielen die formalen Curricula am Lernort Betrieb und wie stellen sich individuelle oder betriebsspezifische Lern- und Qualifizierungsbed  rfnisse im Zusammenspiel dazu dar?
- Wie wirken sich räumliche, zeitliche und inhaltliche Entgrenzungen in dualen Studiengängen und die in weit größeren Teilen informellen Lernprozesse auf die Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals aus?
- Wie führen das berufliche Wissen aus der betrieblichen Ausbildung und die Kompetenzen, die am Lernort Hochschule erworben werden, zu einer gehobenen Form von Beruflichkeit?
- Wie kann eine berufsorientierte Perspektive auf akademisches Lernen didaktische Elemente der modernen Berufsausbildung, wie z. B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung, integrierbar machen und wie kann Expertenwissen dafür entwickelt werden?
- Welche Form der Institutionalisierung braucht es, damit das Ausbildungspersonal gemeinsam mit Hochschullehrenden quasi auf „Augenhöhe“ an der Gestaltung kooperativer Ausbildungs- resp. Studienprozesse arbeiten kann? Inwiefern gibt es empirisch belegte Parallelen zur Gestaltung der Lernortkooperation zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben?

Für den Lernort Unternehmen und das dortige Bildungspersonal ergeben sich – beschleunigt durch Auswirkungen der digitalen Transformation und des wachsenden Fachkräftemangels – nicht zuletzt Konsequenzen aufgrund einer z. T. defizitären funktionalen und formalen Professionalisierung. Zum einen verstärkt die digitale Transformation beruflichen Lernens die funktionalen Anforderungen in den Arbeitssituationen und Handlungsstrukturen des Bildungspersonals in der Gestaltung beruflichen Lernens (Anselmann et al., 2022; Brünner, 2021). Zum anderen erhöht sich die Dringlichkeit einer zeitgemäßen formalen Professionalisierung, z. B. im Kontext eines Laufbahnmodells. Denn die Verantwortung für die Qualifizierung und Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Studierenden mindestens auf DQR-Niveau 6 macht entsprechende Professionalisierungswege nicht nur dringlich, sondern erforderlich.

Literatur

- Anselmann, S., Harm, S. & Faßhauer, U. (2022). Input From the Grassroots Level — Reflecting Challenges and Problems for VET Professionals in Germany. *IJRVET. International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 239–268. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.2.5>
- Autorengruppe Biprosys – Faßhauer, U., Diettrich, A., Kohl, M. & Brünner, K. (2021). Digitalisierungsschub in der Ausbildung durch Corona – Konsequenzen für die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals? *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 74(5), 3–7. <https://doi.org/10.3278/BB2005W>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(6), 16–20. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/6783>
- Bahl, A. (2018). *Die professionelle Praxis der Ausbilder. Eine kulturanthropologische Analyse*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Bahl, A., Blötz, U., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22301.pdf
- Bahl, A. & Schneider, V. (2022). Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51(4), 8–10. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/18102>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beutnagel, B., Dittmann, C., Meyer, R. & Baumhauer, M. (2018): *Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Sektor. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (Study, Band 375). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006825/p_study_hbs_375.pdf
- Blank, M., Nicklich, M. & Pfeiffer, S. (2022). Steigende Anforderungen und Weiterbildung aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51(4), 11–15. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/18108>
- Brodsky, A., Seifried, J. & Sailmann, G. (2021). Wege zu einer akademischen Beruflichkeit – Lernen am Arbeitsplatz in zwei dualen Studiengängen. In J. Seifried, G. Sailmann & A. Brodsky (Hg.), *Praxispotenziale im Dualen Studium: Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung*, S. 65–145. Bielefeld: wbv.

- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Detmold: Eusl.
- Brünner, K. (2021). Professionalisierungsanforderungen durch Digitalisierung: Veränderte Arbeitsorganisation in kaufmännisch-verwaltenden Berufen und ihre Folgen für betriebliches Ausbilderhandeln. In M. Kohl, A. Diettrich, U. Faßhauer (Hg.), *„Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neue Arbeitsformen für das Bildungspersonal*, S. 179–198. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Kohl_Diettrich_Fasshauer_Neue_Normalit  t_C3%A4t_betrieblichen_Lernens_gestalten.pdf#page=8
- Diettrich, A. & Harm, S. (2018). Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. Tätigkeiten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 47(3), 14–18. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8790>
- Elsholz, U. & Neu, A. (2019a). Akademisierung der Arbeitswelt – Das Ende der Beruflichkeit? *Arbeits- und Industriesoziologische Studien*, 12(1), 6–18. <https://www.arbsoz.de/aisstudien-2019>
- Elsholz, U. & Neu, A. (2019b). Duales Studium – Hintergründe, Debatten und zentrale Forschungsfelder. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*, S. 339–351. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0778-4>
- Elsholz, U. & Neu, A. (i. E.): Zur Herausbildung neuer Bildungstypen durch hybride Bildungsformate zwischen akademischer und beruflicher Bildung. In A. Mitterle, A. Matthies, A. Maiwald & C. Schubert (Hg.), *Akademisierung – Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer (im Erscheinen).
- Faßhauer, U. & Anselmann, S. (2021). Akademische Beruflichkeit in dualen Studiengängen – Entwicklungspfade aus der Berufsbildung. In J. Seifried, G. Sailmann & A. Brodsky (Hg.), *Praxispotenziale im Dualen Studium. Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung*, S. 11–28. Bielefeld: wbv.
- Härtel, M., Zöller, M., Kupfer, F., Schneider, V. & Mpangara, A. S. (2021). *Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO* (Abschlussbericht zum Projekt 2.2.355). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dienst/dapro/dapro_docs/pdf/eb_22355.pdf
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57), S. 268–288. Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7098>
- Hemkes, B., Wilbers, K. & Heister, M. (Hg.). (2019). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Hofmann, S. & Hemkes, B. (2021). *Berufsausbildung im Dualen Studium. Beispiele aus der Praxis*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17501>

- Hofmann, S., Hemkes, B., Leo-Joyce, S., König, M. & Kutzner, P. (2019). *AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2019. Trends und Analysen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020_AiZ_dualesStudium-2019.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90299-9>
- Krone, S. (2015). Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In S. Krone (Hg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*, S. 51–88. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03430-6_3
- Krone, S. (2019). Duales Studium aus der Perspektive der Studierenden. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*, S. 462–478. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0778-4>
- Krone, S., Nieding, I. & Ratermann-Busse, M. (2019). Dual studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium-Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en (Study, Band 413). Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-007093/p_study_hbs_413.pdf
- Kupfer, F. (2013). Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42, (4), 25–29.
- Kupfer, F., Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C. (2014). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 152). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kutscha, G. (2015). Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (29), 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171. <https://doi.org/10.25656/01:13427>
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (23), 1–17. http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf

- Meyer, R. (2019). Integration von Berufs- und Hochschulbildung – betriebliche und hochschulische Lernkulturen. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*, S. 423–438. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0778-4>
- Meyer, R. (2021). Paradoxe Oszillationen zwischen Markt und Staat. Ökonomisierung und Steuerung in der Berufs- und Weiterbildung. In K. Büchter, K. & T. H  hne (Hg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck.   konomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung*, S. 157–175. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mulder, R., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatikin-Troitschanskaia, K. Beck, D., Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, S. 401–409. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neu, A. (2021). *Höhere beruflich-betriebliche Bildung. Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004856w>
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hösch, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A.-L. & Ulrich, S. (2022). *Duales Studium. Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971718>
- Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus. Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen*. Nürnberg: FAU Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Soziologie (Technik-Arbeit-Gesellschaft). <https://wap.igmetall.de/APIF-2021.htm>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage), S. 70–182. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pahl, J.-P. (2018). *Fachhochschule. Von der Fachschule zur Hochschule für angewandte Wissenschaften*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004670w>
- Pätzold, G. (2013). Betriebliches Bildungspersonal. Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(3), 44–47.
- Pfeiffer, S., Ritter, T., Sch  tt, P. & Hillebrand-Brem, C. (2017). *Betrieb lernen: Die Bedeutung dualer Berufsausbildung und organisationalen Arbeitsvermögens* (Study, Band 366). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. <https://hdl.handle.net/10419/167576s>
- Ratermann, M. (2015). Verzahnung von akademischen und betrieblich-beruflichen Lerninhalten und -orten. In S. Krone (Hg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*, S. 166–120. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03430-6_6
- Ratermann, M. & Mill, U. (2015). Das duale Studium: eine neue Akteurskonstellation. In S. Krone, S. (Hg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*, S. 89–126. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03430-6_4

- Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 607–625. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0054-y>
- Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554624>
- Spöttl, G. (2012). Bildungstypen, Karrierewege und Beschäftigungsmuster. In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl & B. Kaßbaum (Hg.), *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung*, S. 130–144. Hamburg: VSA-Verlag, S. 130–144.
- Spöttl, G. (2021). „Beruflich-akademischer Bildungstyp“ und seine Positionierung im Bildungswesen. In J. Seifried, G. Sailmann & A. Brodsky (Hg.), *Praxispotenziale im dualen Studium. Lernen am Arbeitsplatz als Element akademischer Qualifizierung*, S. 29–52. Bielefeld: wbv. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783763962341_A41626391/preview-9783763962341_A41626391.pdf
- Teichler, U. (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.). *Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums* (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009), S. 30–52. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2009-01_Neue_Anforderungen-Lehre.pdf
- Ulmer, P. (2019). *Die Novellierung der AEVO von 2009. Ein Paradigma für die Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung?* (Berichte zur beruflichen Bildung). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9933>
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums* (Positionspapier). Mainz. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html>
- Wolter, A. (2015, 29. Januar). *Hochschulexpansion: Wachsende Teilhabe oder Akademisierungswahn?* Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/200104/teilhabe-oderakademisierungswahn>

Autorin und Autor

Dr.in **Kathrin Brünner** ist als Professorin für Bildungswissenschaften an der DGUV Hochschule tätig. Im Kontext von Hochschul- und Bildungsgangentwicklung beschäftigt sie sich mit der Professionalisierung dualer und weiterbildender Studiengänge sowie des akademischen und beruflichen Bildungspersonals. Sie ist Mitglied des Rektorats der Hochschule.

Kontakt: kathrin.bruenner@dguv.de

Dr. **Uwe Faßhauer** arbeitet als Professor für Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. In verschiedenen Projekten befasst er sich zz. insbesondere mit Fragen der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals im Kontext der digitalen Transformation und ist Mitglied der Hochschulleitung.

Kontakt: uwe.fasshauer@ph-gmuend.de

Berufsbildung in den Care-Berufen im Kontext von Professionalisierung

KARIN REIBER

Zusammenfassung

Während personenbezogene berufliche Fachrichtungen in der Vergangenheit häufig als Restkategorie, neben den kaufmännisch-verwaltenden und den gewerblich-technischen Berufen, eine Restkategorie darstellten, rücken sie inzwischen aufgrund der steigenden fachlichen Anforderungen und gesellschaftlichen Bedeutung und nicht zuletzt wegen des Fachkräftemangels in den Fokus. Im Zuge einer nachholenden Modernisierung werden allgemein geltende Standards zunehmend auch auf die Berufsbildung der Care-Berufe angewendet. Am Beispiel der Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder der Domäne *Pflege* wird paradigmatisch der sich langsam aber stetig vollziehende Professionalisierungsprozess dargestellt und an diesem Beispiel werden auch auf andere Care-Berufe übertragbare Professionalisierungschancen und -risiken illustriert.

Schlagworte: Care-Berufe, Pflegeberufereform, Berufsbildungspersonal, Professionalisierung, praktische Pflegeausbildung

Abstract

While person-related professions often represented a residual category in the past, alongside the commercial-administrative and the industrial-technical occupations, they are now coming into focus due to increasing professional requirements and social significance and, not least, due to the shortage of skilled workers. In the course of catch-up modernization, generally applicable standards are increasingly being applied to vocational training in the care professions. The example of the training of instructors in the domain of nursing is used as a paradigm to illustrate the slow but steady process of professionalization and the opportunities and risks of professionalization that can also be transferred to other care professions.

Keywords: care professions, nursing education reform, nursing instructors, professionalization, practical nursing training

1 Hintergrund & Ausgangslage

Die Care-Berufe zeichnen sich als sogenannte personenbezogene berufliche Fachrichtungen durch partikulare Regelungen und atypische Ausbildungswege aus, die mit ihrer Geschichte als Verberuflichung typischer weiblicher Sorgearbeit korrespondieren. Die Ausbildungen im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen können sowohl vollzeitschulisch als auch dual organisiert sein; sie werden durch Ordnungsmittel und eigene Berufegesetze außerhalb des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) geregelt, teilweise bundeseinheitlich, teilweise jedoch auf Länderebene (Reiber & Friese, 2022). Mit dieser Sonderstellung verbindet sich auch eine Reihe von Distinktionsmerkmalen gegenüber den Ausbildungen, die nach BBiG geregelt sind. Während Ausbildungen im dualen System durch Staat und Tarifpartner politisch gesteuert und kontrolliert werden und die Kammern hinsichtlich der praktischen Ausbildung eine wichtige Regulationsfunktion wahrnehmen (Baethge, 2008), nimmt bei den Care-Berufen diese bildungspolitische Steuerungsentention eine nachgeordnete Stellung ein. Dies lässt sich damit begründen, dass die an den Ausbildungen für personenbezogene berufliche Fachrichtungen beteiligten Schulen des Gesundheitswesens, Berufsfachschulen und Fachschulen dem Schulberufssystem zugerechnet werden (ebd.), das gegenüber dem dualen System traditionell als „nachrangig“ (Büchter, 2021, S. 144) hinsichtlich der öffentlichen Wahrnehmung und dem politischen Steuerungsinteresse bezeichnet werden kann.

Diese historisch gewachsene Sonderstellung der Ausbildungen in den Care-Berufen geht darauf zurück, dass „Bildungsgänge für Frauen im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungs- sowie Haushaltswesen konzipiert [wurden], die einerseits fachberufliche Ausbildung und andererseits die Vorbereitung auf Familienpflichten vorsahen“ (Reiber & Friese, 2022, S. 59) und das Pendant zu gewerblich-technischen Ausbildungen, die für industrielle Berufstätigkeiten qualifizierten, darstellten. Die damit korrespondierenden Geschlechtsspezifika des produktiven und reproduktiven Beschäftigungssektors setzen sich bis heute fort. Bemerkenswert ist diese Sonderstellung der Berufsausbildungen für Care-Berufe insbesondere vor dem Hintergrund ihrer hohen gesellschaftlichen Relevanz (Hall & Krekel, 2014) und im Hinblick auf den besonders eklatanten Fachkräftemangel in diesen Berufen (Seeber & Michaelis, 2015).

Ebenso wie die Berufsbildung ist auch die Bildung und Positionierung des Berufsbildungspersonals nicht mit den sonst üblichen Standards kongruent. Für die mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung personenbezogener Berufe korrespondierenden vier beruflichen Fachrichtungen *Gesundheit und Körperpflege*, *Ernährung und Hauswirtschaft*, *Sozialpädagogik* und *Pflege* „werden gegenwärtig zwar Modernisierungslücken geschlossen“ (Friese, 2017, S. 42), gleichwohl bleibt diese Entwicklung noch hinter den quantitativen Bedarfen und qualitativen Erwartungen an eine Lehramtsausbildung zurück. Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat dieses Desideratum aufgegriffen und eine kleine Arbeitsgruppe mit der Formulierung einer diesbezüglichen Stellungnahme beauftragt, die dann von der Sektion verabschiedet und veröffentlicht wurde (Vorstand der BWP in der DGfE, 2021). Für die praktische Ausbildung und ihr Bildungspersonal

ist insbesondere von Bedeutung, dass personenbezogene Dienstleistungen dem Unactu-Prinzip folgen und besonderer Arbeitsbündnisse zwischen Berufsakteuren und -akteurinnen und Klienten bzw. Klientinnen/Nutzer:innen bedürfen (Koproduktion). Mit Blick auf diese Besonderheit und die daraus resultierende Unsicherheit/Ergebnisoffenheit beruflichen Handelns in den Care-Berufen (Frieze, 2018) ist auch für die praktische Ausbildung davon auszugehen, dass Auszubildende wie Ausbilder:innen im Spannungsverhältnis zwischen planbaren berufsspezifischen Problemlösungsprozessen und Situations- sowie Personorientierung agieren. Die Ökonomisierung des Sozialen verschärft dieses dyadische Spannungsverhältnis zu einem triadischen, indem die Zwänge der Wirtschaftlichkeit rationierend auf das berufliche Handeln einwirken (Mohr et al., 2020).

Der nachfolgende Beitrag verhandelt die Frage nach der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals am Beispiel der beruflichen Fachrichtung *Pflege*. Diese paradigmatische Setzung erfolgt einerseits, weil Professionalisierung im innerberuflichen Diskurs der Pflege eine prominente Rolle spielt (Seltrecht, 2016) und die berufliche Pflege zugleich auch eine Vorreiterfunktion im Hinblick auf Professionalisierung einnimmt, mindestens unter den Gesundheitsfachberufen (Kälble, 2017). Diese Fokussetzung begründet sich andererseits damit, dass die berufliche Pflege unter den Care-Berufen insoweit eine Sonderstellung innehat, als der Berufszugang durch ein Berufegesetz reglementiert wird, das die Berufsqualifikationen definiert, um – wie bei anderen Berufen, die „hochrangige Rechtsgüter“ absichern – die „eigenverantwortliche Berufsausübung“ (Wollnik, 2012, S. 54) mit Blick auf „Schutz von Leben und Gesundheit“ (ebd., S. 53) zu gewährleisten.

Zunächst wird die berufliche Bildung der Domäne *Pflege* im Rahmen des aktuellen Reformprozesses und der bereits zuvor bestehenden Spannungsverhältnisse thematisiert, aus der dann Implikationen für das professionelle Handeln des Berufsbildungspersonals abgeleitet wird, wobei die berufspraktische Ausbildung und die aktuellen Professionalisierungsentwicklungen in diesem Feld besondere Aufmerksamkeit erfahren. Schließlich erfolgt eine Zusammenschau unterschiedlicher Professionalisierungsebenen in der Domäne Pflege und die Perspektive wird davon ausgehend wiederum erweitert, indem Rückschlüsse für die Care-Berufe im Allgemeinen gezogen werden.

2 Aktuelle Entwicklungen im Kontext der praktischen Ausbildung

Den Kernprozess der beruflichen Bildung in der Domäne *Pflege* stellt die dreijährige Berufsausbildung dar, die zwar dual organisiert ist, aber – wie eingangs bereits ausgeführt – außerhalb des Dualen Systems über ein eigenes Berufegesetz geregelt wird. Im Zuge einer Ausbildungsreform auf Basis des neuen Pflegeberufegesetzes müssen sich nun zwei neue Ausbildungsformen in der Praxis bewähren, die einerseits kontrovers diskutiert und andererseits als ein Professionalisierungsversprechen erkämpft worden waren. Eine generalistische Ausbildung integriert die vormalige Alten- sowie Gesund-

heits- und (Kinder-)Krankenpflegeausbildung mit der doppelten Zielsetzung, Ausbildung und Beruf durch breitere Beschäftigungsoptionen attraktiver zu machen und zugleich der geänderten Versorgungsrealität besser Rechnung tragen zu können. Als zweiter Zugang zur Berufszulassung gehören nun berufsqualifizierende Studiengänge zum Regelangebot, die neue Zielgruppen für den Pflegeberuf ansprechen und für komplexere Versorgungssituationen im Kontext von Multimorbidität und neuen Versorgungsformen qualifizieren sollen.

Der praktische Anteil der Pflegeausbildung ist für die Auszubildenden besonders prägend (Kersting, 2016): Systematisch arrangierte und berufspädagogisch begleitete Lernmöglichkeiten sind die Voraussetzung dafür, dass das Leitziel der Ausbildung – die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz – erreicht werden kann (Mohr et al., 2022). Die praktische Ausbildung hat im Hinblick auf die Entwicklung von Beruflichkeit eine hohe Bedeutung: Hier liegen Chancen „für den Einzelnen/die Einzelne [sein], unter Berücksichtigung von Anforderungen und Autonomiespielräumen bei der Arbeit Fähigkeiten, Kenntnisse und Dispositionen individuell und selbstverantwortlich zu entwickeln, zu nutzen und eine berufliche Ich-Identität zu entfalten“ (Büchter 2021, S. 193). Vor diesem Hintergrund kommt dem betrieblichen Bildungspersonal eine herausragende Rolle zu. Es handelt sich dabei um Pflegefachpersonen mit einer berufspädagogischen Weiterbildung im Umfang von bisher 200 Stunden, seit der Umsetzung des neuen Pflegeberufegesetzes 300 Stunden, die jedoch inhaltlich kaum näher bestimmt werden (Tschupke & Meyer, 2020). Diese Praxisanleiter:innen sind entweder in die alltäglichen Arbeitsabläufe der pflegerischen Versorgung eingebunden und mit einem Anteil ihres Beschäftigungsumfangs davon freigestellt, um Aufgaben der Praxisanleitung wahrnehmen zu können, oder sie üben diese berufspädagogische Aufgabe ausschließlich und dann auch bereichs- bzw. abteilungsübergreifend aus (Klein et al., 2021). Aus Studien zu Aufgaben und Rollen von Praxisanleitung auf Basis von Daten, die bereits vor der Umsetzung der Ausbildungsreform erhoben wurden, lässt sich ein doppeltes Spannungsgefüge ableiten, welches diese Tätigkeit kennzeichnet. Dies ist für die bereichsgebundene/dezentrale Form der Praxisanleitung der Konflikt zwischen eigenem und kollegialem Anspruch, im Team mitzuarbeiten, um den Arbeitsanfall bewältigen zu können und der organisationalen Anforderung, die erforderlichen Anleitungssituationen zu gewährleisten sowie die eigene Ambition, an der Ausbildung des eigenen Nachwuchses mitzuwirken. „Pädagogischer Anspruch auf Vermittlung und Kompetenzförderung und Sicherung der funktionalen Arbeitsabläufe“ (Kersting, 2016, S. 99) stehen sich hier gegenüber und müssen individuell ausgehandelt werden. Ein weiterer Widerspruch besteht darin, dass die Praxisanleitung eigentlich ein ideales berufliches Handeln zeigen und vermitteln soll und dies jedoch in einem Arbeitskontext zu leisten ist, der von dieser idealen Pflegepraxis weit entfernt ist: „Die Gestaltung von Praxisanleitung findet im Spannungsfeld zwischen Pflegeanspruch und Pflegewirklichkeit statt“ (Schlosser, 2022, S. 120).

Jenseits der Anhebung der Qualifikationsanforderungen um 100 Stunden hat das neue Pflegeberufegesetz einige Veränderungen in der Praxis angestoßen. Auf struktureller und organisationaler Ebene haben sich zwischenzeitlich unterschiedliche be-

rufspädagogische Ebenen ausdifferenziert, die die bisherige Unterteilung der Praxisanleitung in zentraler und dezentraler bzw. neben- und hauptamtlicher Ausübung der Funktion übertreffen. Die Ausdifferenzierung der Tätigkeiten geht über die Praxisanleitung hinaus und umfasst auch planerisch-konzeptionelle sowie administrative Aufgaben. Die Handlungsebene der Praxisanleitung wird vielerorts erweitert und ergänzt durch eine Praxiskoordination. Auf Handlungsebene der Praxiskoordination zählen zu den konzeptionellen Aufgaben die Mitwirkung an einem Praxiscurriculum und die Konzeptentwicklung für unterschiedliche Lernsituationen, die dann auf operativer Ebene der Praxisanleitung zu konkreten Lernaufgaben und -situationen aufbereitet werden. Zu den koordinierenden Aufgaben zählen im Bereich der Praxiskoordination die Gesamtablaufplanung der praktischen Ausbildung und ggf. auch Absprachen zwischen den unterschiedlichen Lernorten; die Praxisanleiter:innen wiederum planen die einzelnen Praxiseinsätze so, dass die Praxisanleitung für jede:n Auszubildende:n sichergestellt werden kann. Unter die administrativ-organisatorischen Tätigkeiten der Praxiskoordinatoren und -koordinatorinnen fällt neben der Gesamtdokumentation aller Ausbildungsaktivitäten die Koordination der Praxisanleiter:innen, sodass vor Ort die Betreuung und Anleitung der Auszubildenden sichergestellt ist; auf operativer Umsetzungsebene wiederum nimmt die Dokumentation der einzelnen Lernschritte einen wichtigen Raum ein. Wissens- und Kompetenzvermittlung kommt in der Form hinzu, dass im Rahmen der Praxisanleitung nicht nur eine bestimmte Pflegehandlung gezeigt, sondern diese auch theoretisch erklärt und begründet wird; auf Ebene der Praxiskoordination gestaltet sich die Vermittlungsfunktion in Form von fachlicher Beratung der Praxisanleiter:innen (Reiber et al., 2022).

Auch im Hinblick auf Reichweite und Bandbreite der berufspädagogischen Aufgaben bringt die Ausbildungsreform paradigmatische Veränderungen mit sich. Die Akteure sind eingebunden in (operative Ebene) und verantwortlich für (koordinierende Ebene) die praktische Ausbildung und betreuen die Auszubildenden während ihres Einsatzes. Erforderlich ist dabei ein Gesamtverständnis für die Ausbildung und die Kenntnis der individuellen Ausbildungsverläufe, um die Praxiseinsätze am individuellen Kenntnis- und Kompetenzstand ausrichten zu können (Tsarouha et al., 2023). Für die Konzeption, Umsetzung und Auswertung praktischer Lernsituationen bringt die neue Ausbildungs- und Prüfungsverordnung eine wesentlich konsequentere Kompetenzorientierung mit sich (Meyer & Hiestand, 2021): Einzelne Handlungen sind im Gesamtkontext des professionellen Problemlösungsprozesses, dem Pflegeprozess, und orientiert an der spezifischen Versorgungssituation zu vermitteln, was für das Berufsbildungspersonal durchaus eine Herausforderung darstellt (Reiber et al., 2022). Damit einhergehend sind die Aufgaben nicht nur insgesamt komplexer, sondern sowohl fachlich als auch berufspädagogisch ambitionierter geworden (ebd.): Praxisanleiter:innen sowie -koordinatoren und -koordinatorinnen benötigen pflegfachliches Wissen und pflegepraktische Expertise für die sinnvolle Kontextuierung der Kompetenzentwicklung; sie brauchen darüber hinaus berufspädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten, um Lernsituationen systematisch planen, theoriebasiert und praxisintegriert entwi-

ckeln sowie ergänzend dazu aus situativen Lernanlässen Praxisanleitung generieren zu können (Ver.di, 2022).

Eine dritte wichtige Veränderung geht mit der neuen Pflegeausbildung einher: Aufgrund der neuen verpflichtenden Vorgabe des Berufegesetzes, dass 10 % der praktischen Ausbildung in Form von Praxisanleitung stattfinden muss, erlebt die Praxisanleitung derzeit eine Aufwertung. Für die Leitungsebene ist bedeutsam, dass diese Vorgabe eingehalten wird, damit der Ausbildungsbetrieb formal seinen Verpflichtungen nachkommt. Die Berücksichtigung der Praxisanleitung bei der Dienst- und Einsatzplanung erhält damit eine andere Verbindlichkeit, als dies zuvor der Fall war, als Praxisanleitung zu oft zugunsten der Aufrechterhaltung der betrieblichen Abläufe ausgefallen ist. Aufgrund dieser neuen Vorgabe steht die Bedeutung der Praxisanleitung und somit der berufspraktischen Ausbildung prominenter im Wahrnehmungsfokus der Berufsgruppe. Dies erleben die Praxisanleiter:innen selbst durchaus als eine neue Form der Anerkennung und Wertschätzung; in einigen Fällen auch verbunden mit Unterstützungsangeboten seitens der Leitungspersonen (Tsarouha et al., 2023). Auch für die Auszubildenden hat die Praxisanleitung eine zentrale Funktion: Sie ist in ihrer Bewertung das bedeutsamste Merkmal der praktischen Ausbildung (vgl. Großmann et al., 2023).

3 Ausdifferenzierung und Professionalisierung betrieblicher Ausbildung

Die drei skizzierten Entwicklungslinien der Berufsbildungspraxis lassen sich als Indizien für eine Professionalisierung lesen. Die Ausdifferenzierung von Handlungsdimensionen (konzeptionelle, koordinierende und administrativ-organisatorische Aufgaben sowie Vermittlungstätigkeiten; Reiber et al., 2022) und Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene; Tsarouha et al., 2023) schaffen nun in der betrieblichen Ausbildungspraxis Strukturen, wie sie für BBiG-Berufe definiert sind (Faßhauer, 2017) und in der Berufspädagogik für andere Domänen bereits identifiziert und domänenübergreifend systematisiert wurden (Brünner, 2014). Die sich nun entwickelnden Strukturen und Funktionen berufspädagogischen Handelns in der Praxis bilden einen Ansatzpunkt für weitere Professionalisierung: Kompetenzprofile und -niveaus können definiert und die dafür erforderlichen Bildungsvoraussetzungen bestimmt werden. Das wäre insb. deshalb von Bedeutung, da in der bisherigen Diskussion hierzu meist ausschließlich formal argumentiert und ein Bachelorabschluss gefordert wird (Reiber et al., 2022). Mindestens so wichtig wie die Bestimmung eines formalen Qualifikationsniveaus wäre es jedoch für die weitere Professionalisierung, die Handlungsebenen anhand von Kompetenzen und davon ausgehend Art und Umfang des dafür qualifizierenden Bildungsgangs zu bestimmen.

Die Ausdifferenzierung der Handlungsebenen und Tätigkeiten im Kontext der betrieblichen Ausbildung bis hin zur Etablierung neuer Funktionen (Ausbildungs-/Praxiskoordinator:in) lassen sich auch als Prozess der Verberuflichung und somit als

ein Professionalisierungsschritt deuten, analog zur betrieblichen Ausbildung nach BBiG im Allgemeinen, jedoch zeitversetzt. Für gewerblich-technische Fachrichtungen formuliert Uwe Faßhauer diesen Sachverhalt folgendermaßen: „In der Fokussierung auch auf planende, entscheidende und entwickelnde Aufgaben im Bereich der betrieblichen Bildung zeigt sich die Verberuflichungstendenz“ (Faßhauer, 2017, S. 6), wobei der Grad der Differenzierung „nach Branche und Betriebsgröße, nach Ausbildungsstruktur des Unternehmens und Funktion in der Ausbildung“ (ebd.) variiert. In der Domäne *Pflege* dürfte es bspw. Unterschiede geben zwischen einem regionalen ambulanten Pflegedienst und einem Universitätsklinikum. Hier wird es also darauf ankommen, die jeweils passenden Ausbildungsstrukturen für die differierenden Regelungen und Rahmenbedingungen unterschiedlicher Betriebe und Versorgungssektoren zu entwickeln, die betriebspädagogischen Aufgaben konzeptionell zu verankern und berufspädagogisch auszugestalten (Reiber et al., 2023).

Mit Blick auf die größere Bandbreite der Aufgaben und ihres höheren Anspruchsniveaus lässt sich ebenfalls eine Professionalisierungsimplication konstatieren. Die mit dem Handlungsrepertoire korrespondierenden Kompetenzanforderungen verweisen darauf, dass es sich hier um „einen gesellschaftlich relevanten *Problembereich* und einen zugehörigen Bereich an *Handlungs- und Erklärungswissen*“ (Mieg, 2018, S. 51, Herv. i. O.) handelt. Im Sinne einer fortschreitenden Professionalisierung wäre es also sinnvoll, empirisch fundierte Tätigkeitsprofile den im letzten Abschnitt beschriebenen Handlungsebenen zuzuordnen, um Anwendungssituationen zu identifizieren, in denen die Berufsbildungsakteure in der betrieblichen Praxis „wissenschaftliches Wissen kontextabhängig und fallbezogen“ (Meyer, 2018, S. 9) einsetzen können müssen. Dieses „Spezialwissen“ (Mieg, 2018, S. 30) zeichnet eine Person aus, der aus diesem Grund auf der Basis von Aushandlung und Anerkennung Expertise attribuiert wird, die mit einem Mandat für eine spezifische berufliche Tätigkeit einhergeht (Mieg, 2018).

Die anlässlich des höheren Anteils der Praxisanleitung an der praktischen Ausbildung größere Aufmerksamkeit für Funktionen der berufspraktischen Ausbildung und die damit einhergehende verstärkte Anerkennung, die die Praxisanleiter:innen wahrnehmen (Tsarouha et al., 2023) ist eine bemerkenswerte Veränderung, die mit Professionalisierung korrespondiert (Schütz, 2018). „Anerkennung“ hat an dieser Stelle auch die Konnotation, für eine Würdigung und Wertschätzung eintreten zu müssen, was sehr kennzeichnend für Professionalisierungsprozesse ist (Nittel & Schütz, 2013). Dass die gesellschaftliche Anerkennung beruflicher Pflege sehr ambivalent ist, zeigte sich nicht zuletzt während der Covid-19-Pandemie (Reiber et al., 2021).

Die neue Sichtbarkeit des berufspädagogischen Handelns als organisationale Notwendigkeit im Kontext der Ausbildungsfunktion einer Organisation ist im besten Fall verbunden mit sozialer Wertschätzung und einer Anerkennung der Tätigkeit als bedeutsam. Auch die Ausdifferenzierung von Strukturen und die Schaffung neuer berufspädagogischer Funktionen und Handlungsebenen schafft eine neue Evidenz für den Bildungsauftrag der ausbildenden Organisation und ein Bewusstsein für die dafür erforderlichen zeitlichen und personellen Ressourcen. Sowohl die verschiedenen Funktionen im Kontext der praktischen Ausbildung als auch die sie ausgestaltenden Perso-

nen könnten mittelfristig als konstitutiver Teil der Organisation wahrgenommen und anerkannt werden im Sinne einer betrieblichen Bildungspraxis, an der unterschiedliche Akteure auf verschiedenen Handlungsebenen mitwirken – im besten Fall im Einklang mit einer lernförderlichen Unternehmenskultur (Reiber & Mohr, i. E.).

Das vorab beschriebene Spannungsverhältnis zwischen der Aufrechterhaltung des Regelbetriebs im Zeichen anhaltender Personalknappheit und den Ausbildungsfunktionen und Aufgaben ist gewissermaßen die Zuspitzung eines Grundkonflikts der betrieblichen Bildungspraxis, den Kathrin Brünner so beschreibt, dass das berufspädagogische Handeln der Akteure „neben alltagsdidaktischen und -pädagogischen Vorgehensweisen häufig von den an sie herangetragenen ökonomischen und betrieblichen Interessen geprägt“ (Brünner, 2014, S. 246) ist. In der Domäne *Pflege* und im Bereich der Care-Berufe allgemein hat dieser Konflikt noch eine weitere Dimension, da dieser Sektor gegenüber dem Produktions- und (nicht personenbezogenen) Dienstleistungssektor traditionell eine nachrangige Stellung in der Gesellschaft einnimmt (Reiber & Friese, 2022).

4 Professionalisierung *durch* und *für* Berufliche Bildung

In mancherlei Hinsicht stehen die vorangegangenen Ausführungen zur Domäne *Pflege* paradigmatisch für personenbezogene Fachrichtungen. Auch für andere Care-Berufe spielt die Akademisierung der Ausbildung im Hinblick auf die berufsimmanenten Professionalisierungserwartungen eine herausragende Rolle. Ebenso wie im Berufsfeld *Pflege* sind jedoch auch bspw. im Bereich der Elementarpädagogik noch gar keine Tätigkeitsdifferenzierungen in der Berufspraxis implementiert und die Diffusion des akademischen Wissens erfolgt noch erschwert (Starystach et al., 2018). Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen in den Ausbildungen personenbezogener beruflicher Fachrichtungen sind immer auch bereits die Ausbildungswege im Kontext von Professionalisierung mitzudenken und darüber hinaus die Fort- und Weiterbildung in ihren Funktionen zur Vertiefung des Wissens im Sinne von Spezialisierung oder die Erweiterung der Kompetenzen im Hinblick auf die Ausweitung der Handlungsspielräume einzubeziehen. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist schließlich, dass das Berufsfeld die Möglichkeit bietet, die im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen im Berufsfeld anzuwenden (Mohr 2022). Die Ökonomisierung des Sozialsektors und der fortschreitende Fachkräftemangel in diesen Berufen dürften dabei leider limitierend wirken, weshalb Fragen der Professionalisierung in diesem Sektor immer auch die Ebene der politischen und institutionellen Steuerung im Sinne der Governance-Strukturen tangieren (Kuhlmann & Larsen, 2014).

Im Hinblick auf das Berufsbildungspersonal in der Praxis bedeutet dies, dass diese Spannungsverhältnisse in das berufspädagogische Handeln einzubeziehen sind, wobei Reflexivität eine zentrale Rolle spielt. Die Akteure in der praktischen Ausbildung sind in dieser Hinsicht wichtige *Change Agents*, die eine advokatorische Funktion in mehrerlei Hinsicht einnehmen. Sie treten ein für Lernen im betrieblichen Alltag und

für ein lernförderliches Klima; zugleich können sie Diskrepanzen zwischen erworbenen Kompetenzen und deren Einsatzpotenzialen in der Berufspraxis aufdecken. Die im Zuge einer Ausdifferenzierung von Funktionen und Handlungsebenen entstehenden Bildungsstrukturen sind für eine organisationale Verankerung des betrieblichen Bildungsanliegens hilfreich. Gleichzeitig werden so die Bildungsaufgaben betriebsintern sichtbar, was die Voraussetzung dafür ist, dass Aus-, Fort- und Weiterbildung im Kontext einer berufsbiografischen Personalentwicklung (Mohr & Reiber, 2022) eine breite Akzeptanz findet. Dies ist nicht zuletzt mit Blick auf die Fachkräftesicherung und die Bedeutung lebenslangen Lernens – auch im Betrieb – im Sinne einer „Gestaltung betrieblicher Lernkulturen in der Organisation des lebensbegleitenden Lernens zur Bindung von Fachkräften“ (Faßhauer, 2017, S. 6).

Es dürfte unbestritten sein, dass Aufgaben und Funktionen im Kontext der betrieblichen Pflegeausbildung ein hoch professionalisiertes Tätigkeitsfeld darstellen, was natürlich auch Implikationen für die Anforderungen an sowie Zugangsvoraussetzungen und Qualifikationen für betriebliche Bildungsarbeit hat, die aber nicht auf die formale Frage nach Art der Qualifikation und Ort des Erwerbs reduziert werden können, sondern auf der Basis von Kompetenzprofilen näher zu bestimmen sind. Im besten Fall sind die Professionalisierungseffekte auf Ebene der Ausbildung und die Professionalisierungstendenzen in der betrieblichen Bildung zwei sich wechselseitig verstärkende Prozesse, die nicht nur berufsimmanent Wirkung entfalten, sondern Einzelberufe übergreifend die Care-Berufe nach innen wie außen stärken können – im Dienste größerer Anerkennung in ihrer gesellschaftlich bedeutsamen Funktion.

Literatur

- Baethge, M. (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, S. 541–599. Reinbek: Rowohlt.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl.
- Büchter, K. (2021). Beruf und Beruflichkeit. Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweise. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, S. 186–199. Bonn: BIBB/Barbara Budrich.
- Faßhauer, U. (2017): Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, (168), 3–7.

- Friese, M. (2017). Care Work. Eckpunkte der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In U. Weyland & K. Reiber (Hg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder*, S. 29–49. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Friese, M. (2018). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In M. Friese (Hg.), *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung*, S. 17–44. Bielefeld: wbv.
- Großmann, D., Wochnik, M., Reiber, K., Reuschenbach, B. & Olden, D. (2023). Intendierte und realisierte Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung am Beispiel der Praxisanleitung. Eine Triangulation von Zwischenergebnissen der Begleitforschung. In K. Kögler, V. Herkner & H. Kremer (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023*, S. 120–140. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hall, A. & Krekel, E. M. (2014). Erfolgreich im Beruf? Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich. *Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung* (2), 1–15. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7406>
- Kälble, K. (2017). Zur Professionalisierung der Pflege in Deutschland. Stand und Perspektiven. In T. Sander & S. Dangendorf (Hg.), *Akademisierung der Pflege: Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe*, S. 27–58. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kersting, K. (2016). *Die Theorie des Coolout und ihre Bedeutung für die Pflegeausbildung*. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Klein, Z., Peters, M., Garcia Gonzalez, D. & Dauer, B. (2021). *Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG). Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis*. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/17241>.
- Kuhlmann, E. & Larsen, C. (2014). Care, Governance und Professionsentwicklung im europäischen Vergleich. In B. Aulenbacher, B. Riegraf & H. Theobald (Hg.), *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime* (Soziale Welt, Sonderband 20), S. 239–256. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845255545>
- Meyer, R. (2018). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, S. 1–13. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_43-1
- Meyer, R. & Hiestand, S. (2021). Beruflichkeit in den Gesundheits- und Pflegeberufen. Die Professionalisierung der Pflegeberufe braucht mehr als Akademisierung – Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts der Beruflichkeit in der Pflege. *DENK-doch-MAL.de. Das Online-Magazin* (01). <https://denk-doch-mal.de/rita-meyer-stefanie-hiestand-beruflichkeit-in-den-gesundheits-und-pflegeberufen/>
- Mieg, H. A. (2018). *Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Potsdam: Fachhochschule Potsdam.

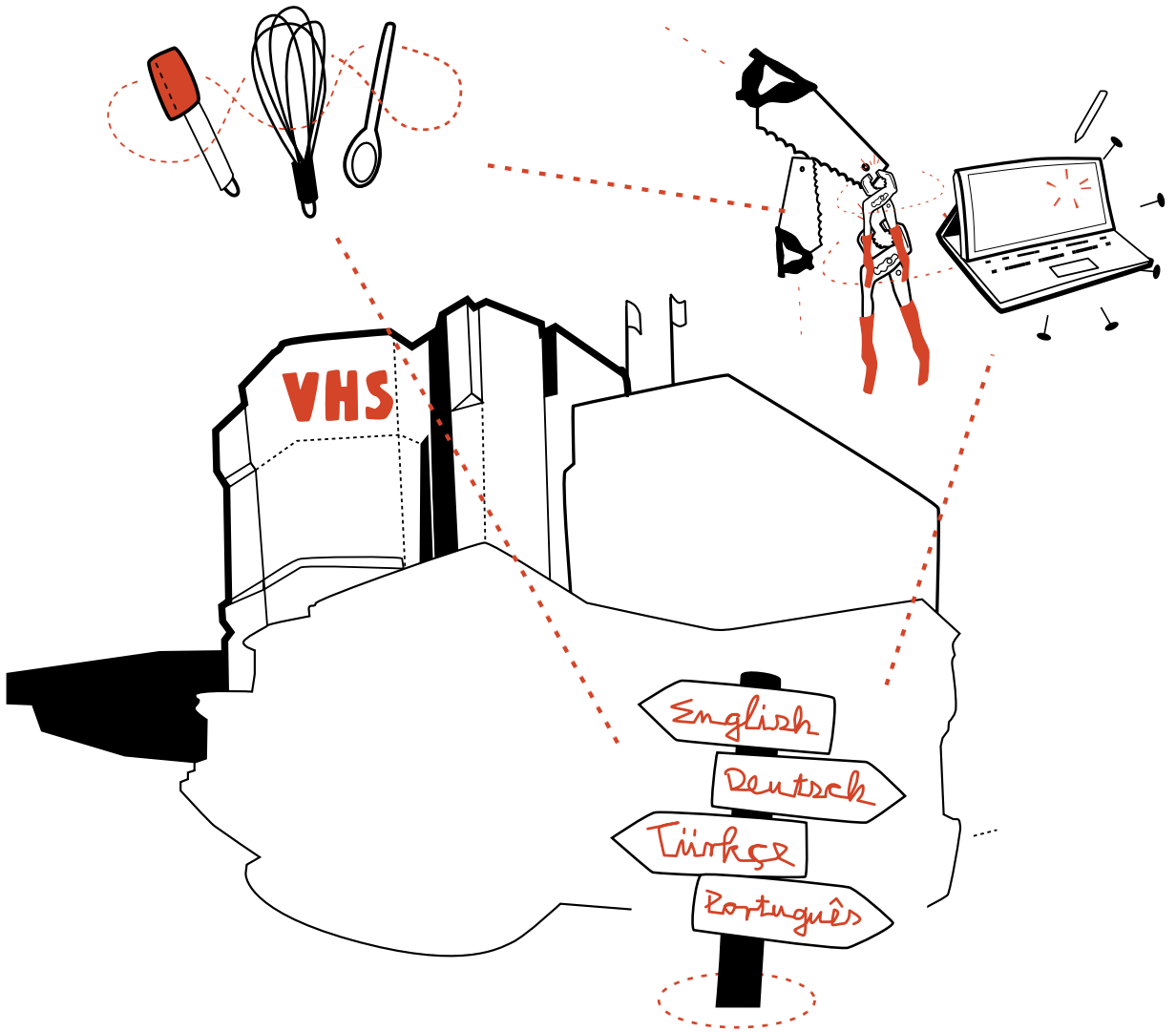
- Mohr, J. (2022). Betriebliche Fort- und Weiterbildung in der beruflichen Pflege als Beitrag zur Professionalisierung auf individueller Ebene. In: U. Weyland & K. Reiber (Hg.), *Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 33), S. 269–241. Stuttgart: Franz Steiner.
- Mohr, J., Fischer, G., Lämmel, N., Höß, T. & Reiber, K. (2020). Pflege im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Professionalisierung. Oder: Kann der Pflegeberuf wirklich attraktiver werden? In Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Pflege. Praxis – Geschichte – Politik*, S. 203–213. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mohr, J. & Reiber K. (2022). Auszubildendengewinnung und Ausbildungsgestaltung im Pflegeberuf – eine laufbahnbezogene Perspektive auf den Lernort Praxis. In L. Bellmann, H. Ertl, C. Gerhards & P. Sloane (Hg.), *Betriebliche Berufsbildungsforschung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 32), S. 97–121. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515132091>
- Mohr, J., Riedlinger, I, Reiber, K. (2022). Die berufspraktische Pflegeausbildung unter dem Blickwinkel beruflicher Identitätsbildung. In U. Weyland & K. Reiber (Hg.), *Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 33), S. 215–241. Stuttgart: Franz Steiner.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2013). Zwischen Verberuflichung und Professionalität* Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In B. Käßlinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung*, S. 111–129. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19116-4_11
- Reiber, K; Braun, J. & Mohr, J. (2023): Berufliche Bildung in der Domäne Pflege zwischen Anforderungen des Beschäftigungssystems und individueller berufsbiografischer Entwicklung. In: M. Friese & R. Braches-Chyrek (Hg.), *Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik*, S. 75–89. Bielefeld: wbv.
- Reiber, K., Fischer, G. & Lämmel, N. (2021). Lauter Beifall für stilles Heldentum – Ambivalenzen der Anerkennung für den Pflegeberuf (nicht nur in Pandemiezeiten). *Pflege & Gesellschaft, Zeitschrift für Pflegewissenschaft*, 26(3), 197–208.
- Reiber, K. & Friese, M. (2022). Das Schulberufssystem im Kontext des Berufsbildungssystems – Entwicklungslinien und -perspektiven der Care-Berufe. In M. Eckelt, T. J. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. K. Schmees & C. Steib (Hg.), *Berufsbildungspolitik. Strukturen, Krise, Perspektiven*, S. 57–68. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972623>
- Reiber, K. & Mohr, J. (i. E.). Bildungsarchitekturen für Berufliche Bildung der Domäne Pflege – Strukturen, Prozesse und lernförderliches Klima. In R. Brühne & W. von Gahlen-Hoops (Hg.), *Handbuch Pflegedidaktik. Eine Systematik und disziplinäre Standortbestimmung*. Berlin: wbv.

- Reiber, K., Tsarouha, E. & Rebmann, M. (2022). Erweiterte Tätigkeitsprofile für das betriebliche Bildungspersonal in den neuen Pflegeausbildungen. Implikationen für Kompetenzprofile und Qualifikationsanforderungen. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51(4), 30–34.
- Schlosser, D. (2022). *Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffusität*. Münster, New York: Waxmann.
- Schütz, J. (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seeber, S. & Michaelis, C. (2015). Zur Entwicklung des Schulberufssystems: eine Analyse im Kontext demografischer Veränderungen und arbeitsmarktbezogener Herausforderungen. *RdJB– Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(3), 271–290. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-3-271>
- Seltrecht, A. (2016). Pflegeberufe. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hg.). *Handbuch Professionsentwicklung*, S. 499–510. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Starystach, S., Bär, S., Ernst, C. & Streib, C. (2018). Organisationale Hindernisse auf dem Weg zur Profession. *Arbeit*, 27(3), 191–212. <https://doi.org/10.1515/arbeit-2018-0017>
- Tsarouha, E., Krause-Zenß, A., Greißl, K. & Reiber, K. (2023). Ambivalenzen und Herausforderungen für die Praxisanleitung in der generalistischen Pflegeausbildung. In K. Kögler, V. Herkner & H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023*, S. 104–119. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Tschupke, S. & Meyer, I. (2020). Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), 27–33. <https://doi.org/10.4119/zhwb-3453>
- Ver.di. Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2022). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2021*. https://gesundheit-soziales-bildung.verdi.de/++file++63492153d04b586de48bfd09/download/V-FB3_010_Ausbildungsreport_2022_RZ_Impressum_korr_sis.pdf
- Vorstand der BWP in der DGfE – Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), zusammen mit der AG Lehrerinnen- und Lehrerbildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2021). *Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Lehrkräftebedarf in den personenbezogenen Fachrichtungen – Professionalisierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2021_Stellungnahme_AG_Lehrer_inn_enbildung_Personenbezogene_Dienstleistungsberufe.pdf
- Wollnik, T. (2012). Reglementierte Berufe – Grundlagen, Formen und Bedeutung. In *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 41(6), 53–54.

Autorin

Prof.in Dr.in habil. **Karin Reiber** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Berufspädagogik und berufliche Didaktik/Fachrichtung Pflege an der Hochschule Esslingen. Ihr Forschungsgebiet ist die berufliche Bildung und das Berufsbildungspersonal in der Domäne Pflege im Kontext von Professionalisierung.

Kontakt: Karin.Reiber@hs-esslingen.de



II Erwachsenenbildung

Zur Professionalisierung und dem pädagogischen Handeln in der Erwachsenenbildung

JULIA SCHÜTZ

Zusammenfassung

Der Beitrag führt über die Begriffe der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in den Überblick zur Professionalisierungsgeschichte sowie zu den Zugangs- und Qualifizierungswegen in das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung ein. Eine Fokussierung erfolgt auf das pädagogische Handeln sowie die Auswirkungen auf erwachsenenpädagogische Professionalität während der Coronapandemie. Die Frage, inwiefern von einer pragmatischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aufgrund einer starken Orientierung am Funktionssystem der Ökonomie gesprochen werden kann, wird diskutiert.

Schlagnorte: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Professionalisierung, Professionalität, Bildungspersonal

Abstract

The article provides an outline of the history of professionalization in the field of adult education and delineates entryways as well as qualification processes within adult education. As one of its emphases, the article takes a close look at pedagogical action in adult education and the effects of the corona pandemic on adult pedagogical professionalism. It is also discussed, whether one can speak of a „pragmatic professionalization“ in adult education with a strong orientation towards the economic system.

Keywords: adult education, further education, professionalization, professionalism, educational staff

1 Einführung

Erwachsenenbildung – auch als quartärer Bereich des Erziehungs- und Bildungssystems bezeichnet (Wittpoth, 2003) – umfasst die Fortsetzung des organisierten Lernens nach der schulischen und beruflichen Erstausbildung zur „Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Begriffsgeschichtlich erfolgt die altersspezifische Begrenzung auf das Lernen Erwachsener im Kontrast zur Schulbildung/Bildung der Schüler:innen und ist

Ausdruck des „institutionellen Differenzierungsprozesses, in dessen Verlauf sich die [vormalige] altersunspezifische Volksbildung in unterschiedliche altersspezifische (Aus-)Bildungssegmente aufspaltete“ (Seitter, 2000, S. 136). Der Begriffswechsel von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung erfolgt in den 1960/1970er-Jahren im Zuge der Bildungsreform. Weiterbildung wird in den 1980er-Jahren insbesondere in der öffentlichen Thematisierung aufgegriffen und erfährt schließlich eine Durchsetzung (Weinberg, 2000). „Im Gegensatz zur altersunspezifischen Volksaufklärung [bzw. Volksbildung] thematisierte die altersübergreifende Weiterbildung die Permanenz und Unabgeschlossenheit der Aufgabenstellung“ (Seitter, 2000, S. 137) und wird mit dem Begriff des lebenslangen Lernens weiter radikalisiert (ebd.). *Erwachsenenbildung* und *Weiterbildung* oder auch *Weiterbildung* und *Lebenslanges Lernen* werden häufig synonym verwendet. Im vorliegenden Beitrag wird sich in Anlehnung an die Begriffssystematisierung nach Johannes Weinberg (2000, S. 12) dazu entschieden, im Wesentlichen von *Erwachsenenbildung* zu sprechen, da sich dieser als Oberbegriff anbietet und auch in wissenschaftsdisziplinären Zusammenhängen nach wie vor dominiert (ablesbar u. a. im Sektionsnamen *Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* [DGfE]).

Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung lassen sich insbesondere „durch die dynamischen Veränderungsprozesse im Beschäftigungssystem und am Arbeitsmarkt“ sowie an den „kontinuierlich wachsenden Anforderungen an die Weiterbildungsbeschäftigten“ ablesen (Dobischat et al., 2018, S. 2). Obwohl zur genauen Anzahl der Beschäftigten keine einheitlichen amtlichen Daten vorliegen¹, ist davon auszugehen, dass der quartäre Bildungsbereich von den Beschäftigtenzahlen den größten Bildungsbereich darstellt. Eine Schwierigkeit der Datenlage besteht auch darin, dass die Anbindung der Erwachsenenbildung an unterschiedliche Funktionssysteme als „historisch gewachsenes Konglomerat“ (Luhmann, 1997, S. 11) einen Einfluss auf die Unbestimmbarkeit der Beschäftigtenzahl haben dürfte. „Organisierte Erwachsenenbildung ist also nicht nur in den mit einem ausdrücklichen pädagogischen Mandat ausgestatteten Institutionen, sondern auch in privatwirtschaftlichen Unternehmen, Kirchen, Kliniken, Krankenkassen und in politischen Organisationen zu beobachten“ (Nittel, 2018, S. 37) und weist dadurch institutionell eine weite Streuung auf.

Die weiterhin aktuellste (!) und umfassendste Schätzung des gesamten Personalbestandes basiert auf Daten des wb-personalmonitors 2014 (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Demnach sind im „Jahr 2014 etwa 691.000 Beschäftigte im 4. Bildungsbereich tätig, auf die 1,35 Millionen Beschäftigungsverhältnisse entfielen“ (ebd., S. 260). „Insbesondere der traditionell hohe Anteil freiberuflicher und selbstständiger Beschäftigungsverhältnisse prägt den Arbeitsmarkt innerhalb der Weiterbildungslandschaft“ (Elias, 2018, S. 187). Die Relevanz, wie sich die Professionalisierung vollzieht und welche Entwicklungen sich abzeichnen, ließe sich bereits mit dieser durchaus beeindruckenden Anzahl der Beschäftigten erklären. Interessanter und gleichzeitig eine

¹ Für einzelne Weiterbildungsangebote liegen mit den bestehenden Statistiken der jeweiligen Weiterbildungsträger auch Personaldaten vor. Dazu gehören beispielsweise die Volkshochschulstatistik oder die der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).

Zielsetzung des hier vorliegenden Sammelbandes ist die Verbindung von Professionalisierung einerseits und pädagogischem Handeln andererseits². Wie pädagogisches Handeln und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung diskursiv verhandelt wird, behandelt dieser Beitrag.

Neben dem Verständnis von Professionalisierung und Professionalität (2) wird ein historischer Abriss über die Professionalisierungsgeschichte mit Schwerpunkt auf aktuelle Entwicklungen gegeben (3). Über den Blick auf die Zugangs- und Qualifizierungswege in das Feld der Erwachsenenbildung (4) wird schließlich die Frage aufgeworfen, wie sich das pädagogische Handeln in der Erwachsenenbildung formiert (5) und sich die Coronapandemie beginnend im Jahr 2020 auf das erwachsenenpädagogische Handeln und die Professionalisierung ausgewirkt haben (6).

2 Professionalisierung und Professionalität: begriffliche Annäherung

„Professionalisierung stellt einen sozialen Prozess dar, dessen Ausgang unbestimmt ist“ (Nittel, 2000, S. 49) und in nahezu allen beruflichen Handlungsfeldern beobachtbar. Im professionstheoretischen Diskurs wurden mit Professionalisierung ursprünglich ausschließlich kollektive Phänomene benannt, die insbesondere macht- und berufspolitische Aufstiegsvorhaben bezeichneten (Hartmann, 1968; Miege, 2016) und durch die Entwicklung hin zur Hauptberuflichkeit – so wie es sich auch in der historischen Entwicklung für die Erwachsenenbildung zeigt – sowie an einer verstärkten Ausrichtung an (pädagogischen) Qualitätskriterien gekennzeichnet sind (Müller, 2003, S. 100–101). Die Professionalisierung beruflicher Handlungen intendiert (häufig) die Verbesserung der „Entschädigungschancen der Arbeit (Geld und Prestige)“ (Nittel, 2000, S. 50) sowie den Ausbau von Autonomie. Professionalisierungsprozesse sind – zumindest aus der Sicht einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie – erst dann komplett, „wenn sie von Prozessen der Verrechtlichung, Verwissenschaftlichung (Ausweitung des Fortbildungsangebots und der Supervision), Akademisierung (Aufbau von neuen Studiengängen), Verberuflichung (Gründung von Berufsverbänden) und Institutionalisierung (Expansion des Angebots) flankiert werden“ (Nittel & Dellori, 2014, S. 459). Anders als anzunehmen ist, sind nämlich Professionalisierungsprozesse viel eher durch die Entscheidungen rechtlicher, staatlicher und/oder wissenschaftlicher Instanzen initiiert und beeinflusst als durch die Mitglieder der jeweiligen Berufsgruppen selbst (Nittel & Schütz, 2005, S. 55).

Neben der kollektiven Professionalisierung werden zunehmend auch individuelle Professionalisierungsprozesse bearbeitet. Damit wird der Ausbildungsprozess bezeichnet, „der mit der (informellen) Vermittlung von pädagogischem Fachwissen und einem gleichzeitigen persönlichen Reifungsprozess einhergeht und in einem Status-

2 Das Zusammenspiel von Professionalisierung und Aufbau von Professionalität haben bereits Dobischat et al. 2018 in den Mittelpunkt ihres Sammelbandes gestellt. Allerdings weniger fokussiert auf eine pädagogische Professionalität und mit einem m. E. stärkeren Fokus auf *Prekariat*.

erwerb der Leistungsrolle (entweder Hauptberuflichkeit oder Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet“ (Nittel, 2006, S. 373). Professionalisierung zeichnet sich also durch eine „Verschränkung von individuellen und kollektiven Qualifizierungsprozessen“ (Hippel et al., 2019, S. 50) aus und weist auf die Differenz individueller und kollektiver Professionalisierungspfade hin, die gerade für den Bildungsbereich der Erwachsenenbildung aufgrund der Heterogenität der Zugangswege (siehe Abschnitt 4) kennzeichnend ist.

Als eine Zieldimension von Professionalisierung stellt Professionalität auf eine hohe Kompetenz in der Ausübung der beruflichen Tätigkeit ab (Steiner, 2018, S. 30). Die Ausbildung pädagogischer Professionalität stellt jedoch zunächst eine individuelle Entwicklung dar (Schütz, 2016) und ist im Verständnis eines differenztheoretischen Professionsansatzes neben der Struktur- (Profession) und Prozessebene (Professionalisierung) als Handlungsebene zu begreifen. Blömeke et al. (2007) beschreiben als Basis für professionelles Handeln spezifische Wissensbestände, die von den Professionellen in oftmals unstrukturierten Situationen jeweils auf das individuelle Gegenüber reflektiert zu deuten und zu bearbeiten sind (S. 10). Die besondere Leistung der Professionellen bestehe also unter anderem darin, ihr Wissen und Können situationsabhängig und personenbezogen quasi jedes Mal neu unter Beweis zu stellen. Professionalität ist ein spezifischer

„Modus im Vollzug des Berufshandelns [...], der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt. [...] Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers.“ (Nittel, 2000, S. 71)

Professionalität wird eng mit Qualität und Kompetenz in Verbindung gebracht. „Professionalität ist, so kann man zusammenfassend sagen, kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (ebd., S. 85).

Empirische Studien zeigen, dass der gesamte „Prozess der berufsbiographischen Etablierung und Reifung“ (Nittel, 2006, S. 373; Schütz, 2016) und eine kollektive Professionalisierung durchaus auch unabhängig oder zeitlich versetzt voneinander ablaufen können. Darüber hinaus wird „der Begriff der Professionalisierung in Politik und Praxis häufig auch als ein programmatischer Begriff verwendet, sobald es um die Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsbedingungen und damit um den beruflichen Status von Teilgruppen des Bildungspersonals geht – aktuell etwa in der Frühen Bildung oder in der Weiterbildung“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 252).

3 (Eine) kurze Geschichte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

„Wer immer eine Geschichte der Erwachsenenbildung darzustellen unternimmt, steht vor der Frage ihrer Abgrenzung“ (Tietgens, 2009, S. 25)³. Diese Abgrenzung, bzw. viel eher eine Spezifizierung, erfolgt über die Frage nach der Professionalisierung sowie durch eine deutliche Gewichtung auf aktuelle Entwicklungen mit der Jahrtausendwende. Beeinflusst ist die Wahl dieses Zeitraums durch die Anfang der 2000er-Jahre veröffentlichten bildungs- und disziplinpolitisch bedeutsamen Dokumente in Form des Memorandums des lebenslangen Lernens (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000) sowie des Forschungsmemorandums für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold et al., 2000), welche – so eine These – einen gewissen professions- und disziplinengeschichtlichen Wendepunkt darstellen. Das Konzept des Lebenslangen Lernens erfährt spätestens seit den 2000er-Jahren einerseits eine große Verbreitung mit deutlicher Fokussierung auf das organisierte Lernen Erwachsener bei andererseits durchaus kritischer Rezeption innerhalb der Disziplin (Dobischat et al., 2018, S. 3). Denn: Mit diesem verspreche man sich „ein geeignetes Steuerungsinstrument, um die Auswirkungen globaler Neoliberalisierung und Deregulierungs- und Flexibilisierungsfolgen der Arbeitsmarktentwicklung zu kompensieren und die Funktionszwänge des Arbeits- und Bildungsmarktes in Beziehung zu den Akteuren neu zu formen“ (Felden, 2020, S. 44–45). Das Lernen Erwachsener gerät also aufgrund gesellschaftlicher, deutlich ökonomisch geformter Entwicklungen in den Fokus eines bildungspolitischen Interesses. Mit dem Werk „Von der Mission zur Profession?“ (Nittel, 2000) liegt eine präzise Analyse der Professionalisierungsgeschichte der Erwachsenenbildung beginnend mit der Volksbildung in der Weimarer Republik bis zur Jahrtausendwende vor. Erst durch eine Art Gesamtformung der Professionalisierung, wenn auch hier lediglich knapp skizziert, lassen sich gegenwärtige Entwicklungen vor dem Hintergrund eines historischen Zugangs verstehen.

Die Professionalisierungsgeschichte der Erwachsenenbildung kann in unterschiedlichen Phasen beschrieben werden: 1. Moderne Volksaufklärung/Volksbildung um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, 2. Institutionalisierungsschub der Volks-/Erwachsenenbildung (1890–1930) sowie 3. Modernisierung der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit der Bildungsreform (1960–1975) und der damit verbundene Ausbau der Erwachsenenbildung zur quartären Säule des Bildungswesens (Kade et al., 1999, S. 34). Auch wenn schon Ansätze von Verberuflichung erwachsenenpädagogischen Handelns in der Phase der Volksaufklärung identifizierbar sind, stellt berufsförmiges Handeln in der Erwachsenenbildung ein im Vergleich zur Erwachsenenbildungsgeschichte junges Phänomen dar. „Erst im Zuge der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre und begleitet durch eine akademische Professionalisierung wurden die politisch-rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen für den systemati-

3 Zur Geschichte der Erwachsenenbildung im Allgemeinen liegen zahlreiche Werke vor; zentral zu benennen sind hier sicherlich die Standardwerke von Josef Olbrich (2013) und Wolfgang Seitter (2007).

schen Ausbau von hauptberuflichen Stellen geschaffen.“ (Alke, 2020, S.188). Als wichtiger Meilenstein ist hier auch die Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) im Jahre 1957 zu nennen, die sich die Qualifizierung der Volkshochschulmitarbeitenden zur Aufgabe machte und aus deren Nachfolge das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erwuchs. Horst Siebert (2009) bezeichnet diesen Zeitraum als die „Epoche der Professionalisierung“ und rekurriert u. a. auf das Inkrafttreten mehrerer Erwachsenenbildungsgesetze und die Einrichtung von Professuren an Universitäten (S. 13). Die disziplinäre Professionsentwicklung – Disziplinbildung als Professionalisierung im Sinne Stichwehs (1987) – fällt in diese Zeit. Damit verbunden ist die Einführung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaften in 1969 mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung, welche durchaus mit Skepsis von der erwachsenenpädagogischen Praxis zur Kenntnis genommen wird (Peters, 2004, S. 21) sowie die konstituierende Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in 1971 (Schmidt-Lauff, 2012). Beide Ereignisse können als wesentliche Meilensteine der Professionalisierung betrachtet werden. Die Institutionen, die als Arbeitsfelder anvisiert werden, benötigen ausgebildetes Fachpersonal, welches makrodidaktische Planungsaufgaben übernehmen kann. Wolfgang Schulenberg postuliert: „[...] der Hauptberuf in der Erwachsenenbildung muß heute weit dringender als eigenständiger Beruf entwickelt werden. Hier liegt der überfällige nächste Schritt. Im Hauptberuf wird Erwachsenenbildung nicht primär das eigene Unterrichten bedeuten, sondern es wird im Wesentlichen um Leiten, Beraten und Entwickeln gehen, um Innovation und Organisation von Lernprozessen“ (Schulenberg, 1972, S. 14). Als eine weitere Antwort auf diese berufspraktischen Anforderungen wird erstmalig in einem Modellversuch 1978 ein erwachsenenpädagogisches Zusatzstudium an der FernUniversität in Hagen eingerichtet (Gieseke & Dietel, 2012, S. 247). Die Handlungskategorie der Professionalität in der erwachsenenpädagogischen Praxis beginnt ins Zentrum des fachwissenschaftlichen Diskurses zu rücken:

„So konnte H. Tietgens, ohne Widerspruch hervorzurufen, im Jahr 1986 konstatieren, die Professionalität in der Erwachsenenbildung sei unentwickelt und Professionalisierung somit noch nicht gelungen (vgl. Tietgens, 1986, S. 44). Zumindest innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft begann die Einsicht zu wachsen, dass gelingende Professionalisierung nicht zuletzt in der Professionalität des erwachsenenbildnerischen Handelns zum Ausdruck kommen müsse“ (Peters, 2004, S. 27).

Die im vorangegangenen Zitat deutlich wahrnehmbare Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Profession sowie Institutionen der Erwachsenenbildung mit unmittelbarem Handlungsbezug zur Klientel galt und gilt z. T. auch heute noch als problematisch. So beschreiben Joachim Ludwig und Ekkard Nuissl: „Ein systematischer Austausch zwischen Institutionen der Profession und der Disziplin findet nicht statt. Vielmehr übernimmt die Disziplin nach wie vor eine advokatorische Rolle für die Praxis, was umgekehrt Distanzierungsbewegungen der Praxis gegenüber der Wissenschaft zur Folge hat“ (Ludwig & Nuissl, 2012, S. 276–277). Eine stärkere Verzahnung von Profession und Disziplin scheint auch deshalb schwierig, da die Zugangs- und

Qualifizierungswege ins Handlungsfeld (siehe Kapitel 4) offen und vielfältig sind, so dass eine Identifikation mit der wissenschaftlichen Disziplin *Erwachsenenbildung* nicht zwingend naturgemäß wächst, sondern sich Profession und Disziplin stärker als in anderen pädagogischen Handlungsfeldern mit klaren Zugangswegen (z. B. Schule) umeinander bemühen oder diese Differenz, mit Nittel gesprochen, auch akzeptieren müssen: „Nimmt man die Differenz von Profession und Disziplin wirklich ernst, so kann man eine gewisse Fremdheit zwischen der Welt der Berufspraktiker und der Welt der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung niemals ganz ausräumen“ (Nittel, 2000, S. 243). Wobei der gegenseitige „Bezug und die gegenseitige Differenz konstitutive Bestimmungsmerkmale beider Bereiche“ sind, die sich, dass zeigt die Geschichte der Erwachsenenbildung, „erst allmählich institutionell getrennt und rollenförmig ausdifferenziert haben“ (Seitter, 2000, S. 114). Zur Jahrtausendwende liefert Wolfgang Seitter zur historischen Einordnung von Disziplin und erwachsenenbildnerischer Praxis die Einschätzung: „ja, man kann sogar sagen, dass die erwachsenenbildnerische Praxis und die erwachsenenbildnerische Reflexion gleichursprünglich entstanden sind bzw. sich schon immer parallel vollzogen haben“ (ebd.). Diese Gleichursprünglichkeit und Parallelität seien, so Seitter, dafür verantwortlich, dass das Denken über Erwachsenenbildung untrennbar mit den institutionellen, personellen und infrastrukturellen Voraussetzungen der praktischen Bildungsarbeit verbunden sei (ebd.). Die beschriebene Differenz führt über die Frage der Professionalisierung zwangsläufig dazu, ob sich die disziplinar geführten Professionalisierungsdiskurse sowie die tatsächlich stattfindenden Professionalisierungspraktiken miteinander decken oder möglicherweise auch voneinander unterscheiden. Dies auch vor dem Hintergrund, dass die (Entstehungs-)geschichte der Erwachsenenbildung nicht deckungsgleich mit der Geschichte ihrer Professionalisierung zusammenfällt, sondern lediglich verschiedene und keineswegs unbedeutsame Ereignisse (wie z. B. bereits benannt die Weiterbildungsgesetze der Länder) zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung beitrugen.

Das im Jahr 2000 erschienene und durch die Sektion Erwachsenenbildung initiierte Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold et al., 2000) identifiziert und systematisiert Fragen und Forschungsbedarf zum professionellen Handeln (ebd., S. 15), die nach wie vor (überraschend) aktuell anmuten: Wie bildet sich das lehrende und planende Personal fort? Welche Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien werden benötigt? Oder: „Wie gestaltet sich das Verhältnis von Vernetzung, Modularisierung und Individualisierung in der Weiterbildung?“ (ebd., S. 17). Auch sehen die Autor:innen des Memorandums bereits eine veränderte Orientierung in der Planung der Erwachsenenbildung: „Durchgängiger als früher erscheinen Kriterien der Wirtschaftlichkeit und Bestandserhalt als gleichrangig mit solchen von pädagogischer Wirksamkeit und Innovation“ (ebd., S. 17–18). Dieser Aussage schließt sich der nachfolgende Gedanke an, inwiefern die Professionalisierung mehr von pragmatischen und damit eben auch wirtschaftlichen Faktoren geprägt wird als von pädagogischen Zielen.

3.1 Auf dem Weg zu einer pragmatischen Professionalisierung?

Immer wieder wird dem Professionalisierungsdiskurs eine Konjunktur oder ein neuer Auftrieb attestiert (Gieseke, 1990, S. 30), wenngleich sich die disziplinären Professionalisierungsdiskurse lediglich verschieben, aber ungebrochen geführt werden. Anders als in den Jahren und Jahrzehnten zuvor – so gleichzeitig These und Beobachtung – ranken diese weniger um klassische professionstheoretische Konzepte und Fragen, ob beispielsweise Erwachsenenbildung unter berufssoziologischen Kriterien eine Profession darstelle, die Entwicklung zur Hauptberuflichkeit als erfolgreich zu bewerten ist oder es eine erwachsenpädagogische Professionalität überhaupt gäbe (Peters, 2004; Nittel, 2018). Diese Fragen erscheinen größtenteils geklärt bzw. werden unter anderen Vorzeichen neu verhandelt. Vielmehr werden eher pragmatische Antworten auf die gesellschaftlichen Anforderungen der Lebens- und Arbeitsweisen gesucht (und gefunden). Thematisch, und durch die Corona-Pandemie exorbitant befördert, dominieren professionspraktische Erfordernisse im Bereich der Digitalisierung und des Kompetenzerwerbs mit digitalen Medien. Auch disziplinär zeichnet sich eine große Orientierung an medienpädagogischen bzw. mediendidaktischen Fragestellungen für die Professionsforschung ab (Bolten-Bühler, 2021; Bernhard-Skala et al., 2021). In der Konsequenz attestieren Umbach et al. im Jahr 2020 für die Weiterbildung im digitalen Wandel ein reaktives Konzept von Weiterbildung: „Technische Veränderungen bedingen Lernbedarfe, hierfür soll die Weiterbildung Maßnahmen bereitstellen: am besten passgenau, praxisbezogen und kurz“ (Umbach, 2020, S. 31). Damit wird der Weiterbildung als System auch – und sich gleichzeitig in der Geschichte der Erwachsenenbildung wiederholend⁴ – eine kompensatorische Funktion zugesprochen, die „insbesondere drohende Verliererinnen und Verlierer von zunehmender Digitalisierung als Zielgruppe in den Blick“ (ebd.) nimmt (u. a. ältere Beschäftigte oder formal Geringqualifizierte). Die Professionalisierungsdynamiken in Reflexion und praktischem Handlungsfeld orientieren sich deutlich am Funktionssystem der Ökonomie zur Sicherung und Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit (Employability) und einer internationalen Wettbewerbsfähigkeit. Dies betrifft im gleichen Maße das erwachsenbildnerische Personal selbst, denn auch die Beschäftigten sind von der digitalen Transformation in den Inhalten und Strukturen in ihrer Arbeit und ihrem Lernen betroffen. Die Kritik an dieser bereits in den 1960er-Jahren formulierten „realistischen Wende“ durch die starke Hinwendung zur pragmatischen, arbeitsmarktpolitischen Steuerung in der Erwachsenenbildung und der Verlust eines genuinen Bildungsgedankens, beispielsweise von Paul Röhrig kritisiert, ist heute deutlicher denn je erfahrbar. „Exakte Bedarfsfeststellungen“ (Röhrig, 1988, S. 347) dominieren die Forschungs- und Handlungsentscheidungen in Praxis und Disziplin und leiten die Professionalisierung an. In diesem Zusammenhang ist die im Jahre 2019 veröffentlichte „Nationale Weiterbildungsstrategie“ zu nennen, die ihren

4 In Wolfgang Schulenbergs Beitrag „Erwachsenenbildung als Beruf“ benennt er Gründe, warum die Entwicklung der Erwachsenenbildung zu einem Beruf durch Erich Weniger abgelehnt wurde. Einer dieser Gründe liegt in der kompensatorischen Funktion der Erwachsenenbildung, „die letzten Endes einmal wieder überflüssig werden müsse. Man verband mit dem Begriff der Volksbildung die Hoffnung, oder wie man damals auch gern sagte: die Ahnung, daß sich wieder ein geordnetes geistiges Volksleben herstellen und mit Hilfe der Volksbildung das vermeintliche Chaos der Moderne überwinden lasse“ (Schulenberg, 1972, S. 8).

Fokus der Erwachsenenbildung deutlich auf den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit in der beruflichen Qualifizierung lenkt und die nicht-berufliche, allgemeine Erwachsenenbildung völlig ausblendet (Käpplinger, 2019).

Die Forderung nach einer „intelligenten beruflichen Selbstbegrenzung“ (Nittel, 2000, S. 238), so wie es Nittel in seiner professionstheoretischen Analyse zur Jahrtausendwende formuliert, dass sich die Berufskultur zur Schärfung ihres Profils nach drei Seiten hin abgrenzen müsse: „zur Seite der selbstorganisierten Bildung des Erwachsenen, gegenüber gesellschaftspolitischen Funktionalisierungsversuchen und zur Seite einer überdimensionierten Organisationsrationalität“ (ebd., S. 238–239), ist auch bis heute dadurch erschwert, dass sich die Erwachsenenbildung nicht als kollektives Handlungssubjekt darstellt (Nittel, 2018, S. 43), sondern „nur als soziale Welt“ (Nittel, 2000, S. 239) präsentiert habe. Sie könne jedoch nur zielgerichtet den Weg der Professionalisierung verfolgen, wenn sie nicht soziale Welt bleibe, sondern eine machtvollere Organisationsform suche (ebd.). Während die Abgrenzung hin zur Seite der selbstorganisierten Bildung des Erwachsenen als gelungen bezeichnet werden kann, zeigen sich Funktalisierungsversuche u. a. in der zuvor benannten Nationalen Weiterbildungsstrategie.

Die Öffnung gegenüber einer überdimensionierten Organisationsrationalität ist durch die Hinwendung zum informellen Lernen erfolgt. Das Lernen von Erwachsenen findet überwiegend eben nicht in formalen Bildungseinrichtungen statt; die Dreigliedrigkeit von formalen, non-formalen und informellen Lernen als Aufgabe der Erwachsenenbildung hat sich fest verankert. Wolfgang Seitter vertritt die These, „dass die umfassende Ausweitung des Lernens Erwachsener in sozialer, inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Hinsicht die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt stärkt und daher nicht von einem Verlust, sondern im Gegenteil von einer Erhöhung organisations- und professionsgestützten Lernens auszugehen“ sei (Seitter, 2011, S. 122). Gleichzeitig zeigt sich die Kritik am Lebenslangen Lernen in der Abgrenzung zum Bildungskonzept. Heide von Felden (2020) kritisiert, dass soziale Ungleichheiten in diesem Konzept weitgehend unberücksichtigt gelassen werden und sich der Mensch zur Sicherung seiner eigenen Arbeitsfähigkeit als „Selbstunternehmer“ ständig anzupassen habe (S. 27). In diesem Zusammenhang nimmt die Rolle des selbstgesteuerten Lernens einen immensen Stellenwert ein, der auch für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung nicht folgenlos bleiben wird. Der Auftrag der Erwachsenenbildung, gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung zu ermöglichen, bleibt bestehen, wird aber mehr und mehr in den Verantwortungsbereich eines jeden Einzelnen gestellt. In der Konsequenz geht es weniger oft um die Initiierung von Lern- und Reflexionsprozessen, sondern um die Beratung, wie eben eine möglichst lange Lernbereitschaft insbesondere zur Sicherung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit aufrechterhalten werden kann.

4 Zugangs- und Qualifizierungswege in die Erwachsenenbildung

Für die Erwachsenenbildung werden unterschiedliche Zugangs- und Qualifizierungswege beschrieben. Als zentrale Muster gelten 1. der direkte Weg über ein erziehungswissenschaftliches Studium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, 2. der indirekte Weg über eine fachfremde Disziplin hin zu einem Zweitstudium der Erwachsenenbildung und/oder einer pädagogischen Zusatzqualifikation sowie 3. der Weg über berufsbiographische Auf- oder Abstiege und autodidaktische Weiterbildung (Kade et al., 2007, S. 178; Schütz & Nittel, 2012, S. 231). Korrespondierend hierzu unterscheiden Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüssler für das erwachsenenbildnerische Personal sowohl als Zugang ins Handlungsfeld als auch in der Phase der weiteren Qualifizierung drei Professionalisierungsansätze, die durchaus auch gleichzeitig ablaufen können. Zu den formalen Professionalisierungsansätzen zählen Studiengänge der Erwachsenenbildung. Non-formale Professionalisierungsansätze beinhalten träger- oder verbandseigene Weiterbildungsangebote und informelle Professionalisierungsansätze finden sich in individuellen Lerninitiativen, beispielsweise auch im kollegialen Austausch (Egetenmeyer & Schüssler, 2012, S. 23–24). Mit Blick auf den Status quo der Professionalisierung ist der folgenden Aussage zuzustimmen: „Anders als in der ersten Professionalisierungswelle ist nicht länger allein die Qualifizierung von Hauptberuflichkeit das zentrale Ziel, sondern vielmehr gerade auch die Qualifizierung nebenamtlicher ggf. auch ehrenamtlicher Arbeit“ (Dinkelaker, 2021, S. 178). Empirische Daten zum lehrenden Personal in der Erwachsenenbildung zeigen an, dass „nur knapp mehr als ein Viertel (26,3 %) aller in der Weiterbildung Lehrenden über ein genuin pädagogisches bzw. erziehungswissenschaftliches Studium (wozu auch Lehramtsstudiengänge oder Wirtschaftspädagogik gezählt werden)“ verfügt (Martin et al., 2016, S. 114). Gleichwohl stellen pädagogische Studienabschlüsse die häufigsten Berufsabschlüsse der Lehrenden dar. Die Heterogenität in den Zugangswegen schlägt sich auch in diversen Berufsbezeichnungen nieder, die sich im Kern noch immer in drei spezifische Berufsrollen systematisieren lassen. Demnach finden sich neben den Leitungen von Weiterbildungseinrichtungen oder -abteilungen in der Regel Mitarbeitende mit disponierendem und/oder planendem Aufgabenprofil sowie schließlich die Lehrenden selbst (vgl. Kade et al., 1999, S. 132). Die Diversität der Erwachsenenbildung betrifft sowohl die Tätigkeitsprofile, die Beschäftigungsverhältnisse (haupt- oder nebenberuflich, ehrenamtlich), die berufliche Herkunft im Sinne von Zugangswegen und Qualifikationsweisen als auch die gesellschaftliche Verortung anbietender Institutionen (Steiner, 2018). Die Pluralität der Institutionen trifft in der disziplinären Auseinandersetzung auf unterschiedliche Ordnungsschemata. So ist eine übliche Systematisierung in der Differenzierung nach allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung zu finden.

Ekkehard Nuißl von Rein beschreibt – zugegeben etwas ketzerisch:

„Der Zugang zu dieser Gruppe (der Erwachsenenbildner:innen, Anmerk. JS) [ist] relativ unbeschränkt (im Wortsinn: ohne Schranken). [...] Jeder und jede kann Erwachsenenbildner_in werden. Angesichts der geringen Attraktivität der Tätigkeit ist der Ansturm jedoch überschaubar. Vielleicht liegt bereits in diesem freien Zugang ein Problem gesellschaftlicher Anerkennung – es kann nicht bedeutsam sein, was im Prinzip für alle erreichbar ist.“ (Nuißl von Rein, 2015, S. 13)

Welche Konsequenzen die heterogenen Qualifizierungswege sowie die grundsätzliche berufliche Diversität der Erwachsenenbildung für die Professionalisierung hat oder haben kann, wird immer wieder diskursiv bearbeitet. So beschreibt Petra H. Steiner die berufliche Diversität im Feld als „Hemmschuh für Verberuflichung und Professionalisierung“ (Steiner, 2018, S. 15). Die Forderung nach einer Systematisierung dieser berufskulturellen Heterogenität sowie Regulierung in den Zugangs- und Qualifizierungsweegen wird trotz unterschiedlicher Bemühungen auf nationaler und europäischer Ebene, beispielsweise durch Kompetenzmodelle (z. B. GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende), schwer erreicht. Dafür, dass es keine einheitlich definierten Kompetenzanforderungen oder gar -standards gibt, wird durch die Verantwortungsteilung zwischen Bund und Ländern, einer beschränkt staatlichen Steuerung sowie der insgesamt enormen Angebotsvielfalt begründet (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 278). Gleichzeitig stellt sich bei diesen nicht zwangsläufig negativ zu wertenden Begründungen durchaus die Frage, wieso es einer Regulierung und einheitlicher Kompetenzanforderungen überhaupt bedarf? Und auch: ob nicht gerade hierin die Stärke der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens im eigentlichen Sinne besteht? Oder anders formuliert: Die Erwachsenenbildung ist als Beschäftigungsfeld ähnlich offen und zugänglich, wie ein Großteil ihrer Angebote, gerade im Bereich der allgemeinen und kulturellen Bildung. Dadurch ermöglicht sie gesellschaftliche Teilhabe und fördert das, was mit der Idee des lebenslangen Lernens und der Betonung auch informeller Lernformen verknüpft ist: ein offener Zugang zu Lern-, Bildungs- und Reflexionsprozessen. Die Kehrseite der Medaille findet sich zweifellos in den oftmals prekären Beschäftigungsbedingungen des Weiterbildungspersonals, wobei „insbesondere zwei Beschäftigtengruppen von prekären Beschäftigungslagen bedroht sind, zum einen hauptberufliche Honorarkräfte in der öffentlich finanzierten allgemeinen Weiterbildung, aber auch angestellte Weiterbildner in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung“ (Elias, 2018, S. 188). Prekäre Beschäftigung trifft somit nur auf Teilbereiche der Weiterbildungslandschaft zu und ist im besonderen Maße mit Freiberuflichkeit und der sogenannten Solo-Selbstständigkeit verknüpft, die sich auf die Beschäftigungsstabilität auswirken.

5 Pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Die Frage nach der pädagogischen Professionalität in der Erwachsenenbildung ist im Gegensatz zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern, beispielsweise Schule, deutlich schwieriger zu beantworten. Dies ist gleich auf mehrere Umstände zurückzuführen und wird auch mit der historisch vergleichsweise späten Thematisierung innerhalb der Disziplin begründet. (Wobei die Autorin der Auffassung ist, dass sie auch nicht viel früher hätte anfangen können.) Erst gegen Ende der 1980er-Jahre wird Professionalität als ein wichtiges Konzept für die Erwachsenenbildung diskursiv bearbeitet. Jörg Dinkelaker beschreibt diese Zeit als „professionalitätstheoretische Wende“ (Dinkelaker, 2021, S. 162) und leitet diese aus der zunehmenden Abkehr gegenüber dem klassischen berufssoziologischen Professionsmodell ab. Eine zentrale Figur in dieser Zeit ist in Hans Tietgens zu finden. Der Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes rückt die berufspraktischen Handlungserfordernisse in den Fokus der Professionalisierungsdebatte (vgl. Tietgens, 1988).

Der systematische Ausbau der Erwachsenenbildung als Teil des öffentlich verantworteten Bildungssystems bedingt, dass es in der Erwachsenenbildung „im Wesentlichen um Leiten, Beraten und Entwickeln, [...] um Innovation und Organisation von Lernprozessen“ (Schulenberg, 1972, S. 14) geht und dies eine Professionalität erfordert, die anders gelagert ist, als es in anderen pädagogischen Settings der Fall ist. In dieser Zeit wird das Programmhandeln in der Erwachsenenbildung als genuin erwachsenenpädagogische Professionalität in den Diskurs eingeführt. Pädagogische Professionalität in der Erwachsenenbildung vollzieht sich nämlich häufig eben nicht unmittelbar im Interaktionshandeln und erst recht nicht zwischen Pädagogin bzw. Pädagoge und Kind. Und damit ist auf einen weiteren Umstand hingewiesen, der die Frage nach dem pädagogischen Handeln in der Erwachsenenbildung erschwert, nämlich der, „dass klassische Begründungen pädagogischen Handelns sich an der Figur des Kindes orientieren“ (Dinkelaker, 2021, S. 142), welches im Gegensatz zu Erwachsenen erziehungsbedürftig ist und es entsprechend der Klärung bedarf, „inwiefern es überhaupt so etwas wie pädagogisches Handeln gegenüber Erwachsenen geben kann (oder darf) bzw. wie ein solches Handeln und ein Bedarf an entsprechender Professionalität begründet werden können“ (ebd.). Bereits bis hierhin wurde deutlich, dass die Erwachsenenbildung stark in gesellschaftliche Dynamiken eingebunden ist und dass sich durch die – nicht zuletzt auch politisch forcierte – Hinwendung zum lebenslangen Lernen das Lernen Erwachsener eben nicht nur in organisierten Veranstaltungsformaten der Erwachsenenbildung gestaltet, sondern sich beispielsweise gerade durch die Digitalisierung neue Formen des Lernens Erwachsener etabliert haben. Die rasanten technologischen Entwicklungen erfordern gerade für berufstätige Erwachsene ein ständiges Neu- und Umlernen, welches professionell begleitet werden sollte. Mit der Notwendigkeit der erwachsenen Bevölkerung sich neues Wissen anzueignen, verbindet sich die Notwendigkeit der je individuellen Beratung und Begleitung. „Pädagogische Professionalität ergibt sich damit nicht länger aus der exklusiven Zuständigkeit

für Fragen des Lehrens und Lernens, sondern vielmehr aus dem Auftrag einer unterstützenden, professionellen Begleitung Lehrender und Lernender“ (ebd., S. 191).

Durch die Erwachsenenbildung erfährt pädagogische Professionalität eine inhaltliche Ausdehnung im gesamterziehungswissenschaftlichen Diskurs. Pädagogisches Handeln beschränkt sich nicht mehr ausschließlich auf die unmittelbare Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind innerhalb eines Lehr-/Lerngeschehens oder rund um Fragen der Erziehung. Pädagogisches Handeln wird auf der Planungsebene in die Ausgestaltung des (zunächst) organisierten Lernens von Erwachsenen überführt und widerspricht damit auch nicht geläufigen Definitionen des pädagogischen Handelns. In Anlehnung an Hermann Giesecke wird pädagogisches Handeln als soziales Handeln begriffen mit dem Ziel, Lernen zu ermöglichen. Dem Handeln gehen Denk- und Entscheidungsprozesse voraus, die eine eigene, bestimmbare Wissensbasis haben. „Handlungsbasiertes Wissen“ kann als Resultat dieser Kausalität von Handeln und Wissen begriffen werden (Dewe & Radtke, 1991, S. 144). Der berufspraktischen Realität in der Erwachsenenbildung entsprechend kann nicht von einem gemeinsamen professionellen pädagogischen Selbstverständnis ausgegangen werden. „Pädagogische Professionalität ist von fachlichen Spezialisierungen und organisationalen Differenzierungen pädagogischer Arbeits- und Berufsfelder geprägt“ (Tippelt & Lindemann, 2018, S. 81). Rudolf Tippelt und Barbara Lindemann führen ein weiteres Problem ins Feld, wenn über pädagogisches Handeln resp. pädagogische Professionalität in der Erwachsenenbildung gesprochen wird: Neben dem fehlenden professionellen Selbstverständnis erschwert das weite Handlungsfeld der Erwachsenenbildung ein gemeinsam geteiltes Verständnis von pädagogischer Professionalität. Nichtsdestotrotz findet pädagogische Professionalität in der Erwachsenenbildung unabhängig des professionellen Selbstverständnisses und der unterschiedlichen Arbeits- und Berufsfelder statt. Die „sinnvolle Pluralität der Weiterbildungsorganisationen“, so Tippelt und Lindemann (2018), wirke sich zwangsläufig auf die pädagogische Professionalität aus (ebd., S. 82). Das pädagogische Handeln nicht genuin pädagogisch ausgebildeter Beschäftigter führt in professionstheoretischen Studien schlussendlich dazu, den Begriff der pädagogisch Tätigen (Nittel et al., 2014) zu wählen und entspricht dem empirischen Befund, dass fast 9 von 10 (88 %) der Beschäftigten pädagogische Tätigkeiten ausführen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 260), unabhängig von ihren gewählten Qualifizierungs- und Zugangswegen in das Berufsfeld.

6 Die Corona-Pandemie und ihre Folgen für die Professionalisierung und das pädagogische Handeln

Mit dem Einsetzen und der Ausbreitung der Pandemie in Deutschland Anfang 2020 werden weite Teile des Bildungssystems durch die politisch intendierten Maßnahmen in einen Ausnahmezustand versetzt, der unmittelbar den Bildungsauftrag und die Handlungsfähigkeit der pädagogisch Tätigen tangiert. Wie und in welcher Form das Unterrichten und Beraten in der Erwachsenenbildung weitergeführt werden kann und

welche Auswirkungen sich für die Programmplanung ergeben, ist im Frühjahr 2020 für den Großteil der Akteure völlig unklar. Relativ zügig verbreitet sich – vielleicht auch wenig überraschend – die Erwartung, dass eine Variante des „Normalbetriebs“ zumindest für die bestehenden Weiterbildungsangebote über digitale Kommunikationsmedien (u. a. digitale Konferenztools, Lernplattformen, E-Mail) aufrechterhalten werden kann. Und obwohl die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung längst, häufig auch nur punktuell, Einzug gehalten hat, wird mit dem disruptiven Ereignis der Pandemie ersichtlich, „dass der Umsetzungsgrad digitaler Bildung in den Bildungsorganisationen, wenngleich in verschiedenem Maß, insgesamt doch als eher gering zu beurteilen ist“ (Gugitscher & Schlögl, 2022, S. 2). Empirische Daten weisen darauf hin, dass „die Weiterbildungsbranche [...] durch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Einschränkungen der Pandemie stark getroffen“ wurde. Dies betrifft einerseits den deutlichen Rückgang des Weiterbildungsangebots (bspw. wurden bis zum Sommer 2020 53 % des Volkshochschulangebots abgebrochen oder vorzeitig beendet (Christ et al., 2021, S. 18)), andererseits die prekäre Beschäftigungssituation des Personals, die durch Kurzarbeit, den Abbau von Honorarkräften und den Rückzug von Ehrenamtlichen gekennzeichnet ist (Christ et al., 2021). Auch in der Pandemie zeigt sich, dass soziale und ökonomische Strukturentwicklungen unmittelbare Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung, auf die Art der Beschäftigungsverhältnisse und damit auf Veränderungen und Brüche im Professionalisierungsprozess haben (Gieseke, 2018; Gugitscher & Schlögl, 2022, S. 2). Das Mandat in der Erwachsenenbildung muss unter diesen veränderten Rahmenbedingungen gestaltet werden und lässt sich exemplarisch am Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen ablesen. Der § 3, Absatz 1 benennt, dass die angebotenen Weiterbildungsinhalte „die Entfaltung der Persönlichkeit fördern, die Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens stärken und die Anforderungen der Arbeitswelt bewältigen helfen“ (WbG, 2020). Weiter heißt es: „Es umfasst auch den Bereich der politischen Bildung, die dazu dient, Zusammenhänge im politischen Geschehen zu erkennen, Toleranz und Kritikfähigkeit zu vermitteln und zu stärken und damit zur Herausbildung und Weiterentwicklung von aktiver gesellschaftlicher Partizipation und politischer Beteiligung beizutragen“ (WbG, 2020). Gerade vor dem Hintergrund einer in der Pandemie verstärkten Fokussierung auf eine evidenzbasierte, wissenschaftsgesteuerte Politikberatung sowie einer deutlich stärkeren Politisierung des öffentlichen Lebens, bedingt durch die Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung, rückt das Politische mehr denn je zurück ins Private. Jeder/jede Bürger:in ist unmittelbar von politischen Entscheidungen in privaten und beruflichen Lebenslagen betroffen. In dieser Zeit zeigen sich demokratiefeindliche Tendenzen, sodass gerade der (Erwachsenen-)Bildungsbereich aufgefordert ist, Angebote politischer Bildungsarbeit zu machen. Die pandemiebedingten Rahmenbedingungen führen in der Tat zu einem veränderten Angebot bereits im ersten Jahr der Pandemie:

„Fast zwei Drittel aller Anbieter (61 %) stimmten der Aussage zu, aufgrund der Coronapandemie neue Angebote zu neuen Themen bzw. Inhalten geschaffen zu haben. Diese Inhalte orientierten sich offensichtlich an veränderten Weiterbildungsbedarfen infolge

der veränderten Rahmenbedingungen und betrafen sowohl berufliche als auch private Kontexte.“ (Christ et al., 2021, S. 24).

Durch den gewissermaßen erzwungenen Digitalisierungsschub aller Arbeits- und Lebensbereiche pandemiebedingt begünstigt, identifizieren Breitschwerdt et al., dass durch den Einsatz digitaler Medien „auf mikrodidaktischer Ebene eine veränderte Rolle der Dozierenden zu beobachten [ist]. Didaktische Überlegungen verlagern sich insgesamt mehr auf die makrodidaktische Planungsebene und stellen damit veränderte Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden mit Planungsaufgaben und Dozierenden“ (Breitschwerdt et al., 2022, S. 1).

„Gleichzeitig wird deutlich, dass sich damit die Rolle der Organisationen verändert. Neben der Verlagerung der inhaltlich-didaktischen Steuerung von Programmen und Angeboten mit digitalen Medien auf die makrodidaktische Ebene betrifft dies Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung, welche die digitalisierungsbezogenen Veränderungen aufgreifen und eine Organisationskultur etablieren, die eine gemeinsame Entwicklung von adäquaten Konzepten des digitalen Medieneinsatzes etablieren.“ (Ebd., S. 9)

Damit geht die Forderung einher, dass es „zukünftig auch eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der Erwachsenenbildung in der digitalen Gesellschaft, in der Datentransfer, Algorithmen und Plattformen in wachsendem Maße Intermediäre persönlicher Beziehungen werden“, bedarf (Gugitscher & Schlögl, 2022, S. 9). Ob sich der durch die Pandemie ausgelöste Digitalisierungsprozess für die Erwachsenenbildung fortschreiben wird, bleibt abzuwarten. Doch nach wie vor gilt: Kennzeichnend für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist, wie von Johannes Weinberg bereits 2000 beschrieben, dass „sie aufs Engste mit dem Prozess des gesellschaftlichen Wandels verbunden ist“ (Weinberg, 2000, S. 76). Dieser Wandel erzeugt Lernbedarf seitens der Adressatinnen und Adressaten und mündet in Professionalisierungsbedarfen der erwachsenenpädagogisch Tätigen.

Literatur

- Alke, M. (2020). Stellenanzeigen als Zugang zur Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung. Theoretische Analyseperspektiven und empirische Befunde. In O. Dörner, A. Grotlischen, B. Käßlinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 188–198. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742423>
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.). (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (Hg.). (2021). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung und Praxis, Bd. 42). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004789w>
- Blömeke, S., Herzig B. & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolten-Bühler, R. (2021). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004790w>
- Breitschwerdt, L., Thees, A. & Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (44/45), S. 1–12. <https://doi.org/10.25656/01:24477>
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.). (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hg.), *Pädagogisches Wissen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27), S. 143–162. Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:21870>
- Dinkelaker, J. (2021). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, Band II), S. 141–209. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554617>
- Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hg.). (2018). *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9>
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2012). Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In I. Sgier & S. Lattke (Hg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*, S. 17–34. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.25656/01:7981>
- Elias, A. (2018). Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildnern. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, S. 185–203. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_9
- Felden, H. von (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.

- Gieseke, W. (1990). Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung – Folgerungen aus empirischen Arbeiten über Professionalität in der Erwachsenenbildung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (25), 30–38. <https://doi.org/10.25656/01:1687>
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Band 2 (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage), S. 1051–1069. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52
- Gieseke, W. & Dietel, S. (2012). Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 70), S. 247–257. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gugitscher, K. & Schlögl, P. (2022). „Es geht mehr digital als angenommen!“. Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (44/45), S. 1–11. <https://doi.org/10.25656/01:24476>
- Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, 19(3/4), 193–216.
- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Käpplinger, B. (2019). Ist das eine Strategie? Gastkommentar zur Nationalen Weiterbildungsstrategie. *Jan-Martin Wiarda Blog*. <https://www.jmwiarda.de/2019/06/13/ist-das-eine-strategie/>
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Dokumentationsdienststellen. <http://www.die-bonn.de/id/745>
- Ludwig, J. & Nuissl, E. (2012). Nachwuchssicherung und Entwicklung der Disziplin. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 70), S. 273–280. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Luhmann, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, S. 11–29. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hg.). (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf* (DIE Survey: Daten und Berichte zur Weiterbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/85/0015w>

- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (utb-Band-Nr.: 8622), S. 27–39. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586229>
- Müller, Ulrich (2003). *Weiterbildung der Weiterbildungler. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nittel, D. (2006). Das Phänomen „Individuelle Professionalisierung“. In D. Nittel & C. Maier (Hg.), *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*, S. 370–379. Opladen: Barbara Budrich.
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, S. 21–56. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_2
- Nittel, D. & Dellori, C. (2014). Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff, R. Vollbrecht (Hg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* [Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe], S. 457–499. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2005). Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 51(2), 54–61.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hg.) (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nuissl von Rein, E. (2015). Kompetenz in Erwachsenenbildung „ist Not“. In N. Justen & B. Mölders (Hg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis, Entwicklungslinien, Herausforderungen*, S. 11–21. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Olbrich, Josef (2013). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95032-1>
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Röhrig, P. (1988). Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(3), 347–368. <https://doi.org/10.25656/01:14483>
- Schmidt-Lauff, S. (2012). Verantwortung für die Nachwuchsförderung – sektionale Positionierung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 70), S. 281–286. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schulenberg, W. (1972). Erwachsenenbildung als Beruf. In W. Schulenberg (Hg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, S. 7–23. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

- Schütz, J. (2016). Aushandlungsprozesse in der Hochschulbildung. Ansprüche Studierender an eine berufliche Qualifizierung im Angesicht humanistischer Bildungsideale. In K. Beck, T. Bothe, T. Glaser, C. Heuer, J. Schütz & A. Seifert (Hg.), *Bildung und Hochschule. Impulse für Studium und Lehre am Beispiel des Leuphana College*, S. 85–99. Münster, New York: Waxmann.
- Schütz, J. & Nittel, D. (2012). Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, S. 229–244. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57), S. 122–137. Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7090>
- Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (7/8), 1–25. <https://doi.org/10.25656/01:7653>
- Steiner, P. H. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839443286>
- Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hg.), *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*, S. 210–275. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: W. Gieseke (Hg.), *Professionalität und Professionalisierung*, S. 28–75. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2009). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 25–41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91834-1_2
- Tippelt, R. & Lindemann, B. (2018). Professionalität in der Weiterbildung – Anspruch und Wirklichkeit. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, S. 79–93. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_4
- Umbach, S., Haberbeth, E., Böving, H. & Glaß, E. (2020). *Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung und Praxis, Bd. 38). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004593w>
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (2003). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

Autorin

Julia Schütz ist Professorin für Empirische Bildungsforschung und Sprecherin des Zentrums für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO) an der FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die pädagogische Berufsgruppenforschung und die erziehungswissenschaftliche Professionsforschung.
Kontakt: julia.schuetz@fernuni-hagen.de

Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Ungewissheit – Reflexion – Transformation

ANITA PACHNER

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich ausgehend von einigen grundsätzlichen Überlegungen zu Bestimmungsmerkmalen der Professionalität in der Erwachsenenbildung beginnend bei Tietgens (1988) der Frage, wie (erwachsenen-)pädagogische Professionalität gefördert werden kann. Dabei wird auf die Bedeutung der Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion für den angemessenen Umgang mit unsicheren, divergierenden und herausfordernden Situationen der professionellen Praxis abgehoben, wie sie gegenwärtig kennzeichnend sind für pädagogisches Handeln. Anhand eines konkreten Beispiels werden die Potentiale von fallbasierten, reflexionszentrierten Lernumgebungen für reflexives und transformatives Lernen in Prozessen der Professionalisierung herausgearbeitet. Zum Abschluss werden daraus förderliche „Modalitäten der Vermittlung“ für reflexive und transformative Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung abgeleitet.

Schlagerworte: (erwachsenen-)pädagogische Professionalität, Professionalisierung von Lehrenden, (Selbst-)Reflexion, Transformatives Lernen, Fallarbeit, „Relevierung“, Lernprozesse in der Erwachsenenbildung, reflexionszentrierte Lernumgebungen, Umgang mit Ungewissheit, Deutungsmuster, Perspektivverschränkung

Abstract

Starting from some basic reflections on determinants of professionalism in adult education, beginning with Tietgens (1988), this article addresses the question of how (adult-)educational professionalism can be fostered. Thereby, the importance of the ability of (self-)reflection for the appropriate handling of uncertain, diverging and challenging situations of professional practice, as they are currently characteristic of pedagogical action, is emphasized. Using a concrete example, the potentials of case-based, reflection-centered learning environments for reflexive and transformative learning in processes of professionalization are elaborated. Finally, conducive teaching modes for reflexive and transformative professionalization processes in adult education are derived.

Keywords: (adult-)educational professionalism, professional development of teaching professionals, (self-)reflection, transformative learning, case-based learning environments, learning processes in further education, adult education, reflection-centered learning environments, coping with uncertainty

1 Profession – Professionalisierung – Professionalität

Werfen Werner Helsper und Rudolf Tippelt im Jahre 2011 in ihrem mit „Pädagogische Professionalität“ überschriebenen Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik noch die Frage auf, ob das Ende der Profession erreicht sei, dürfte diese Diskussion inzwischen als abgeschlossen gelten. Richtig passend war das Konzept der sogenannten freien Berufe – wie Ärzte und Ärztinnen sowie Rechtsanwälte und -anwältinnen – für die pädagogischen Tätigkeitsfelder noch nie (Helsper & Tippelt, 2011) und ist es heute immer weniger (Tippelt, 2016). Angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen, die spätestens mit der Zeitdiagnose der reflexiven Modernisierung (Beck et al., 1996) in den Fokus der Aufmerksamkeit nicht nur pädagogisch-professioneller Betrachtung rücken, verliert das Konzept der Profession selbst für die „freien Berufe“ an Aussagekraft (Helsper & Tippelt, 2011; Tippelt, 2016). Welcher andere Begriff erlaubt dann den analysierenden, evaluierenden und im Idealfall innovierenden Blick auf das professionelle Tun in pädagogischen Handlungsfeldern? Vorgeschlagen wird der Begriff der Professionalität. Damit einher gehen Fragen danach, wie „Professionalität“ beschrieben werden kann, um nicht zu einer „Unschärfekategorie“ zu verkommen (Terhart, 2011), und vor allem danach, wie Professionalität erreicht werden kann. Dabei wird der „Prozess der Bildung und Entwicklung von Professionalität in einer (berufs-)biographischen Perspektive“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 275) auch als „Professionalisierung“ bezeichnet. Davon zu trennen ist die zweite Begriffsverwendung von „Professionalisierung“, verstanden als „die strategische Platzierung von Berufen in der beruflichen Hierarchie“ (ebd., S. 275). In diesem Beitrag wird der Begriff „Professionalisierung“ in der ersten Bedeutung verwendet.

Die Frage danach, wie Professionalität in der Erwachsenenbildung zu fördern sei, stellt bereits Hans Tietgens in den Mittelpunkt seiner Überlegungen in bewusster Abkehr vom „Kampfbegriff“ der Professionalisierung (Tietgens, 1988, S. 36 – bezugnehmend auf das oben genannte, zweite Begriffsverständnis). Er kommt zu folgenden Empfehlungen, wie sie Josef Schrader pointiert zusammenfasst:

„1) Vor allem Studium und Fortbildung müssen dazu beitragen, Hauptberuflichkeit zu Professionalität zu verhelfen. Professionalität erweist sich in einer erwachsenendidaktischen Kompetenz, bei Tietgens auf die Programmplanung fokussiert, auch wenn er die Lehrtätigkeit durchaus auch im Blick hatte (Schrader, 2011, S. 49 ff.).

2) Schon im Lehrangebot und bei seiner Rezeption müssen Vermittlungsprozesse von der Art stattfinden, wie sie auch später in der Erwachsenenbildung notwendig sind“ (ebd., S. 42).

„[3]) Gefragt ist die ‚Relevierung‘ von theoretisch Gewusstem und praktisch Beobachtetem und Verlangtem bzw. von Allgemeinem und Besonderem, die durch Wissenschaft und Berufserfahrung repräsentiert wird.“ (Tietgens, 1988, zitiert nach Schrader, 2011, S. 300)

Unter „Professionalität“ versteht Tietgens dementsprechend

„die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrbaren. [...] Dies gilt im Prinzip unabhängig davon, ob diese Tätigkeit eine mehr planende oder beratende, eine lehrende oder eine moderierende ist.“ (Tietgens, 1988, S. 37–38, Herv. i. O.)

Indem Tietgens Professionalität als „situative Kompetenz“ (ebd., S. 37) beschreibt, zeichnet sich seine Definition auch nach über 30 Jahren noch durch eine hohe Aktualität aus. So resümiert Dieter Nittel mit Blick auf die mannigfaltigen Handlungsungleichheiten und Widersprüche, denen sich erwachsenenpädagogisch Tätige in ihrem praktischen Tun gegenübersehen: „Professionalität ist [...] kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel, 2000, S. 85). Und Elke Gruber und Gisela Wiesner folgern auf Tietgens (1988, S. 37) und Nittel (2000, S. 85) aufbauend:

„Erwachsenenpädagogische Professionalität basiert – neben einer theoriebegründeten und handlungsorientierten Wissensbasis – auf Deutungen, Diagnosen und Interpretationen, sie ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern sie muss sich als Kompetenz immer wieder bewähren und neu entwickeln (Nittel, 2000, S. 85). Somit setzt dies über wissenschaftliches Grundlagenwissen hinaus vor allem praktische Erfahrungen und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus.“ (Gruber & Wiesner, 2012, S. 14)

2 Die Förderung (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität

2.1 Der Kern des Professionellen: Der Umgang mit Ungewissheit

Wie kann eine so verstandene Professionalität nun gefördert werden? Welche Fortbildungsformate sind hierfür geeignet? Wie sollten Vermittlungsprozesse in Lehrangeboten gestaltet sein, damit sie einen Transfer – nicht nur der gelernten Wissensbestände, sondern auch der methodisch-didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten – auf die erwachsenenpädagogische Praxis erlauben? Wie kann die Relevierung von Wissenschaft und Berufserfahrung angeregt werden und wie kann sich die dafür vorausgesetzte Reflexionsfähigkeit entwickeln?

Als „Kern des Professionellen“ beschreibt Tietgens (1988, S. 39–40, 69) das „Relevieren von theoretisch Gewußtem und praktisch Beobachtetem und Verlangtem“ bzw. von „Allgemeinem und Besonderem [...], die durch Wissenschaft und Berufserfahrung repräsentiert werden“. Geht es um die Vermittlung von Wissenschaft und Praxis, sind fallbasierte Fortbildungskonzepte das Mittel der Wahl (siehe hierzu z. B. Schrader

(2011) mit Verweis auf die Arbeit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), dem heutigen Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)). Bei geeigneter Gestaltung ermöglichen sie nicht nur die Auseinandersetzung mit (neuen) Wissensbeständen, sondern v. a. auch den Umgang mit Wissen einzuüben, immer in engem Bezug zur Praxis, repräsentiert durch den Fall. Erst aus dem richtigen, d. h. situationsangemessenen Umgang mit (wissenschaftlichem) Wissen erwächst diesem Handlungsrelevanz. Hierzu ist die angesprochene „Relevierungsfähigkeit“ gefragt, also „das situative Zuordnen aus einem Repertoire der Möglichkeiten, das zu aufgabengerechten Konsequenzen führt“ (Tietgens, 1988, S. 40). Geeignete Gestaltung meint dabei, dass der Fokus auf die „Modalitäten der Vermittlung“ zu legen ist mit dem Ziel, „eine Vorarbeit für das zu leisten, was Professionalität bei der Tätigkeit in der EB ausmacht, um also ein angemessenes Sich-Bewegen in den verschiedenen Situationen mit ihren z. T. divergierenden Anforderungen zu bewirken.“ (ebd., S. 69).

Solche divergierenden und z. T. widersprüchlichen Anforderungen stehen im strukturtheoretischen Verständnis von Professionalität im Mittelpunkt (Helsper, 2016), demzufolge Professionalität sich durch einen konstruktiven Umgang mit den spannungsreichen Verhältnissen in pädagogischen Handlungsfeldern auszeichnet. Auch hier wird betont, dass die Fähigkeit zur theoriegeleiteten (Selbst-)Reflexion zentral ist, um dieser Anforderung immer wieder aufs Neue gerecht zu werden (Helsper, 2016; Pachner, 2018). Professionalität kann und soll demnach ebenfalls durch die Auseinandersetzung mit Fällen aus der Praxis gefördert werden, die es den professionell Tätigen ermöglichen, bestehende Antinomien und damit verbundene Herausforderungen zu reflektieren und zu bearbeiten (Helsper, 2016; Hippel, 2011). Gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz sind fallbasierte und reflexionszentrierte Lernumgebungen besonders geeignet für berufsbegleitende Professionalisierungsangebote. Sie eröffnen Räume, in denen Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen sowie Dozierenden reflektiert werden können (Hof, 2007; Baust & Pachner, 2019).

Nun kann auch ein fallbasiertes Fortbildungskonzept natürlich nicht auf alle Anforderungen der vielfältigen beruflichen Praxis von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen zugleich antworten. Bei Tietgens (1988, S. 49–54) wird erwachsenendidaktische Kompetenz in erster Linie verstanden als erwachsenendidaktische Planungskompetenz. Für lehrende Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung liegt ein umfangreiches fallbasiertes Fortbildungskonzept, das Online-Fall-Laboratorium, von der Arbeitsgruppe um Schrader (z. B. Schrader et al., 2010) vor. Im Folgenden soll ein bewusst erwachsenenpädagogisch fundiertes, fallbasiertes Fortbildungskonzept beschrieben werden, welches im Kern darauf abzielt, die Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften zu fördern. Reflexionsfähigkeit ist im Anschluss an Tietgens (1988, S. 39–40, 69; vgl. für eine umfassende, professionstheoretische Rahmung auch das Konzept „Reflexive Professionalität“ nach Dewe & Gensicke, 2018) und den darauf aufbauenden Definitionen eine zentrale Kompetenz, um über die geforderte „Relevierung“ immer wieder von neuem zu situationsangemessenem beruflichem Handeln zu gelangen. Inwiefern

kann Reflexionsfähigkeit darüber hinaus als Kern der Anforderungen von Lehrenden aufgefasst werden?

2.2 Fallbasierte, reflexionszentrierte Lernumgebungen: Theoretische Fundierung

Folgt man Gesellschaftsanalysen wie der der Reflexiven Modernisierung (Beck et al., 1996), dann ist (berufliches) Handeln zunehmend von Unsicherheit, Kontingenz und immer neuen Herausforderungen geprägt. Ein professioneller Umgang mit diesen Herausforderungen verlangt immer wieder die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungs- und Handlungsmustern und dort, wo diese nicht mehr als passend erlebt werden, auch eine Anpassung und Veränderung dieser im Sinne eines transformativen Lernens, um handlungskompetent zu bleiben (Mezirow, 1997). Unter transformativem Lernen wird dabei eine tiefgreifende und handlungsrelevante Veränderung der individuellen Selbst- und Weltwahrnehmung verstanden (Mezirow, 1978). Um bestehende Deutungs- und Handlungsmuster aber transformieren zu können, bedarf es der Fähigkeit zur theoriegeleiteten (Selbst-)Reflexion sowie des Austauschs mit Kollegen und Kolleginnen (Arnold, 1985; Siebert, 2012; Baust & Pachner, 2020).

(Selbst-)Reflexion ist aber nicht nur für den konstruktiven und situationsangemessenen Umgang mit neuen Herausforderungen bedeutend. In den eingangs genannten Definitionen von erwachsenenpädagogischer Professionalität wurde zudem darauf abgehoben, dass pädagogische Professionalität „kein Zustand [ist], der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel, 2000, S. 85). Professionalität und Professionalisierung, so kann man schlussfolgern, sind also grundsätzlich nur unter der Bedingung eines berufslebenslangen Transformationsprozesses aufrechtzuerhalten. Ziel dieses Prozesses ist die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus, welcher, wie bereits erwähnt, besonders durch die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Fällen aus der pädagogischen Praxis angeregt werden kann (Helsper, 2016; Pachner, 2018). Mit (Selbst-)Reflexion ist dabei eine ergebnisorientierte Problem- bzw. (Selbst-)Reflexion gemeint, das heißt ein bewusster Prozess, „bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif, 2008, S. 40). Fallarbeit ermöglicht es, konkrete Ereignisse oder Situationen, in denen Praktiker:innen Handlungsirritationen erlebt haben, zum Gegenstand einer handlungsentlasteten, reflexiven Bearbeitung zu machen. Über ein vertieftes Verstehen der Handlungsproblematik der konkreten, als irritierend oder herausfordernd erlebten Situation (also das Fallverstehen) soll die Handlungsfähigkeit (wieder-)hergestellt werden. Zugleich sollen exemplarische Einsichten in allgemeine Strukturen des professionellen Handelns gewonnen werden können (Müller, 1998; Helsper, 2016; Baust & Pachner, 2021). Damit ist das von Tietgens (1988, S. 39–40, 69) als „Kern des Professionellen“ hervorgehobene „Relevieren“ angesprochen.

Neben (Selbst-)Reflexion und Fallarbeit sind im Austausch mit Kollegen und Kolleginnen stattfindende Perspektivverschränkungen und die Anbahnung eines Transfers in die Praxis weitere wichtige Aspekte transformativen Lernens (Ho et al., 2001; Mezirow, 1997, 2000). Perspektivverschränkungen sind erforderlich, um sich der eigenen Perspektive überhaupt erst bewusst zu werden und um alternative Perspektiven kennenzulernen (Siebert, 2012). Transfer sollte bereits in der Fortbildung angebahnt werden, damit Gelerntes seinen Weg in die Praxis finden kann (Ho et al., 2001). Wissen wird dabei nicht allein von den Dozierenden vermittelt. Vielmehr bringen die Teilnehmenden Wissen und Erfahrungen anhand konkreter Fälle aus ihrer Praxis in die reflexionszentrierte Lernumgebung ein (Hof, 2007). Die Praktiker:innen werden als erfahrene Experten und Expertinnen angesprochen (Helsper, 2016; Baust & Pachner, 2019), während den Dozierenden die Rolle von Moderierenden und Beratenden zukommt. Sie ermöglichen Lehr-/Lernprozesse, unterstützen die professionellen Akteure bei der Einnahme einer Analyseperspektive (im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung) auf die eigene Praxis und helfen, Beobachtungs- und Handlungsalternativen zu entwickeln (ebd.).

Reflexionszentrierte Fortbildungsangebote eignen sich folglich dazu, v. a. zwei *erwachsenendidaktische Prinzipien* zu realisieren: die genannte Perspektivverschränkung (Siebert, 2012) und den Deutungsmusteransatz (Arnold, 1985). Dem Deutungsmusteransatz zufolge ist die Welt, so wie wir sie wahrnehmen, eine interpretierte Wirklichkeit, die von unseren individuellen Deutungen abhängig ist (Siebert, 2012). Diese Deutungen wirken oft unbewusst und nehmen als „Deutungsmuster“ Einfluss auf die Wahrnehmung und die Bewertung von Situationen und damit auch auf das Handeln. Erst wenn Deutungsmuster dem Individuum bewusst werden, können sie auf ihre Brauchbarkeit für das professionelle Handeln hin kritisch überprüft und ggf. angepasst oder weiterentwickelt werden (ebd.; Schüßler, 2000; Baust & Pachner, 2020).

Entsprechend den bisher genannten Aspekten und Elementen reflexionszentrierter, transformativen Lernens beschreibt Jack Mezirow mehrere Phasen für transformative Lern- und Veränderungsprozesse:

1. „Diese Phasen beginnen mit einem desorientierenden Dilemma und einer emotionsbehafteten Einschätzung der eigenen Bedeutungsperspektiven.“
2. „Anschließend wird mit anderen diese kritische Reflexion geteilt und es werden gemeinsam Möglichkeiten des Aufbaus neuer Bedeutungsperspektiven erörtert und ausprobiert.“
3. „Die neuen Bedeutungsperspektiven und die damit einhergehenden neuen Kompetenzen werden abschließend in das eigene Leben integriert.“ (Mezirow, 2000, S. 22, zitiert nach Singer-Brodowski, 2016, S. 15)

Angela Ho und Team (2001) unterziehen ein ähnliches Vorgehen im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildung einer empirischen Überprüfung. In ihrem „Conceptual Change Ansatz“ (Ho et al., 2001) kommen sie zu dem Ergebnis, dass Deutungs- und Handlungsmuster verändert werden können, wenn folgende Prozesse durchlaufen werden:

1. Ein (selbst-)reflexiver Prozess des Bewusstmachens der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster,
2. die Konfrontation mit Unstimmigkeiten der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster, aus denen heraus ggf. ein Wunsch nach Veränderung resultiert,
3. das Kennenlernen von alternativen Deutungs- und Handlungsmustern sowie
4. die Bereitschaft, das neu entwickelte Deuten und/oder Handeln auch in die Praxis zu transferieren (Ho, 2000).

3 Ein fallbasiertes, reflexionszentriertes Fortbildungskonzept für Lehrende

3.1 Konzeption, Erprobung und Evaluation

Die im Folgenden vorzustellende, genuin erwachsenenpädagogisch fundierte *Konzeption* einer Fortbildung für Lehrkräfte (Baust & Pachner, 2020) wurde auf dem Fundament der bisher umrissenen theoretischen Grundlagen entwickelt. Darüber hinaus wurden strukturelle, didaktische und prozessbezogene Merkmale von wirksamen Fortbildungsangeboten für die Lehrer:innenbildung berücksichtigt (Lipowsky, 2021).

Die Fortbildungsreihe „Professioneller Umgang mit heterogenen Lerngruppen – das eigene Lehrhandeln analysieren, fördern und weiterentwickeln“ entstand im Rahmen der BMBF-geförderten QLB¹ (Baust & Pachner, 2020). Das Angebot wurde für die dritte Phase der Lehrer:innenbildung entwickelt, erprobt und evaluiert und richtet sich an Lehrkräfte der Sekundarstufen. Im Kern soll es Lehrer:innen dazu befähigen, auch angesichts der Anforderung mit wachsender Unsicherheit und immer neuen Herausforderungen umgehen zu müssen, handlungskompetent zu bleiben. Gegenstand der Fortbildung war der professionelle Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Das Fortbildungsangebot wurde als Blended Learning-Veranstaltung entwickelt, bestehend aus drei Präsenzterminen und zwei online begleiteten Anwendungsphasen. Die Durchführung erfolgte in einem universitären Kontext. Die Fortbildungsreihe konnte zweimal mit jeweils der maximalen Anzahl von 17 Teilnehmenden angeboten werden. Die Teilnehmenden sollten in der Fortbildung angeregt werden, sich ihrer eigenen (unbewussten) Deutungs- und Handlungsmuster im Umgang mit Heterogenität gewahr zu werden ebenso wie ihrer Differenzierungspraxis (Emmerich & Hormel, 2013), diese kritisch zu beleuchten und bei Bedarf auch zu verändern (Schüßler, 2000). Es sollte ein im oben beschriebenen Sinne transformatives Lernen ermöglicht werden. Damit dieses nachhaltig gelingen konnte, wurden die Entwicklungsphasen nach Ho et al. (2001) in der Fortbildung zweimal durchlaufen. Die wichtigsten methodisch-didaktischen Elemente dabei waren die Anregung zur (Selbst-)Reflexion, der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen in den Präsenzphasen und der Transfer von Deutungs- und Handlungsalternativen auf die Praxis in den Anwendungsphasen (s. Abb. 1).

¹ Das Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1611 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

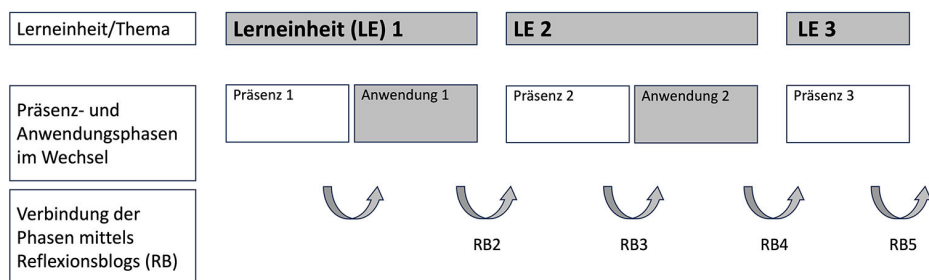


Abbildung 1: Ablauf der fallbasierten, reflexionszentrierten Fortbildung für Lehrende (Quelle: Baust & Pachner, 2019, S. 270)

Zur (Selbst-)Reflexion der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster sollten die Teilnehmenden sogenannte Reflexionsblogs (RB) bearbeiten. Darin wurden die Teilnehmenden aufgefordert, als herausfordernd empfundene Fälle aus ihrer Unterrichtspraxis zu beschreiben und die Reflexion fördernde Fragen dazu zu beantworten². Die Fälle konnten dann in die Präsenzsitzungen eingebracht und mit den teilnehmenden Kollegen und Kolleginnen u. a. in Form von Kollegialen Beratungen diskutiert und bearbeitet werden. Dies ermöglichte es den Fallstellern und -stellerinnen, neue Perspektiven auf die eigene Unterrichtspraxis zu gewinnen und Deutungs- und Handlungsalternativen dafür kennenzulernen. Die online-begleiteten Anwendungsphasen boten den Teilnehmenden im Anschluss die Gelegenheit, die gemeinsam erarbeiteten alternativen Deutungs- und Handlungsweisen in den eigenen Unterricht zu übertragen und sie im je eigenen Handlungskontext auszuprobieren.

Das erwachsenenpädagogisch begründete Fortbildungskonzept wurde in einem aufwendigen Verfahren gemäß dem Design-Based Research Ansatz nach Euler (2014; für eine ausführliche Darstellung zum Vorgehen und den Ergebnissen siehe Baust & Pachner, 2019) entwickelt, erprobt und evaluiert. Ziel der *Erprobung* und *Evaluation* war zum einen, die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Maßnahme formativ zu erheben und nach Möglichkeit – gemäß Design-Based Research Ansatz – Verbesserungen schon im Verlauf der Fortbildung vorzunehmen, spätestens jedoch in der zweiten Durchführungsrunde. Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden der ersten Runde größtenteils sehr zufrieden waren. Bei der zweiten Durchführung war die Zufriedenheit dagegen unterschiedlich ausgeprägt. Etliche Teilnehmende in dieser Runde hatten ein stärker wissenszentriertes, dozentengeleitetes Vorgehen erwartet. Zum anderen wurde untersucht, ob sich die erhofften Lern- und Veränderungsprozesse, wie oben beschrieben, auch tatsächlich anregen ließen, d. h., ob die Fortbildung lernförderlich für die Lehrkräfte war. Dazu wurden die Lernprozesse der Teilnehmenden in den Blick genommen, indem die Daten aus den Reflexionsblogs und das Material aus Teilnehmenden-

2 Beispielhafte Reflexionsfragen zur ersten Fallbeschreibung im Reflexionsblog 2 lauteten u. a.: Was habe ich beobachtet (welche Unterschiede habe ich zwischen Schülern und Schülerinnen gemacht)?, Wie habe ich beobachtet (an welchen Unterscheidungen habe ich mich orientiert)?, Wozu habe ich beobachtet (wofür habe ich diese Unterscheidungen im Unterrichtsgeschehen praktisch gebraucht)? (vgl. dazu und zum Inhalt der Fortbildung – Heterogenität im Unterricht – auch Emmerich, M. & Goldmann, D. (2018). *Tübinger Fortbildung zu Heterogenität in Unterricht und Schule* (TüFHUS). <https://uni-tuebingen.de/de/126119>).

Beobachtungen der Präsenzphasen mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet und die Ergebnisse trianguliert wurden (Flick, 2009). Die Befunde waren insbesondere in Bezug auf das reflexionsförderliche Potenzial der Fortbildung vielversprechend. Es zeigte sich nicht nur, dass die Teilnehmenden im Verlauf der Fortbildung ein immer weiter ausdifferenziertes Bewusstsein über ihre Deutungs- und Handlungsmuster im Umgang mit heterogenen Lerngruppen entwickelten, sondern auch, dass sich die Bereitschaft, diese Deutungs- und Handlungsmuster bei Bedarf zu verändern, ebenfalls über die Fortbildung hinweg erhöhte. Einschränkend ist zu sagen, dass sich diese positiven Ergebnisse nur für diejenigen Teilnehmenden nachzeichnen ließen, die bereit waren, sich auf das aufwendige Fortbildungskonzept einzulassen und über den ganzen Veranstaltungszeitraum aktiv mitzuarbeiten. Interessanterweise zeigte sich zudem, dass die beiden Teilnehmendengruppen aus Fortbildungsrunde 1 und 2 durchaus unterschiedlich mit dem Fortbildungsangebot umgingen: Teilnehmendengruppe 1 profitierte insbesondere von den (individuell angefertigten) Reflexionsblogs für die Reflexion der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster. Die Lehrkräfte der zweiten Fortbildung ließen sich dagegen eher durch den Austausch und die gemeinsame Reflexion der eingebrachten Fälle mit den Kollegen und Kolleginnen während der Präsenzphasen zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster anregen. Es konnten folglich in beiden Gruppen Hinweise darauf gefunden werden, dass das fallbasierte, reflexionszentrierte Fortbildungskonzept das Potenzial bietet, transformatives Lernen anzuregen. Damit dies gelingt, sind jedoch bei der Konzeption und Durchführung solcher Fortbildungen einige Voraussetzungen zu berücksichtigen. Diese wurden gemäß Design-Based Research Ansatz in Form von sogenannten Gestaltungsprinzipien aus den vorgängigen Phasen der Designentwicklung, -verfeinerung und -erprobung für fallbasierte, reflexionszentrierte Fortbildungskonzepte abgeleitet (Baust & Pachner, 2019).

3.2 Ableitung professionalitätsförderlicher „Modalitäten der Vermittlung“ für die Erwachsenenbildung

Gemäß Design-Based Research Ansatz wurden folgende *Gestaltungsprinzipien* für fallbasierte, reflexionszentrierte Fortbildungen im universitären Kontext formuliert, die darauf abzielen, das professionelle Lehrhandeln im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu fördern (Baust & Pachner, 2019). Sie lassen sich aber auch allgemeiner als Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von fallbasierten, reflexionszentrierten Fortbildungen in Professionalisierungsprozessen für pädagogisches Handeln auffassen:

Zentrale, *methodisch-didaktische Elemente* fallbasierter, reflexionszentrierter Fortbildungskonzepte zur Reflexion und Weiterentwicklung professioneller Deutungs- und Handlungsmuster sind

- die gezielte Anregung zur handlungsnahen Reflexion auf Basis von Fällen, die von den Teilnehmenden aus ihrer Praxis eingebracht werden,
- die Verbindung individueller Problem- und Selbstreflexion mit dem Austausch und der Perspektivverschränkung unter den Teilnehmenden

- sowie begleitete Anwendungsphasen zur Erprobung veränderter oder neuer Deutungs- und Handlungsmuster in der beruflichen Praxis der Teilnehmenden.
- Je nach Gegenstand der Fortbildung (im Beispiel: heterogenitätssensibles Lehrhandeln) ist zudem eine fundierte, theoretische Hinführung notwendig.

Vonseiten der *Dozierenden* ist eine kontinuierliche Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden bei der Analyse des eigenen Lehrhandelns bedeutsam. In ihrer Verantwortung liegt es zudem, Reflexion und Austausch immer wieder einzubetten und zu moderieren.

Von den *teilnehmenden Lehrkräften* wird ein hohes Engagement erwartet sowie die Bereitschaft, sich auf das ungewohnte und arbeitsintensive Konzept einzulassen und über die ganze Fortbildungsdauer aktiv mitzuarbeiten. Nur so können die intendierten Lehr-/Lernziele einer Bewusstmachung und potenziellen Veränderung nicht mehr angemessener Deutungs- und Handlungsmuster erreicht werden. Nichtsdestotrotz hat die Mehrzahl der Teilnehmenden angegeben, gerade den wissenschaftlich fundierten Ansatz der Fortbildung besonders zu schätzen (auch in Abgrenzung zu bereits besuchten Lehrerfortbildungen, die diesen Anspruch offenbar nicht immer erfüllen).

Als *weitere Empfehlungen und Erfahrungen* zeigte sich, dass ein sehr bewusster Umgang mit den Erwartungen der Teilnehmenden (hier: Lehrerinnen und Lehrer) wichtig für ein gutes Lernklima und gelingende Lernprozesse ist. So könnten etwa Motivationsschreiben im Vorfeld der Fortbildung dazu beitragen, die Erwartungen der künftigen Teilnehmenden mit den Anforderungen des Fortbildungskonzepts besser in Abgleich zu bringen, um Enttäuschungen zu vermeiden. Interessant war zudem zu sehen, dass die Lehrkräfte, die bereit waren, sich auf das zunächst ungewohnte Fortbildungskonzept einzulassen und sich durchgängig aktiv daran zu beteiligen, von diesem in unterschiedlicher Weise profitieren können. Die Teilnehmenden der ersten Fortbildungsdurchführung machten insbesondere die Reflexionsblogs für ihre Selbstreflexion fruchtbar. Die Lehrkräfte in der zweiten Runde profitierten dagegen eher von den im Austausch stattfindenden Perspektivverschränkungen für die bewusste (Weiter-)Entwicklung ihrer Deutungs- und Handlungsmuster im Umgang mit Heterogenität. So zeigte sich auch in der Erprobung dieses erwachsenenpädagogisch fundierten, reflexionszentrierten Fortbildungskonzeptes (vgl. auch Ho, 2000; Mezirow, 2000), dass alle bereits in der Theorie beschriebenen Elemente wichtig sind, damit Prozesse des transformativen Lernens angeregt werden können.³ Gleichzeitig bestätigte sich die in der Erwachsenenbildung gängige Erfahrung, dass die Teilnehmenden durchaus eigenständig mit Fortbildungsangeboten umgehen und deren Elemente gemäß ihrer eigenen Bedürfnisse für ihr Lernen nutzen.

3 Deutlich wird, dass – ganz im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ – die Durchführung solcher reflexionszentrierter Professionalisierungsangebote auch von den Dozierenden ein hohes Maß an Reflexions- und Veränderungsbereitschaft mit Blick auf das eigene Lehrhandeln erfordert (Geissler, K. A. (1985). *Lernen in Seminargruppen*. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.).

4 Fazit und Ausblick

Der Beitrag spannt den Bogen von Tietgens' „Relevierungsfähigkeit“ (Tietgens, 1988, S. 40) als „Kern des Professionellen“ in der Erwachsenenbildung über aktuellere Definitionen erwachsenenpädagogischer Professionalität (Nittel, 2000; Gruber & Wiesner, 2012) hin zur Begründung von Reflexionsfähigkeit als einem zentralen Element erwachsenenpädagogischer Kompetenz. Als besonders geeignete Möglichkeit zur Anbahnung von Reflexionsfähigkeit, die v. a. angesichts komplexer, offener und unsicherer Situationen wichtig ist, um handlungskompetent bleiben zu können, wurden fallbasierte Lernumgebungen identifiziert (Helsper, 2016; Schrader et al., 2010). Am Beispiel eines Fortbildungskonzeptes für die Zielgruppe der Lehrkräfte wurde illustriert, wie insbesondere Ansätze der transformativen Erwachsenenbildung (Mezirow, 2000; Ho et al., 2001) vielversprechende Anhaltspunkte für die Gestaltung fallbasierter, reflexionszentrierter Lehr-/Lernumgebungen bieten (Baust & Pachner, 2019, 2020). So zeigte die Evaluation dieses Fortbildungskonzeptes, dass gerade die Elemente transformativen Lernens methodisch-didaktisch geeignet sind, um Perspektivverschränkung (Siebert, 2012) und Deutungsmusterlernen (Arnold, 1985) zu ermöglichen. Die aus der Evaluation gemäß Design-Based Research (Euler, 2014) abgeleiteten Gestaltungsprinzipien machen das Fortbildungskonzept und seine zentralen Elemente übertragbar auf andere Zielgruppen.

Fallbasiertes Lehren und Lernen birgt aber nicht nur im Kontext von Fortbildungen großes Potenzial, sondern kann auch für die hochschulische Lehre in der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden. Drei Vorgehensweisen sind hier denkbar:

1. Die Diskussion, Erprobung und Reflexion von Handlungsalternativen an Fallbeispielen aus der erwachsenenpädagogischen Praxis (vgl. z. B. das Online-Fall-Laboratorium der Arbeitsgruppe um Schrader)
2. Das projektförmige, von wissenschaftlich basierter Reflexion begleitete Arbeiten an Fällen, d. h. komplexen, kompetenzorientierten Aufgabenstellungen, die anhand der Erarbeitung eigener Fallbeispiele gelöst werden (z. B. Entwicklung von Angebotskonzepten oder von Programmelementen in der Kleingruppe)
3. Die Bearbeitung eigener Fälle aus der Praxis mithilfe von theoriegeleiteter Selbstreflexion und Perspektivverschränkung mit den Kommilitoninnen (z. B. in den praktikumsbegleitenden Seminaren, die auf Theorie-Praxis-Reflexion abheben).

Damit könnte der Empfehlung von Tietgens nachgekommen werden, der zufolge „schon im Lehrangebot und bei seiner Rezeption Vermittlungsprozesse von der Art stattfinden müssen, wie sie auch später in der Erwachsenenbildung notwendig sind“ (Tietgens, 1988, S. 42). Solche Vermittlungsprozesse zu identifizieren und für Studium und Fortbildung fruchtbar zu machen, ist eine bleibende Herausforderung für Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung. Dies ist um so wichtiger angesichts immer neuer und komplexer werdender Anforderungen, denen sich professionell Tätige gegenwärtig in pädagogischen Handlungsfeldern gegenübersehen und mit denen sie künftig vermehrt konfrontiert sein werden.

Literatur

- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baust, C. & Pachner, A. (2019). Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“. *Journal für Psychologie*, 27(2), 263–287.
- Baust, C. & Pachner, A. (2020). Transformation ermöglichen. Potentiale von Reflexion und Perspektivverschränkung für die Professionalisierung von Lehrenden. Evaluationsstudie zu einem reflexionszentrierten Fortbildungsangebot der Erwachsenenbildung für Lehrkräfte. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüssler, H. von Felden & S. Lerch (Hg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*, S. 61–75. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvrs8zvg.8>
- Baust, C. & Pachner, A. (2021). Ein strukturtheoretisch fundiertes Fortbildungskonzept für Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen – Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In N. Beck, T. Bohl & S. Meissner (Hg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education (TüSE)*, S. 287–302. Tübingen: University Press. <https://doi.org/10.15496/publikation-52622>
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewe, B. & Gensicke, D. (2018). Theoretische und methodologische Aspekte des Konzepts „Reflexive Professionalität“. In C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hg.), *Handbuch Professionssoziologie*, S. 1–20. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13154-8_6-1
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hg.), *Design-based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), S. 15–41. Stuttgart: Franz Steiner.
- Flick, U. (2009). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 309–318. Hamburg: Rowohlt.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Gruber, E. & Wiesner, G. (Hg.) (2012). *Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004199w>
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch*, S. 103–125. Münster, New York: Waxmann.

- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57), S. 268–288. Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7098>
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–60. <https://doi.org/10.3278/REP1101W045>
- Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *International Journal of Academic Development*, 5(1), 30–41. <https://doi.org/10.1080/136014400410088>
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42(2), 143–169. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
- Hof, C. (2007). Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In A. Kaiser, R. Kaiser & R. Hohmann (Hg.), *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg*, S. 35–59. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Reentry Programs in Community Colleges*. Center for Adult Education, Teachers College. New York: Columbia University.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Hg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, S. 3–34. San Francisco: Jossey-Bass.
- Müller, K. R. (1998). Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. *Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ*, 9(6), 273–277.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pachner, A. (2018). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (41), 141–157. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7>
- Schrader, J. (2011). Professionalität für die Erwachsenenbildung: Hans Tietgens' Plädoyer als bleibende Herausforderung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (Erwachsenenpädagogischer Report, Band 16), S. 299–303. Berlin: HU-Berlin.

- Schrader, J., Hohmann, R. & Hartz, S. (Hg.) (2010). *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schüßler, I. (2000). *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7., überarbeitete Auflage). Augsburg: ZIEL.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57)*, S. 202–224. Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hg.), *Professionalität und Professionalisierung*, S. 28–75. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R. (2016). Professionsforschung und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, S. 1–18. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_27-1

Autorin

Prof.in Dr.in **Anita Pachner** ist Professorin für Lebenslanges Lernen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Lebenslanges Lernen, Kompetenzforschung mit Fokus auf Validierung sowie die Rekonstruktion von Selbstreflexionskompetenz und Pädagogische Professionsforschung. Kontakt: anita.pachner@ku.de

Das Personal in der Weiterbildung: Professionalität im Kontext prekärer Beschäftigung

ANDREAS MARTIN

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie die für die Weiterbildung typischen Strukturmerkmale sowie die sich daraus ergebenden Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen den Möglichkeitsraum und die Anreizstrukturen einer Professionalisierung der Weiterbildung einschränken. Im Vordergrund stehen dabei die Rekrutierungsprozesse in der Weiterbildung, die Fortbildung des lehrenden Personals und dessen Motivation.

Schlagnorte: Weiterbildung, Prekarität, Professionalisierung, Arbeitsmarkt, Steuerung, Governance

Abstract

This article examines the question of how the typical structural features of continuing education and the resulting working and employment conditions limit the space of opportunity and the incentive structures for professionalizing continuing education. The focus is on the recruitment processes in continuing education, the training of teaching staff and their motivation.

Keywords: Continuing education, precarity, professionalization, labor market, governance

1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Dass die Fähigkeiten und Kompetenzen Lehrender zentrale Faktoren für die Gestaltung von wirksamen Lerngelegenheiten sind, ist insbesondere für den Schulbereich mit Evidenz hinterlegt (Hattie, 2015). Es gibt keinen Grund, anzunehmen, dass dies für die anderen Bereiche des Bildungswesens grundsätzlich anders ist. Dementsprechend ist es im gesamten Bildungswesen von besonderer Bedeutung, qualifiziertes pädagogisches Personal zu gewinnen, deren Kompetenzen aufzubauen, stetig zu aktualisieren und in der täglichen Umsetzung des Lehr-/Lerngeschehens zur Anwendung zu bringen. Die strukturellen Voraussetzungen dafür sind jedoch in den einzelnen Bereichen des Bildungswesens sehr unterschiedlich. Während insbesondere die Bereiche

der Grund- und weiterführenden Schulen, der Berufsschulen sowie der Fachhochschulen und Universitäten durch ein hohes Maß staatlicher Regulierung und durch hierarchische Strukturen geprägt sind, ist der Bereich der Weiterbildung durch Dezentralisierung, Marktkoordination und Wettbewerb gekennzeichnet. Bereits in den 1960er-Jahren wurden die Weichen durch den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in diese Richtung gestellt (Schrader, 2011). Die in diesem Zusammenhang festgelegten Rahmenbedingungen verorteten die Erwachsenenbildung als unentbehrlichen, aber freien Teil des Bildungswesens, der weder der Aufsicht noch der Kontrolle des Staates unterworfen ist. Ab den 1980er-Jahren wurde dann ein offener Weiterbildungsmarkt mit einem vielfältigen, wettbewerblich organisierten Angebot präferiert (Schrader, 2011). Dies hat zu Beschäftigungsstrukturen geführt, wie sie so in keinem der anderen Bildungsbereiche beobachtet werden können.

Während in weiten Teilen der sekundären und tertiären Bildung Normal-Arbeitsverhältnisse und Tariflöhne das Bild prägen, dominieren in der Erwachsenenbildung atypische Beschäftigung, Soloselbstständigkeit, sehr heterogene aber durchschnittlich geringe Erwerbseinkommen, geringe Hauptberuflichkeit und fehlende soziale Sicherung. Es ist naheliegend, dass diese unterschiedlichen Voraussetzungen auch unterschiedliche Chancen der Professionalisierung nach sich ziehen. Anzunehmen ist, dass die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen den Möglichkeitsraum und die Anreizstrukturen kollektiver und individueller Professionalisierung in der Weiterbildung prägen. Im Folgenden werden

(1.) die Zusammenhänge zwischen den institutionellen Voraussetzungen, den Arbeitsmarktstrukturen und den Arbeits- und Beschäftigungsstrukturen in der Weiterbildung rekonstruiert. Daran anschließend werden (2.) die anzunehmenden Folgen für die Rekrutierung qualifizierten und leistungsstarken Personals, (3.) den Erwerb und die Reproduktion von Kompetenzen durch Fortbildung und erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikationen sowie (4.) die Arbeitsmotivation theoriegeleitet diskutiert.

2 Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung

Die Weiterbildung ist ein in jeder Hinsicht heterogenes Feld. Auch die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen variieren stark entlang verschiedener Merkmale auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Neben regionalen und kommunalen Faktoren sind insbesondere die jeweiligen Weiterbildungsanbieter, deren Finanzierung und Angebotsschwerpunkt entscheidend. Auf individueller Ebene sind insbesondere die Stellung im Beruf und die Qualifikationen von zentraler Bedeutung.

Regionale Unterschiede mit Blick auf die Einkommen lassen sich zwischen Ost- und Westdeutschland identifizieren. Deutlich ist, dass in der Weiterbildung die Erwerbs- und Einkommenschancen in Ostdeutschland geringer sind (Martin & Lange-meyer, 2014).

Neben den regionalen Unterschieden sind jedoch insbesondere Unterschiede zwischen den Weiterbildungsanbietern entscheidend für die jeweiligen Arbeits- und

Beschäftigungsbedingungen. Im Vordergrund stehen dabei öffentlich finanzierte Anbieter wie die Volkshochschulen sowie Anbieter im Regelkreis SGB II und SGB III.

Anbieter im Regelkreis SGBII/III mussten sich im Zuge der *Hartz-Reformen* auf neue Förderrichtlinien einstellen. Entscheidend war hier zunächst die Ausgabe von Weiterbildungsgutscheinen durch die Arbeitsagenturen (Dobischat, 2004). Durch diese Umstellung wurden nicht nur wettbewerbliche Elemente in die öffentlich finanzierte arbeitsmarktbezogene Weiterbildung eingetragen, sondern es wurde auch ein grundsätzliches Problem des begrenzten Wettbewerbs bei öffentlichen Vergabeverfahren adressiert: Der Wettbewerbsdruck in öffentlichen Vergabeprozessen ist nur während der Ausschreibungszeit wirksam. Nach der Vergabe nimmt der Auftragnehmer eine quasimonopolistische Stellung ein und verfügt in der Regel über ein Informationsmonopol (Williamson, 1990). Durch die Vergabe von Weiterbildungsgutscheinen konnte eine kontinuierliche Wettbewerbssituation geschaffen werden, in der die Weiterbildungsanbieter stetig um die Teilnehmenden konkurrieren müssen. Der kontinuierliche Wettbewerb hat in diesem Sektor zu erheblichen Anpassungen geführt. Insbesondere die unsichere Marktlage und die aus den ungewissen Erfolgchancen entstehende Unsicherheit führten dazu, dass Risiken auf Erwerbstätige ausgelagert wurden. Es entstand ein externer Arbeitsmarkt, auf dem Honorarkräfte und Soloselbstständige kurzfristig um Aufträge von Weiterbildungsanbietern konkurrieren. Für diese Honorarkräfte lassen sich nachhaltig geringere Einkommen identifizieren (Elias et al., 2015).

Ein zweiter Sektor der Weiterbildung, in dem die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen besonders deutlich von denen in allen anderen Bildungsbereichen abweichen, ist die öffentlich finanzierte Allgemeine Weiterbildung. In diesem Bereich dominieren Volkshochschulen sowie Träger der wert- und interessen gebundenen Weiterbildungsanbieter (Kirchen, Gewerkschaften etc.). Kennzeichnend für diesen Sektor ist die Bereitstellung einer thematisch breiten und flächendeckenden Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten. Die Kombination von Angebotsvielfalt und räumlicher Nähe bedingt jedoch, dass in der Regel ein sehr begrenztes Teilnahmepotenzial für die einzelnen Angebote zur Verfügung steht. Um auch unter diesen Umständen fachlich und qualitativ hochwertige Weiterbildung anbieten zu können, werden Experten und Expertinnen aus entsprechenden Fachdomänen für eine Nebentätigkeit in der Weiterbildung rekrutiert. Fachliche Kompetenz wird hier in großem Umfang in die Weiterbildung importiert. So dominiert hier die Erwerbsform der Nebentätigkeit, die in der Regel über einen Honorarvertrag geregelt wird (Martin & Schrader, 2021). Tatsächlich ist die Weiterbildung in weiten Teilen ein Arbeitsmarkt, auf dem eine Nachfrage nach Teilzeit- und Nebentätigkeiten auf ein vielfältiges Angebot solcher Arbeitsgelegenheiten trifft. Dem korrespondiert auch der Umstand, dass trotz der relativ geringen Einkommen in der Weiterbildung insgesamt keine erhöhten Armutsrisiken beobachtet werden können (Autorengruppe wbpersonalmonitor, 2017). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Einkommen aus der Tätigkeit in der Weiterbildung häufig keine zentrale Rolle beim Erwerb des Lebensunterhaltes des Haushaltes spielen. Obgleich dieser Arbeitsmarkt der Nebentätigkeiten offensichtlich ein Gleichgewicht auf niedrigem Einkommensniveau gefunden hat, gibt es natürlich auch jene Erwerbspersonen, die hier hauptberuf-

lich ihren Lebensunterhalt erwerben. Diese Kombination ist allerdings ein deutliches Armutsrisiko (Martin, 2018). Legt man zugrunde, dass Hauptberuflichkeit ein zentraler Indikator für die Professionalität eines Tätigkeitsfeldes darstellt (Wilensky, 1964), ist dies insgesamt keine für die Professionalisierung der Weiterbildung förderliche Anreizstruktur.

Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sind zudem davon abhängig, in welchen Bereichen des segmentierten Arbeitsmarktes der Weiterbildung sich eine Erwerbsperson bewegt. Der hohe, mit keinem anderen Bildungsbereich vergleichbare Anteil von Honorarkräften in der Weiterbildung legt nahe, dass sich ein großer Teil der Erwerbstätigen in der Weiterbildung auf externen Arbeitsmärkten (Sengenberger, 1981) bewegt.

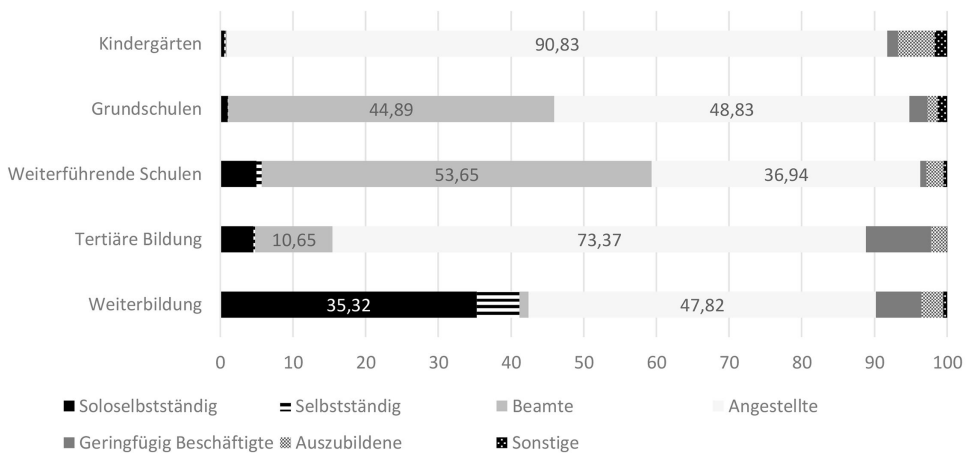


Abbildung 1: Beschäftigungsformen nach Bildungsbereich (Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2018; eigene Berechnung; N = 26.199)

Die hauptberuflichen Soloselbstständigen, die hier das Bild prägen, haben zu 53 % nur einen Arbeitgeber und nicht selten fehlt eine gesetzliche Rentenversicherung, obgleich diese gesetzlich verpflichtend ist (§ 2 Satz 1 Nr. 1 SGB VI). Dies deutet darauf hin, dass sich ein Großteil der hauptberuflichen Honorarkräfte auf sekundären externen Arbeitsmärkten bewegen, auf denen sie unter ungünstigen Voraussetzungen in kurzen Abständen Honorarverträge aushandeln müssen. Für Weiterbildungsanbieter stellen diese externen „Jedermannsarbetsmärkte“ eine Gelegenheit dar, sich extern nummerisch an Marktsituationen anzupassen und so Risiken unsicherer Märkte auszulagern (Krause, 2018).

3 Rekrutierung in der Weiterbildung: ein Markt der Zitronen?

Das Tätigkeitsfeld der Weiterbildung unterscheidet sich von anderen Bereichen des Bildungswesens auch durch eine hohe personelle Dynamik. Dafür gibt es eine Vielzahl an Gründen, welche sich auf die oben genannten prägenden Strukturmerkmale zurückführen lassen.

Ein erster wichtiger Faktor ist die hohe Zugänglichkeit der Weiterbildung für Personen, die auf der Suche nach einer Erwerbstätigkeit sind. Ein grundlegendes Merkmal der Weiterbildung ist dabei zunächst ihre geringe berufsfachliche Dichte (Langemeyer & Martin, 2018). Der fachliche Hintergrund der Erstausbildung der Erwerbstätigen in der Weiterbildung ist sehr viel heterogener als in fast allen anderen Berufs- und Tätigkeitsfeldern. Erwerbspersonen mit sehr unterschiedlichen Berufsbiografien haben in der Weiterbildung die Möglichkeit, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen (siehe Beitrag Schütz in diesem Band). Die Zugänglichkeit ist zudem deswegen so hoch, weil es kaum Zugangsbeschränkungen zum Arbeitsmarkt der Weiterbildung gibt, wie es sonst für Berufe und besonders Professionen typisch ist (Freidson, 2001). Schließlich bietet die Weiterbildung Beschäftigungs- und Arbeitszeitmodelle für nahezu jede denkbare Lebenslage und Nachfrage (Martin & Schrader, 2021).

Ein zweiter wichtiger Faktor für die hohe personelle Dynamik sind die externen Arbeitsmärkte, auf denen Weiterbildungsanbieter hauptsächlich Personal rekrutieren. Diese Arbeitsmärkte bieten den Weiterbildungsanbietern die Gelegenheit, Risiken, die sich aus der Unsicherheit der Märkte ergeben, auszulagern. Es wird Personal rekrutiert, wenn es benötigt wird, und es wird wieder auf den Arbeitsmarkt entlassen, wenn es keinen weiteren Bedarf gibt (Krause, 2018). Diese externen Arbeitsmärkte bieten den Weiterbildungsanbietern darüber hinaus Gelegenheit, externe Fachkompetenz nebenberuflich und kurzfristig für die Durchführung fachlich differenzierter und qualitativ hochwertiger Weiterbildungsangebote zu rekrutieren. Ein Großteil der Lehrveranstaltungen wird durch solche Honorarkräfte durchgeführt (Autorengruppe wbpersonalmonitor, 2017).

Aus dieser personellen Dynamik ergibt sich jedoch eine bisher wenig beachtete, aber überaus folgenreiche Konsequenz: Die Professionalität der Weiterbildung hängt in einem hohen Maße von gelingenden Rekrutierungsprozessen ab. Da diese Rekrutierungsprozesse auf (Arbeits-)Märkten stattfinden, spielt – neben anderen Faktoren – der Preis (Lohn/Honorar) die entscheidende Rolle. Hier kann die Weiterbildung im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen keine Vorteile geltend machen (Abb. 2).

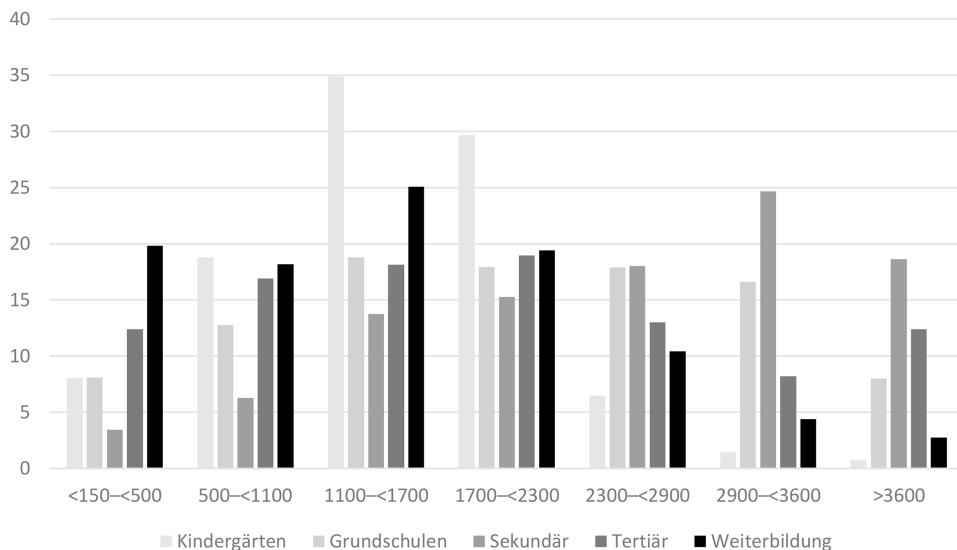


Abbildung 2: Einkommen der versicherungspflichtig Beschäftigten nach Bildungsbereich (Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2018; eigene Berechnung; N = 25.744)

Die Löhne und Gehälter in der Weiterbildung (hier nur für die insgesamt besser gestellten versicherungspflichtig Beschäftigten) sind deutlich geringer als in den anderen Bildungsbereichen. Ein Großteil (63 %) der in der Weiterbildung Tätigen hat ein Einkommen von nicht mehr als 1.700 €. Nur in den Kindergärten findet sich eine ähnliche Verteilung, hier verfügen 62 % der Erwerbstätigen über nicht mehr als 1.700 €. In den Grundschulen sind dies nur 40 %, in weiterführenden Schulen 23 % und im Tertiären Bereich 47 %. Die Chancen auf höhere Einkommen sind in der Weiterbildung hingegen verschwindend gering. Welche Folgen haben solche Löhne für die Rekrutierung von kompetentem, fähigem und engagiertem Personal?

Legt man zunächst zugrunde, dass formale (häufig schon länger zurückliegende) Abschlüsse nicht gleichbedeutend mit tatsächlicher Kompetenz und Leistungsfähigkeit sind (Collins, 1979) zeigt sich, dass zwischen den Akteuren auf dem Arbeitsmarkt eine Informationsasymmetrie vorliegt. Die tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen kennen nur diese selbst. Motivationale und andere nicht im formalen Bildungsabschluss zertifizierte Kompetenzen, die aber sowohl für die Professionalität als auch die Produktivität entscheidend sind, sind für Arbeitgebende nicht abschätzbar. Tatsächlich interessieren sich Arbeitgebende in der Erwachsenenbildung bei der Rekrutierung von Lehrenden mehr für solche Kompetenzen (soziale Kompetenzen, Loyalität und die Identifikation mit bestimmten Grundwerten) als für formale fachliche Qualifikationen (Ambos et al., 2015).

Wenn Arbeitgebende unter diesen Umständen auf dem Arbeitsmarkt durchschnittliche Löhne anbieten, setzt ein Prozess ein, der als *Adverse Selection* (Akerlof, 1970) bekannt ist. Gleichgewichtspreise auf dem Arbeitsmarkt sind insbesondere für jene Arbeitnehmer:innen attraktiv, die ihre Fähigkeiten als unterdurchschnittlich ein-

schätzen. Diese würden sich mit einem solchen Durchschnittslohn verbessern. Arbeitnehmer:innen, die ihre Fähigkeiten als überdurchschnittlich einschätzen hingegen, würden sich mit einem solchen Durchschnittslohn verschlechtern. Im Bewerberpool finden sich bei dem Angebot von Durchschnittslöhnen also deutlich mehr unterdurchschnittliche als überdurchschnittliche Bewerber:innen. Arbeitgebende, die möglichst viele überdurchschnittliche Bewerber:innen im Bewerberpool haben möchten, werden also höhere Löhne anbieten (Stiglitz, 1976; Weiss, 1980). Mit Blick auf die Einkommen in anderen Berufsfeldern kann davon ausgegangen werden, dass in weiten Teilen der Weiterbildung keine überdurchschnittlichen Löhne gezahlt werden. Gerade die Weiterbildung ist jedoch darauf angewiesen, engagierte Kursleitende mit hohen spezifischen Kompetenzen aus anderen Berufsfeldern für die fachlich differenzierten Angebote zu gewinnen, und steht demzufolge in Konkurrenz zu der ganzen Breite anderer Facharbeitsmärkte. Mehr noch ist zu sehen, dass gerade in den anderen Bildungsbereichen – vor allem im Schulbereich – deutlich höhere Löhne gezahlt werden und dort vermehrt die Möglichkeit eines Quereinstieges gegeben ist. Es besteht also die Gefahr, dass die Weiterbildung in viele Richtungen an Attraktivität für besonders fähige Mitarbeitende verliert.

Eine alternative Lösung des Problems asymmetrischer Information könnte in der Signalwirkung erwachsenenpädagogischer Zusatzqualifikationen liegen. Dabei handelt es sich um curricular gestaltete zertifizierte Fortbildungen. Da erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikationen potenziellen Arbeitgebenden signalisieren, dass Bewerber:innen über spezifische, für die konkrete Tätigkeit in der Weiterbildung relevante Kompetenzen (fachlich als auch motivational) verfügen, können diese Zertifikate die Renditechancen von Investitionen in das Humankapital verbessern. Daraus würden sich unmittelbare Anreize für die individuelle Professionalisierung ergeben und Arbeitgebende könnten das Problem der adversen Selektion in Rekrutierungssituationen umgehen. Die Zusatzqualifikationen sind zudem als pädagogische Ergänzung fachlicher Kompetenzen von Quereinsteigern für die Weiterbildung von besonderer Bedeutung.

Dies setzt jedoch voraus, dass die Zertifikate auch ein valides Signal (Spence, 2002; Arrow, 1973) für Arbeitgebende darstellen, aus dem sich mit einiger Sicherheit ableiten lässt, dass die sich bewerbende Person tatsächlich über entsprechende motivationale und fachliche bzw. pädagogische Kompetenzen verfügt. Unter welchen Umständen kann eine zertifizierte Zusatzqualifikation ein belastbares Signal für die gewünschten Fähigkeiten sein? Auch hier gilt es zunächst, von rationalen Akteuren auszugehen, was mit den stark wettbewerblichen Bedingungen auf dem sekundären Arbeitsmarkt durchaus korrespondiert. Unter diesen Bedingungen ist ein Zertifikat dann ein valides Signal für die Kompetenzen und Leistungsfähigkeit von Bewerbern und Bewerberinnen, wenn die Kosten für die Erlangung des Zertifikates (Aufwand, Geld, Risiken des Nichtbestehens) für leistungsschwache Personen höher sind, als es der zu erwartende Benefit ist (Einkommenschancen). Im Umkehrschluss sollte das Kosten-Nutzen-Verhältnis für leistungsstarke Bewerber:innen positiv sein. Unter diesen Bedingungen hat nur ein leistungsstarker Akteur ein rationales Interesse, ein solches Zertifikat zu erwerben.

Bisher gibt es keine Evidenz zur Signalwirkung erwachsenenpädagogischer Zertifikate in der Weiterbildung. Die Angaben der Arbeitgebenden im Bereich der Weiterbildung zur Relevanz von zertifizierten erwachsenenpädagogischen Qualifikationen legen nahe, dass diese Zertifikate durchaus eine Signalwirkung haben können. So geben 13 % der Arbeitgebenden an, dass dies ein sehr wichtiges Kriterium ist, für 37 % ist es immerhin wichtig (Autorengruppe *wbpersonalmonitor* 2017). Dessen ungeachtet rangieren diese Zertifikate weit hinter einer langen Reihe anderer Auswahlkriterien. Die fehlende Regulierung der Weiterbildung und insbesondere der für die Ausübung von Lehrtätigkeiten in der Weiterbildung notwendigen Qualifikationen in Form von klaren, zertifizierten Zugangsvoraussetzungen mit trennscharfen und effektiven Ausschlusskriterien können hier als ein entscheidender Faktor angenommen werden.

4 Fortbildung

Eine zentrale bildungspolitische Anforderung an die Weiterbildung ist die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten zur Bewältigung des sozialen und technologischen Wandels. Insbesondere die Initiativen zum lebenslangen Lernen haben den Beitrag der Weiterbildung zur Aufrechterhaltung der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit in den Vordergrund gestellt (Hof, 2022). Dies setzt voraus, dass sich die Erwerbstätigen in der Weiterbildung ebenso auf diesen Wandel einstellen und sich entsprechend weiterbilden. Zudem muss sich die Weiterbildung auch selbst auf den technologischen Wandel einstellen und die Innovationspotenziale bspw. der digitalen Transformation für sich nutzbar machen. Auch dies impliziert Fortbildungen des Personals. Für die Weiterbildung ergeben sich zudem durch die hohe Zahl an Quereinstiegen Fortbildungsbedarfe.

Bedingungsfaktoren des Fortbildungsverhaltens des Weiterbildungspersonals können prinzipiell auf der Strukturebene und der individuellen Ebene verortet werden (Hippel, 2011). Strukturelle Faktoren wären demnach rechtliche Verpflichtungen, institutionelle Vereinbarungen, aber auch Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen. Individuelle Faktoren werden vor allem im Bereich der Einstellungen und Werthaltungen verortet (ebd.). Da es sich beim Personal in der Weiterbildung in vielen Fällen um Akteure handelt, die sich auf externen Arbeitsmärkten unter Wettbewerbsbedingungen reproduzieren müssen, ist es plausibel, diesen Akteuren auch mit Blick auf die Entscheidung über die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen ein zweckrationales und nutzenmaximierendes Abwägen zu unterstellen. Darüber hinaus ist es sinnvoll, Strukturmerkmale und individuelle Faktoren in einem Erklärungsansatz zu integrieren. Aus dieser Perspektive ist es naheliegend, strukturelle Merkmale als Situationslogik zu definieren, anhand derer sich rationale Akteure auf der individuellen Ebene orientieren (Esser, 1993) und Entscheidungen zur Teilnahme an einer Fortbildung treffen. Tut man dies, fallen zunächst drei typische Merkmale der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen ins Auge, welche die Situationslogik für Erwerbstätige (insbesondere Honorarkräfte und Soloselbstständige) prägen: die durch die unmittelbare

Konfrontation mit Marktrisiken hohe Unsicherheit der Erwerbstätigen, die häufig kleinen Arbeitszeitvolumen der in Teilzeit oder nebenberuflich Tätigen sowie die (durchschnittlich) geringen Einkommenschancen.

Um einen ersten theoretischen Zugang zum möglichen individuellen Fortbildungsverhalten unter diesen Kontextbedingungen zu gewinnen, bietet es sich zunächst an, die Entscheidung zur Teilnahme an Fortbildung als eine Investition in das eigene Humankapital aufzufassen (Becker, 1964). Aus dieser Perspektive wird ein Akteur so lange in sein Humankapital investieren, wie die zu erwartenden Renditen höher sind als die Kosten. Die Renditen ergeben sich aus der durch Bildungsinvestitionen steigenden Produktivität und den auf dem Arbeitsmarkt erzielbaren höheren Löhnen. Unter der unspezifischen, aber plausiblen Prämisse, dass Bildung die Einkommenschancen erhöht und Akteure ihre Entscheidung rational abwägen, kommt es dann darauf an, wie Akteure Risiken, Kosten und Nutzen aufeinander beziehen. Ein einfaches Konzept, mit dem dies beschrieben werden kann, ist die *Rational-Choice-Theorie* (Esser, 1993).

$$SEU_i = p_i(U_i - C_i)$$

Der erwartete Nutzen einer Handlungsalternative SEU_i ergibt sich aus dem Nutzen U_i abzüglich der Kosten C_i und der Wahrscheinlichkeit p_i , dass dieser Nutzen eintritt. So einfach dieses Konzept auch ist, lassen sich schon daran die zu erwartenden Folgen der prägnantesten Merkmale der Arbeits- und Beschäftigungssituation auf die Fortbildungswahrscheinlichkeit abschätzen. Durchschnittlich geringe Einkommenschancen wie in der Weiterbildung reduzieren die erwartbaren Renditen U_i . Durch geringe Einkommen steigen zugleich die Opportunitätskosten C_i . Wer wenig hat, muss an anderer Stelle einsparen. Die Renditechancen sinken weiter, wenn in Rechnung gestellt wird, dass insbesondere für nebenberuflich Tätige nur geringe Arbeitszeitvolumen in der Weiterbildung zur Verfügung stehen. Je kürzer die Arbeitszeiten, umso weniger können sich die in der Fortbildung erworbenen Fähigkeiten rentieren. Schließlich ist bei einer befristeten oder selbstständigen Tätigkeit die Wahrscheinlichkeit, dass in einem absehbaren Zeitraum die Tätigkeit fortgeführt wird, p_i ; dass der Nutzen eintritt, ist für flexible Beschäftigungsmodelle entsprechend kleiner. Die prägenden Strukturmerkmale der Weiterbildung setzen an diesen Punkten also keine markanten Anreize zur Fortbildung.

Die Erwerbsarbeit in der Weiterbildung wird häufig als prekär beschrieben. Damit verbindet sich neben einer Reihe anderer Merkmale vor allem der Aspekt der Unsicherheit und das daraus folgende Unvermögen, das eigene Leben längerfristig zu planen (Dörre, 2005). Diese Unsicherheit und deren Einfluss auf das Fortbildungsverhalten wird in dem oben beschriebenen Modell nicht adäquat abgebildet. Es wird zwar eine Wahrscheinlichkeit für das Eintreten der Erträge in das Modell einbezogen, dabei wird aber unterstellt, dass dieser Parameter bekannt ist. Wenn der Parameter jedoch bekannt ist, besteht keine Unsicherheit, denn mit einer Wahrscheinlichkeit von 50 % oder 30 % kann man kalkulieren. Unsicherheit im Sinne des Prekaritätsbegriffes ent-

steht dann, wenn der Parameter unbekannt oder sehr unsicher ist und so Kalkulation und Planung unmöglich wird. Diese *Ambiguität* führt zu einer deutlich veränderten Abwägung. Tatsächlich lässt sich – entgegen der Prognose der RCT – zeigen, dass Akteure sichere Erfolgchancen selbst dann präferieren, wenn diese Chancen niedriger sind als eine unsichere Alternative (Kahneman & Tversky, 1979). Kron (2006) integriert diese Unsicherheit in ein entsprechendes Wert-Erwartungsmodell:

$$EU_i = p_i(1 - EV_i)U_i$$

Dabei stellt *EV* die Erwartungsvagheit dar. Es wird deutlich, dass der erwartbare Nutzen umso geringer ist, je größer *EV*. Dies lässt interessante Spekulationen darüber zu, wie sich das Fortbildungsverhalten von Erwerbstätigen in der Weiterbildung unter prekären Bedingungen darstellt. Anzunehmen ist dann, dass eine Fortbildungsmaßnahme auch dann angetreten wird, wenn die Chance, dass der berufliche Benefit tatsächlich eintritt, gering, dafür aber bekannt ist. Mehr noch wären demnach Erwachsenenbildner:innen bereit, bei gleicher Chance des Eintretens eines Benefits eine Alternative in Erwägung zu ziehen, die einen geringeren Benefit verspricht, aber eine höhere Sicherheit bietet. Erwachsenenbildner:innen würden also auch dann eine Fortbildung antreten, wenn die Chance, den Benefit zu erhalten, gering und/oder der Benefit selbst gering ist, solange dies alles kalkulierbar ist. Erwerbspersonen in prekären Lagen würden tendenziell schlechtere Alternativen in Kauf zu nehmen, wenn sie dadurch nur Sicherheit gewinnen.

5 Motivation

Motivation ist eine der wesentlichen Komponenten pädagogischer Kompetenz (Bauert & Kunter, 2006). Die Aneignung und Reproduktion professioneller Kompetenzen sowie die Initiierung und Aufrechterhaltung erwachsenenpädagogischen Handelns hängen wesentlich von motivationalen Orientierungen ab. Von besonderer Bedeutung sind dabei berufsbezogene motivationale Einstellungen (Kunter et al., 2009). Auch hier ist davon auszugehen, dass sich die prägenden Strukturmerkmale und die daraus folgenden Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung gravierend auswirken. Aus einer pädagogischen Perspektive kann die Bedeutung von Motivation insbesondere aus einem strukturtheoretischen Ansatz heraus begründet werden. Demnach ist die Tätigkeit Lehrender durch nicht aufhebbare Widersprüche (Antinomien) strukturiert, die sich aus widersprüchlichen Anforderungen der Lehr-/Lernsituation ergeben. Diese Widersprüche müssen täglich gehandhabt und bewältigt werden, ohne dass diese Aufgaben in bloße Routinen überführt werden können (Terhart, 2011). Der Umgang mit diesen Widersprüchen erfordert kreative Lösungen, die in der Regel nicht im Voraus geplant und auch nicht in Form von Arbeits- oder Ausführungsanweisungen vorgegeben werden können. Dies setzt eine hohe eigene Motivation

voraus. Eine solche durch Antinomien strukturierte Arbeitssituation ist tatsächlich typisch für alle interaktiven Dienstleistungen (Dunkel & Weihrich, 2012).

Dies führt zu einem zweiten zentralen Problemkomplex, der über die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden hinaus das Verhältnis zwischen Weiterbildungsanbieter und Lehrenden betrifft. Da die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden nicht planbar sind, können Konzeption und Ausführung der Arbeit nicht getrennt werden (Böhle et al., 2011). Daraus ergibt sich, dass die Ausführung der Arbeit weder im Arbeitsvertrag fixiert noch durch Vorgesetzte beauftragt werden kann. Der Arbeitgeber ist darauf angewiesen, dass Lehrende die Dienstleistungsarbeit aus eigener Motivation professionell gestalten und auftretende Hindernisse und Widersprüche im Interesse des Anbieters überwinden. Dabei kann der Arbeitgebende nicht einschätzen, inwiefern Lehrende Leistung zurückhalten.

Es stellt sich die Frage, wie Lehrende in der Erwachsenenbildung dazu motiviert werden können, eine solche interaktive Dienstleistung bzw. eine entlang von Widersprüchen strukturierte Lehr-/Lernsituation selbstständig und erfolgreich zu gestalten. Fasst man die Lehrenden als rationale, nutzenmaximierende Akteurinnen und Akteure auf – was Soloselbstständige auf dem sekundären Arbeitsmarkt fast zwangsläufig sein müssen – spielt auch hier das Arbeitseinkommen eine zentrale Rolle. Mehrere Ansätze, die sich unter dem Begriff *Efficiency Wage* zusammenfassen lassen, erklären den Zusammenhang zwischen Einkommen und Produktivität. Drei der zentralen Ansätze erklären diesen Zusammenhang mit motivationalen Mechanismen.

Im *Fair-Wage-Effort*-Modell (Akerlof & Yellen, 1990) steht die wahrgenommene Fairness der Löhne im Vordergrund. Nehmen Arbeitnehmer:innen ihre Löhne als unfair wahr, werden sie Leistung zurückhalten. Allerdings werden Arbeitnehmer:innen bei fairen Löhnen keine zusätzliche Leistung erbringen. Das Modell postuliert also, dass durch faire Löhne Leistungszurückhaltung vermieden, aber nicht zu zusätzlicher Leistung motiviert werden kann. Entscheidend ist dabei, was unter fairen bzw. unfairen Löhnen zu verstehen ist. Dies hängt von der relationalen Wahrnehmung des eigenen Einkommens im Verhältnis zu Referenzgrößen ab. Dabei kann es sich um durchschnittliche Marktlöhne handeln oder um Löhne einer Referenzgruppe.

In eine ähnliche Richtung zielt der *No-Shirking*-Ansatz (Shapiro & Stiglitz, 1984). Ausgangspunkt ist hier die Prämisse, dass Arbeitgebende die Arbeitstätigkeit von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen nicht vollständig kontrollieren können und beide Akteure rational (nutzenmaximierend) agieren. Arbeitnehmer:innen werden unter diesen Bedingungen versuchen, Arbeitsleistung auf ein Minimum zu reduzieren. Da die Kontrolle des Arbeitgebenden eingeschränkt ist, können es Arbeitnehmer:innen riskieren, für die Arbeitsleistung ein Maß zu wählen, das unter den Mindestanforderungen liegt. Es besteht dann jedoch das Risiko, entdeckt und entlassen zu werden. Wenn der Lohn auf dem Niveau des Gleichgewichts-Preises des Arbeitsmarktes liegt, entstehen Arbeitnehmenden (abgesehen von Transaktionskosten) daraus keine Nachteile. Dies ändert sich jedoch, wenn Arbeitnehmer:innen einen Lohn über dem gleichgewichtigen Arbeitsmarktniveau erhalten. Arbeitnehmer:innen werden unter diesen Umständen mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Arbeitsplatzverlust riskieren.

Im Gegensatz zum *Fair-Wage*-Modell und der *No-Shirking*-Theorie wird im *Gift-Exchange*-Ansatz (Akerlof, 1984) davon ausgegangen, dass Arbeitnehmer:innen grundsätzlich bereit sind, nicht nur auf Leistungszurückhaltung zu verzichten, sondern über das durch Gruppennormen oder Anforderungen des Arbeitgebers definierte Maß hinaus zusätzliche Leistung zu erbringen. Diese Leistung wird von den Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen als Geschenk verstanden, für das im Gegenzug ein fairer Lohn erwartet wird. Obgleich ein solches Verhalten aus einer spieltheoretischen Perspektive von der dominanten Strategie abweicht (Charness et al., 2004), lässt es sich empirisch aufzeigen (Fehr & Gächter, 1998).

Insgesamt ist der positive Zusammenhang zwischen Lohn und Produktivität in Meta-Studien gut nachgewiesen (Jenkins et al., 1998). Sowohl der Vergleich der Einkommen in der Weiterbildung mit den Durchschnittseinkommen auf dem Arbeitsmarkt als auch der Vergleich mit anderen pädagogischen Berufsgruppen wird in der Regel nicht zu der Einschätzung führen, dass die Einkommen fair oder in irgendeiner Weise motivierend sind. Auch mit Blick auf die Motivation greifen zwei prägende Strukturelemente der Weiterbildung ineinander und entfalten so eine für die Professionalität in diesem Feld ungünstige Wirkung: Erwerbspersonen, die sich unter Wettbewerbsbedingungen auf sekundären Arbeitsmärkten bewähren müssen, werden sich fast zwangsläufig auch an einem zweckrationalen und nutzenmaximierenden Verhaltensmuster orientieren. Da in der Weiterbildung zudem das berufliche Selbstverständnis nur gering ausgeprägt ist (Nittel, 2018), gibt es keinen Grund anzunehmen, dass hier eine über solche rationalen Abwägungen hinausgehende, nachhaltige motivationale Grundlage ausgeprägt ist. Diese strukturell bedingte Prädisposition trifft dann auf jene Einkommensverteilungen, wie sie eben in der Weiterbildung zu beobachten sind.

6 Fazit: Nichtintendierte Folgen bildungspolitischer Grundsatzentscheidungen

Die grundlegenden Strukturmerkmale der Weiterbildung – Pluralismus, Deregulierung Marktcoordination und Wettbewerb – wurden bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Entwicklung der Weiterbildung festgelegt. Sie korrespondieren durchaus den gesellschaftlichen Anforderungen, die an die Weiterbildung gestellt wurden und werden. Tatsächlich gibt es keinen grundlegenden Alternativentwurf, der plausibel beschreibt, wie die fachlich und thematisch unüberschaubare, alle Bereiche der Arbeits- und Lebenswelt umfassende und sich schnell wandelnde Nachfrage nach Weiterbildung durch die Bereitstellung komplementärer, günstiger und innovativer Weiterbildungsangebote befriedigt werden könnte.

Diese Strukturmerkmale entfalten jedoch nichtintendierte Wirkungen, in deren Folge sich die Weiterbildung von allen anderen Bereichen des Bildungswesens deutlich unterscheidet. Gravierend sind vor allem die Folgen für die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung. Diese Bedingungen grenzen den Möglich-

keitsraum und die Anreizstrukturen individueller Professionalisierung in der Weiterbildung deutlich ein.

Als gravierend kann die Wirkung der segmentierten Arbeitsmärkte mit einem großen externen sekundären Arbeitsmarkt angenommen werden. Diese Arbeitsmarktstruktur führt zu einer Reihe von Verwerfungen. Die Erwerbstätigkeit insbesondere der Soloselbstständigen und Honorarkräfte ist aufgrund der Marktrisiken durch eine fundamentale Unsicherheit geprägt. Der Wettbewerb auf diesen Arbeitsmärkten, die fehlende gewerkschaftliche Interessenvertretung und die scheinselbstständige Erwerbstätigkeit (welche auch die Mindestlohnregelungen unterläuft) drücken die Honorarsätze und Löhne. Dies kann schon mit Blick auf die für die Weiterbildung so wichtige Rekrutierung qualifizierter, kompetenter und leistungsfähiger Mitarbeiter:innen keine förderliche Wirkung haben. Zugleich zwingen die Wettbewerbsbedingungen auf den externen Arbeitsmärkten den Erwerbstätigen ein zweckrationales und nutzenmaximierendes Verhaltensmuster auf. Legt man jedoch rationale Maßstäbe an die Renditechancen individueller Professionalisierung in der Weiterbildung an, gibt es wenige Gründe, dies für eine gute Idee zu halten.

Zu fast allen hier aufgeführten Annahmen fehlt bisher jedoch empirische Evidenz, soweit es das Feld der Weiterbildung betrifft. Dieser Beitrag beschreibt dementsprechend weitgehend ein Desiderat.

Literatur

- Akerlof, G. A. (1970). The Market for „Lemons“: Quality Uncertainty and the Market Mechanism. *Quarterly Journal of Economics*, 84(3), 488–500. <https://doi.org/10.2307/1879431>
- Akerlof, G. A. (1984). Gift exchange and efficiency wage theory: four views. *American Economic Review* 74(2), 79–83.
- Akerlof, G. A. & Yellen, J. L. (1990). The fair wage-effort hypothesis and unemployment. *Quarterly Journal of Economics*, 105(2), 255–283.
- Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_wbmonitor_ergebnisbericht_umfrage_2014.pdf
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193–216. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3)
- Autorengruppe wbpersonalmonitor (2017). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker, G. (1964). *Human Capital* (2. Aufl.). Chicago: Columbia University Press.

- Böhle, F., Bolte, A., Neumer, J., Pfeiffer, S., Porschen, S., Ritter, T., Sauer, S. & Wühr, D. (2011). Subjektivierendes Arbeitshandeln – „Nice to have“ oder ein gesellschaftskritischer Blick auf „das Andere“ der Verwertung? *AIS-Studien*, 4(2), 16–26. <https://doi.org/10.21241/ssoar.64761>
- Charness, G., Frechette, G. R. & Kagel, J. H. (2004). How Robust is Laboratory Gift Exchange?. *Experimental Economics*, 7(2), 189–205. <https://doi.org/10.1023/B:EXEC.0000026979.14590.3c>
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Dobischat, R. (2004). Förderung der beruflichen Weiterbildung – Konsequenzen aus der „Hartz-Reform“. *WSI-Mitteilungen*, 54(4), 199–205.
- Dörre, K. (2005). Prekarität – eine arbeitspolitische Herausforderung. *WSI-Mitteilungen*, 55(5), 250–258.
- Dunkel, W. & Weirich, M. (Hg.). (2012). *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19359-5>
- Elias, A., Dobischat, R., Cywinski, R., Alfänger, J. (2015): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 26, 1–12. <https://doi.org/10.25656/01:11419>
- Esser, H. (1993). *Soziologie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2018). Mikrozensus 2018. <https://doi.org/10.21242/12211.2018.00.00.3.1.1>
- Fehr, E. & Gächter, S. (1998). Reciprocity and economics: The economic implications of Homo Reciprocans. *European Economic Review*, 42(3–5), 845–859. [https://doi.org/10.1016/S0014-2921\(97\)00131-1](https://doi.org/10.1016/S0014-2921(97)00131-1)
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago press.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (3. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen – eine Einführung*. 2., aktualisierte Neuauflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hippel, A. von (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57)*, S. 248–267. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jenkins, D. G. Jr., Mitra, A., Gupta, N. & Shaw, J. D. (1998). Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research. *Journal of Applied Psychology*, 83(5), 777–787. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.5.777>
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory. An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263–292. <https://doi.org/10.2307/1914185>

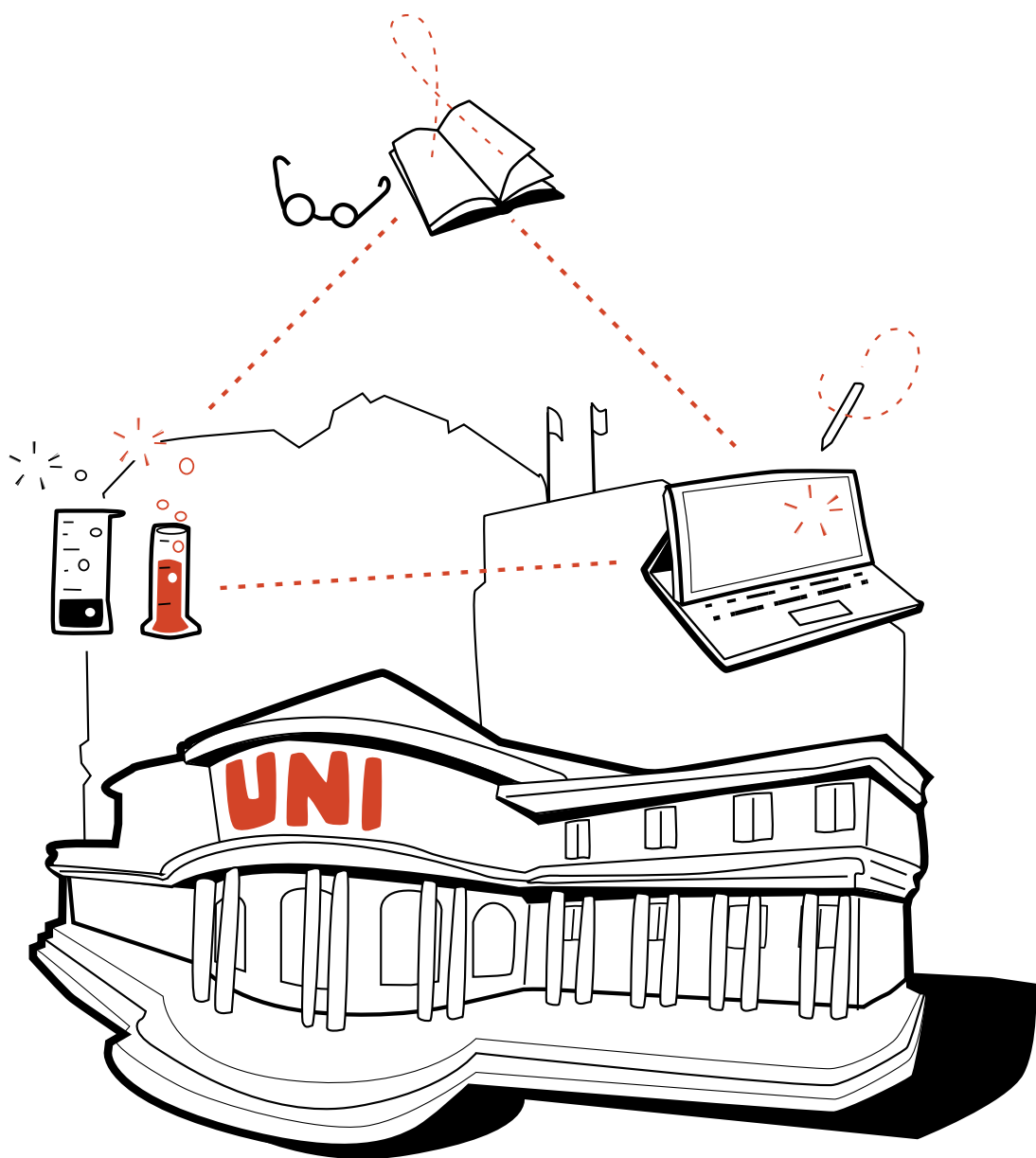
- Krause I. (2018). Arbeitsmarkt und Arbeitsverhältnisse in der Weiterbildung. Segmentations-theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung*, S. 309–327. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_14
- Kron, T. (2006). Integrale Akteurtheorie – zur Modellierung eines Bezugsrahmens für komplexe Akteure. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(3), 170–192. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2006-0301>
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, S. 153–165. Weinheim: Beltz.
- Langemeyer, I. & Martin, A. (2018). Akademiker*innen ohne Professionsstatus? – Oder: Wie Wissenschaft in die Gesellschaft kommt und was dies für das Studium bedeutet. *Bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–20. http://www.bwpat.de/ausgabe34/langemeyer_martin_bwpat34.pdf
- Locke, E. A., Feren, D. B., McCaleb, V. M., Shaw, K. N. & Denny, A. T. (1980). The relative effectiveness of four methods of motivating employee performance. In K. D. Duncan, M. M. Gruenberg & D. Wallis (Hg.), *Changes in working life*, S. 363–388. New York: Wiley.
- Martin, A. (2018). Zum Einfluss der Arbeitszeit auf Einkommen und Professionalität des Weiterbildungspersonals. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, S. 225–249. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_11
- Martin, A. & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*, S. 43–67. Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/85/0013w>
- Martin, A. & Schrader, J. (2021). Das Personal in der Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021*, S. 179–208. Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/id/41438>
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung: im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 21–56). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_11
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. <http://www.die-bonn.de/id/9257>
- Sengenberger, W. (1981). Labour Market Segmentation and the Business Cycle. In F. Wilkinson (Hg.), *The Dynamics of Labour Market Segmentation*, S. 255–256. London: Academic Press.
- Shapiro C. & Stiglitz, J. (1984). Equilibrium unemployment as a worker discipline device. *American Economic Review*, 74(3), 433–444.

- Spence, M. (2002). Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. *The American Economic Review*, 92(3), 434–459. <https://doi.org/10.1257/00028280260136200>
- Stiglitz, J. (1976). *Prices and queues as screening devices in competitive markets*. (IMSS Technical Report No. 212), Stanford: Stanford University.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57)*, S. 202–224. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weiss, A. (1980). Job Queues and Layoffs in Labor Markets with Flexible Wages, *Journal of Political Economy*, 88(3), 526–38. <https://doi.org/10.1086/260884>
- Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137–158. <https://doi.org/10.1086/223790>
- Williamson, O. E. (1990). *Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus: Unternehmen, Märkte, Kooperationen. Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Autor

Andreas Martin ist Professor für Bildungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung des Systems der Weiterbildung und seiner Adressatinnen und Adressaten an der FernUniversität in Hagen und leitet am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung die Abteilung System und Politik. Sein Forschungsfeld ist die empirische (Weiter-)Bildungsforschung mit Fokus auf regionale Disparitäten, Wirkungen und Erträgen bildungspolitischer Interventionen und dem Personal in der Weiterbildung.

Kontakt: martin@die-bonn.de



III Hochschulbildung

Prozessebenen der Professionalisierung im Hochschulbereich

DIETER NITTEL & NIKOLAUS MEYER

Zusammenfassung

Den Bezugspunkt des Beitrags bildet die komparative pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung. Zunächst wird auf die Theorie von Oevermann Bezug genommen, die auf den ersten Blick besonders gut anschlussfähig gegenüber prozessorientierten Fragestellungen ist – bei genauerem Hinsehen aber auch gewisse Schwächen bei der Betrachtung diachroner Phänomene aufweist. Um diese zu kompensieren, erscheint die Berücksichtigung grundlegender Prozessebenen geboten zu sein. Diese Kategorie bezieht sich auf Prozesse der Institutionalisierung, Verrechtlichung, Verberuflichung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung. Die genannten analytischen Dimensionen leisten einen Beitrag zu einer stärker empirisch orientierten Hochschulforschung mit dem Fokus auf Professionalisierung.

Schlagworte: Professionalisierung; Hochschule

Abstract

The reference point of the article is comparative pedagogical research on professional groups and organisations. First of all, reference is made to Oevermann's theory, which at first glance seems to be particularly well suited to process-oriented questions – but on closer inspection also shows certain weaknesses when considering diachronic phenomena. In order to compensate for these, the consideration of fundamental process levels seems to be necessary. This category refers to processes of institutionalisation, legalisation, professionalisation, academisation and scientification. The above-mentioned analytical dimensions contribute to a more empirically oriented higher education research with a focus on professionalisation.

Keywords: professionalisation; higher education

1 Definition des Begriffs Professionalisierung – Darlegung des Argumentationsbogens

Die komparative erziehungswissenschaftliche Berufs- und Organisationsforschung (Nittel & Tippelt, 2019; Nittel et al., 2014; Nittel, Schütz & Tippelt, 2012) kann sich, wenn man das Feld der pädagogischen Arbeit auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten

ten abtastet, mittlerweile auf ein breites Spektrum wissenschaftlicher Kategorien – und damit auf Werkzeuge des Vergleichs – stützen.¹ Diese Begriffe besitzen ein so allgemeines und zugleich spezifisches Profil, dass sie die kognitiven Operationen des Relationierens, Abwägens und Austarierens von Phänomenen, die auf den ersten Blick sehr heterogen wirken, aber bei genauem Hinsehen doch Affinitäten aufweisen, auf eine solide Grundlage stellen kann. Das war keineswegs immer so. Denn erst die zielgerichtete und umfassende Bezugnahme auf die Vielfalt an soziologischen Bezugstheorien und deren Aufbereitung und Synthese hat diese komfortable Ausgangsposition der erziehungswissenschaftlichen Berufs- und Organisationsforschung möglich gemacht (Helsper, 2021; Nittel, 2000).

Bei der Bestimmung der Professionalisierungschancen und -begrenzungen im Hochschulbereich stützen wir uns auf die Differenzierung der Ebenen Professionalität – Profession – Professionalisierung. Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag primär auf die Prozessebene der Professionalisierung. Eine wichtige Erkenntnis der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufs- und Organisationsforschung wird in dem Leitsatz gebündelt: Wer von der Professionalisierung sozialer Welten pädagogischer Berufskulturen sprechen will (Nittel et al., 2014), darf von Prozessen der Deprofessionalisierung nicht schweigen! Unter Professionalisierung verstehen wir eine ambitionierte Form der Verberuflichung, die ausgesprochen voraussetzungsreich ist. Evoziert der Ausdruck *Profession* eine eher funktionale Betrachtung im Gesamtgefüge der gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung und Professionalität die umfassende Rekonstruktion der unmittelbaren Handlungsebene, also den in-situ-Bereich, so referiert die Kategorie *Professionalisierung* auf Indikatoren, an denen die gesellschaftliche Aufwertung und Institutionalisierung einer ausgewiesenen Tätigkeit im Strom der Zeit (Helsper, 2021; Nittel, 2000) ablesbar sind. Den Intentionen der unterschiedlichsten Berufsgruppen in Richtung Professionalisierung liegt zumeist der Wille zugrunde, ein soziales Aufstiegsprojekt auf den Weg zu bringen – genauer: die strategisch wichtigen Orte *Arbeitsplatz*, *öffentliche Meinung* und *staatliche/rechtliche Instanzen* zur Durchsetzung von Strategien zu nutzen, um einerseits die Entschädigungschancen von Arbeit (Geld und Prestige) zu verbessern und andererseits die Autonomiespielräume der Berufskultur auszubauen. Beides, mehr Geld und Prestige einerseits und mehr Autonomie andererseits, mögen in der Realität nah beieinanderliegen. Vom analytischen Standpunkt her lohnt es sich aber, sie getrennt zu betrachten, da durch eine separate Beobachtung ein differenzierteres Bild möglich ist. Aus berufsgeschichtlicher Perspek-

1 Warum sind Hochschullehrende Pädagogeninnen bzw. Pädagogen? Um diese Frage zu beantworten, gibt es mindestens drei Antworten: 1. Zum offiziellen Mandat der Hochschule gehört neben der Forschung die Lehre. Wer möchte bezweifeln, dass das Lehren eine pädagogische Tätigkeit ist? 2. Im lexikalischen Sinne steckt in dem Wort *Hochschullehrer:in* der Begriff *Lehrer:in*. Auch dies ist eine eindeutige semantische Referenz zur Pädagogik. 3. In einer neuen Veröffentlichung haben wir am Beispiel der Goethe-Universität Frankfurt und der Kunsthochschule Luzern empirisch nachweisen können, dass aus formalpragmatischer Sicht die pädagogischen Programme und die Kernaktivitäten von Hochschullehrenden eine Vielzahl struktureller Ähnlichkeiten mit denen von Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, Lehrerinnen und Lehrern und anderen pädagogischen Berufsgruppen aufweisen (Nittel & Hodapp, 2023). Das bedeutet: Die Handlungslogik von Professorinnen und Professoren unterscheidet sich in der Lehre nicht so krass von der anderer pädagogischer Berufsgruppen wie es uns der Common Sense gewöhnlich nahezubringen versucht. Der Umstand, dass Professorinnen und Professoren sich nicht gerne als Pädagoginnen bzw. Pädagogen bezeichnen lassen, hängt stark mit dem Distinktionsbedürfnis dieser Personengruppe zusammen – aber das ist nicht das Abbild ihres faktischen Tätigkeitsprofils.

tive lassen sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts beachtliche Prozesse der Professionalisierung sowohl im Gesundheitsbereich (Pflegeberufe) als auch im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens beobachten.

Besonders der Soziologe Ulrich Oevermann (1996) hat grundlegende Aspekte zum hier thematisierten Phänomenbereich beisteuern können. Aus seiner Sicht sei das professionelle Handeln in modernen Gesellschaften – neben der Tätigkeit von Unternehmen und Unternehmerinnen oder wissenschaftlichen Erfindungen – einer der zentralen Orte der Erzeugung von Neuem. Angehörige von Professionen, wie Ärzte und Ärztinnen sowie Juristen und Juristinnen, würden unter Maßgabe verinnerlichter professionsethischer Ideale und ethischer Maximen existenziell wichtige Problemlagen bearbeiten, die sich entweder einer einseitig administrativen, ausschließlich technischen oder einer rein ökonomischen Behandlung widersetzen. Ohne das gesamte Inventar an professionstheoretischen Kategorien Oevermanns an dieser Stelle im Detail erläutern zu wollen (Fallstruktur, Krise und Routine, autonome Lebenspraxis, systematische Erzeugung des Neuen), soll es hier vor allem um die Darlegung jener Prozessdimension gehen, die an dieser Stelle konstitutiv ist. Die Prozessperspektive nimmt Oevermann ein, wenn er unter Bezug auf die grundlagentheoretischen Positionen der sozialwissenschaftlichen Klassiker (Peirce, Mead, Freud) einen dreistufigen Ableitungszusammenhang vorstellt: Professionalisiertes Handeln könne erstens als zentraler Ort „der Vermittlung von Theorie und Praxis unter der Bedingung der verwissenschaftlichten Rationalität betrachtet werden, wobei im frühen Stadium noch charismatische Anteile das Handeln dominieren würden. Zweitens habe sich die professionelle Praxis neben dem unternehmerischen, politischen und intellektuellen Handeln als Komplex der systematischen Erneuerung durch Krisenbewältigung“ (Oevermann, 1996, S. 95) institutionalisieren können, wobei sich ein spezifisches Verhältnis von Krise (Regel) und Routine (Ausnahme) sowie ein Mechanismus zwecks Aufrechterhaltung der Klientelautonomie herauskristallisiert habe. Und in einem dritten Schritt habe sich professionalisiertes Handeln in der heutigen Form des methodisch-systematischen Handelns ohne die Dominanz charismatischer Anteile als hochgradig effektiver Bearbeitungsmodus existenziell wichtiger Geltungsfragen in der Moderne etabliert. Das Spektrum der infrage kommenden Geltungskrisen werde durch drei *Funktionsfokusse des professionellen Handelns* (Oevermann, 2009, S. 120) abgesteckt, nämlich durch die Gewährleistung von Recht und Gerechtigkeit (Rechtswesen), die Sicherung leiblicher und psychosozialer Integrität (Medizin) und die Überprüfung von Geltungsfragen unter der regulativen Idee der Wahrheit (Wissenschaft). Das hier nicht im Detail entfaltete Begriffsinventar ermöglicht es, unterschiedliche Prozessvarianten zwischen einem historisch gewachsenen Bedarf an professionellen Dienstleistungen und deren Deckung zu identifizieren, indem das Verhältnis *professionalisierungsbedürftig versus nicht professionalisierungsbedürftig* einerseits und der faktische Stand der Professionalisiertheit andererseits geklärt wird (Oevermann, 1996). Mithilfe dieses Differenzschemas versucht Oevermann etwa die Frage zu beantworten, warum nicht professionalisierungsbedürftige Berufe wie etwa der des Ingenieurs in der Wahrnehmung gemeinhin als „professionalisiert“ gelten, während professionalisierungs-

bedürftige Berufe wie der des Lehrers bzw. der Lehrerin aufgrund von Strukturmerkmalen am Vollzug der Professionalisierung aus seiner Sicht nahezu gescheitert seien. Mit *professionalisierungsbedürftig* ist ein mit Blick auf die Funktionsfokusse (Oevermann, 2009) begründbarer Zustand der Gestaltungsoffenheit gemeint (Oevermann, 1996), wenn z. B. das berufliche Handeln im Kontext eines Arbeitsbündnisses stattfindet, Entscheidungen wissenschaftlich begründet werden müssen oder ein objektiver Bedarf nach einer Kunstlehre besteht, den es im Rahmen einer Ausbildung anzueignen gilt. Das tatsächliche Niveau der Professionalisierung bezieht sich dann auf den rekonstruierten Grad des zuvor explizierten Gestaltungspotenzials. Mit Blick auf den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin wird die nicht vorhandene Klientelautonomie aufgrund der Schulpflicht von Oevermann als ausschlaggebender Faktor in die Waagschale geworfen (Oevermann, 1996), warum dieser pädagogische Beruf gegenwärtig das letzte Reifestadium der Professionalisierung nicht erreichen könne. Im Umkehrschluss bedeutet dies in Bezug auf die Erwachsenenbildung oder auch andere Felder der pädagogischen Berufsarbeit, dass aus der Sicht von Oevermann eigentlich nichts gegen die Professionalisierungsmöglichkeit dieser Felder spräche, da hier ja eine formale Autonomie zur Herstellung eines Arbeitsbündnisses gegeben sei.

Oevermanns (1996) Professionalisierungstheorie hat allein schon wegen ihrer hermetischen Geschlossenheit gewisse Bedenken ausgelöst. Einzelne Einwände beziehen sich auf den Umstand, dass trotz der Überwindung der Merkmalskataloge doch wieder nur die beiden „stolzen Professionen, nämlich die des Mediziners und die des Juristen als vollprofessionalisierte Berufsgruppen am Ende der Sondierung zurückbleiben. Auch erschöpft sich Oevermanns Argumentation an vielen Stellen in der Zusammenstellung idealtypischer Positionen. Obwohl das faktische Tun heutiger Ärztinnen und Ärzte außerordentlich wenig mit der reinen Lehre psychoanalytischer Interventionen zu tun hat, glaubt er, an der Vergleichsfolie des ganzheitlich und psychoanalytisch orientierten Allgemeinmediziners festhalten zu können. In dem gleichen Maße, wie vorab eine formalpragmatische Zuordnung des pädagogischen Handelns unter dem Fokus der Therapie stattfindet, drohen die analytischen Optionen der Entdeckung einer Eigenlogik im Handeln der pädagogischen Berufsgruppen aus dem Blick zu geraten“ (Nittel, 2018, S. 42). Ebenso ergeht es der Applikation seines Konzepts von Autonomie auf lebenspraktische Entscheidungssituationen. Gesetzt den Fall, die Schulpflicht stelle in der Tat einen so machtvollen Hemmfaktor im Horizont der Professionalisierung dar, müsste dann nicht der Professionalisierungsprozess von Lehrern und Lehrerinnen in Ländern ohne Schulpflicht – z. B. Österreich – eigentlich deutlich weiter fortgeschritten sein? Dies ist faktisch nicht der Fall. Viel eher muss man sogar genau das Gegenteil konstatieren. Für die hier entwickelten Gedankengänge ist Oevermann außerordentlich wichtig – gelten doch Professoren und Professorinnen und andere Angehörige des Lehrkörpers einer Hochschule aus der Sicht von Oevermann nicht als Professionelle, weil ihre Klientel die Gesellschaft ist und nicht einzelne Personen (Oevermann, 1996).

Um die Begrenzungen in Oevermanns Theorie zu überwinden, haben wir weitere Differenzierungen auf der Prozessebene eingeführt: die zwischen individueller und

kollektiver Professionalisierung (Nittel, 2018). Diese Unterscheidung geht von der optimistischen Lesart aus, dass es auch Ungleichzeitigkeiten gibt, etwa zwischen dem weit entwickelten Stand der Verberuflichung und der Reifung eines individuellen Kompetenzprofils einerseits und dem nicht sonderlich weit fortgeschrittenen Stand von Professionalitätserwartungen beim Träger pädagogischer Einrichtungen andererseits. Dies kann aber auch umgekehrt zu Verwerfungen führen, wie etwa zwischen den Standards einer universitären Ausbildung bei Gymnasiallehrern und -lehrerinnen, dem Bruch dieser Standards durch die punktuelle Rekrutierung von nicht pädagogisch Qualifizierten für den Schuldienst aufgrund des bestehenden Lehrkräftemangels und den daraus resultierenden Problemen einzelner Nicht-Lehrkräfte im staatlichen Schuldienst.

Um über die idealtypische Betrachtung bei Oevermann hinaus die Variationspielräume einer stärker empirisch begründeten erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung zu vergrößern, unterscheiden wir bei der Analyse von Vorgängen der Professionalisierung zwischen mehreren Prozessebenen, denen wiederum bestimmte Indikatoren zugeordnet werden können. Wir gehen prinzipiell davon aus, dass der Prozess der kollektiven Professionalisierung durch folgende Mechanismen geprägt und beeinflusst wird: nämlich durch Akademisierung, Verberuflichung, Verrechtlichung, Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung.

2 Die Ausdifferenzierung der Prozessebenen

Wir legen eine weitreichende Ausgangshypothese zugrunde: Gleichgültig, welche pädagogischen Berufsgruppen Gegenstand der Untersuchung sind, ob es um Erzieher:innen, Lehrer:innen oder Sozialarbeiter:innen geht – die Dynamik und eine erste Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit von Prozessen der Professionalisierung kann aus unserer Sicht unter Zugrundelegung der eben aufgezählten Prozessebenen beschrieben und analysiert werden. Diese können grundsätzlich in folgender Weise bestimmt werden:

Institutionalisierung bezieht sich auf den Vorgang der Etablierung, der Weiterentwicklung und – im günstigsten Fall – der Expansion des institutionellen Komplexes, in dessen Rahmen pädagogische Arbeit stattfindet. Im gegebenen Kontext baut Institutionalisierung auf bereits vollzogene Prozesse der Formalisierung einer bestimmten Praxis und der Ausdifferenzierung bestimmter Subsysteme auf. Institutionelle Komplexe werden in der komparativen pädagogischen Berufs- und Organisationsforschung eng an die Altersklassen und Lebensphasen gekoppelt. Sie reichen von der Pädagogik des vorgeburtlichen Lebens (1) (Familienbildungsstätten, Beratungsstellen für pränatale Pädagogik), der frühen Kindheit (2) (Kindertagesstätten, Kindertagespflege), der schulischen Erziehung (3) (Grundschulen, Schulen im Sekundarbereich I und II), der beruflichen Bildung (4), der Erwachsenenpädagogik/Weiterbildung (5), des Hochschulwesens (6) bis hin zur Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik (7). Da die institutionellen Komplexe ganze Cluster von Organisationen umfassen, darf Institutionalisierung

also nicht auf *Organisationsentwicklung* reduziert werden. Institutionen treten uns im Plural gegenüber (die Kindergärten, die Universitäten etc.). Demgegenüber nehmen wir Organisationen viel eher im Singular wahr, weil es hier immer auch um die Unverwechselbarkeit der einzelnen Organisation geht. Auf dieser ersten Ebene dreht sich alles um die Frage, inwieweit die Auf-Dauer-Stellung der jeweiligen Einrichtungen gesichert ist, die Mandatzuteilung als selbstverständlich akzeptiert wird und ob möglicherweise sogar mit einer Expansion des Angebots zu rechnen ist. In all diesen Fällen sind flankierende politische Entscheidungen notwendig, weil nur über sie die erforderliche Allokation der Finanzmittel stattfinden kann. Ohne materielle Basis keine Institutionalisierung. Die finanzielle Versorgung hängt wiederum von der Mobilisierung von Legitimation ab, und das bedeutet, dass in demokratischen Gesellschaften die Existenz pädagogischer Institutionen von Prozessen der Konsensbildung und dem Glauben in deren Legitimität abhängig ist. Die hier in den Blick genommene Institutionalisierung vollzieht sich niemals nur im lokalen Rahmen, sondern in der Regel bundesweit.

Mit Blick auf die Institutionalisierung des Hochschulwesens ist zu sagen, dass dieser Komplex auch aus internationaler Sicht der am stärksten wachsende ist (Meyer 2007; Meyer et al. 1992). Betrachtet man die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, zeigen die statistischen Daten ebenfalls ein starkes Wachstum: Im Studienjahr 2022 lag die Studienanfängerquote, also der Anteil der Studienanfänger:innen in der Bevölkerung des entsprechenden Geburtsjahres, in Deutschland bei 54,7 % (Statista, 2022a), während diese 2000 noch bei 33,3 % lag. Damit einher geht auch ein Anstieg beim Personal: Zwischen 2012 und 2021 weist das Statistische Bundesamt (2022) bei Professoren und Professorinnen ein Wachstum um 14,6 % auf 50.260 Personen aus. Hinzu kommen rund 210.000 wissenschaftliche Mitarbeiter:innen (+25,7 %) sowie 10.900 Lehrkräfte für besondere Aufgaben (+10 %). Fraglich bleibt aufgrund der verschiedenen Hochschulordnungen, inwiefern die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, gerade angesichts der Diskussion um die rechtliche Grundlage der Beschäftigung in der Wissenschaft, in die Lehre eingebunden sind, während dies bei Lehrkräften für besondere Aufgaben explizit rechtlich in den Hochschulgesetzen der Länder geregelt ist. Das Wachstum bei Studierenden sowie damit verbunden beim Personal geht zwar formal nicht mit einer ansteigenden Zahl an Institutionen einher (Statista, 2023) – deren Zahl liegt weitgehend stabil bei rund 420 (ebd.) –, sondern vielmehr mit einer Konsolidierung des wachsenden privaten Hochschulsektors. Hier konzentriert sich der bisher eher durch viele kleine Hochschulen in privater Trägerschaft geprägte Markt durch Übernahmen zunehmend auf wenige große Institutionen. So ist Deutschlands größte Hochschule 2022 mit der IU Internationale Hochschule (85.483 Studierende) sowohl eine private Hochschule wie besonders stark im dualen und Fernstudienformat engagiert (Meyer & Braches-Chyrek, 2023; Meyer & Buschle, 2020).² Die Effekte

2 Gerade an diesem Beispiel zeigt sich die starke Ökonomisierung des Hochschulbereichs. Alleinige Gesellschafterin der Trägergesellschaft ist die IU Group mit Sitz in Brüssel. In deren Besitz befindet sich die IU Internationale Hochschule, die ihren Hauptsitz in Thüringen hat, wodurch alle Standorte – auch außerhalb Thüringens – unter thüringisches Hochschulrecht fallen.

dieser Entwicklung auf die Professionalisierung des Hochschulbereichs sind bisher nicht flächendeckend untersucht (Meyer & Braches-Chyrek, 2023).

Unmittelbar mit der Institutionalisierung ist die juristische Ebene verbunden: *Verrechtlichung* meint zunächst einmal die formaljuristische Kodifizierung des institutionellen Mandats, das sich auf den gesellschaftlichen Auftrag der jeweiligen Erziehungs- und Bildungsorganisationen bezieht. Orientierungsrelevant ist dabei aber immer das Grundgesetz, das beispielsweise vorsieht, dass die Sicherstellung der Schulpflicht die Sache des Staates ist. Selbstverständlich gibt es mit Blick auf die Hochschulen auch relevante Aussagen des Grundgesetzes, z. B. die im § 5, Absatz 3. Diese besagt, dass „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre [...] frei sind“ und dass die „Freiheit der Lehre [...] nicht von der Treue zur Verfassung entbindet“. Jedem institutionellen Komplex im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens kann man einzelne Gesetze zuordnen, wobei zwischen dem Bildungsrecht i. e. S. und anderen Rechtsordnungen unterschieden werden kann: Das Schulwesen wird neben dem Schulrecht auch beispielsweise vom Lehrkräftebildungsgesetz, dem Ersatzschulfinanzierungsgesetz oder den jeweiligen Weiterbildungsgesetzen flankiert. Auch die Weiterbildung wird nicht nur durch die Weiterbildungsgesetze, sondern auch durch andere Regelungen, z. B. durch die tarifrechtliche Absicherung des Rechts auf Weiterbildung gestützt.

Auf der Ebene der Verrechtlichung des Hochschulwesens sind nur solche Gesetzesinitiativen ins Auge zu fassen, die entweder indirekte oder direkte Konsequenzen für die Professionalisierung nach sich ziehen. Zum letztgenannten Typ zählen alle gesetzlichen Arrangements, die etwas mit der Nachwuchsförderung zu tun haben, wie etwa das Wissenschaftszeitvertragsgesetz. Auch das Hochschulrahmengesetz enthält Paragraphen, die unmittelbar relevant sind. Von entscheidender Bedeutung sind hier seit der Föderalismusreform die länderspezifischen Gesetzestexte. So wurde in diesem Zusammenhang die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes aus dem Grundgesetz gestrichen. Im Hochschulbereich hat der Bund nun im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung die Möglichkeit, Regelungen für die Bereiche Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse zu erlassen. Die Bundesländer dürfen von diesen Regelungen jedoch abweichen. Außerdem kann der Bund weiterhin im Rahmen der sogenannten „Gemeinschaftsaufgaben“ (Art. 91b GG n. F.) im Einvernehmen mit den Ländern auf dem Gebiet der wissenschaftlichen und Forschungsvorhaben an den Hochschulen (Art. 91b Abs. 1 Nr. 2 GG) tätig werden. Nicht alles betrifft die Professionalisierung, wenn auch länderspezifische Besoldungsordnungen mit Blick auf die Angemessenheit der Finanzierung des professoralen Personals seit der Einführung der leistungsabhängigen W-Besoldung durchaus Gegenstand personalpolitischer juristischer Auseinandersetzungen waren (Bundesverfassungsgericht, 2012). Die inhaltlichen Aspekte des Hochschulalltags werden dagegen beispielsweise durch das Gesetz über die Stiftung Akkreditierungsrat bestimmt. Dieses bildet zusammen mit dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag den rechtlichen Rahmen des Akkreditierungssystems, dass die Prüfung von Studiengängen im Zuge der Bologna-Reform von den Wissenschaftsministe-

rien übernommen hat. Darin sind die Aufgaben, Zuständigkeiten und Befugnisse der zentralen Akteure im Akkreditierungssystem verbindlich festgelegt.

Die Prozessebene der *Verberuflichung* bezieht sich auf die mal mehr, mal weniger erfolgreichen Schritte der Konstitution eines kollektiven Handlungssubjektes. Damit stehen die informellen und formalen Maßnahmen der Vergemeinschaftung in der jeweiligen sozialen Welt der pädagogisch Tätigen im Zentrum. Verberuflichung ist letztlich Identitätsarbeit, die Gewinnung eines beruflichen Selbstbewusstseins, das ohne Berufsstolz keine Nachhaltigkeit entfalten könnte. Ein prototypisches Beispiel eines solchen Schritts stellt die Gründung eines eigenständigen Berufsverbandes dar und die damit korrespondierende Substitution einer diffusen Wir-Gemeinschaft durch eine soziale Einheit, die über wirksame Mittel der Sanktionierung verfügt, sollte es zu Verstößen gegen den Korps-Geist des Berufs kommen. Auch die Steigerung des gewerkschaftlichen Organisationsgrades gehört in diese Rubrik. Von Verberuflichung kann allerdings nur dann gesprochen werden, wenn die Bündelung und Artikulation legitimer berufspolitischer Interessen auch öffentlich wahrgenommen werden. Die Herausbildung eines kanonisierten Berufsbildes oder die Spezifizierung einer beruflichen Lizenz verhalten sich zum Prozess der Verberuflichung als gleichursprünglich. Da das pädagogische System des lebenslangen Lernens keineswegs nur von Angehörigen *echter* Berufe (z. B. ehrenamtlich oder nebenberuflich Tätigen) bevölkert wird – und erst recht nicht von klassischen Professionen –, sondern auch frei- und nebenberuflich pädagogisch Tätige sowie ehrenamtlich engagierte Personen aktiv sind, wählen wir an dieser Stelle die Kategorie der sozialen Welt (Meyer, 2017). In Form von Kooperationsverbünden und Netzwerken können sich aber sehr wohl auch Interessen und Anliegen verdichten, die Effekte der Verberuflichung (der Aushandlung und Festlegung bestimmter Tätigkeitsprofile, Aufgaben und Rechte) haben, ohne dass die Träger:innen derartiger Aktivitäten Angehörige genuiner Berufe sind.

Mit Blick auf den Hochschulbereich zeigen sich noch immer – die Bologna-Reform hat die unterschiedliche Wertigkeit der Bildungsabschlüsse ja letztlich nivelliert – alte Unterschiede sowie inhaltliche Fokussierungen. So konkurrieren unterschiedliche Berufsverbände um die Gunst der Professoren und Professorinnen an Hochschulen angewandter Wissenschaften – HLB-Hochschullehrerbund (ca. 7.500 Mitglieder) – sowie der Hochschullehrer: an Universitäten – Deutscher Hochschulverband (ca. 32.000 Mitglieder). Beide Berufsverbände artikulieren in der Öffentlichkeit deutlich Missstände und stellen klare Forderungen: So verlangt der HLB die Reduktion des Lehrdeputats von Professoren und Professorinnen an HAWs von 18 auf 12 SWS sowie die Zuordnung für eine wissenschaftlichen Mitarbeiter:innenstelle je Professur. Parallel zu diesen beiden großen Verbänden bestehen auch kleinere fachwissenschaftlich geprägte Berufsverbände des Hochschulpersonals, wie etwa der Verband der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. (VHB).

Daneben bestehen auch berufsgruppenbezogene Netzwerke, die eher den Charakter von sozialen Bewegungen erfüllen und so aus einer anderen Perspektive für die Professionalisierung relevant werden. Hier versammeln sich Kritiker:innen der Ar-

beitsbedingungen in der Wissenschaft, die vor allem eine über Jahre nur befristete Beschäftigung in Kettenverträgen beklagen (Bahr et al. 2022).

Akademisierung stellt jene Prozessebene dar, auf der die Formierung wissenschaftlicher Studiengänge und Ausbildungen an Hochschulen beobachtet werden kann. So gesehen bezieht sich Akademisierung auf die hochschulbezogene Institutionalisierung eines bestimmten Wissenskorpus und Etablierung von Programmen/Angebotsstrukturen in Hochschulen. Diese Prozessebene vollzieht sich demnach ausschließlich *in* den Organisationen des institutionellen Komplexes der Hochschulen und nicht jenseits von ihnen. Eine deutliche Akademisierung kann z. B. bei den Gesundheitsberufen, der Etablierung bestimmter Studiengänge an Fachhochschulen (Pflegepädagogik, Gesundheitswissenschaft) beobachtet werden. Die Akademisierung stellt ein Artefakt der modernen Wissensgesellschaft dar, die nachhaltig dazu beiträgt, dass die Produktion, Kollektion, Distribution und Evaluation an einem klar zurechenbaren institutionellen Ort vollzogen und dort kontrolliert wird. Die Folge der Akademisierung ist, dass das Spektrum wissenschaftlicher Disziplinen sich immer weiter ausdifferenziert und somit unübersichtlicher wird.

Die Prozessebene der Akademisierung wird in dem hier in den Blick genommenen Kontext immer dann adressiert, wenn neue (Förder-)Programme und Anreizsysteme aufgelegt werden, mit denen beispielsweise der Weg zur Professur gezielt für Frauen in männerdominierten wissenschaftlichen Disziplinen geebnet werden soll oder die Übergänge zwischen Habilitation und einer ersten Stelle als Hochschullehrer:in erleichtert werden sollen. Als eine übergeordnete Funktion der Akademisierung kann die Steigerung der Inklusionsrate der Leistungsrolle im Wissenschaftssystem – und die ist nun einmal die Professur – gesteigert und erhöht werden (Aufbau von Programmen zur Vermehrung von Seniorprofessuren). Ebenso zählen aber auch völlig neue Wege bei der Gewinnung von geeignetem Personal dazu, denn auch an Hochschulen herrscht eine Art Fachkräftemangel; besonders betroffen sind davon Hochschulen angewandter Wissenschaft (Meyer & Braches-Chyrek, 2023). Hier wird festgelegt, dass Bewerber:innen neben einer einschlägigen Promotion auch mindestens fünf Jahre, davon drei außerhalb der Hochschule, gearbeitet haben müssen. Dies führt in zahlreichen Bundesländern zu neuen Qualifizierungsprogrammen. In Bayern wird dies als „W1-Nachwuchsprofessur“ (THWS, 2023) bezeichnet und bietet die Möglichkeit zum Erwerb der Qualifikation für eine W2-Professur an einer bayerischen Hochschule für angewandte Wissenschaften. „Dies kann über zwei unterschiedliche Karriereewege erfolgen:

1. Praxis-Track: Herausragende Post-Docs ohne (hinreichende) Berufserfahrung erwerben die erforderliche Berufspraxis in renommierten Kooperationsunternehmen.
2. Promotions-Track: Berufserfahrene mit sehr gutem Hochschulabschluss erlangen die besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit in Form einer kooperativen Promotion“ (ebd.).

Parallel zu diesem spezifischen Programm für HAWs bestehen seit 2002 auch Programme für Juniorprofessuren an Universitäten, ursprünglich als Alternative zur zeitaufwendigen Habilitation gedacht. Die Zahl der Juniorprofessuren hat sich bis 2015 auf 1.615 gesteigert und ist seitdem leicht auf zuletzt 1.580 gesunken (Statista, 2022b).

Verwissenschaftlichung grenzt sich von der Prozessebene der Akademisierung insofern ab, weil sie sich auch auf die Umwelt akademischer Organisationen bezieht und den Vorgang der Diversifizierung von wissenschaftlichem Wissen außerhalb des dafür zuständigen Funktionssystems beschreibt. Während Akademisierung als Variante der Institutionalisierung mit einer Verfestigung sozialer Strukturen verbunden ist, trägt Verwissenschaftlichung eher zur Verflüssigung bei. Dem liegt die Unterstellung zugrunde, dass Wissenschaft im emphatischen Sinne zudem keineswegs nur von Professoren und Professorinnen, also von Fachpersonal, sondern auch von Laien und Laiinnen betrieben wird. Verwissenschaftlichung als Variante einer diffusen Rationalisierung im engeren Sinne findet im Rahmen autodidaktischer Aneignungspraxis und im Kontext institutionalisierter Fort- und Weiterbildung statt. Hier sind aufwendige Übersetzungsaktivitäten zu beobachten, um höhersymbolisches Wissen in beruflich anschlussfähiges Wissen zu transformieren und an die Belange der pädagogischen Praxis anzupassen. Die Popularisierung von wissenschaftlichem Wissen in den Massenkommunikationsmitteln ist ebenfalls eine Dimension von Verwissenschaftlichung. Alle diese Varianten reagieren auf einen gesteigerten Bedarf, Entscheidungen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens nicht mehr primär mit alltagsweltlichen, sondern mit höhersymbolischen Wissensbeständen zu begründen. Faulstich und Oswald (2010) weisen in diesem Zusammenhang auf das hohe Potenzial wissenschaftlicher Weiterbildungen für Hochschulen hin. Immerhin gehört diese, neben Lehre und Forschung, zu den gesetzlichen Aufgaben der Hochschulen in Deutschland. Die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) nennt mehr als 180 Einrichtungen an verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen im deutschsprachigen Raum, die auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig sind. Tatsächlich hat die Zahl der Angebote, die Angebotsvielfalt und die Bedarfsorientierung der Angebote in den zurückliegenden Jahren erheblich zugenommen. Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass den Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen bis heute noch keine zentrale Bedeutung zukommt (Thole & Meyer, 2021). 2020 ist „die Quote der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung, also der Teilnahme an formalen oder non-formalen (Weiter-)Bildungsaktivitäten an Hochschulen oder wissenschaftlichen Einrichtungen, die im Falle einer formalen Bildungsaktivität nicht im Rahmen einer ersten Bildungsphase erfolgt, [...] mit fünf Prozent [...] nach wie vor nicht sehr hoch und auf vergleichbarem Niveau wie 2018“ (BMBF 2022, S. 5). So werden 2020 rund 12 % der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung in Einrichtungen aus dem Hochschulkontext angeboten (ebd., S. 55). Damit sind unter allen Trägern Hochschulen an dritter Stelle gleichauf mit kommerziellen Bildungsinstitutionen (ebd.). Allerdings ist der Anteilswert von Hochschulen seit dem Jahr 2018 deutlich zurückgegangen (–13 %) (ebd.).

3 Schluss

Wir wagen an dieser Stelle keine Zusammenfassung, weil wir aufgrund einer fehlenden empirischen Basis und des begrenzten Platzes wichtige Gedanken nicht wirklich argumentativ entfalten konnten – sodass wir im Prinzip auf halbem Weg einen Schlussstrich ziehen müssen. Bei dem hier entwickelten Modell handelt es sich keineswegs um *Indikatoren* im Sinne der positivistischen Sozialforschung, sondern um einen heuristischen Rahmen der Exploration, den es flexibel und gegenstandsangemessen anzuwenden gilt. In aller Vorläufigkeit bleibt eigentlich nur die Feststellung, dass auf allen vier Prozessebenen Hinweise im Kontext einer Professionalisierung zu registrieren sind und das Hochschulwesen somit als Ort einer dynamischen Professionalisierung der pädagogischen Professionalisierung insgesamt sehr wohl in Betracht käme. Die Institutionalisierung, die Verrechtlichung, Verberuflichung und Akademisierung sind sehr weit fortgeschritten. Gleichzeitig türmt sich nicht nur ein großer Forschungsbedarf vor unseren Augen, sondern auch eine Vielzahl von Fragen auf: Inwieweit kann es angehen, dass die soziale Lage des akademischen Mittelbaus und die Nachwuchsgestaltung unter Bedingungen des Prekariats stattfinden und gleichzeitig eine Art Starkult um einzelne Professuren betrieben wird? Ist der formal diagnostizierte Professionalisierungstrend mit der zunehmenden Aufweichung des altehrwürdigen Prinzips der Einheit von Forschung und Lehre und der wachsenden Arbeitsteilung in forschungsorientierte Eliteuniversitäten und anwendungsorientierte Fachhochschulen wirklich vereinbar? Wie sieht es mit den Bedingungen an den Hochschulen aus, die einzelfallbezogene Arbeit mit Studierenden überhaupt möglich machen? Hat sich dieser Tätigkeitsbereich aufgrund des unleugbaren Faktums der Massenuniversität nicht von selbst erledigt? Zeichnet sich diese Einzelfallarbeit heute nur noch – wenn überhaupt – bei der Betreuung von Promovierenden und der Arbeit in komfortabel ausgestatteten Drittmittelprojekten ab? Wie ist mit dem Erstarken privater Hochschulen umzugehen und woher kommt dieser Trend? Welche Effekte birgt dies für das wissenschaftliche Personal, wenn private Hochschulen keine Finanzmittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft verwalten dürfen? Welche mittel- und langfristigen Konsequenzen erwachsen aus der Promotionsoption an Fachhochschulen? Wie ist mit der Digitalisierung der Hochschullehre nach der Coronapandemie umzugehen?

Um ausgehend von dieser Gesamteinschätzung – dies wird an den zahlreichen Fragen deutlich – zu einem belastbaren Urteil, kurz: zu einer fundierten professionstheoretischen Diagnose des Professionalisierungsprozesses zu gelangen, ist unbedingt ein Blick auf die Details und die Berücksichtigung grundlegender theoretischer Positionen notwendig. Wie das zusammenfassende Urteil ausfällt, hängt maßgeblich davon ab, welchem Professionsmodell man folgt, ob man ein emphatisches Verständnis von Professionalisierung in Anschlag bringt im Sinne von Oevermann oder in der Tradition des symbolischen Interaktionismus oder aber ein technokratisches Verständnis im Sinne der szientifischen Bildungsforschung. Ja, es gibt einen beträchtlichen Professionalisierungsschub im Hochschulwesen, der sich vor allem anhand historischer Beispiele aufzeigen ließe. Eine wirklich belastbare Einschätzung durch die komparative

pädagogische Berufsforschung ist aber erst nach einer ebenso umsichtigen wie detaillierten Relationierung empirischer Befunde und theoretischer Einordnungen möglich.

Literatur

- Bahr, A. Eichhorn, K & Kubon, S. (2022). *#IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Berlin: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin.
- Bundesverfassungsgericht. (2012). *W 2-Besoldung der Professoren in Hessen verfassungswidrig* [Pressemeldung]. <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2012/bvg12-008.html>
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung* (Arbeitspapier 200). Hans Böckler Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Meyer, J. W. (2007). University Expansion and the Knowledge Society. *Theory and Society* (36), 287–311. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9035-z>
- Meyer, J. W., Ramirez, F. & Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870–1980. *Sociology of Education* 65(2), 128–149. <https://doi.org/10.2307/2112679>
- Meyer, N. (2017). *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung. Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich*. Bielefeld: wbv.
- Meyer, N. & Braches-Chyrek, R. (2023). Privatisierungstendenzen in der Sozialen Arbeit. *Soziale Passagen*, im Druck.
- Meyer, N. & Buschle, C. (2020). Der Lizenzierungsweg Fernstudium in der Sozialen Arbeit: Der Boom des großen Unbekannten. *Soziale Passagen*, 12(2), 345–357, <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00360-3>
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, S. 21–56. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_2
- Nittel, D. & Hodapp, B. (2023). Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), im Druck.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2012). „Notwendigkeit des Vergleichs!“ Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. *Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens. Erziehungswissenschaft*, 23(45), 87–99.

- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hg.) (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (Hg.). (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004594w>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, S. 70–182. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, S. 113–142. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_6
- Statista (2022a). *Studienanfängerquote in Deutschland bis 2022* [Datensatz]. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfängerquote/>
- Statista. (2022b). *Anzahl der Juniorprofessorinnen und -Professoren nach Geschlecht in Deutschland in den Jahren von 2005 bis 2018* [Datensatz]. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1244537/umfrage/juniorprofessorinnen-und-professoren-nach-geschlecht/>
- Statista. (2023). *Anzahl der Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern 2017/2018 bis 2022/2023 nach Hochschulart* [Datensatz]. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/247238/umfrage/hochschulen-in-deutschland-nach-hochschulart/>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2022). *Hochschulpersonal nach Geschlecht, Personalgruppe und Beschäftigungsverhältnis im Zeitvergleich* [Datensatz]. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21341-0001&sachmerkmal=PERGR2&sachschluessel=PERS-WK-01,PERS-WK-HB-01,PROF-01,DOZ-02,MTRB-WISS-01,LHR-BES-01>
- Thole, W. & Meyer, N. (2021). Weiterbildung. In R.-C. Amthor, B. Goldberg, P. Hansbauer, B. Landes & T. Wintergerst (Hg.), *Kreft/Mielenz. Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage), S. 972–976. Weinheim: Beltz Juventa.
- THWS – Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt (2023). *W1-Nachwuchsprofessur für International Social Work mit Tenure-Track W2*. <https://stellen.thws.de/jobposting/d6ecb2b0c8ece42cfc10feeee90aa446a1be2c680?ref=homepage>

Autoren

Prof. Dr. **Dieter Nittel** war Hochschullehrer am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt und ist assoziierter Professor am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung (IfBM) der FernUniversität Hagen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind qualitative Bildungsforschung, Erwachsenenbildung sowie erziehungswissenschaftliche Professions- und Organisationsforschung.

Kontakt: nittel@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. **Nikolaus Meyer** ist Hochschullehrer für Profession und Professionalisierung Sozialer Arbeit am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda. Seine Forschungsschwerpunkte sind Professionsforschung, komparative Berufsgruppen- und Organisationsforschung sowie Soziale Arbeit, Nationalsozialismus und die berufsbezogenen Auswirkungen bis heute.

Kontakt: nikolaus.meyer@sw.hs-fulda.de

Blackbox Universitätsprofessur

Einblicke in die Zusammenarbeit und wissenschaftliche Handlungspraktiken an deutschen Universitäten

OLGA WAGNER, RONJA VORBERG & UWE WILKESMANN

Zusammenfassung

Universitätsprofessuren in Deutschland sind zentrale Kontexte, in denen Wissenschaftsproduktion stattfindet, bisher aber empirisch wenig untersucht. Dieser Beitrag geht der Forschungsfrage nach: *Wie gestaltet sich die Arbeitsteilung bei der Erstellung wissenschaftlichen Outputs an Universitätsprofessuren?* Datengrundlage sind 20 problemzentrierte Interviews mit Professorinnen und Professoren aus den Disziplinen Biologie, Betriebswirtschaftslehre und Maschinenbau. Sie bieten Einblicke in Erstellungsprozesse von Journalartikeln und Drittmittelanträgen sowie in die Zusammenarbeit und wissenschaftlichen Handlungspraktiken der dort tätigen Personen. Durch rekonstruierende und vergleichende Analysen können zudem Personalstrukturen der Professuren aufgezeigt werden. Wir kommen zu den Ergebnissen, dass sowohl fach- als auch professurspezifische Aspekte in der Praxis zusammenwirken. Zudem sind das Vorhandensein einer mittleren Hierarchieebene, die Gruppengröße und die Interessen einzelner Mitglieder von Relevanz. Die Diskussion greift einzelne identifizierte (kritische) Aspekte der Handlungspraktiken auf, zieht Schlussfolgerungen hinsichtlich der Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses und formuliert Fragen für mögliche zukünftige Untersuchungen.

Schlagnworte: Professur, Arbeitsteilung, wissenschaftlicher Output, Autorenreihenfolge, Nachwuchswissenschaftler:innen, Professionalisierung

Abstract

University professorships in Germany are the place of science production, but have hardly been studied so far. This article therefore analyzes the research question: *How is the division of labor in the production of scientific output organized at university professorships?* The data are based on 20 problem-centered interviews with professors from the fields of biology, business administration and mechanical engineering. They offer insights into the creation processes of journal articles and third-party funding applications as well as the cooperation and the scientific practices of action of the people working there. Reconstructive and comparative analyses can also reveal structures of the professorships. We come to the conclusion that both subject-specific and professorship-specific aspects interact in practice. In addition, the existence of a middle hierarch-

ical level, the group size and the interests of individual members are relevant. The discussion takes up particular identified (critical) aspects of the scientific practices of action, draws conclusions regarding the professionalization of early career scientists, and formulates questions for possible future research.

Keywords: professorship, division of labour, scientific output, order of authorship, early career researchers, professionalization

1 Einleitung

Zusammenarbeit und Arbeitsteilung sind ein Kennzeichen moderner Gesellschaften. Das gilt auch für die Wissenschaft und die Organisation *Hochschule*, in der (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen in organisierten Kontexten tagtäglich arbeitsteilig Zusammenarbeit praktizieren. Der Ort, an dem diese Zusammenarbeit in der Regel stattfindet, ist im deutschen Hochschulsystem die Professur¹. Diese bildet die kleinste (teil-)autonome Einheit der Universitäten auf der Meso-Ebene und übernimmt traditionell Aufgaben zur Aufrechterhaltung von Forschung, Lehre, Nachwuchsausbildung und akademischer Selbstverwaltung (Clark, 1983; Neave & Rhoades, 1987; Hüther & Krücken, 2018). Die an der Professur beschäftigten Personen sind somit mit diversen Aufgaben betraut, die der Funktionalität und Aufrechterhaltung des Universitätsbetriebs dienen und so auch dezentral und (des-)organisiert die Wissenschaft am Laufen halten.

Das Innenleben von Professuren und damit auch die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit an diesen hat bisher weder in der Hochschul- bzw. Wissenschaftsforschung noch in der Organisationsforschung angemessen Beachtung gefunden. Sie kann nach heutigem Stand deshalb als *Blackbox* der Hochschulen und der Wissenschaft bezeichnet werden. Aufgrund dieses Forschungsdefizits haben wir uns mit der Ausleuchtung dieser Blackbox empirisch auseinandergesetzt, wobei zum einen die gemeinsame Erstellung von Journalartikeln sowie von Drittmittelanträgen und zum anderen die Struktur der Professuren im Zentrum der Analyse standen.

Neben der Lehre (Wilkesmann & Lauer, 2020) gehört die Aufrechterhaltung des Forschungsbetriebs mitunter zu den wichtigsten Aufgaben von Professuren und den dort angestellten Personen. Insbesondere zwei Prozesse, die als wissenschaftliche Handlungspraktiken bezeichnet werden können und in denen final wissenschaftlicher Output generiert wird, sind hierfür elementar:

1. *Journalartikel zur Kommunikation von Forschungsergebnissen:* Forschungsergebnisse müssen an die scientific community kommuniziert werden, erst so werden sie Bestandteil von wissenschaftlichen Diskursen. Da Journalartikel hierfür in fast allen Disziplinen ein bewährtes Mittel sind, haben wir deren Erstellungspro-

¹ Der Begriff „Professur“ bezeichnet hier den deutschen „Lehrstuhl“. Denn abweichend von anderen Ländern erhalten Professorinnen und Professoren mit Berufung an eine deutsche Universität in der Regel einen „Lehrstuhl“, um so ihren Verpflichtungen in Forschung, Lehre, akademischer Selbstverwaltung und Nachwuchsausbildung nachzukommen.

zess genauer betrachtet: *Wie läuft die Erstellung von Journalartikeln/-manuskripten ab und wer ist bzw. wird daran beteiligt? Wie sieht diese Beteiligung und Kooperation aus?*

2. *Drittmittelanträge zur finanziellen und personellen Sicherstellung von Forschungsaktivitäten:* Die Erstellung von Drittmittelanträgen und damit die Akquise von Drittmitteln ist der zweite Prozess, den wir fokussiert haben. Die Einwerbung von Drittmitteln sichert Bestand und Wachstum von Personalstellen für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen an Professuren, die durch ihre Forschungs- und Publikationstätigkeiten wiederum aktiv zum Erhalt des Forschungsbetriebes an Universitäten beitragen. Diese Praxis und Entwicklung lässt sich insbesondere in den letzten 20 Jahren im deutschen Hochschulsystem beobachten (Serrano Velarde & Sigmund, 2021). Damit rücken folgende Fragen in den Fokus: *Wie genau funktioniert die Erstellung von Anträgen? Wer ist dafür an der Professur verantwortlich? Gibt es konkrete interne Regeln und Abläufe für den Erstellungsprozess?*

Insbesondere die an den Professuren tätigen Nachwuchswissenschaftler:innen sind in diese Prozesse eingebunden. Dadurch werden sie in die *Wissenschaft als Beruf* – ganz im Sinne von Max Weber (1968) und Oevermann (2005) – sozialisiert, was auch übergeordnet als *Professionalisierung* bezeichnet werden kann. Somit lassen sich die wissenschaftlichen Handlungspraktiken auch als Internalisierung des vorgelebten wissenschaftlichen Handelns im Kontext von Professuren identifizieren. Professuren sind demzufolge der Ort der Professionalisierung wissenschaftlichen Nachwuchses.

In der Literatur wird hervorgehoben, dass wissenschaftlicher Output häufig kollaborativ erstellt wird und diese Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen und in diversen Konstellationen stattfindet (Bland et al., 2005; Carayol & Matt, 2004; Jansen et al., 2010; Kosmützky & Wöhlert, 2021; Aboagye et al. 2021; Jensen et al. 2020)². Wie diese Zusammenarbeit und Arbeitsteilung tatsächlich an Professuren aussieht und welche Praktiken und Regeln damit verbunden sind, ist bislang jedoch nicht eingehend erforscht. In diesem Artikel soll diese Forschungslücke geschlossen werden, indem der Fokus auf die Arbeitsprozesse an Professuren gelegt wird. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie gestaltet sich die Arbeitsteilung bei der Erstellung wissenschaftlichen Outputs an Universitätsprofessuren?

Auf der Datengrundlage von 20 Interviews mit Professorinnen und Professoren aus den drei ausgewählten Disziplinen Biologie (BIO), Betriebswirtschaftslehre (BWL) und Maschinenbau (MASCH) konnten regelgeleitete Vorgehensweisen in Zusammenhang mit diesen Prozessen herausgearbeitet werden.

Im Beitrag werden zunächst die Ausgangslage und der Forschungsbezug skizziert, danach die Methodik der Datenerhebung und -auswertung sowie die Daten-

2 Die Wissenschaftsforschung hat sich mit Phänomenen wie Kollaborationen sowie Produktionsprozessen wissenschaftlichen Outputs im Feld der Wissenschaft bereits beschäftigt (siehe z. B. Gläser, 2006). Diese Auseinandersetzungen bringen aber keine Erkenntnisse über die Zusammenarbeit und Arbeitsteilung innerhalb der Professuren als organisierte Kontexte.

grundlage vorgestellt. Daran anschließend werden die empirischen Ergebnisse präsentiert, die aufzeigen, wie und durch wen Erstellungsprozesse von wissenschaftlichem Output an deutschen Universitäten organisiert werden. Das letzte Kapitel behandelt die aufgeworfene Forschungsfrage und stellt diese dem aktuellen Forschungsstand gegenüber. Abschließend werden Überlegungen zur Frage des identifizierten wissenschaftlichen Handels als Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit Rückgriff auf die Ergebnisse diskutiert.

2 Ausgangslage und Forschungsbezüge

Obwohl die Arbeitsteilung an Universitätsprofessuren bislang wenig untersucht wurde, sind Professuren dennoch bereits Gegenstand der Forschung gewesen. Enders (1996, 2001, 2005, vgl. auch Enders & Teichler, 1995) zeigt die Besonderheiten der Beschäftigungsbedingungen und Karrieren im deutschen Lehrstuhlssystem auf, insbesondere die Autonomie, die Professoren und Professorinnen in diesem System genießen. Diese wirkt sich auch auf die Ausbildung und Entwicklung der dort in der Regel befristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen aus (Gassmann, 2017).

Die meisten Untersuchungen zur Professur fokussieren sich zum einen auf die Probleme bei den Karriereentwicklungen durch das immer noch gelebte Lehrstuhlprinzip an deutschen Universitäten (Höhle, 2015; Vogel, 2020)³. Zum anderen verweisen sie auf die Besonderheiten der deutschen Universitätsprofessuren mit ihrer spezifischen Struktur der Nachwuchsausbildung, insbesondere der Promotions- und Habilitationsverfahren (Kreckel, 2016; Kreckel & Zimmermann, 2014; Fumasoli et al., 2015; Kehm et al. 2012).

Eine empirische Auseinandersetzung mit Professuren als Kontexte der Professionalisierung von wissenschaftlichem Nachwuchs ist bisher ausgeblieben. Dies ist insbesondere deshalb eine relevante Forschungslücke, weil Universitätsprofessuren *die Orte* im deutschen Wissenschaftssystem sind, an denen der wissenschaftliche Output produziert wird und an denen die meisten Wissenschaftler:innen ihre Ausbildung durchlaufen.

Wie die Daten des Statistischen Bundesamtes zeigen (Tab. 1), sind die meisten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen an Universitäten und damit an Universitätsprofessuren beschäftigt.

3 Dieser Umstand wurde von der Jungen Akademie bereits 2017 zum Anlass genommen, einen Gegenentwurf zum „Lehrstuhlprinzip“ in Form eines Positionspapiers vorzulegen: *Departments anstatt Lehrstühle* (Specht et. al., 2017). Dies verdeutlicht, dass sogar die juristische Abschaffung der Ordinarienuniversität im Zuge der Hochschulreformen der 60er- und 70er-Jahre und damit auch die offizielle Abschaffung des Begriffs „Lehrstuhl“ (vgl. u. a. Bartz, 2007) wenig Einfluss auf die gelebte Universitätskultur genommen hat (hierzu auch Stölting & Schimank, 2001 und Kreckel, 2016)

Tabelle 1: Anzahl der hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter:innen an deutschen Hochschulen im Jahr 2021 nach Dienstbezeichnung und Hochschulart (Datenquelle: Statistisches Bundesamt (2022). Anzahl der hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter:innen an deutschen Hochschulen im Jahr 2021 nach Dienstbezeichnung und Hochschulart. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/248169/umfrage/wissenschaftliches-und-kuenstlerisches-personal-an-deutschen-hochschulen/>)

	Professor:innen	Dozent:innen & Assistent:innen	Wissenschaftliche & künstlerische Mitarbeiter:innen	Lehrkräfte für besondere Aufgaben
Universitäten	25.643	2.171	191.196	6.489
Fachhochschulen	21.022	690	17.041	2.636
Kunsthochschulen	2.442	80	1.203	686
Verwaltungsfachhochschulen	642	667	279	939
Pädagogische Hochschulen	369	---	964	153
Theologische Hochschulen	142	55	86	4
Hochschulen insgesamt	50.260	3.663	210.769	10.907

Da der wissenschaftliche Nachwuchs in der Regel befristet (gesetzlich max. 12 Jahre) angestellt ist und sich qualifizieren muss, ist er wesentlich an Publikationen beteiligt. Viele Nachwuchswissenschaftler:innen sind zudem auf Stellen beschäftigt, die über Drittmittel finanziert sind, wobei Drittmittel in der Regel an Universitäten und nicht an Fachhochschulen vergeben werden (Statistisches Bundesamt, 2021).

3 Methodik und Daten

Der Beitrag stellt Ergebnisse der Analysen vor, die auf der Grundlage einer qualitativ angelegten Interviewstudie – mit explorativem Charakter – von Februar bis Juli 2021 realisiert wurden. Die Studie ist Teil eines *Mixed-Methods-Designs* mit weiteren qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungselementen und wird im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts *UnSicht – Die unsichtbaren Seiten der Qualität von Wissenschaft* durchgeführt (www.un-sicht.de).

Die problemzentrierten Interviews (Witzel & Reiter, 2012) mit 20 ausgewählten Professorinnen und Professoren wurden online via Zoom geführt und dauerten jeweils zwischen 45 und 90 Minuten. Die Auswahl und Akquise der Interviewpartner:innen erfolgte systematisch und merkmalsgeleitet nach den Kriterien *Disziplin*, *Universität*, *Geschlecht* und *Gruppengröße*. Die Interviewpartner:innen wurden persönlich per E-Mail vom Projektleiter kontaktiert und von ihm auch federführend interviewt. So konnte ein

Sample von jeweils zehn Professorinnen und Professoren erstellt werden, die sich jeweils zu vier Frauen und zwei Männern auf die Disziplinen BWL und Maschinenbau und zu zwei Frauen sowie sechs Männern auf die Disziplin Biologie verteilen. Die Professorinnen und Professoren kommen aus elf bundesweit verteilten Universitäten, wovon sechs als Exzellenzuniversitäten ausgezeichnet sind. Aus diversen Untersuchungen der Wissenschafts- und Hochschulforschung war uns im Vorfeld bereits bekannt, dass akademisches Handeln und damit auch die Erstellung wissenschaftlichen Outputs in enger Abhängigkeit zu Fachkulturen stehen muss (Reimer et al., 2019). Deshalb wurde bereits bei der Auswahl der Interviewpartner:innen die disziplinäre Zugehörigkeit als eines der wichtigsten Merkmale gesetzt, um sicherzustellen, dass die gewonnenen Erkenntnisse auf Professuren aus diversen Disziplinen übertragen werden können. Die Auswahl der Disziplinen begründet sich zudem dadurch, dass jeweils ein Fach aus den *pure hard disciplines* (BIO), den *applied soft disciplines* (BWL) sowie den *applied hard disciplines* (MASCH) ausgewählt wurde (Biglan, 1973; Wilkesmann & Lauer, 2015). In den *pure soft disciplines* sind in der Regel nur sehr kleine Professuren vorzufinden, die vergleichsweise wenig bis keine Drittmittelakquise betreiben, weshalb diese (vorerst) ausgeklammert wurden.

Es konnten bereits während der ersten Analysen des Interviewmaterials durch die Beschreibungen im konkreten Vorgehen und der damit verbundenen Arbeitsteilung Unterschiede festgestellt werden, die sich auf die Größe der Professur zurückführen lassen. Aus diesem Grund wurde das Sample für die Analysen nochmals in zwei Gruppen geteilt, um die Spezifika der Arbeitsteilung hinsichtlich der Gruppengröße genauer zu analysieren. Gruppe 1 (G1) beinhaltet fünf Professuren, die jeweils max. 93 und min. 30 Personen umfassen. Gruppe 2 (G2) besteht aus 15 Professuren, an denen max. 27 und min. 7 wissenschaftlich tätige Personen beschäftigt sind.

Die Datenauswertung der Transkripte erfolgte inhaltsanalytisch nach Mayring und Fenzl (2019). Mithilfe von MAXQDA wurden die Transkripte zunächst strukturierend und zusammenfassend analysiert, um dann ausgewählte Textsegmente rekonstruierend und vergleichend zu beleuchten. Ein hierfür entwickelter Leitfaden ermöglichte eine kollaborative Codierung und Auswertung des Datenmaterials durch das Projektteam.

4 Empirische Ergebnisse

Die rekonstruierende Betrachtung der Arbeitsteilung beim *Erstellungsprozess (eines) Journalartikels/-manuskriptes* (4.2) sowie der *Erstellung (eines) Drittmittelantrages* (4.3) lässt sich nur durch die Einbettung in einen strukturellen Organisationskontext verstehen und interpretieren. Deshalb werden zunächst Ergebnisse zu vorgefundenen *Struktur(en) der Professuren* (4.1) vorgestellt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt getrennt nach Disziplinen, da bereits erste Analysen gezeigt haben, dass die Strukturen der Professuren in der Regel in einem engen Zusammenhang zur disziplinären Fachkultur

stehen. Abschließend folgt eine *Zusammenfassung* (4.4) der vorgestellten Ergebnisse, mit möglichen Antworten hinsichtlich der aufgeworfenen Forschungsfrage.

4.1 Personalstruktur(en) der Professuren

Zu den Mitgliedern von *Biologie-Professuren* gehören meistens Postdocs, welche die Laborleitung, die Drittmittelprojektbearbeitung sowie die Betreuung von Predocs und Studierenden übernehmen. Diese Aufgaben werden an manchen Professuren von angestellten außerplanmäßigen (apl.) Professorinnen und Professoren übernommen, also habilitierten Personen ohne eine eigene Professur. In der Regel leiten sie eigene Arbeitsgruppen und agieren im Vergleich zu Postdocs autonomer. Diese Beschäftigten bilden formal die mittlere Hierarchieebene mit Führungsaufgaben. Eine große Gruppe bilden Predocs, die sowohl über Haushaltsstellen als auch über diverse andere Quellen finanziert werden (Drittmittel, Stipendien, Promotionsprogramme) und somit beschäftigungsbezogenen Aufgaben und Verantwortungsbereiche übernehmen. In der Regel beschäftigen sich diese in den Laboren mit der Durchführung von Experimenten und Modellierungen und tragen so maßgeblich zur Datenproduktion bei. Die (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen erhalten Unterstützung durch Studierende, welche als angestellte Hilfskräfte oder im Rahmen ihrer studiumsbezogenen Projekt- und Abschlussarbeiten in die Labortätigkeiten eingebunden werden. Zusätzliche Unterstützung im Arbeitsalltag bieten technische Assistentinnen und Assistenten, Auszubildende diverser Berufe, Verwaltungsangestellte und (abhängig vom Schwerpunkt der Professur) vereinzelt Informatiker:innen und Ingenieure bzw. Ingenieurinnen.

Die BIO-Professuren zeichnen sich durch eine räumliche Teilung aus, die sich durch die Schlagworte *Labor* vs. *Schreibtisch* beschreiben lässt. Diese räumliche Trennung inkludiert auch eine Aufgabenteilung im Erstellungsprozess. Die Professorinnen und Professoren sind in der Regel nicht mehr im Labor tätig. Sie verantworten und koordinieren die Analyse- und Interpretationsarbeit vom Schreibtisch aus, womit der Schwerpunkt hier auf intellektueller Arbeit liegt. Die Predocs, Studierenden und technischen Angestellten sind hingegen im Labor tätig und arbeiten eher operativ. Postdocs und apl. Professorinnen und Professoren bewegen sich zwischen diesen Räumen und übernehmen als Schlüsselpersonen sowohl operative Arbeiten als auch analytisch-interpretative Aufgaben.

Die Personalstruktur von *BWL-Professuren* ergibt sich aus jeweils zwei größeren Gruppen von Mitarbeitenden – der anzahlgrößeren Gruppe der Predocs und der Gruppe der Postdocs. Die Aufgaben umfassen vor allem (1) die Sicherstellung der Lehre und (2) die Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In der Regel beziehen sich diese Betreuungsaufgaben auf Predocs bzw. Studierende. Die Predocs sind innerhalb der Professur mit einem heterogenen Aufgabenspektrum betraut, jedoch vor allem für die Lehre zuständig. Die Postdocs übernehmen normalerweise die Betreuung der Predocs im täglichen Arbeitsalltag, wodurch sie als eine Art Mittelsperson zwischen den verschiedenen Akteuren fungieren und somit eine besondere Position an der Professur einnehmen. Dies begünstigt erstens das Vorhandensein flacher Hierarchien und zweitens eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen Professorinnen und Profes-

soren sowie Postdocs. Innerhalb der Lehrstühle in BWL lassen sich verschiedene Forschungs- bzw. Arbeitsgruppen identifizieren, welche sich mit diversen Forschungsschwerpunkten beschäftigen und meistens unter der Leitung von Postdocs stehen. BWL-Professorinnen und Professoren berichten, dass die angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen (Pre- und Postdocs) zwar generell festgelegte Zuständigkeitsbereiche haben, bei der Auswahl ihrer Forschungsthemen jedoch gewisse Freiheiten genießen. An BWL-Professuren machen schließlich studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte einen weiteren Teil des Personals aus. Sie übernehmen Vorarbeiten und unterstützen die wissenschaftlichen Angestellten bei alltäglichen Aufgaben. In den Interviews mit den BWL-Professorinnen und Professoren werden die Rolle und die Aufgaben der Hilfskräfte relativ marginal besprochen.

Im Vergleich zu anderen Disziplinen zeichnen sich *Maschinenbau-Professuren* durch ihre Größe und eine besonders ausgeprägte Hierarchie aus. Alle interviewten Maschinenbau-Professorinnen und Professoren beschreiben die Gesamtstruktur und die Aufgaben des Personals an ihren Professuren als generell *top down* geregelt. An der Spitze der Hierarchie steht eine Professorin bzw. ein Professor, welche:r die Professur leitet, sowie ein:e (weitere:r) angestellte:r Professor:in oder Oberingenieur:in in stellvertretender Leitungsposition. Eine Hierarchieebene darunter befinden sich Oberingenieurinnen und Oberingenieure bzw. Gruppenleiter:innen, die in der Regel Postdocs sind. Diese leiten einzelne Abteilungen oder (mehrere) thematisch zusammengehörende Forschungsprojekte. Die darunterliegende Personengruppe bilden die Predocs. Schließlich gehören zur Professur auch nichtwissenschaftliche Angestellte, Werkstattmitarbeiter:innen, die die Maschinenhallen betreuen, sowie (zusätzliches) Verwaltungspersonal. Diese unterstützen das wissenschaftliche Personal, u. a. bei der Beantragung von Drittmitteln.

Die Skizzierung der Personalstruktur(en) zeigt auf, dass sich die einzelnen Personen, je nach offizieller Position, nach Status und Qualifizierungsniveau, an der Professur unterschiedlichen Aufgaben zuwenden (müssen). Daraus lässt sich schließen, dass (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen im Zuge der Wahrnehmung der ihnen zugeordneten Aufgaben und Verantwortungsbereiche eine „individuelle Professionalisierung“ durchlaufen (Nittel, 2004, S. 348). Nach den Überlegungen von Nittel geht mit dem Prozess der individuellen Professionalisierung das *role-making* einher. In diesem durchlaufen die Personen persönliche Veränderungs- und Reifeprozesse und einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, meistens in Form des Erwerbens einer beruflichen (Fach-)Identität und der Aufschichtung von Professionswissen (ebd.). Damit geht z. B. auch die adäquate Nutzung von Fachbegriffen der eigenen Disziplin und der Diskurse einher, in die referiert wird (vgl. hierzu auch Schneijderberg, 2018 und Torka & Maiwald, 2015).

4.2 Erstellungsprozess Journalartikel/-manuskript

Die Erstellung eines Journalartikels bzw. eines Journalmanuskriptes in der *Biologie* zeichnet sich im Vergleich zu den anderen betrachteten Disziplinen durch drei Besonderheiten aus. Erstens bildet eine im Vorfeld erarbeitete fundierte Datenlage den Start-

punkt für die Erstellung des Manuskripts⁴. Zweitens beteiligen sich die Professorinnen und Professoren aktiv am Schreibprozess und drittens sind sowohl wissenschaftliche als auch nichtwissenschaftliche Mitarbeiter:innen in die Erstellung *aktiv* involviert. Journalartikel sind in der Regel eng an drittmittelfinanzierte Projekte und Qualifizierungsarbeiten gebunden (männlich, BIO, G2). Die Professorinnen und Professoren nehmen über den gesamten Prozess hinweg eine qualitätssichernde und regulierende Rolle ein und sehen die primäre Verantwortung zur Fertigstellung bei den Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlerinnen, insbesondere bei den Pre- und Postdocs, da diese solche Leistungsnachweise für die Qualifizierung benötigen (männlich, BIO, G1). Die Ideenfindung bzw. -konkretisierung und Koordination der Teilaufgaben finden in regelmäßigen Meetings statt:

„Die Entscheidungsprozesse dahin passieren in den Meetings. Die Meetings sind eigentlich das, wo die Wissenschaft passiert. Wir treffen uns wöchentlich. Und dann sagt man, was man gemacht hat, dann diskutiert man, was interessant genug ist, um es zu veröffentlichen. Da entsteht praktisch der Erkenntnisprozess; die Initiation zu einer Veröffentlichung. Daraus ergibt sich, wer was mitmacht.“ (Männlich, BIO, G2)

Nach der Erstellung eines ersten Entwurfs, welcher in der Regel vom Predoc kommt, ist das weitere Vorgehen gruppenspezifisch. Manche Befragte berichten darüber, dass der Entwurf in dieser Phase mit ihren angestellten Postdocs durchgegangen und verbessert wird und andere übernehmen diese Feedbackrunde hingegen selbst. Ein Professor bezeichnet diese Phase im Prozess als „*Ping-Pong-Spiel*“ (männlich, BIO, G1).

Die kleinteilige Arbeitsteilung und das kollektive Vorgehen sind oftmals an Laborarbeiten (rück-)gekoppelt, wodurch hierbei viele Personen aus der Professur immer wieder eingebunden sind. Teilweise müssen zusätzliche Experimente durchgeführt sowie Daten nacherhoben werden. Viele Erstellungsschritte, wie das Schreiben und die erneute Datenprüfung/Modellierung, laufen häufig parallel (weiblich, BIO, G2). Die Forschungsdatendokumentation, also die Verschriftlichung der Daten und Erstellung der Abbildungen, wird in der Regel von den Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlerinnen (Pre- oder Postdocs und Studierende) übernommen. Dieser Start des Schreibprozesses wird in der Biologie als herausfordernd beschrieben, da sich Personen von der Laborarbeit aktiv an die Interpretations- und Schreibarbeit begeben müssen. Labor- und Schreibarbeiten befinden sich oft im Spannungsverhältnis (männlich, BIO, G2). Fast alle BIO-Professorinnen und Professoren berichten ohne Nachfragen über dieses Phänomen.

Die Interviews bestätigen die Vermutung, dass die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit bei der Erstellung von Journalartikeln direkt davon abhängen, ob und welche Platzierung die beteiligten Personen in der Autorenschaft erhalten. Dabei sind zwei Positionen besonders relevant für die Beteiligten: die erste und die letzte. Wenn die Arbeitsteilung im Vorfeld nicht klar genug kommuniziert wurde, äußert sich dies in Konflikten, die die Autorenschaft im Allgemeinen oder die Autorenreihenfolge im

4 Im Vergleich zu den anderen Interviews betonen die befragten Biologie-Professorinnen und Professoren diesen Aspekt besonders.

Spezifischen betreffen. Um diesen Konflikten vorbeugen zu können, berichten Professorinnen und Professoren, dass gewisse Regeln für die Reihenfolge der Autorinnen und Autoren praktiziert werden. Diese Praktiken beeinflussen wiederum die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit an der gesamten Professur.

In der Biologie erhält in der Regel die Person die *Erstautorschaft*, die die meiste Arbeit geleistet hat und/oder diese für die Qualifizierung benötigt. Die *Letztautorschaft* hingegen geht in der Regel an die Professorinnen und Professoren, vereinzelt an die betreuenden Postdocs oder an die Institutsleitung. Die Ergebnisse zur Erst- und Letztautorschaft können durch vorangegangene Untersuchungen gestützt werden (Larivière et al., 2016).

Für beide relevanten Positionen im Paper kommt insbesondere bei Konflikten und teilweise als strategische Entscheidung die *geteilte Erstautorschaft* (*shared authorship*) zum Einsatz (männlich, BIO, G2). Zudem berichten manche Professorinnen und Professoren vom Phänomen der *Ehrenautorschaft*. Diese wird Personen dann zuteil, wenn sie z. B. „mal bei irgendwas geholfen“ haben (männlich, BIO, G2). Weitere im Labor tätige Personen, wie technische Assistenten bzw. Assistentinnen und Studierende, unterstützen den Prozess durch ihre Laborarbeiten und Diskussionsbeiträge, z. B. zur Methodik oder zur operativen Durchführung der Experimente (weiblich, BIO, G2) und werden so vereinzelt durch Autorennennungen honoriert.

Die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit an *BWL-Professuren* werden hingegen durch unterschiedliche Ausgangspunkte des Manuskriptes charakterisiert, weshalb hier von zwei unterschiedlichen Vorgehensweisen berichtet wird. Der erste Ausgangspunkt ist die Erstellung eines Artikels im Rahmen einer Dissertationsschrift, der zweite bezieht sich darauf, dass Professoren bzw. Professorinnen oder Habilitanden in (internationalen) Autorenverbänden Journalartikel erstellen.

Die erste Vorgehensweise ist folglich eng an das Promotionsvorhaben gebunden. Die Predocs übernehmen den größten Teil der Arbeit, was den Aufbau der Datenlage und die Erstellung des ersten Entwurfs umfasst. Weiter im Interview heißt es, dass auch andere Personen aus der Professur eingebunden werden. Die Professorinnen und Professoren sind hier nicht an der Schreibearbeit des Manuskriptes beteiligt (weiblich, BWL, G2). Ihre Beschreibungen lassen Rückschlüsse darauf zu, dass ihre Aufgaben und ihre Rolle in diesem Prozess eher koordinierender Natur sind.

Die zweite Vorgehensweise kann entweder als Kooperation zwischen mehreren Professorinnen und Professoren oder mehreren Postdocs (in der Regel Habilitierende) ablaufen. In diesem Fall findet keine Beteiligung der Predocs statt (männlich, BWL, G2). Hier erfolgt die Zusammenarbeit zudem meistens mit Personen *außerhalb* der eigenen Professur, weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen wird.

Wie auch an BIO-Professuren berichten die BWL-Professorinnen und Professoren darüber, dass die potenzielle Autorenenreihenfolge die Arbeitsteilung im gesamten Prozess bestimmt. Es gibt explizite Regeln an den Professuren, nach denen die Reihenfolge der Autorinnen und Autoren den Arbeitsaufwand bzw. die Arbeitsteilung abbildet. Es lässt sich zusammenfassen, dass an BWL-Professuren die Autorenenreihenfolge die erbrachte Arbeitsleistung abbildet und sich die Erstellung von Journalartikeln

vor allem nach den Promotionsvorhaben richtet. Im Vergleich zu Biologie- und Maschinenbau-Professorinnen und -Professoren berichten die BWL-Professorinnen und Professoren vermehrt davon, dass Promovierende die Artikel für die Dissertationen zwar fertigstellen, diese aber laut der geltenden Promotionsordnungen nicht bereits veröffentlicht sein müssen, sondern sich lediglich in einer publizierfähigen Form befinden sollten.

Die Arbeitsteilung zur Erstellung von Journalartikeln an *Maschinenbau-Professuren* ist grundsätzlich vergleichbar mit der an Biologie-Professuren. Der Unterschied besteht darin, dass es sich hier nicht um Labore, sondern um Maschinenhallen handelt, in denen Predocs und Studierende Versuche durchführen und so (Forschungs-)Daten generieren. Durch die vergleichenden Analysen der Interviews wird deutlich, dass sich zwei verschiedene Vorgehen im Erstellungsprozess aufzeigen. Die unterschiedlichen Vorgehensweisen lassen sich auf die Größe der Professuren zurückführen. Professorinnen und Professoren, die eine große Professur leiten (in unserem Sample konnten wir den Wendepunkt an der Grenze von 30 Mitarbeitenden identifizieren), berichten über ein anderes Vorgehen und somit auch eine abweichende Arbeitsteilung und Zusammenarbeit als Professorinnen und Professoren, die weniger als 30 Mitarbeiter:innen haben.

An großen Professuren sind beim Schreiben immer viele Personen beteiligt, so dass auch viele als Autoren bzw. Autorinnen – meistens mehr als fünf – aufgeführt werden. Der typische Schreibprozess wird wie folgt beschrieben:

„Der Doktorand braucht erst einmal natürlich die Resultate. [...] Er stellt ein Outline zusammen, so geht das immer los. Das Outline hat dann eine Seite und auf dieser Seite wird nur mit Stichpunkt beschrieben: Was ist die Frage, was ist die Hypothese, was sind die Experimente und was ist rausgekommen? Das wird sklavisch abgearbeitet.“ (weiblich, MASCH, G1)

Die Professorinnen und Professoren sind hier während der Ideenfindung und den ersten Entwürfen nicht beteiligt. Die Einbindung in den Erstellungsprozess erfolgt in einer späteren Phase, wenn das Manuskript so gut wie fertig ist und nur noch Korrekturen vorgenommen werden müssen. Die Arbeiten der Predocs werden bis zur Fertigstellung des Entwurfs in der Regel von den Forschungsgruppenleitungen/Postdocs übernommen. Diese Personen führen dann auch die (Betreuungs-)Gespräche mit den Predocs zu den Datenauswertungen und dem empirischen Vorgehen (weiblich, MASCH, G1). Somit ist auch hier die Erstellung der Artikel eng an die Qualifizierungsarbeiten der Predocs gebunden und durch diese vorangebracht.

Im Gegensatz zur Biologie oder zur BWL ist es im Maschinenbau nicht üblich, kumulativ zu promovieren. Dennoch berichten einige Professorinnen und Professoren, dass die Predocs für die Zulassung zur Promotion in der Regel drei publizierte Artikel vorweisen müssen. Die eigentliche Dissertationsschrift ist monografisch, beinhaltet aber die Inhalte der erstellten Journalartikel/-manuskripte⁵. Die Arbeit an der

5 Ob diese Journalmanuskripte zum Zeitpunkt der Zulassungsentscheidung publiziert oder zumindest eingereicht sein müssen, wird in den Interviews nicht weiter thematisiert.

Dissertationsschrift findet also bereits während des Schreibprozesses der Journalartikel statt und die aktive Beteiligung der Predocs an diesen ist auch hier substanziell.

Für die Autorenreihenfolge existieren auch hier klare Regeln, die die Arbeitsteilung vorgeben:

„Vorne ist der Hauptautor bei uns, also der, der den ersten Text schreiben muss, weil das halte ich für das Anstrengendste. Und hinten ist er der Schutz, also in wessen Institut und unter wessen Promotionsleitung wird der Artikel geschrieben.“ (Weiblich, MASCH, G1)

Trotz konkreter Regeln zum Vorgehen und der Arbeitsteilung kommt es vereinzelt zu Konflikten. Das kommt immer dann vor, wenn Personen ihre wahrgenommene Arbeitsleistung nicht in der Autorenreihenfolge abgebildet sehen. Meistens wurden in solchen Fällen im Vorfeld keine klaren Absprachen gemacht oder es ist nicht ersichtlich, wer welchen (Teil-)Beitrag geleistet hat (weiblich, MASCH, G1). Die finale Entscheidung über Autorenschaft und Autorenreihenfolge obliegt den Professoren bzw. Professorinnen.

An kleineren Professuren mit weniger als 30 Mitarbeitenden ist das Vorgehen weniger stark formalisiert und systematisiert. Die Professorinnen und Professoren erhalten den Entwurf des Artikels meistens schon im frühen Entwicklungsstadium und sind in der Regel bereits während der Ideenfindung involviert (weiblich, MASCH, G2). Es ist anzunehmen, dass sich dies durch die Abwesenheit der mittleren Hierarchie-Ebene, welche aus Oberassistentinnen und -assistenten bzw. Forschungsgruppenleiterinnen und -leitern besteht, begründen lässt.

4.3 Erstellungsprozess Drittmittelantrag

Arbeitsteilung ist auch beim Verfassen von Drittmittelanträgen prozessbestimmend. Im Gegensatz zum Schreiben von Journalartikeln geschieht dies oftmals, ohne dass Beteiligte und ihre Leistungen für Außenstehende klar erkennbar sind oder erkennbar gemacht werden⁶. Auch hier wird die Arbeitsteilung u. a. durch disziplinäre Besonderheiten bestimmt.

In der *Biologie* sind wir auf zwei Ausprägungen des Vorgehens gestoßen. Diese unterscheiden sich durch den Ausgangspunkt des Antrages. Entscheidend ist, von wem die Antragsidee stammt und wer die Initiative ergreift, diese schließlich auszuarbeiten. Zu Anfang aller Interviews berichten die befragten Biologie-Professorinnen und Professoren, dass die Hauptarbeit im gesamten Erstellungsprozess bei ihnen liegt:

„Der Antragsprozess ist schon sehr stark auf meiner Arbeit basierend, aber ich kriege Zuarbeit, also wenn ich dann etwas brauche an Zuarbeiten, da habe ich dann meine Mitarbeiter.“ (Männlich, BIO, G1)

⁶ Da die befragten Professorinnen und Professoren ihre Drittmittel in der Regel aus diversen Quellen beziehen, wird auf eine konkrete Differenzierung unterschiedlicher Finanzierungsquellen verzichtet (DFG, BMBF, div. Stiftungen, nationale und internationale Förderlinien).

Die genauere Betrachtung einzelner Aspekte in den Interviews, besonders im Hinblick auf die erwähnten „Zuarbeiten“, ergibt allerdings ein differenziertes Bild. Den Anfang bildet, wie auch bei der Erstellung von Journalartikeln, meistens die *Idee* für eine mögliche oder notwendige Forschungsförderung. Diese stammt entweder von den Professorinnen und Professoren, entsteht im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie Kontakten der Professorinnen und Professoren (männlich, BIO, G1) oder kommt von den Mitarbeitenden. Der Ursprung der Idee bildet für den weiteren Erstellungsprozess ein Schlüsselement.

Es kommt auch vor, dass Personen mit eigenen (Drittmittel-)Projekten oder Ideen für diese an Professorinnen und Professoren herantreten (weiblich, BIO, G2). So berichtet eine Professorin, dass ihre letzten zwei größeren Anträge von erfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, in diesem Fall handelt es sich um Postdocs aus ihrer Gruppe, initiiert wurden. Diese haben dann selbstständig die Koordination des gesamten Erstellungsprozesses inklusive der Verschriftlichung und der Vorarbeiten übernommen (zum Aspekt *Vorarbeiten* s. u.). Die Professorin unterschreibt die Anträge und übernimmt lediglich formal die Projektverantwortung, prüft die Begründungen und kontrolliert die Zahlenreihen. Sie nimmt zudem im gesamten Prozess eine beratende Rolle gegenüber ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein (weiblich, BIO, G2).

Alle Biologie-Professorinnen und Professoren berichten darüber, dass für die Antragstellung zunächst einige *Vorarbeiten (Daten und Analysen)* als obligatorische Grundlage geschaffen werden müssen. Das stellt meistens den aktiven Start einer Antragstellung für das Team dar, in der auch die ersten Aufgaben in der Gruppe verteilt und angegangen werden. In der Biologie nehmen solche Vorarbeiten eine besondere Rolle im ganzen Erstellungsprozess ein und entscheiden oftmals über Erfolg- und Misserfolg eines Antrages. Damit Weiterbeschäftigung und genügend Ressourcen gewährleistet sind, muss in der Regel schon nach der Hälfte der gesamten Laufzeit eines Projektes das Nachfolgeprojekt beantragt werden. Die hierfür benötigten personellen und zeitlichen Ressourcen werden häufig aus laufenden Drittmittelprojekten oder institutionellen Mitteln mobilisiert. Da die meisten Professorinnen und Professoren nicht mehr im Labor tätig sind, werden diese Arbeiten von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt. Diese Vorarbeiten beinhalten die (a) *deskriptive Arbeit*, die wiederum als Basis für die (b) *Konzipierung eines wissenschaftlichen Programms*, als Teilelement des Antrages, dient. An Professuren ohne Postdocs oder apl. Professorinnen und Professoren wird die Konzeption von den Professurinhaberinnen und -inhabern übernommen (weiblich, BIO, G2).

In der Regel fungieren die Professurinhaber:innen immer als *principal investigator* (PI). An Professuren mit angestellten apl. Professorinnen und Professoren zeigte sich eine abweichende Praxis. In einem Fall sind beide Professoren wechselseitig als PIs oder Co-PI ausgewiesen und gehen während der Antragerstellung arbeitsteilig vor. Die Arbeitsteilung segmentiert sich dann sowohl horizontal (professorale Ebene) als auch vertikal (alle Statusgruppen berührend). Die Aufteilung zwischen *Analyseteil* und *instrumentellem Teil* des Antrages gibt das weitere Vorgehen auf professoraler Ebene vor.

Die Professorinnen und Professoren delegieren dann jeweils die weiteren Teilaufgaben an ihre Mitarbeiter:innen. Hier werden typischerweise zwei Predocs mit Analysen (Schreibarbeit) und experimenteller Arbeit (Laborarbeit) beauftragt. Der befragte Professor sieht seine Rolle darin, im Laufe des Erstellungsprozesses seine Expertise einzubringen. Dies passiert primär in den wöchentlichen Meetings, in welchen die Diskussionen und Ansprachen der gesamten Gruppe um die Antragsgestaltung stattfinden. Der/die apl. Professor:in verantwortet primär den Schreibprozess und übernimmt zudem die Gesamtkoordination und konkrete Zuteilung der Teilaufgaben, welche sich z. B. in zusätzlichen Experimenten, Analysen oder der Erstellung von Abbildungen niederschlägt. Der Befragte beschreibt diese Zusammenarbeit als „*ziemlich große Gruppenarbeit*“:

„Und da sind aber dann auch alle anderen beteiligt. Man delegiert das dann natürlich weiter. Da muss irgendwie eine Abbildung her. Und da hat jemand die Experimente gemacht. Das ist dann schon eine ziemlich große Gruppenarbeit. Das ist ja sogar ganz spaßig, irgendwie.“ (Männlich, BIO, G2)

Wie intensiv ein:e Professor:in in die *Texterstellung* eingebunden ist, steht in Abhängigkeit dazu, ob erfahrene Wissenschaftler:innen (z. B. Postdocs) an der Professur beschäftigt werden. Die Einbindung erfolgt früher und umfangreicher, wenn es keine mittlere Hierarchieebene an der Professur gibt.

Der Prozess der Erstellung von Drittmittelanträgen in *BWL* ist generell vor allem durch das Agieren von zwei Gruppen geprägt, den Professoren und Professorinnen auf der einen und den Postdocs auf der anderen Seite. Zum einen ergreifen die Professorinnen und Professoren die Initiative für das Verfassen des Antrags und zum anderen sind es schließlich die Postdocs, die eigenverantwortlich in ihren Forschungsfeldern versuchen, Anträge voranzutreiben (weiblich, *BWL*, G2).

Der Prozess der Ideenfindung für einen Drittmittelantrag findet in einem Fall durch mehrere Mitglieder der Professur in Zusammenarbeit statt:

„Der ist im Team. Das kommt immer ganz unterschiedlich drauf an, wer jetzt wo, in welchem Team sitzt; aber in der Regel ist das im Team, weil ich dann auch versuche, genau die Personen dazu zu nehmen, die beispielsweise mit ihren Promotionsprojekten in ähnlichen Themen sind.“ (Weiblich, *BWL*, G2)

Aber auch was die *Ideenfindung* angeht, kommt es vor, dass die Postdocs selbstständig tätig werden und ihrerseits eigene Ideen einbringen. Die Frage danach, wer am konkreten *Schreibprozess* eines Drittmittelantrags teilhat, scheint für den Bereich *BWL* nicht disziplinübergreifend, sondern nur spezifisch für die einzelnen Professuren beantwortet werden zu können.

Bei den interviewten *Maschinenbau-Professorinnen und Professoren*, insbesondere an den großen Professuren, gibt es bei der Antragerstellung ein klares Vorgehen. Der Prozess startet damit, dass die Professoren bzw. Professorinnen oder Forschungsgruppenleiter bzw. Forschungsgruppenleiterinnen, in der Regel ohne die Predocs, die Ausschreibungen zu potenziellen Förderprogrammen sichten und überlegen, wo und mit

welchen Themen ein Antrag eingereicht werden könnte. Nachdem die *Ideen gemeinsam entwickelt* wurden, gibt der/die Professor:in dies an die Forschungsgruppenleiter:innen oder (bei kleineren Professuren) die Postdocs ab. Die Mitarbeiter:innen müssen den Antrag ausarbeiten und eine erste Fassung schreiben. Der Inhaber eines großen Lehrstuhls berichtet hierzu:

„Ich bin meistens relativ am Anfang involviert. Also gerade bei der Ausschreibungssichtung, da läuft vieles bei mir auf. Wenn ich den Ausschreibungstext lese, denke ich, man könnte doch in die und die Richtung denken. [...] Gegen Ende des Antragsprozesses lese ich den Antrag nochmal quer, um zu prüfen, ob der auch ein gewisses Qualitätsniveau hat. Und dazwischen machen eigentlich die Gruppenleiter die ganze Arbeit. Die sind erfahren genug, dass man da nicht hinterher sein muss.“ (Männlich, MASCH, G2)

Ein anderer Professor mit einer großen Professur beschreibt das Vorgehen als durch einen imaginären *Generationenvertrag* getrieben, welcher zwischen den schon länger an der Professur arbeitenden, erfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (die dann auch meist Forschungsgruppenleiter:innen sind) und den neuen, jungen, noch unerfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern besteht. Die Verantwortung für die Koordination der Zusammenarbeit und der Arbeitsteilung der beteiligten Personen liegt hierbei aber bei den Forschungsgruppenleiterinnen und -leitern:

„Sie (die Forschungsgruppenleiter) müssen dann ein Team aufsetzen, das sich an die Arbeit macht. [...] Jeden Montag haben wir eine Teambesprechung mit den Forschungsgruppenleitern, wo die Frage der Akquise ein fester Punkt ist. Und dann geben wir auch Hinweise, wenn die jetzt zum Beispiel noch Partner brauchen, wenn wir das Gefühl haben, das geht in die falsche Richtung oder wenn wir das Gefühl haben, da muss noch jemand aus einem anderen Team herein. Wenn die Skizzen einigermaßen stehen, schauen sich die Forschungsgruppenleiter die an, und wenn die fertig sind, oder mehr oder weniger fertig, dann bekomme ich einen Termin in den Kalender eingetragen für eine Korrekturschleife.“ (weiblich, MASCH, G1)

Professorinnen und Professoren mit kleineren Teams reden nicht von einem Generationenvertrag. Die Mitarbeiter:innen – insbesondere Postdocs – werden dann aktiv eingebunden, wenn für diese Mitarbeiter:innen ein direkter Nutzen aus dem eingeworbenen Projekt entsteht, z. B. die Weiterfinanzierung ihrer Stelle oder die Verwendung von Projektergebnissen für die eigene Forschung. Dieser offensichtliche Nutzen impliziert gleichzeitig, dass sie einen größeren Teil des Antrags schreiben müssen und somit den Erstellungsprozess vorantreiben.

4.4 Zusammenfassung

Die Frage – *Wie gestaltet sich die Arbeitsteilung bei der Erstellung wissenschaftlichen Outputs an Universitätsprofessuren?* –, die wir für die Analysen der Daten aufgeworfen haben, lässt sich zusammenfassend wie folgt beantworten:

Die befragten Professorinnen und Professoren mit ihren Teammitgliedern praktizieren im Hinblick auf beide Erstellungsprozesse in der Regel eine arbeitsteilige Zusammenarbeit, wobei diese sich in unterschiedlicher Form und zu unterschiedlichen

Zeitpunkten in den betrachteten Teams festmachen lässt. Die Zusammenarbeit steht sowohl mit *professurspezifischen* als auch *fachspezifischen* Aspekten in Verbindung.

Die Prozesse werden durch die kooperative Zusammenarbeit vorangetrieben, lediglich der Grad der Ausprägung der Kooperationen sowie die konkrete Verteilung der Aufgaben an die unterschiedlichen Personen(gruppen) lassen sich an den einzelnen Professuren in unterschiedlicher Weise festmachen. Relevante Einflüsse auf die konkrete Arbeitsteilung sind zum einen die *Größe der Professur* (nicht-akademisches Personal inbegriffen) und zum anderen das Qualifizierungsniveau der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen. Das Qualifizierungsniveau steht oftmals in direktem Zusammenhang mit der Dauer der organisationalen Zugehörigkeit und der Erfahrung der Personen im akademischen Kontext. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass je größer die Professur ist, desto stärker ist die Hierarchie an der Professur ausgeprägt und desto mehr kleinteilige und konkrete Aufgaben werden nach unten delegiert. Das Vorhandensein und die Nutzung von hierarchischen Mechanismen erweist sich als prozess- und produktionsbestimmend. Die Hierarchiebildung an den Professuren ist eng an den akademischen Titel gekoppelt: je höher der Titel, desto höher der Status der Person innerhalb der Hierarchie. Die nichtwissenschaftlichen Angestellten, die auch zur Professur gehören, können in diesem Hierarchieverständnis unterschiedliche Positionen einnehmen und sind gesondert zu betrachten.

Besonders entscheidend ist, wie viele Personen auf der *mittleren Hierarchieebene* angesiedelt sind. Die Relevanz hinsichtlich der vorhandenen Erfahrung einzelner Professurmitarbeiter:innen wird besonders dann deutlich, wenn apl. Professorinnen und Professoren oder Postdocs an der Professur tätig sind. In diesen Fällen gehen verantwortungsvolle (Teil-)Aufgaben, wie z. B. die Betreuung der Predocs im Schreibprozess oder die Ideenentwicklung für Drittmittelvorhaben, fast organisch von den Professorinnen und Professoren auf die mittlere Hierarchieebene über. Ähnliche Beobachtungen, wie z. B. bei der Segmentierung von Betreuungsaufgaben an angestellte Postdocs, konnten bereits durch frühere Studien aufgezeigt werden (vgl. z. B. Jaksztat et al., 2012).

Übergeordnet zeigen die Ergebnisse auf, dass an den meisten Professuren arbeitsteilig vorgegangen werden muss, weil *nur so* Forschung bzw. die Erstellung von wissenschaftlichem Output erzeugt werden kann und *nur so* die Funktionalität der Professur gewährleistet wird.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit und Arbeitsteilung ist außerdem die *räumliche Umgebung* von Bedeutung. Denn die Personengruppen haben in der Regel zugewiesene Arbeitsräume, die sich je nach Aufgaben und Status klar unterscheiden. Die Trennung zwischen Labor/Maschinenhalle und Büro, die charakteristisch für Biologie- und Maschinenbauprofessuren ist (Latour & Woolgar, 1979), weist die Aufgaben und die Arbeiten den Personen(gruppen) organisch zu. Eine Bestätigung hierfür liefern zudem die fehlenden Einflüsse der Trennung von Arbeitsräumen an den betrachteten BWL-Professuren. Hier besteht eine solche Arbeitsteilung in unmittelbarem Zusammenhang zu den Räumlichkeiten nicht.

Die Ergebnisse lassen zudem die Schlussfolgerung zu, dass sich die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit an den Professuren, zumindest aus der Sicht der Professorinnen und Professoren, an den Interessen und Bedarfen *aller* wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen der Professur orientiert. Denn nur durch diese Einbindung können Predocs die Voraussetzungen für ihre Dissertationen im Rahmen ihrer Beschäftigungsdauer erfüllen und Postdocs durch die Übernahme von verantwortungsvollen (Teil-)Aufgaben (z. B. Betreuung der Predocs oder die Initiation eines Drittmittelvorhabens) an die Aufgabenbereiche der Professur herangeführt werden. Andere Studien, die sich mit unterschiedlichen Personen(-gruppen) im Wissenschaftssystem beschäftigen, bestätigen diese Erkenntnisse (z. B. Schneijderberg, 2018; Serrano Velarde et al., 2022).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden Schlaglichter auf einzelne identifizierte (kritische) Aspekte der Handlungspraktiken geworfen, punktuell Schlussfolgerungen hinsichtlich der Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses gezogen und mögliche Fragen für zukünftige Untersuchungen formuliert.

(1) Die Segmentierung von professoralen Aufgaben in die mittlere Hierarchieebene
Je größer die Professur ist, desto mehr bildet sich eine mittlere Hierarchieebene aus. Wie die Ergebnisse aufzeigen, setzt sie sich aus Postdocs (teilweise erfahrenen Predocs) und apl. Professorinnen und Professoren zusammen und ermöglicht die (Um-)Verteilung der Verantwortung für Aufgaben innerhalb der Teams. Auf der einen Seite kann die Segmentierung von Verantwortungsaufgaben und die Übergabe dieser von der professoralen auf die Ebene der (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen als funktional, produktiv und tradiert bezeichnet werden, da diese so an ihre zukünftigen Aufgaben herangeführt werden. Auf der anderen Seite können sich hier aber durch fehlende Richtlinien und Vorgaben (z. B. gesetzliche Regelungen) Missverhältnisse entwickeln, da Professoren und Professorinnen die Arbeitsprozesse an ihren Professuren sehr autonom und von außen wenig kontrollierbar gestalten können. Damit geht für die angestellten Mitarbeiter:innen sowohl eine Gefahr hinsichtlich der Beschäftigung als auch der Qualifizierungsprojekte, die in der Regel direkt an die lehrstuhlinhabenden Professoren und Professorinnen gebunden sind und von diesen unmittelbar bewertet werden, einher. Diese Form der Aufgabensegmentierung kann sich zudem zeitlich und fachlich nachteilig auf die Ausbildung der Nachwuchswissenschaftler:innen auswirken. Insbesondere wenn die Erfüllung der Aufgaben eine schnelle Einarbeitung in unterschiedliche (Fach-)Diskurse einfordert, kann es im Zuge der Professionalisierung zur Aneignung von pseudo-wissenschaftlichen Vorgehens- bzw. Verhaltensweisen und inkorrekten inhaltlichen Zusammenhängen kommen.

Zukünftigen Untersuchungen bleibt es vorbehalten, diesen Zusammenhang z. B. in Hinblick auf unterschiedliche *Organisationskulturen* zu erklären und beispielsweise folgender Frage nachzugehen: Welche Konsequenzen entstehen, wenn einzelne Mitar-

beiter:innen die ihnen zugeordneten Aufgaben nicht bearbeiten oder sich die Anzahl der Mitarbeiter:innen auf bestimmten Hierarchieebenen verringert, sodass Aufgaben umverteilt werden müssen und sich zeitweise Verantwortungslücken bilden?

(2) Balance: Belastung vs. Entlastung

Eine Entlastung der Professoren und Professorinnen, z. B. mit Blick auf die Betreuungsaufgaben im Schreibprozess von Journalmanuskripten, bedeutet auch automatisch eine Belastung der Mitarbeiter:innen, die damit betraut werden. Die von den befragten Professorinnen und Professoren vermittelte Haltung, dass es sich hierbei um Entscheidungen und Handlungen im Interesse der eigenen Mitarbeitenden handelt, weil sie die Publikationen zum Erreichen der eigenen Qualifizierungsziele benötigen oder die Drittmittelanträge notwendig sind, um die eigenen oder die Stellen für Kolleginnen und Kollegen zu finanzieren, verschleiert die Tatsache, wer mehr und wer weniger von diesen Forschungsaktivitäten abhängig ist oder davon profitiert.

Andererseits erhalten die Mitarbeiter:innen durch diese Praktik gezieltere Einblicke in professionsbezogenes akademisches Handlungswissen und Erprobungsmöglichkeiten. Dies würden sie beispielsweise während der Erstellung von Monografien in der Regel nicht erhalten, besonders mit Blick auf das konstruktive Feedback zu einzelnen Schreibarbeitsschritten, bei dem sie in diskursiven Austausch mit anderen Personen treten müssen.

Weitere Untersuchungen und kritische Auseinandersetzungen könnten mehr über die realen Abhängigkeitsverhältnisse in Zusammenhang mit Be- und Entlastung der einzelnen (Nachwuchs-)Wissenschaftlergruppen in Erfahrung bringen.

(3) Praktik der ‚doppelten‘ Verwendung von Manuskripten

Eine besondere Praktik konnte an einzelnen Professuren identifiziert werden. In dieser werden zum Teil noch nicht eingereichte aber publizierfähige Beiträge, welche im Rahmen von kumulativen Dissertationen oder Monografien für Qualifizierungsarbeiten erstellt wurden, mit ähnlichen Inhalten später von anderen Mitgliedern der Professur überarbeitet und bei Journals eingereicht. Häufiger ist dies dann der Fall, wenn die Autorinnen und Autoren die Professur bereits verlassen haben. Dieses Vorgehen wirft zum einen die Frage auf, inwieweit die *Praktik der mehrfachen Verwertung von Manuskripten* durch unterschiedliche Personen verbreitet ist und zum anderen, in welcher Form dies (noch) für die Wissenschaft u. a. hinsichtlich Urheberschaft sowie Reputation vertretbar ist. Mit Blick auf die Professionalisierung von Nachwuchswissenschaftlern bzw. -wissenschaftlerinnen ist zudem fragwürdig, ob dadurch eine adäquate Ausbildung in den wissenschaftlichen Methoden, den genutzten Theorien und der Erkenntnisgenerierung wirklich gegeben sein kann – insbesondere mit Blick auf die theoretischen Überlegungen von Oevermann (2005). Die eingehendere Beleuchtung dieser Aspekte bleibt weiteren Beiträgen und Untersuchungen vorbehalten.

Danksagung

Diese Arbeit wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 16PH20005). Wir bedanken uns bei allen Interviewpartnerinnen und -partnern und Hilfskräften des Projektes, insbesondere bei Leonie Fritsch. Darüber hinaus danken wir Anne Meyer-Hannes und Martina Höffmann für die Korrekturen und Anmerkungen. Besonderer Dank geht an Jay R. Dee (UMass-Boston, USA) und Hacer Tercanli (UT-BMS, NL) für die hilfreichen Kommentare zu einer früheren Version des Beitrages, die auf dem EGOS-Colloquium 2022 in Wien vorgestellt wurde. Abschließend bedanken wir uns bei Sabine Lauer für die eingebrachte Expertise und Unterstützung während des gesamten Erstellungsprozesses dieses Beitrages.

Literatur

- Aboagye, E., Jensen, I., Bergström, G., Brämberg, E. B., Pico-Espinosa, O. J. & Björklund, C. (2021). Investigating the association between publication performance and the work environment of university research academics: a systematic review. *Scientometrics*, 126(4), 3283–3301. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03820-y>
- Bartz, O. (2007). Expansion und Umbau. Hochschulreformen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1964 und 1977. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 16(2), 154–170. <https://doi.org/10.25656/01:16405>
- Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204–213. <https://doi.org/10.1037/h0034699>
- Bland, C. J., Center, B. A., Finstad, D. A., Risbey, K. R., & Staples, J. G. (2005). A Theoretical, Practical, Predictive Model of Faculty and Department Research Productivity. *Academic Medicine*, 80(3), 225–237. <https://doi.org/10.1097/00001888-200503000-00006>
- Carayol, N. & Matt, M. (2004). Does research organization influence academic production? Laboratory level evidence from a large European university. *Research Policy. Policy, management and economic studies of science, technology and innovation*, 33(8), 1081–1102. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2004.03.004>
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Enders, J. (1996). *Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.
- Enders, J. (2001). A chair system in transition: Appointments, promotions, and gate-keeping in German higher education. *Higher Education*, 41(1/2), 3–5. <https://doi.org/10.1023/A:1026790026117>
- Enders, J. (2005). Wissenschaftlicher Nachwuchs in Europa. In U. Teichler & R. Tippelt (Hg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 50), S. 158–169. Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7395>

- Enders, J. & Teichler, U. (1995). *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen: Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Fumasoli, T., Goastellec, G. & Kehm, B. M. (Eds.). (2015). *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives (The Changing Academy – the Changing Academic Profession in International Comparative Perspective Ser, v.12)*. Cham: Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10720-2>
- Gassmann, F. (2017). *Wissenschaft als Leidenschaft? Über die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen wissenschaftlicher Mitarbeiter*. Frankfurt, New York: Campus.
- Gläser, J. (2006). *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Höhle, E. (2015). Hierarchie in Lehrstuhl und Department. Ein empirischer Vergleich in Europa. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard & A. Wolter (Hg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*, S. 199–220. Münster: Waxmann.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany – Recent Developments in an International Perspectives*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61479-3>
- Jaksztat, S., Preßler, N. & Briedis, K. (2012). *Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich* (HIS:Forum Hochschule 15/2012). Hannover: HIS. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201215.pdf
- Jansen, D., Görtz, R. von & Heidler, R. (2010). Knowledge production and the structure of collaboration networks in two scientific fields. *Scientometrics*, 83(1), 219–241. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0022-1>
- Jensen, I., Bjorklund, C., Hagberg, J., Aboagye, E. & Bodin, L. (2020). An overlooked key to excellence in research: a longitudinal cohort study on the association between the psycho-social work environment and research performance. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2610–2628. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744127>
- Kehm, B. M., Schomburg, H. & Teichler, U. (2012). *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kosmützky, A. & Wöhlert, R. (2021). Varieties of collaboration: On the influence of funding schemes on forms and characteristics of international collaborative research projects (ICRPs). *European Journal of Education*, 56(2), 182–199. <https://doi.org/10.1111/ejed.12452>
- Kreckel, R. (2016). Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses an Universitäten: Deutschland im Vergleich mit Frankreich, England, den USA und Österreich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(1–2), 12–40. https://www.researchgate.net/profile/Reinhard-Kreckel/publication/301219136_Zur_Lage_des_wissenschaftlichen_Nachwuchses_an_Universitaeten_Deutschland_im_Vergleich_mit_Frankreich_England_den_USA_und_Oesterreich/links/570cf61308aed31341cefbe7/Zur-Lage-des-wissenschaftlichen-Nachwuchses-an-Universitaeten-Deutschland-im-Vergleich-mit-Frankreich-England-den-USA-und-Oesterreich.pdf

- Kreckel, R. & Zimmermann, K. (2014). *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Hasard-oder-Laufbahn.pdf>
- Larivière, V., Desrochers, N., Macaluso, B., Mongeon, P., Paul-Hus, A. & Sugimoto, C. R. (2016). Contributorship and division of labor in knowledge production. *Social Studies of Science*, 46(3), 417–435. <https://doi.org/10.1177/0306312716650046>
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts* (1. Print). Beverly Hills (California): Sage Publications.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 633–648. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Neave, G. & Rhoades, G. (1987). The Academic Estate in Western Europe. In B. R. Clark (Ed.), *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*, pp. 211–270. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Nittel, D. (2004). Die ‚Veralltäglicung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 342–357. <https://doi.org/10.25656/01:4814>
- Oevermann, U. (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 14(1), 15–51. <https://doi.org/10.25656/01:16464>
- Reimer, M., Witte, J., Lenz, T. & Banschbach, V. (2019). *Fachkulturen und wissenschaftliche Karrieren. Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2021*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.buwin.de/downloads/begleitstudien/studie-b2_buwin.pdf/download
- Schneijderberg, C. (2018). *Promovieren in den Sozialwissenschaften. Eine sozialisationstheoretische Erschließung des Forschungsfeldes Promotion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19739-1>
- Serrano Velarde, K., Behrendt, K. & Dahl, P. (2022). „Ablehnungen gehören halt zum Geschäft.“ Lernprozesse in wissenschaftlichen Drittmittelbiografien. *Berliner Journal für Soziologie*, 33(1–2), 137–162. <https://doi.org/10.1007/s11609-022-00485-7>
- Serrano Velarde, K. & Sigmund, S. (2021). Drittmittel und die Rationalisierung der Wissenschaft. Eine Forschungsskizze. In U. Bachmann & T. Schwinn (Hg.), *Theorie als Beruf. Festschrift für Wolfgang Schluchter* (Studien zum Weber-Paradigma), S. 75–86. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32000-3_4
- Specht, J., Hof, C., Tjus, J., Pernice, W. & Endesfelder, U. (2017). *Departments statt Lehrstühle: Moderne Personalstruktur für eine zukunftsfähige Wissenschaft* (Debattenbeitrag der AG Wissenschaftspolitik der Jungen Akademie). Die Junge Akademie. https://www.diejungeakademie.de/media/pages/publikationen/departments-statt-lehrstuhle-moderne-personalstruktur/0b42d13c0d-1670257365/ja_debattenbeitrag_departmentstruktur-5.pdf

- Statistisches Bundesamt (2021, 8. September). 1,9 % mehr Drittmiteinnahmen je Universitätsprofessorin und -professor im Jahr 2019 [Pressemitteilung Nr. 418]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/09/PD21_418_213.html
- Statistisches Bundesamt (2022). Anzahl der hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter:innen an deutschen Hochschulen im Jahr 2021 nach Dienstbezeichnung und Hochschulart. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/248169/umfrage/wissenschaftliches-und-kuenstlerisches-personal-an-deutschen-hochschulen/>
- Stölting, E. & Schimank, U. (Hg.). (2001). *Die Krise der Universitäten* (Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-12044-5>
- Torka, M. & Maiwald, K.-O. (2015). Die Krise als Normalfall. Zur Professionalisierung des Promovierens und der Promotionsbetreuung aus soziologischer Sicht. In J. Brockmann, A. Pilniok, H.-H. Trute & E. Westermann (Hg.), *Promovieren in der Rechtswissenschaft. Zwischen Individualbetreuung und strukturierten Programmen* (1. Auflage), S. 113–136. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845265407-113>
- Vogel, S. de (2020). *Individuelle und strukturierte Formen der Promotion. Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29508-0>
- Weber, M. (1968). *Wissenschaft als Beruf*. In M. Weber (Hg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (3. Auflage), S. 582–613. Tübingen: Mohr.
- Wilkesmann, U. & Lauer, S. (2015). What affects the teaching style of German professors? Evidence from two nationwide surveys. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 713–736. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0628-4>
- Wilkesmann, U. & Lauer, S. (2020). The influence of teaching motivation and New Public Management on academic teaching. *Studies in Higher Education*, 45(2), 434–451. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1539960>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-centred Interview*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288030>

Autorinnen und Autor

Olga Wagner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Organisationsforschung und Weiterbildungsmanagement am Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen an der Schnittstelle zwischen Hochschul- und Sozialisationsforschung sowie Organisationsforschung.

Kontakt: olga.wagner@tu-dortmund.de

Ronja Vorberg war bis August 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Organisationsforschung und Weiterbildungsmanagement am Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Governance der Universität und wissenschaftliche Weiterbildung.

Kontakt: ronja.vorberg@tu-dortmund.de

Prof. Dr. **Uwe Wilkesmann** ist Inhaber des Lehrstuhls für Organisationsforschung und Weiterbildungsmanagement am Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund sowie Direktor des Zentrums für Hochschulbildung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Hochschulforschung, Organisationsforschung und Wissenstransferforschung.

Kontakt: uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

The “making” of pedagogical professionalism in higher education policy

An exploration based on two national cases

ANTONIA SCHOLKMANN

Deutsche Übersetzung: Die „Herstellung“ pädagogischer Professionalität in der Hochschulbildung. Eine Betrachtung anhand von zwei nationalen Fällen

Abstract

Pedagogical professionalism in higher education is a contested arena, under the aspects of both pedagogization and professionalization. Policy texts can be understood to codify political and societal debate about the nature of higher education. Therefore, they provide a resource for understanding how pedagogical professionalism in higher education should be ensured. In this chapter, two recent policy texts from Denmark and Germany respectively are analyzed and compared in how they contribute to the “making” of pedagogical professionalism. The analysis shows divergent approaches, with Denmark mandating and legalizing pedagogical development and documentation, while Germany incentivizes engagement in teaching innovation and professionalization through knowledge sharing and networking. Univocally, both national policies position higher education as a contribution to the greater good of Danish/German society, and underpin it with a scientifically grounded pedagogical rationale.

Keywords: pedagogical professionalism, higher education policy, policy analysis, pedagogization, professionalization, higher education, Denmark, Germany

Zusammenfassung

Pädagogische Professionalität in der Hochschulbildung ist ein umstrittener Bereich, sowohl unter dem Aspekt der Pädagogisierung als auch der Professionalisierung. Strategische Dokumente können als Kodifizierung politischer und gesellschaftlicher Debatten über das Wesen der Hochschulbildung verstanden werden. Daher bieten sie eine Quelle für das Verständnis, wie pädagogische Professionalität in der Hochschulbildung gewährleistet werden soll. In diesem Kapitel werden zwei neuere Strategiedokumente aus Dänemark bzw. Deutschland analysiert und dahingehend verglichen, wie sie zur „Herstellung“ pädagogischer Professionalität beitragen. Die Analyse zeigt unterschiedliche Ansätze, wobei Dänemark die pädagogische Entwicklung und Dokumentation verpflichtend vorschreibt und verrechtlicht, während Deutschland Anreize für das Engagement in der pädagogischen Innovation und Professionalisierung durch Wissensaustausch und Vernetzung schafft. Beide nationalen Texte positionieren die

Hochschulbildung als einen Beitrag zum allgemeinen Wohl der dänischen bzw. deutschen Gesellschaft und untermauern sie mit einer wissenschaftlich fundierten pädagogischen Begründung.

Schlagnworte: Pädagogische Professionalität, Hochschulbildungsstrategie, Strategieanalyse, Pädagogisierung, Professionalisierung, Hochschulbildung, Dänemark, Deutschland

1 Introduction: Pedagogical professionalism as “made” by policy

When talking about pedagogical professionalism, we can assume that it is rooted in the expectation of pedagogical action(s) taken on the basis of professional deliberation. This entails professional competence, both subject-specific and in terms of pedagogical knowledge. These competences are to be acquired presumably through academic, often research-based approaches (e. g., Helsper & Tippelt, 2011; Nittel, 2000; Reh, 2004). Eventually, pedagogical professionalism distinguishes the expert from the layperson through elaborate pedagogical knowledge and the competence to act in concrete and often dilemmatic pedagogical situations.

Following the argumentation of Nittel and Meyer (in this volume), professionalism must be understood as rooted practices of the profession, which comprise the processes of “*institutionalization, legalization, professionalization, academization and scientification*” (Nittel & Meyer, in this volume). That which is observed as individual professional pedagogical action hence unfolds in an interplay between structured affordances and organizational expectations (cf. Koscheck, 2018; Reh, 2004; Schratz et al., 2011; Schicke, 2011).

Higher education looks back at a long and contested history of how far it understands itself as pedagogical. Moreover, it has been argued that the pedagogical actions of teachers in higher education are far less professionalized than in pedagogical fields. Over the last decades, however, policy approaches around teaching and learning in higher education have increased that pressure for an at least partial pedagogization and hence professionalization. These policy approaches can be argued to provide a least-ways partial supra-individual structure for professional action in higher education, and hence possibly a step toward a continuous pedagogization of an earlier only weakly pedagogized field.

In order to explore this thesis further, in the following chapter I will explore the pedagogization of higher education in/through policy by analyzing documents from two European countries – Denmark and Germany. The two documents are Denmark’s “Decree on the Employment Structure of Academic Staff at Universities” (*Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter*, Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019; in the following referred to as “*Bekendtgørelse*”) and Germany’s “Administrative Agreement on Innovation in Higher Education Teaching” (*Verwaltungsvereinbarung über Innovation in der Hochschullehre*, Gemeinsame Wissenschaftskon-

ferenz, 2019; in the following “*Verwaltungsvereinbarung*”). Although arguably different both in their general focus and intention as well as in their specificity toward pedagogical professionalism, these documents are the most recent results of long-lasting political debate on the nature and future of higher education in these two countries and will hence be treated as timely resources for analysis.

Through a close reading of these two documents, I will contrast how pedagogical professionalism is expected to be enacted in Denmark and Germany. I will also explore which ideas the documents convey about the professionalization and pedagogization of higher education, based on an understanding of policy as a tangible form of societal discourses discursively constructed in and by pedagogical practice (Taylor, 1997). Such an analysis holds the capacity to understand how pedagogical professionalism is part of the larger “social imaginary” (Rizvi, 2006, p. 193) of what higher education can and should do in and for society and how, through pedagogical enactment, specific “kinds of people” (Popkewitz, 2016) are constituted as legitimized societal participants.

The comparison of the two national higher education systems analyzed in this chapter can be seen as a continuation of a debate in which, over the last two decades, the Nordic countries (in Germany referred to as “Scandinavia”) have served as a reference point for the professionalization of teaching and learning. Moreover, Denmark and Germany make for an insightful comparison not only in terms of the *content* of certain policies regarding pedagogical professionalism in higher education, but also in terms of the *form* of what constitutes higher education policy.

2 Contexts and case materials

At a first glance, Denmark and Germany present themselves as largely different in many aspects of their higher education systems, their organization and governance: Denmark, which notably comprises only eight universities and seven universities of applied sciences in a nation of approximately 5.8 million citizens, follows a highly centralized steering model for its higher education system. Higher education throughout the country is governed by the central University Law issued by parliament in its latest version in 2019 (*Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019a*). This law defines universities as “(...) state-funded independent institutions within the public administration under the supervision of the Minister of Education and Research.”¹ (*Universitetsloven, 2019*). The supervision by the ministry also entails the implementation of governmental decisions via financial adjustments and incentives (*Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022*).

Within the framework of *Universitetsloven* (2019), pedagogical professionalism can be argued to be especially governed through the *Bekendtgørelse* as an addendum to the law. The document is considered the core case material for the present analysis, as it is the most recent and binding policy within the Danish context. The *Bekendtgørelse* speci-

1 All translations from both Danish and English were done by the author and cross-checked with an automated translation program.

fies not only the different employment categories within the Danish higher education system; in a substantial amount of text, it specifically defines pedagogical-didactical qualifications. Hence, the document contributes to the professionalization of higher education by *legalization* (Nittel & Meyer, in this volume). With references to *Universitetsloven* (2019), the *Bekendtgørelse* also contains text passages on the rationales, duties, goals and intended outcomes of higher education within Danish society, presumably its contribution to its *academization* and *scientification* (Nittel & Meyer, in this volume).

Germany, with over 81 million citizens, is home to over 100 universities, 210 universities of applied sciences and over 100 specified institutions in total for subjects such as arts, theology, pedagogy and public administration. These are distributed over 16 federal states, and the primary governance of higher education is in the hands of the federal states' respective ministries of education and cultural affairs. Consequently, there is not one university law to be found in Germany but 16 university laws (*Landeshochschulgesetze*), which, although nuanced in some respects, follow the same lines.

Notably, pedagogical professionalism is not addressed in as much detail in the German laws as in their Danish counterpart. In fact, references on how to ensure pedagogical professionalism are merely expressed through the expectation that new professors should be pedagogically qualified (e. g., “pädagogische Eignung”, *Hamburgisches Hochschulgesetz*, 2001, § 15), their pedagogical qualifications preferably obtained through pedagogical training (e. g., “pädagogische Eignung, die in der Regel durch Erfahrung in der Lehre oder Ausbildung oder durch Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen in Hochschuldidaktik nachzuweisen ist”, *Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg*, 2005, § 47). Otherwise, no specifications are made on how these qualifications are to be obtained or on the accountability of individual universities to ensure this obtainment. Also, no reference is made on whether or how pedagogical qualifications (and subsequently professionalism) can be ensured for personnel below professorial positions.

As the state laws provide only very general pointers, the joint policies in Germany need to be reconstructed through other sources. For this paper, I will focus on the Foundation for Innovation in Higher Education Teaching (*Stiftung Innovation in der Hochschullehre*, StIL²). The establishment of StIL in 2019 can be seen as a direct effect of a national policy decision to create an organization instigating development and innovation of teaching and learning in German higher education through the outpour of funding in competitive processes. In a core document, the *Verwaltungsvereinbarung* between the federal government and representatives of the federal state, StIL is defined as taking the legal form of a foundation.³

As it constitutes the most recent policy document regarding university teaching and learning at the national level, the *Verwaltungsvereinbarung* is considered relevant for this analysis. In it, the federal government and the federal states agreed to “promote”, “support” and “organize” “[...] projects with a forward-looking character [...], the exchange and networking of relevant actors [...] and the transfer of knowledge for a

2 For more information see <https://stiftung-hochschullehre.de/en/>

3 This juridical form must be seen as a technicality, as this provides a viable setup to distribute direct funds to all German universities outside the dominant funding stream, which runs through the budget of the federal states.

broad circle of stakeholders” through “an organizational unit supported by its own office” (*Verwaltungsvereinbarung*, § 1). Although not referencing pedagogy or professionalism directly, the *Verwaltungsvereinbarung* can be considered as solidifying the *institutionalization* (Nittel & Meyer, in this volume) of pedagogical professionalization.

3 The “making” of pedagogical professionalism

It has already been pointed out that the two documents under analysis differ widely in their overall governing approach to ensuring pedagogical professionalism and pedagogical professionalization – via legalization in case of the *Bekendtgørelse* and institutionalization in case of the *Verwaltungsvereinbarung*. However, it remains contested whether and to what extent higher education is understood as professionalized and pedagogized overall (Nittel & Meyer⁴, in this volume). Therefore, the two texts warrant closer reading as to how they can be understood to contribute to professionalization and pedagogization. As will be argued in the following, these two documents also differ here in their specific rationales and programmatic deliberations for “making” pedagogical professionalism.

3.1 Pedagogical professionalism in the *Bekendtgørelse*

3.1.1 Teaching as a mediating force between university and society

The *Bekendtgørelse* positions teaching as a mediating force between university and the Danish society. From the outset, the document stresses the role of the university as a service for the greater good of Danish society: “The university must promote growth, prosperity, and development in society.” (*Bekendtgørelse*, appendix 1). Research-integrated teaching is communicated as “the primary route for the dissemination of research-based knowledge into Danish society” as a highly relevant form of knowledge dissemination (*Bekendtgørelse*, appendix 1). Based on what is described for Germany, it can be argued here that in Denmark higher education is also not to be seen as pedagogized, but rather as the conveyance of scientific knowledge to be enculturated in master-student relations from academic supervisors. However, the *Bekendtgørelse* deviates from a completely individualized idea of academic freedom as in Germany, by obliging the university to ensure coherence between research and teaching, and thus the quality of both: “The university is to ensure that research conducted and programs offered are connected. The university must ensure that its programs are based on solid and internationally recognized research, thereby guaranteeing the quality of research-based teaching” (*Bekendtgørelse*, appendix 1).

Since the quality of teaching is understood as being contingent on the quality of research, teaching quality can be ensured through strategic decisions and operative ac-

4 Interestingly, Nittel and Meyer (in this volume) do not address professionalization of higher education teaching in their analysis, as can be found, e. g., in the work of the German Association of Academic Development (dghd) or the various networks to promote the scholarship of teaching and learning.

tions.⁵ In this sense, what Nittel and Meyer (in this issue) call *academization* and *scientification* are being put in place in juridically binding form (i.e., through *legalization*). While pedagogical professionalism is contingent on and mutually constitutive of research competence, institutionalized oversight and strategic steering supersede collegial socialization processes. In this way, the organization and not the individual researcher/teacher enacts pedagogical professionalism, with the objective of contributing to the good of Danish society.

3.1.2 Ensuring pedagogical qualification

As the second point of interest, the *Bekendtgørelse* expresses a clear expectation that universities and teaching personnel must engage in the provision and continuous (self-)development of good quality teaching through personal and institutional means and mechanisms. It states:

The university is responsible for ensuring that academic staff involved in teaching have the necessary pedagogical and didactic skills to carry out their specific teaching tasks. [...] The university must have a plan for how the maintenance and development of competences are to take place. For all staff with teaching responsibilities, the staff member and their manager shall discuss on an ongoing basis how best to maintain and/or develop pedagogical-didactical competences in the period leading up to the next discussion. (*Bekendtgørelse*, appendix 1)

While the overall obligation to ensure quality is placed on the organization (the university), professional pedagogical action (or at least being qualified for teaching as a proxy for this) is co-constructed between the university and the individual teacher. Universities are expected to provide opportunities for the acquisition of teaching skills, and (senior) staff are to partake in continuous maintenance and development of their teaching competences. For junior staff, the expectations are defined as follows:

It is the university's responsibility that assistant professors/researchers and teaching adjuncts complete a pedagogical development program. The content of this may vary depending on the position's field of work [...]. The scope, form and overall content of the university's pedagogical development program must be set out in the university's plan for the development of teaching and learning skills. Supervision and guidance are part of a pedagogical development program. (*Bekendtgørelse*, appendix 1)

Once again, the university is positioned as the responsible entity to ensure that non-tenured staff complete a pedagogical development program, while the individual is expected to participate and develop. Flexibility is granted with respect to the details of the program; however, the “scope, form and overall content” (*Bekendtgørelse*, appendix 1) of such a program must be strategically decided and provided by the university, and supervision must be provided. As the pedagogical development programs are expected to

⁵ Danish universities generally hold the freedom to offer study programs as they see fit; however, they are immersed in ongoing strategic negotiations with the government on this issue based on employability-rates, which can lead to a mandated termination of programs.

be designed at an academic competence level, this can be interpreted as an expression of *academization* (Nittel & Meyer, in this volume).

3.1.3 “Makings” of pedagogical professionalism through documentation and recruiting

As a third point, the *Bekendtgørelse* defines two ways to ensure the high-quality teaching mentioned before: (1) through a teaching portfolio and (2) through documented pedagogical training in recruiting processes, hence through *documentation* and *recruiting*. Regarding the teaching portfolio, the document states: “All teachers must prepare and maintain a teaching portfolio. A teaching portfolio is a record of an individual’s teaching experience and competence development, regardless of the level of the post and the level of employment.” (*Bekendtgørelse*, appendix 1). Here, the responsibility of keeping track of teaching development is based on the individual teacher, thus ensuring quality through individual reflection and documentation of professionalism. Again, *academization* and *legalization* are at play here insofar as the teaching portfolio is a non-negotiable part of the formalized competence development mandated by a legally binding document.

In addition, the *Bekendtgørelse* mandates assessment of the teaching portfolio during recruitment of all senior staff: “For vacancies at associate professor and professor level, a teaching portfolio or equivalent evidence of teaching experience and qualifications must be included in the assessment of an applicant’s qualifications.” (*Bekendtgørelse*, appendix 1). In the case that no teaching portfolio can be provided upon recruitment, the university and the newly hired person are mandated to draft a development plan for the person to obtain teaching competence within two years (*Bekendtgørelse*, appendix 1). Here, again, an institutional responsibility is formulated, which can be read as an act of *legalization* to ensure pedagogical quality and professionalism.

In sum, the picture arises that the *Bekendtgørelse* opens the space for pedagogical professionalism to unfold in Danish higher education. On the one hand, it requires universities to give academic staff the opportunity and resources to develop, document and reflect their teaching skills, communicated as part of defining a transparent career trajectory for academics. On the other hand, the document anchors teaching as research communication for the greater good of Danish society.

3.2 Notions of pedagogical professionalism in the *Verwaltungsvereinbarung*

3.2.1 Continuous strengthening and development of German higher education

The *Verwaltungsvereinbarung* opens by stressing the need for a continuous strengthening and development of teaching in higher education: “Constantly evolving scientific knowledge, developing state-of-the-art technical possibilities for the transfer of knowledge, and regional and global challenges call for the continuous development and dynamic adaptation of teaching and learning.” (*Verwaltungsvereinbarung*, preamble). The impression arises of an urge for speedy and dynamic adjustment to accommodate rapidly evolving knowledge, technology, and challenges (*Verwaltungsvereinbarung*, preamble), with the German federal governments and the universities as the central forces to

ignite these. A focus is put on the roll-out of new approaches to teaching on a broader scale, and on “quality-oriented development of teaching and learning” (*Verwaltungsvereinbarung*, preamble). The idea is set that there is a need to invigorate higher education, comprehensively and continuously, through additional funding given to the German universities directly by the federal government.

In accordance with the specific funding structure of the German higher education system, the *Verwaltungsvereinbarung* agrees that specific projects are to be funded. These need to be built on the basis of defined and specific content, namely, a) strategic advancements of teaching and learning through better structural conditions including, but not restricted to, better study conditions and “conceptually-structurally developing teaching and learning” (*Verwaltungsvereinbarung*, § 2); b) engagement with timely topic-related teaching-learning challenges; and c) exploration of new ideas and the transfer of already existing ideas to new disciplines/fields/study programs and universities, not restricted to specific topics. The document stresses that a) and b) should be prioritized over c). What can be funded is personnel, materials and other investments “of a non-structural nature” (*Verwaltungsvereinbarung*, § 2).

3.2.2 Defining high-quality teaching

Based on what is codified in the *Verwaltungsvereinbarung*, universities are being subsidized to develop better conditions for studying (besides the already existing general funding by the federal states), focusing on upcoming, forward-oriented topics. With this, the document clearly fails to meet any of Nittel and Meyer’s (in this volume) categories for professionalization of teaching in and of itself. However, the document mentions the quality of teaching at several instances. Interestingly, and clearly distinguished from the Danish document, it also gives pointers on what defines this quality:

A high-quality university education provides students with subject-specific competence, critical thinking skills and creativity. Good university teaching makes a significant contribution to securing a skilled workforce and thus to the further development of Germany as a business and science hub and of our society as a whole. (*Verwaltungsvereinbarung*, preamble)

High-quality education is defined through “subject-specific competence, critical thinking skills and creativity” (*Verwaltungsvereinbarung*, preamble). These are justified by the continuous need for skills and competence in the German workforce to secure the primary position of Germany in business, science, and society. With that, some traces of *scientification* following Nittel and Meyer (in this volume) seem emergent here, with defining teaching in higher education as contributing to academic thinking skills for the economic and scientific advancement of German society.

3.2.3 “Makings” of pedagogical professionalism through transfer and personnel development, exchange, networking and knowledge distribution

Through specifying what type of projects and activities can be funded, the *Verwaltungsvereinbarung* establishes a program theory to secure high-quality education in the

above-mentioned sense. Firstly, the document defines seven focus-areas of potentially fundable projects:

- a) Projects for the implementation of new ideas in university teaching;
- b) Projects for piloting (subject- or method-related) innovative teaching-learning approaches and innovative structures;
- c) Projects for the transfer of proven teaching-learning approaches and for the design of the teaching-learning environment to other subjects, to other types of studies or to other universities in the sense of the ability to renew teaching;
- d) Projects for the transfer of new findings from university research into practice;
- e) Projects for the sustainable promotion and further qualification of personnel in the sense of the ability to renew teaching;
- f) Projects for the evaluation and impact research of concrete measures in higher education teaching;
- g) Joint projects of several higher education institutions (collaborative projects).

(Verwaltungsvereinbarung, § 2)

In accordance with the call for continuous renewal of German higher education, the focus of the projects is placed on new ideas in teaching, innovative pilot-projects for both teaching approaches and structures, university-practice transfer, evaluation and impact research and collaboration. Interestingly, the “ability to renew teaching” (*Verwaltungsvereinbarung*, § 2) is specifically stressed with regard to two of the fundable topics, i. e., transfer and personnel qualification. This reiterates the need for (continuous) renewal of higher education teaching (cf. 4.2.1), but also puts a focus on by whom and how this renewal is to take place – namely through engagement in transfer of well-worked solutions and the “sustainable” (*Verwaltungsvereinbarung*, § 2) promotion and development of teaching competence. Learning from each other and sustaining teaching competence seem to become the bearers of the continuous renewal the *Verwaltungsvereinbarung* calls for, which points in the direction of *professionalization* and *academization* pointed out by Nittel and Meyer (in this volume).

Secondly, the *Verwaltungsvereinbarung* states that results from projects should be rolled out through networking and exchange and finally be disseminated by knowledge distribution. Exchange and networking are placed as a responsibility on *StIL*. The document states:

The organizational unit [i. e., *StIL*, annotated by the author] permanently strengthens the exchange on subject-related and cross-thematic issues as well as the networking between universities, university teachers among themselves and with other actors in Germany and abroad. This includes in particular:

- (a) The structured exchange on the initiative of individual university teachers, universities or alliances of universities as well as on the initiative of the organizational unit on individual topics and issues;

(b) The structured exchange, for example, of employees who are involved in study and teaching, in the funded projects, in university didactics or in quality management for study and teaching;

(c) Existing or new networks of particular national (or international) importance and the knowledge transfer established there; this also applies to networking initiated in the start-up phase, especially by the Teaching Quality Pact.

(Verwaltungsvereinbarung, § 3)

The document thereby establishes that quality of teaching (in the sense of “renewal”, cf. above) is ensured through the encouragement of exchange and networking both on the individual and on the organizational and inter-organizational level. Consequently, both individual teachers and universities are considered bearers of *professionalization*. Even more so, exchange and networking should not be carried out by teaching personnel exclusively. Instead, management and support staff, such as educational developers and quality managers, should also engage. As a result, *professionalization* is conceived of as an emergent process between different organization levels and stakeholder groups.

Supplementing this, thirdly, the *Verwaltungsvereinbarung* mandates *StiIL* to execute activities for the transfer of knowledge: “The organizational unit supports the transfer of knowledge by making relevant results, findings and experiences from the structured dialogue and the network meetings publicly available to a wide range of stakeholders in an appropriate and contextualized form.” (*Verwaltungsvereinbarung*, § 4).

By stressing that knowledge transfer should be done “publicly” and “in an appropriate and contextualized form” (*Verwaltungsvereinbarung*, § 4), the document follows through with the idea of renewal of teaching and learning through *scientification*, where knowledge transfer to the broader stakeholder field is the last step, after creation of knowledge in projects and academia-internal exchange and networking.

In sum, the *Verwaltungsvereinbarung* does not aggressively argue for one way to ensure pedagogical professionalism, and proposes a framework to further develop and improve the quality of education at German universities. Based on the need for the continuous renewal of teaching and learning at pace with a rapidly changing world, the document proposes enhancing the capacity for this through transfer and personnel development, exchange and networking, and knowledge distribution. Engaging in and executing these activities is positioned as part of the professional repertoire of university staff (not only teachers, but also educational developers and quality experts). As opposed to the Danish case, continuous individual competence development (understood as attending pedagogical courses or obtaining a teaching degree) is only one measure among many others to obtain this goal.

4 Discussion and conclusion

The present analysis reveals that, although being published at the same time, the two documents show only minimal overlap in their ideas of pedagogical professionalism. The *Bekendtgørelse* discretely mandates universities to invest in and ensure pedagogical development of academic staff – albeit not out of pedagogical concerns, but to ensure transparent career paths. However, what arises is an understanding that teaching is part of the professional academic competence, which can be acquired, enhanced and assessed. In this sense, it seems to argue for an understanding of higher education as *legalized, academized*. Since larger parts of the responsibility to ensure these processes are placed on the university, certain degrees of *institutionalization* can also be assumed in the Danish case. The clear positioning of teaching (and learning) at university as a contribution to the greater good of Danish society can furthermore be understood as at least partial *scientification* (cf. Nittel & Meyer, in this volume). In sum, the lack of pedagogization of higher education seems to have been overcome in Denmark; however, in the Danish case also, there is no actual reference of pedagogical professionalism in the documents, only to ensuring the quality of teaching.

The *Verwaltungsvereinbarung*, in contrast to the Danish document, does not mandate universities to engage in ensuring pedagogical professionalism in any form. Instead, the document lays the foundations for a structure under which universities and academic staff are incentivized to explore and experiment with new ideas. Furthermore, actors should engage in networking and transfer. With that, the *Verwaltungsvereinbarung* proposes an understanding of quality of higher education that is based on ideas of organizational learning rather than on ideas of pedagogy (e.g., Brandt & Elkjær, 2012; Göhlich, 2017). Interestingly, creating opportunities of *professionalization* become obvious, which supplements the *institutionalization* aspect created through the establishment of *StiL*. In terms of the pedagogization of higher education (or lack thereof), the measures formalized in the *Verwaltungsvereinbarung* follow the same rationale as the Danish document by arguing for increased *scientification* through knowledge dissemination for the good of German science and economy.

In sum, what has come to the fore in the analysis of the two documents are to a large degree divergent ideas of how pedagogical professionalism and professionalism can be assured – by either mandating (Denmark) or incentivizing (Germany), by either steering toward professional action (Denmark) or toward organizational learning and professionalization (Germany).

Of course, this analysis only provides one viewpoint of a broader phenomenon; namely how higher education is enacted professionally. As stated in the introduction, policy documents can be seen as condensing ideas and imaginaries as the result of a political debate. To provide a full picture, reading of the documents should ideally be supplemented with the study of policy implementation and practice. This could mean taking a closer look at how pedagogical training and the writing of the teaching portfolio are being enacted in the case of Denmark; or how professional networks around the topic of innovation in teaching arise in Germany in the coming years. For the peda-

gogical development mandated in the Danish *Bekendtgørelse*, some authors have questioned the actual effect of participation in pedagogical training on actual teaching behavior and performance (e.g., Leitner, 1998). Also, externally set goals and standards (such as, in the Danish case, the demand for a teaching portfolio upon employment as a senior academic) has been critiqued as detrimental to internal pedagogical motivation and professionalism (Schuck et al., 2008). For the program theory implicitly proposed in the *Verwaltungsvereinbarung*, it has been critically remarked that knowledge transfer and learning from each other are severely hampered due to the specifics of the academic system (Mills & Huber, 2005). Also, as Cox et al. (2011) have suggested, the effects of academic policy on the change in faculty teaching practices is often small and tends to be overwritten by other factors. This poses a challenge to the assumed mechanisms of effect in the document. Moreover, by suggesting measures that incentivize innovation and transfer in teaching, the pedagogical interaction in the classroom remains a blind spot in this program, which is also otherwise filled poorly in the German system, as can be seen from the very vague and general formulations about pedagogical suitability in the university laws of the federal states (cf. 2.).

To conclude this chapter, I would like to stress that what can be seen from this analysis is a selected picture that arises from my own experience of the two national contexts. Moreover, the primary focus points to understand the “makings” of pedagogical professionalism through a policy applied in this analysis (Nittel & Meyer, in this volume) only provide selective aspects of the much broader concept. However, what has become apparent is not only how different two national educational systems are in educating students, but also how different the rationales and approaches are to ensure high-quality education and pedagogical professionalism therein. These differences are interesting specifically as both Denmark and Germany have built their higher education systems on ideas of “Bildung” in the Humboldtian sense (Rasmussen, 2002). Each of the two solutions apparent in the analysis must be seen as intricately entangled with a specific historical and socio-economical context. Therefore, it cannot be argued for one of these being better, more effective, or even more normatively desirable. What this analysis can contribute to, though, is shining a light on the idea that pedagogical professionalism might not only be an attribute of the individual, but of how it is “made” in a larger social and political context.

References

- Brandi, U., & Elkjaer, B. (2012). Organizational learning viewed from a social learning perspective. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 21–41). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch2>
- Cox, B. E., McIntosh, K. L., Reason, R. D., & Terenzini, P. T. (2011). A Culture of Teaching: Policy, Perception, and Practice in Higher Education. *Research in Higher Education*, 52(8), 808–829. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9223-6>

- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2019). *Verwaltungsvereinbarung über Innovation in der Hochschullehre*. Bonn. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-Innovation_in_der_Hochschullehre.pdf
- Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG), (2005). <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG%20BW%20Inhaltsverzeichnis&psml=bsbawueprod.psml&max=true>
- Göhlich, M. (2017). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik*, pp. 1–15. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_3-1
- Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG), (2001). <https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/document/jlr-HSchulGHAV44IVZ>
- Helsper, W., & Tippelt, R. (Eds.). (2011). *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Koscheck, S. (2018). Pädagogische Professionalität in Teilsegmenten der Weiterbildung. In R. Dobischat, A. Elias, & A. Rosendahl (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung*, pp. 161–183. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_8
- Leitner, E. (1998). The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching Staff and the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education in Europe*, 23(3), 339–349. <https://doi.org/10.1080/0379772980230305>
- Mills, D., & Huber, M. T. (2005). Anthropology and the Educational ‘Trading Zone’: Disciplinary, pedagogy and professionalism. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/1474022205048756>
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Popkewitz, T. S. (2016). Numbers in Telling Educational Truth: Fabrications of Kinds of People and Social Exclusion. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The “reason” of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education*. New York: Routledge.
- Rasmussen, P. (2002). Forskningsbaseret undervisning og masteruddannelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 9, 5–10.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372. <https://doi.org/10.25656/01:4815>
- Rizvi, F. (2006). Imagination and the globalisation of educational policy research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/14767720600752551>
- Schicke, H. (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität: Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation*. Opladen, Farmington Hills (MI): Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388002>
- Schratz, M., Paseka, A., & Schrittmesser, I. (Eds.). (2011). *Pädagogische Professionalität: Quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (1. edition). Wien: facultas.wuv.

- Schuck, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537–547. <https://doi.org/10.1080/13562510802334772>
- Taylor, S. (1997). Critical Policy Analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(1), 23–35. <https://doi.org/10.1080/0159630970180102>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019a). *Bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven)*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/778>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019b). *Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/899>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *Flere og bedre uddannelsesmuligheder i hele Danmark*. <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-flere-og-bedre-uddannelsesmuligheder-i-hele-danmark>

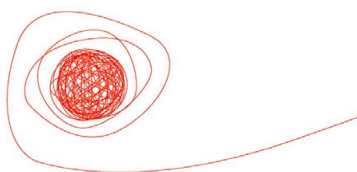
Author

Dr. **Antonia Scholkmann** is an associate professor at the Department of Culture and Learning at Aalborg University, Denmark. Her research is on higher education as a political and politicized space, where she approaches universities as enacting and as shaping politics and policy through their practices.

Contact: ansc@ikl.aau.dk

GERALD MOLL
JULIA SCHÜTZ (HG.)

WISSENSTRANSFER – KOMPLEXITÄTSREDUKTION – DESIGN



2022, 340 S., 54,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6193-1
E-Book im Open Access

Gerald Moll, Julia Schütz (Hg.)

Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design

Die Reduktion der Komplexität spielt in der Vermittlung vielschichtiger Inhalte eine wesentliche Rolle. Wie der Transfer von Wissen auf sprachlicher und gestalterischer Ebene erfolgt und wie der Kommunikationsrahmen die Wahl der Mittel beeinflusst, ist Schwerpunkt des Sammelbandes.

In den Beiträgen wird die Wissenschaftskommunikation unter drei Aspekten untersucht: Information der breiten Öffentlichkeit, Lehrveranstaltungen für Studierende und wissenschaftlichen Nachwuchs sowie Fachdiskurse innerhalb der eigenen Disziplin.

Die Autorinnen und Autoren diskutieren die Komplexitätsreduktion in Information, Didaktik und Fachdiskurs und betrachten schließlich die Rolle des Designs. Denn – unabhängig vom Kontext – stehen hinter jedem Wissenstransfer diese Fragen: Warum ist die Reduktion der Komplexität des Wissens wichtig? Wem sollen wissenschaftliche Erkenntnisse mit welcher Zielsetzung vermittelt werden? Und: Welche Bedeutung hat dabei die Gestaltung der Inhalte?

wbv.de/hochschule

Bildung ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung. Umso wichtiger ist es, dass Lernprozesse ein Leben lang ermöglicht werden, wie es in den Bereichen Erwachsenenbildung, Hochschulbildung und Berufliche Bildung der Fall ist. Gerade im Kontext von sich wandelnden Lehrwelten und Digitalisierung darf dabei der Fokus auf Professionalisierungsprozesse und das pädagogische Handeln nicht vernachlässigt werden und es ist notwendig, dass Bildungsangebote schnell an Modernisierungsprozesse angepasst werden.

Die Autor:innen geben einen fokussierten Überblick über die bisherige Entwicklung und den Stand der Professionalisierung bzw. des Professionalisierungsdiskurses, zeigen Hindernisse auf und stellen sich der Frage, wie Professionalisierung zukünftig gestaltet werden kann. Jeweils drei Beiträge widmen sich einem Bildungsbereich, sodass ein Vergleich möglich ist und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede sichtbar werden.