

Peter FAULSTICH

(Universität Hamburg)

**Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in
Weiterbildungsprogrammen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 29 | Dezember 2015

Beruf

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2015

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf

Auf Grund einer veränderten Arbeitswelt und der damit einhergehenden modernen Beruflichkeit wird eine im wissenschaftlichen Diskurs verbreitete These lautet: Die Erwartungen an Leistung und die daraus gezogene Anerkennung verbinden sich in der aktuellen Gesellschaftsformation immer noch mit Erwerbsarbeit. Allen medial verbreiteten Diskussionen um das ‚Ende der Arbeitsgesellschaft‘ zum Trotz ist eine sinkende Relevanz für die Entwicklung der Individuen kaum festzustellen – im Gegenteil: Je problematischer die Situation in der Erwerbsarbeit wird, desto deutlicher tritt ihr Stellenwert für die Persönlichkeitsentfaltung hervor. Man kann sogar – zynisch formuliert – behaupten, dass die Schwierigkeiten und psychischen Probleme Erwerbsloser Belege dafür sind, welche Bedeutung der Einbezug in die nach wie vor primär als Erwerbsarbeit organisierte gesellschaftliche Arbeitsteilung hat. Demgemäß ist Erwerbsarbeit nach wie vor real bestimmend und normativ geltend, sichert die Kontinuität und bleibt Basis sozialer Identität.

Im Rahmen unseres DFG Projektes „Kontextualität und Biografizität des Lernens Erwachsener“ (Faulstich/Bracker 2015) wurden in Lernwerkstätten (Faulstich/Grell 2005; Grell 2006) junge Erwachsene im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ), Umzuschulende in „Maßnahmen“ der BA und Ältere in „Seniorenkursen“ auf ihre Lernperspektiven hin untersucht und u.a. ihre Bezugnahme auf Erwerbsarbeit aufgedeckt¹.

Es zeigt sich, dass ausgerechnet Personen in solchen ambivalenten, transitorischen biografischen Situationen in ‚Beruflichkeit‘ eine Basis gesellschaftlicher Stabilität suchen. Der Beitrag konfrontiert Theorien der *Arbeit* mit der Empirie ihrer Wirklichkeit. Gleichzeitig wird eine Position untermauert, die in der Diskussion um „Beschäftigungsfähigkeit“ vs. „Beruflichkeit“ auf einer fortdauernden Relevanz des Berufes in einer ‚erweiterten‘ Fassung beharrt.

Work, gainful employment and occupation as perspectives in continual vocational education and training programmes

A thesis that is common in the academic debate is that in today’s social order, expectations regarding achievement and the acknowledgement received for that achievement are still coupled with gainful employment. Despite all the debates in the media about the “end of the working society”, there are hardly any signs of this becoming less relevant for an individual’s development. On the contrary, the more difficult the situation regarding gainful employment becomes, the greater its significance regarding personal development. If one were cynical, one might even say that the difficulties and psychological problems encountered by the unemployed are proof of the importance of being an element in society’s work structure, in which gainful employment still holds a key position. It follows that gainful employment still plays a determining and normative role, ensures continuity, and remains the basis of social identity.

¹ Zusammenfassend und zum methodischen Ansatz auch schon in dieser Zeitschrift: Faulstich/Bracker 2014. Die Erhebung des empirischen Materials im Rahmen unseres Projektes lag vor allem bei Rike Rosa Bracker.

In learning workshops conducted as part of our German Research Foundation (DFG) project "*Kontextualität und Biografizität des Lernens Erwachsener*" ("The Contextuality and Biographicity of Adult Learning") (Faulstich/Bracker 2015), young adults in their voluntary social year, career changers participating in Federal Employment Agency (*Bundesagentur für Arbeit*) "measures", and elderly individuals attending "senior citizen courses" were studied with respect to their points of view about learning, and light was also shed on their relationship to gainful employment².

It becomes clear that particularly people in such ambivalent biographic situations seek a basis for social stability in 'occupationalism'. The article confronts theories about *work* with the empiricism of its reality. At the same time, it underpins a position that insists that the term occupation continues to be of relevance in the debate on "employability" vs "occupationalism", albeit in a 'broader' form.

² A summary and some details about the methodical approach applied can also be found in this magazine: Faulstich/Bracker 2014. The task of collecting the empirical material as part of our project was mainly the responsibility of Rosa Bracker. She will present an analysis of the learning experiences written about in the learning workshops in her thesis.

Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen

1 Humane Arbeit

Die abstraktesten der Bestimmungen des Verhältnisses von Arbeit und Lernen sowie von Beruf und Bildung finden sich in den Auseinandersetzungen um einen angemessenen Begriff von Arbeit. Es ist gegenwärtig allerdings angesichts der technischen Umbrüche schwierig, einen humanen Begriff der Arbeit, der auf Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten setzt, noch zu verteidigen. Immerhin ist trotz aller Diskussionen um den Relevanzverlust der Arbeit für die subjektive Lebensführung eine sinkende Bedeutung für die Persönlichkeitsentfaltung der Subjekte nicht belegt – vielmehr gilt: Je problematischer die Situation in der Erwerbsarbeit z. B. durch Varianten in Zeitarbeit oder Leiharbeit wird, desto deutlicher tritt ihr Stellenwert für die Identitätsgewinnung hervor.

Der Wunsch nach Teilhabe an gesellschaftlich organisierter Arbeit richtet sich nicht nur auf individuell subsistenzsichernde Erwerbstätigkeit, sondern auch auf identitätsstiftende, individuell befriedigende Arbeitstätigkeit. ‚Beruf‘ steht zwischen diesen beiden Bestimmungen: Einerseits ist damit eine besondere Form allgemeiner Arbeit gemeint, andererseits ist er der Verwertung unterworfen und bezieht die Subjekte in formationspezifische Verhältnisse ein.

Diese Perspektive ist keineswegs aus dem gesellschaftlichen Gesichtsfeld verschwunden; sie wurde aber in der medienöffentlichen Diskussion, in politischen Debatten und auch im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend marginalisiert: ‚Humanisierung der Arbeit‘ war eine Losung der 1970er Jahre. Sie wurde 1974 von dem Bundesforschungsminister Hans Matthöfer ins Leben gerufen (zurückblickend: Matthöfer 1980).

Schon in den Modewellen dieser kurzen Periode zeigen sich Zeitgebundenheit und Interessenorientierung der Konzeptualisierung des Begriffs. Was heute jedoch kaum noch Geltung beanspruchen kann, ist ein romantisch verklärtes, ständisches Modell der Handwerks­tätigkeit, ebenso wie das ästhetische Ideal der künstlerischen Produktion in selbstzweckhafter Kreativität. Die Kategorie der Arbeit ist demgemäß nur zu begreifen, wenn sie einbezogen wird in eine zumindest ansatzweise tragfähige Gesellschaftstheorie. Dabei sollte unterschieden werden zwischen einem allgemeinen Begriff von *Arbeit*, seiner kapitalistischen Form als *Erwerbstätigkeit/-arbeit* und deren spezifischer Ausprägung im *Beruf*.

Zusätzlich wurde der Begriff einer „erweiterten Beruflichkeit“ ins Spiel gebracht und abgesetzt gegen enge Berufsschneidungen in ständisch, handwerklichen Traditionen (Wissenschaftlicher Beraterkreis 2014).

Dies hat weitreichende Implikationen: einerseits den Anspruch durch eigene Arbeit zum allgemeinen Wohl beizutragen, andererseits aber auch eine marktvermittelte, wechselseitige

Abhängigkeit in der Erwartung, durch Leistungserbringung sowohl Mindesteinkommen und -sicherung als auch Anerkennung zu erreichen.

In der klassischen Ökonomie wird ein Unterschied zwischen im Austausch verglichenen Waren (value) und der Brauchbarkeit für menschliche Bedürfnisse (worth) aufgemacht. Entsprechend wird die Differenz zwischen Gebrauchswert und Tauschwert der Arbeit betont. Arbeitskraft unterliegt zugleich den Gesetzen des Arbeitsmarktes und wird zum Tauschwert.

Wie alle anderen Waren auch hat die Ware Arbeitskraft einen Gebrauchswert und einen Tauschwert. Der Tauschwert der Ware Arbeitskraft findet sich nur in der Gestalt der lebendigen Arbeitenden. Die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer konkreten historischen Form rahmen demgemäß auch eng die psychischen Entwicklungsmöglichkeiten der Subjekte.

Der Arbeitsbegriff ist so durch einen grundlegenden Widerspruch gezeichnet: Arbeit wird einerseits begriffen als Quelle des hergestellten Reichtums; in ihrer besonderen Form als Lohn- bzw. Erwerbsarbeit aber bewirkt sie andererseits die Reduktion des Menschen auf ein dumpfes, geistloses Anhängsel der Maschinerie.

Zugleich ist der Tauschwert Ziel der Produktion: nicht Bedarfsdeckung interessiert vorrangig, sondern die Vermehrung des Tauschwerts. Formationsübergreifend gibt es aber in der angezogenen Tradition eine Hochschätzung für die Ausübung von Arbeit.

Irritationen der ethischen Grundlagen von Arbeit ergeben sich allerdings immer wieder durch den Wandel ihrer technischen Basis. Zwei reale Effekte technisch-industrieller Arbeit – potenziert in ihrer automatisiert-informationellen Form, als Digitalisierung – verweisen auf diesen doppelten Prozess und seine Resultate: die Erfahrung der Entfremdung in der Arbeit sowie die Freisetzung von der Arbeit liefern die entsprechenden Bewertungsmuster.

Demgegenüber gibt es aber grundsätzliche Schranken des Heraustretens menschlichen Arbeitsvermögens aus dem Produktionsprozess. Auch im Zuge der Automation sind betriebliche Produktions- und besonders Innovationsprozesse an das mit den Arbeitstätigkeiten verbundene Erfahrungswissen gekoppelt. Die konkreten Aktivitäten sind gekennzeichnet durch ihre Vielfältigkeit und Ganzheitlichkeit, ihre Sensibilität und ihre Erfahrungsgebundenheit. Darüber hinaus bestehen moralische Grundlagen und lebensweltliche Rahmungen der Arbeitsmärkte fort. Es gibt Grenzen der Ablösung und „Entbettung“ (Granovetter 1985) des Marktgeschehens aus ihren normativen Bestandsvoraussetzungen.

Sogar in cybertechnischen Systemen bleiben subjektivierte, erfahrungsbezogene und normativ regulierte Arbeitstätigkeiten erhalten (Pfeiffer 2012). Auch die avancierteste Automation vollzieht sich nicht als eindimensionale, sondern als widersprüchliche Entwicklung. Sie ebnet zwar die Vielfalt menschlicher Kommunikationsstrukturen ein und richtet das Arbeitsvermögen an der instrumentellen Logik der informationellen Systeme aus. Es bleiben aber Spielräume der Gestaltung. Auch die extremen besonderen Formen von Erwerbsarbeit als Leiharbeit lösen sich nicht vollständig von den allgemeinen Bestimmungen von „Arbeit“ ab.

Zusammenfassend gilt in der theoretischen Bestimmung des Begriffs: ‚Arbeit‘ in einem gebrauchswertbezogenen Sinn meint die Gesamtheit der für die Bedürfnisbefriedigung nütz-

lichen Tätigkeiten von Menschen. Unter kapitalistischen Bedingungen ist sie tauschwertbezogen organisiert und überformt – vorwiegend als Erwerbstätigkeit.

Ihre Relevanz für die Entwicklung von Identität umfasst mindestens die folgenden Aspekte (vgl. schon: Frese 1985; Ulich 1978; Volpert 1990):

- Teilhabe an der gesellschaftlichen Form in der Auseinandersetzung mit der Natur
- aktive Teilnahme an der Herstellung gesellschaftlich nützlicher Güter bzw. Leistungen
- Entfaltung der Kompetenzen einer Person in der Arbeitstätigkeit
- Inanspruchnahme eines großen Teils der Lebenszeit
- Vorgabe der Strukturen der Lebenszeit in Tagen, Wochen, Jahren
- Zuweisung von Einkommen
- Einschätzung der Anerkennung, des Prestiges und des Status einer Person
- Ermöglichung von sozialen Interaktionen in der Arbeitssituation
- Entstehung eines Systems von Normen und Werten innerhalb der Arbeit.

Diese sozialpsychologischen Kennzeichnungen sind Resultate einer langwierigen Diskussion. Aber nach wie vor stellt sich die Frage, ob und wieweit die theoretische Begrifflichkeit vermittelt durch Einstellungen und Handlungen die Wirklichkeit der subjektiven Lebensführung erreicht. Nur empirisch ist belegbar und begründbar, ob und wie sich die abstrakte, systematische Entfaltung des Arbeitsbegriffs in den subjektiven Grundeinstellungen zur Arbeitswelt überhaupt wiederfinden.

2 Empirische Rekonstruktion von Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf

Die wichtigen theoretischen Vorannahmen über den Stellenwert von Arbeit sowohl im strukturellen als auch im subjektiven Bezug zwingen, die Sicht auf das empirische Material zu lenken. Ausgehend von der bisher weitgehend kategorialen Entfaltung des Problems wird die Notwendigkeit ihrer erfahrungswissenschaftlichen Begründung immer dringlicher, will man sich nicht dem Vorwurf aussetzen, bloße Begriffsexegetik zu betreiben.

Die theoretische Systematik kann bei der Exploration und Rekonstruktion nicht einfach abgearbeitet werden, sondern sie fungiert als ‚sensibilisierende Perspektive‘ (Blumer 1954) dafür, auf was im Material geachtet werden kann und muss. Im Rahmen unseres Projektes „Biografizität und Kontextualität des Lernens Erwachsener“ (Faulstich/Bracker 2015) werden kategoriale Dimensionen empirisch im Material verfolgt und mit der theoretischen Systematik verglichen. Dabei geht es jedoch keineswegs darum, Belege für die begrifflichen Vorannahmen zu finden oder das empirische Material lediglich zur Illustration zu missbrauchen. Die Rekonstruktion dient vor allem der Konkretion der allgemeinen Begriffe und der Korrektur scheinbarer Gewissheiten – hier über die Begriffe der Arbeit, des Erwerbs und des Berufs. Klar ist, dass angesichts des Umfangs und der Reichweite der Empirie nur Hinweise erfolgen, keine festen Ergebnisse vorgelegt werden können.

Ein solches Plädoyer für Kategorienoffenheit und entsprechende Methodenvielfalt muss nichtsdestoweniger Gütekriterien qualitativer Empirie einlösen. Wir suchen nach einer adäquaten, plausiblen, intersubjektiv validierbaren und transparenten Methode. Aus diesen Gründen haben wir uns für Gruppendiskussionen als vielfältiges Erhebungsensemble entschieden. Zusätzlich gibt die von uns entwickelte spezifische Methodenkombination der ‚Lernwerkstätten‘ (Faulstich/Grell 2005; Grell 2006; Faulstich/Bracker 2015; Umbach 2015) die Möglichkeit, nicht nur begrifflich artikulierte Gründe, sondern auch sinnlich präsentierte Bedeutsamkeit – in unserem Fall durch LernGeschichten – zu erfassen.

Durchgeführt wurden drei mal zwei Lernwerkstätten mit Jugendlichen im „Freiwilligen sozialen Jahr“ (FSJ (FLW 1 und 2), mit Teilnehmenden in „Maßnahmen der Beruflichen Weiterbildung“ (FLW 3 und 4) sowie mit Älteren in Angeboten der Seniorenbildung (FLW 5 und 6). Diese Gruppen weisen klare Unterschiede in ihrem Bezug zu gesellschaftlicher Arbeitsteilung auf. Sie stehen noch vor längerfristigen Entscheidungen; sie sind gezwungen, diese zu korrigieren; oder sie blicken auf ihr Erwerbsleben zurück.

Grundeinstellungen zu Arbeit werden meist nicht direkt artikuliert. Um zu begreifen, was die Lernenden in den Lernwerkstätten meinen, gilt es also, zu versuchen, die Position einer reflexiven Hermeneutik einzunehmen, welche nicht nur manifeste Äußerungen, sondern auch latente Einstellungen aufdecken will. Deshalb haben wir neben Gruppendiskussionen in den Lernwerkstätten Lerngeschichten von den Teilnehmenden schreiben lassen, wodurch auch eine sinnliche Darstellung ermöglicht wird.

Bei der empirisch gestützten Rekonstruktion dient – wie gesagt – die theoretische Systematik als sensibilisierende Perspektive. Kategorial lassen sich drei Stufen der Konkretion der Arbeitseinstellungen unterscheiden:

- (1) Zunächst ist erstaunlich, dass gerade diejenigen, die Probleme mit einem kontinuierlichen Einbezug in die gesellschaftliche Arbeitsteilung haben, an einem großen Stellenwert der allgemeinen Arbeit festhalten und ebenfalls an der Vorstellung befriedigender *Arbeit* (2.1).
- (2) Auf *Erwerbsarbeit* (2.2) bezogenes Lernen spielt in den Lebensläufen und der Darstellung in den Lernwerkstätten eine große Rolle. Die Form der Arbeit als Erwerbsarbeit – auch deren Wechsel – scheint selbstverständlich und als zentraler Bezugspunkt. Es geht um die Teilnahme am Arbeitsmarkt und um Einkommen – also um Beschäftigungsfähigkeit.
- (3) *Beruf* (2.3) ist eine besondere Form von Erwerbstätigkeit. Es gibt relativ stabile Muster der Tätigkeitskombination, welche meist in institutionellem Lernen angeeignet werden, welche zu standardisierten Abschlüssen führen und die zu spezifischen Ansprüchen der Eingruppierung und der gesellschaftlichen Anerkennung führen. Die jeweiligen Muster sind Ergebnis von Aushandlungsprozessen, die sowohl für die Beschäftigten als auch für die Unternehmen Mindestvoraussetzung für die Qualität des Arbeitsvermögens festlegen sollen.

Hier soll geprüft werden, ob sich die systematischen Differenzen überhaupt in den Einstellungen der Beteiligten wiederfinden, und wenn nicht explizit, dann doch als Ergebnis einer Spurensuche nach impliziten Hinweisen.

2.1 Arbeitsorientierung

Die Teilhabe an Arbeit erscheint als wichtige Entwicklungsaufgabe und große Herausforderung. Arbeitsorientierung ist langfristiger Horizont der Lebensperspektive. Allerdings ist dieses Interesse auch schon gebrochen zwischen Wunsch und Zwang. Man will arbeiten und man muss arbeiten:

„Und dann verfällt man in so Gedankenrausch und sagt: ‚Oh Mist! Ich habe noch dreißig Jahre zu arbeiten. Wie mache ich das in der Arbeit?‘“ (FLW3a, 540).

Die Jahre bzw. Jahrzehnte, die noch im Arbeitsleben zu verbringen sind, zeigen beunruhigende Offenheit. Arbeit orientiert die Biografien und ist dann der zentrale Bezugspunkt des Lernens. Dabei geht Sinnsuche über den unmittelbaren Einbezug in die gegenwärtige Form der Arbeit als Erwerbsarbeit hinaus:

„Man will ja dann ein vernünftiges Leben auch.“ (FLW 3, 472).

Arbeitsbezug gilt für die Jugendlichen, die Umschulenden und die Älteren unterschiedlich:

- (1) Von den *Jugendlichen* wird dem FSJ insofern Bedeutung beigemessen, als darüber Einblicke in die Arbeitswelt gewonnen werden konnten: *„um mal zu gucken, wie ist arbeiten überhaupt?“ (FLW5a, 433)*. Zunächst geht es darum, Perspektiven der Lebensführung zu entwerfen. Dabei spielen arbeitsinhaltliche Interessen mit: *„hoffentlich ‚ne Ausbildung zum Tierpfleger zu kriegen“ (FLW1b, 84)*. Es geht nicht um irgendeine Erwerbstätigkeit sondern um sinnvolle Teilhabe. Arbeitsbezug und Berufsbezug schieben sich ineinander.
- (2) Für die *Umschulenden* gilt: *„Bloß man will ja dann auch wieder ins Arbeitsleben zu kommen.“ (FLW2a, 472)*. Arbeit wird als Weg zur Teilhabe gesehen. Arbeitsbezug und Erwerbsbezug verbinden sich.
- (3) Für die Älteren jenseits der Renten- bzw. Pensionsgrenze spielt die Erwerbsarbeit keine Rolle mehr, wohl aber Arbeit als gesellschaftlich eingebundene Tätigkeit: *„Ja, um vielleicht auch mal zu überprüfen, vielleicht noch etwas zu machen.“ (FLW4b, 470)*.

Der allgemeine Bezug auf Arbeit findet sich bei den Beteiligten immer schon im Verhältnis zu seinen Ausprägungen im Erwerb und im Beruf. Ein geklärter Begriff von Arbeit ist kaum zu finden.

2.2 Erwerbsbezug

Erwerbsarbeit und deren Wechsel spielen als Einkommensgrundlage auch in Bezug auf die konkrete Lernsituation die zentrale Rolle. Die Begründungsperspektive Erwerbsarbeit kon-

textualisiert Lernen mit Bezug auf Teilhabe am Arbeitsmarkt, Einkommen Lebensstandard, Leistung und Sicherheit, sowie Identitätskonstruktionen.

Ziel schon im freiwilligen sozialen Jahr und besonders in der Umschulung ist die *Teilhabe am Arbeitsmarkt*. Besonders für junge Erwachsene haben Möglichkeiten der Teilhabe am (Erwerbs-)Arbeitsmarkt zentrale Relevanz. Es wird thematisiert, dass die aktuelle Lernsituation eine Zwischenstation auf dem Weg zum Ziel sei: „*Also das hier ist eher 'ne Zwischenstation, als mein tatsächliches Ziel*“ (FLW5a, 428)). Das freiwillige soziale Jahr spielt eine Rolle für die persönliche Orientierung, welche nicht zuletzt auf Erwerbsarbeit bezogen ist.

Auch für das Erlernen von Fähigkeiten wie Selbstorganisation, die zuvorderst in ihrer Bedeutung für den Erwerbsarbeitsmarkt thematisiert werden, wird das FSJ als hilfreich eingeschätzt:

„Also und auch auf eigenen Füßen stehen und das konnt‘ ich vorher alles irgendwie nicht so richtig gut mit, mit den Bewerbungen schreiben, da war ich immer zu spät und immer alles auf den letzten Drücker, so wie du. Das mach ich heute immer noch bisschen, aber nicht mehr so schlimm wie früher. Also meine Bewerbungen waren alle immer recht pünktlich (-) da, glaub ich. Und, und dieses selbst organisieren hab ich viel gelernt. (FLW5a, 429)

2.2.1 Einkommen und Lebensstandard

Mit der Erwerbsarbeit verbunden zeigt sich das Interesse Einkommen zu erzielen, um den eigenen Lebensstandard zu sichern:

„Man will ja dann auch eine gute Zukunft haben, deswegen versucht man dann nochmal zu lernen. Natürlich ist das viel anstrengender... man möchte ja für vernünftig Geld arbeiten.“ (FLW2a, 472)

„Weil’s so ist, weil, ohne Geld läuft das ja nicht. Man will ja dann (ein vernünftiges) Leben, auch.“ (FLW2a, 472)

Man steht unter Einkommenszwang, ist finanzielle Verpflichtungen eingegangen, die den Umfang der staatlichen Transferleistungen übersteigen. Deshalb sind viele der Umschulenden in die Schuldenfalle geraten. Auch wenn die Lernanstrengungen dies nicht direkt garantieren können, ist eine Ausrichtung auf den erwarteten Einbezug in Erwerbsarbeit mit der ökonomischen Notwendigkeit, den Lebensunterhalt einschließlich des Schuldenabbaus zu sichern, verbunden:

„Ich muss sehen, dass mein Auto abbezahlt krieg. Ich will sehen, dass die Kredite gut laufen“ (FLW2a, 472).

Hier dominieren Konsumaspekte: Auto und Haus. Insbesondere bei den Umschulenden kommt diesem Aspekt der Weiterbildung als Sicherung des Lebensstandards große Bedeutung zu. Weiterbildung ist Mittel und Weg, um den eigenen Lebensstandard abzusichern. Charakteristisch vor allem bei den Jugendlichen ist dabei, dass es nicht allein um Grundeinkommen und -absicherung geht, sondern um Lebensqualität im Sinne eines „*vernünftigen*

Lebens“ und einer „guten Zukunft“ (FLW2a, 472). Dies zu erreichen, wirkt als Antrieb, auch wenn Lernen (in diesem biographischen Abschnitt) als Anstrengung wahrgenommen wird. Es gilt, den Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt sicher zu stellen, der durch Weiterbildung ermöglicht werden soll und dadurch ‚gutes Geld‘ zu verdienen.

„Aber, jetzt hat man ja auch ein Ziel, man will das ja vernünftig fertig machen. Man will ja das vernünftig abschließen. Weil, ich möchte ja vernünftig in Arbeit kommen, weil ich möchte ja jetzt als nächstes mir jetzt 'n Haus holen. Das ist mein Ziel, deswegen werde ich jetzt schön rackern, die Kohle verdienen und dann Zack! Haus! Das ist das nächste Ziel.“ (FLW2a, 771.)

Auch für ein Aufrechterhalten des sozialen Status wird Lernen thematisiert: Weiterbildung wird Teil und mitlaufendes Thema in der Erwerbslaufbahn. Weiterbildungsteilnahme wird als Teil Lebenslangen Lernens gesehen.

2.2.2 Leistungsdruck und Leistungsbereitschaft

Erwerbsarbeit als Begründungsperspektive für Lernen beinhaltet immer auch die Dimension von *Leistungsdruck*. Dieser verbindet sich mit einem sorgenvollen Blick in die Zukunft:

„Das fällt halt allen schwer, in der heutigen Zeit, dass man immer hundert Prozent, manchmal über hundertzwanzig Prozent Leistung erbringen muss. ((Räuspern)).“ (FLW3a, 540).

In der Reflexion der eigenen Erwerbsbiographie ist Stresserfahrung jedoch ebenso ein Lernprozess, der einen zunehmend in die Lage versetzte, mit Anforderungen umzugehen und dem Leistungsdruck etwas entgegenzusetzen, um handlungsfähig zu bleiben/werden.

„Und das man dann halt auch nicht Sachen macht, wo man unbedingt Leistung erbringen muss. Man muss heutzutage gar nichts mehr. Das man halt sagt: ‚Gut‘. Dass man halt selber seinen Weg sich auch aussuchen kann. Also, man darf sich auch nicht stressen lassen wegen anderen. Dass die sagen: ‚Okay, du musst das machen - du musst das machen. Nein, muss ich nicht.‘ Da sucht man sich einfach einen Platz aus, wo man sagt: ‚Gut, da passe ich rein, da passe ich mit meinen Vorteilen rein. ‚Als wie mit meinen Nachteilen, dass ich jeden Tag diese Nachteile immer hocharbeiten muss. So macht man sich auch nicht kaputt im Kopf. So gehe ich die Sache ran. (FLW2a, 544)

Die Handlungsperspektive ist hier beim einzelnen Individuum verortet, während die Leistungsanforderungen als gesellschaftliche gesehen werden:

„Also, ich denke, das wird von der Gesellschaft her, ähm, auferlegt, (...) wie wir zu sein haben oder sein sollen um, keine Ahnung, eben den Job haben zu können oder äh, das und das Klischee zu erfüllen. Also, ich denke, das ist meine Meinung, das wird von der Gesellschaft vorgegeben. (...) Und daran messen sich eben halt viele. Und merken dann eben irgendwann hinterher (...) dass sie das nicht erfüllen können.“ (FLW3a, 502).

Auch deshalb, weil der Einzelne die (Leistungs-)Anforderungen der Gesellschaft nicht immer erfüllen kann, muss man lernen, *„sich so zu nehmen, wie man ist, damit umzugehen und zu leben“ (FLW3a, 492).*

2.2.3 Anerkennung und Identität: Zu sich selbst stehen

Lernen wird hier in verunsicherten Lebensumständen bedeutsam. Der Ausgang des Lernens wird zwar antizipiert, ist jedoch offen und kann sich im Laufe des Lernprozesses verändern. Es beinhaltet aber selbst auch Verunsicherungen. Gemessen an den gegebenen Leistungsanforderungen steht immer die Befürchtung zu versagen. Deshalb braucht es *Mut* sich auf die sich in Erwerbsarbeit stellenden Leistungskriterien einzulassen. Diesen wird – so wird in der Reflexion deutlich – ebenfalls mit einem Lernprozess begegnet. Wichtig für Lernen in auf Erwerbsarbeit bezogenen Lernsettings ist *„dazu stehen, was man nicht kann“*, *„Der Weg zum Frage-Mut“* oder auch *„Mut zur Lücke“* (Titel von Lerngeschichten: FLW3_LG1, FLW2_LG2, FLW2_LG4).

Mut steht hier am Ende eines Lernprozesses. Lernen kann *Mut* machen, sich für das Erreichen einer „vernünftigen“ Erwerbsarbeit befähigt zu fühlen. Ebenso erfordert Lernen *Mut* beim Offenlegen von „Lücken“ im Wissen und Können als notwendiger Teil eines Lernprozesses angesichts der Diskrepanzerfahrungen bezogen auf vorhandene und benötigte eigene Fähigkeiten. *„Ich muss den Mut haben, etwas anzusprechen, was vielleicht auch mal unangenehm ist“* (FLWa, 545).

Angst – als Gegenstück zum *Mut* – richtet sich darauf, die Anforderungen, die im Rahmen des auf Erwerbsarbeit bezogenen Lernens gestellt werden, nicht erfüllen zu können bzw. nicht damit umgehen zu können, wenn die letzte Schulerfahrung bereits längere Zeit zurückliegt. Es ist von Ängsten die Rede, die damit einhergehen, *„sich dem Lernen [nochmal] zu stellen“* (FLW2a, 458). Dabei bilden auch negative Lernerfahrungen in der Schulzeit einen Hintergrund für auftauchende *Angst*, bzw. notwendigen *Mut*:

Mut zu entwickeln wird mit dem Gelingen im Erwerbsarbeitsleben korrespondierend verstanden. Tragend dafür ist eine langfristige Perspektive. Z.B. ein „Traumberuf“. Gleichzeitig braucht es Hartnäckigkeit und Widerstand gegen Abwertung – *„das schaffst Du nicht“*.

Sich einzulassen auf möglicherweise nicht erfüllbare Tätigkeits- und Lernanforderungen provoziert einerseits ein Identitätsrisiko. Es stärkt andererseits das Selbstbewusstsein und den *Mut* sich einzulassen.

2.3 Berufsorientierung

Wenn die Teilnehmenden in den Lernwerkstätten von Einbezug in Erwerbstätigkeit reden, verwenden sie wie selbstverständlich das Wort *Beruf*. Dass Arbeit und *Beruf* das gleiche sei, hat sich in den Köpfen festgesetzt. Man will einen *Beruf*.

Im Berufsbezug sind zugleich inhaltliche, identitätsstiftende Aspekte bewahrt. Man hat selbst ein Interesse an den anfallenden Tätigkeiten. Diese entwickeln sich:

„Als ich einen Beruf angefangen habe und da gemerkt habe, dass das was ich da lerne, interessiert mich.“ (FLW4_4)

Die auf einen besonderen Beruf gerichtete Intentionalität braucht gleichzeitig Beharrungsvermögen und Mut:

„Und das war halt eben auch für mich n' Entwicklungsprozess, ... musste und wollte und hab das dann auch erst im Nachhinein als positiv empfunden zu reifen, Verantwortung zu übernehmen, erwachsen zu sein, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen zu lernen, dazu zu stehen, was man macht und sagt und somit kam es dann auch, dass ich's dann auch endgültig geschafft hab, mich in der Tischlerei durchzusetzen. Ähm, mein Traumberuf. Was mir auch immer ausgedrückt wurde, ‚das ist ein Männerberuf, was willst du da, das schaffst du nicht.‘“ (FLW1a, 69).

Zwar gilt schon lange nicht mehr die Vorstellung von Lebensberuf. Dabei sind erlernter Beruf und ausgeübter Beruf nicht immer gleich. Es gibt Übergänge und Wechsel,

„zwischen, zwischen Berufen, äh. Derer habe ich mehrere. Also, äh, (...) Maschinenbauzeichner gelernt. Maschinenbaustudium gemacht. Also ich bin Ingenieurin. Äh, war lange im technischen Bereich tätig. Betriebswirtschaftlich bin ich, äh, Fachkauffrau. Äh, im Beschaffungsmanagement war ich tätig, allerdings auch technisch. Noch mehrere Fernstudiengänge. Also das zu meiner, äh, vierzigjährigen Berufstätigkeit.“ (FLW4b, 64).

Die Generation der Eltern unserer Teilnehmenden, sowohl Mutter als auch Vater, hat noch überwiegend eine Lehre gemacht und anschließend – z. T. bis heute – in dem benennbaren Beruf (Erzieherin, Elektriker, Chemiarbeiter, Heizungsinstallateur, Polier, Polizeibeamter) u. ä. gearbeitet.

Hier werden auch noch zwei weitere Aspekte des Berufsbezuges deutlich: Zum einen ist Beruf an einen festgelegten Ausbildungsweg gebunden; man absolviert eine Lehre oder ein Studium und hat dann einen Beruf; zum anderen wird die Berufsbezeichnung zur Identitätscharakteristik: Man ist Maschinenbauzeichner, Ingenieurin, oder Fachfrau. Berufliche Tätigkeit ist mit Anerkennung verbunden. Berufe strukturieren die Erwerbstätigkeiten, geben aber auch immer schon Identitätschancen.

„Und daraufhin bekam ich auch, war ich auch gut und ich bekam positive Rückmeldung.“ (FLW4_4)

Anerkennung wird im Berufsbezug begründet. Das Ansehen des ausgeführten Berufs überträgt sich auf die Personen. *Anerkennung*, auf der psychisch-mentale Ebene, erscheint als soziale Wertschätzung. Die Teilnehmenden erwarten Zustimmung. Sie erwarten auch – zweitens – ein Recht auf Würdigung ihrer Leistungen und eine formale Gleichheit. Aber auch hier brechen Wettkämpfe und Konkurrenzkonstellationen die Solidaritätspostulate auf. Man muss ‚besser‘ sein als die Anderen. Daran werden auch die Programme und Kurse der Weiterbildung gemessen.

2.4 Lebensführung

Festzuhalten ist, dass sich die Orientierung auf Arbeits-, Erwerbs- und Berufsbezüge auf Erwerbsarbeit konzentriert. Diese formationspezifische Ausprägung gesellschaftlicher Arbeit

ist den Einzelnen vorgeben und weitgehend akzeptiert. Arbeit wird von den Verwertungsverhältnissen überformt; im Beruf lebt aber der normative Bezug auf Inhaltlichkeit, auf Entfaltung und Gestaltung fort.

Wir sehen darüber hinaus im empirischen Material hinter der Suche nach dem Stellenwert der Arbeit sehr grundlegende Fragen der Lebensführung:

„..., weil ich mein: Ja was ist denn der Mensch? Als was ich mit dem Atom noch sagte war, äh, so dass, dass, also, äh, dass halt unser Gehirn eigentlich nur so aus ganz vielen Atomen besteht. Das es total geil ist eigentlich, dass dann so was wie unsere Wahrnehmung und unser Bewusstsein daraus quasi so entspringt. Und, ähm, (...) Ja, aber das man doch im Endeffekt so unendlich nichtig und winzig ist, (...) im Vergleich zum großen Kosmos und so, äh, dass (!) Sind so viele Probleme, äh, (...) so (...) vollkommen irrelevant. Also so, so komplexe quasi sind dann halt“. (FLW4_4).

Diese grundlegendste Frage, was der Mensch sei, wird auf das eigene Ich bezogen:

„Also, dass du weißt, wie du selber tickst und dir nochmal bewusst machst und dann (...) also, dass dann so (...) Vielleicht, zum Beispiel. Stell dir mal vor, du machst dich vielleicht wegen 'ner Sache total verrückt (...) und so und dann weißt du für dich, ok, du bist so'n Mensch, der sich wegen Sachen vielleicht verrückt macht und sich das bewusst macht und dann sagt ok, dann schraub ich das mal zurück, oder so (...) Also, dass man dann entspannter auch irgendwie ist? Eigentlich, oder so?“ (FLW 4_4).

Betont wird die Wichtigkeit von Reflexion wie man selber tickt. Das gibt Anlass zu Bescheidenheit und wird dann auf den Zusammenhang der Arbeit allgemein bezogen:

„Man muss auch bei der Arbeit lernen, zu Stärken und Schwächen zu stehen, auch wenn die anderen immer Leistung fordern.“ (FLW 3).

Lernen „bei der Arbeit“ bedeutet auch, dass man Arbeitsbedingungen braucht, die das zulassen. Insofern werden hier Anforderungen an Tätigkeitsbündel gestellt, welche über schlichte Erwerbsfähigkeit hinausgehen.

3 Perspektiven ‚erweiterter‘ Beruflichkeit

Beachtenswert ist nach dem Durchgang durch das empirische Material, dass sich wenig direkte Belege zum allgemeinen Stellenwert des *Arbeitsbezugs* finden. Der philosophische und soziologische Diskurs über „Arbeitsethos“ hat den alltäglichen Sprachgebrauch nicht erreicht. Die systematische Differenz von Arbeitsorientierung, Erwerbsorientierung und Berufsorientierung wird von den in unsere empirische Studie einbezogenen Personen begrifflich selten *explizit* aufgemacht. (Dies ist nicht verwunderlich, da auch im wissenschaftlichen Diskurs oft keine Klarheit der Begriffsverwendung besteht.) Sicherlich ist sowieso kaum zu erwarten, dass die begriffliche Unterscheidung auch im Denken der Weiterbildungsteilnehmenden vorgenommen wird.

Bemerkenswert ist, dass sich oft eine Gleichsetzung von Arbeit und Beruf in den Aussagen der Beteiligten findet. Zugleich sind aber hier normative Implikationen einbezogen: die Vorstellung nämlich, dass Erwerbsarbeit berufsförmig gestaltet sei, und dass somit ein Mindestumfang der Tätigkeitsprofile, des Einkommensniveaus und der garantierten Sicherheit gewährleistet sei.

Zumindest *implizit* wirkt die kategoriale Differenz trotzdem: Mit Arbeit wird vorrangig die Teilnahme an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, Bedarfsdeckung und Leistungserbringung verstanden; mit Erwerbstätigkeit ist hauptsächlich die Einkommenssicherung gemeint und mit Beruf eine sinnvolle Zusammenfassung von Arbeitstätigkeiten, welche durch geregelte Lernwege sowie durch eine wiedererkennbare Namensgebung und darauf bezogene Anerkennung gekennzeichnet ist.

Hervorzuheben ist aber auch, in welchem hohem Maß der *Erwerbsbezug* dominiert. Bei allen Gruppen steht der Einkommensaspekt im Vordergrund, nicht ein allgemeines Arbeitsethos. Man muss arbeiten. Es geht zunächst um Einkommen, Lebensstandard und Absicherung. Hier schlägt die Wirklichkeit des Erwerbsarbeitsmarktes durch.

Das heißt aber nicht, dass Möglichkeiten der Anerkennung und Entfaltung in der Arbeit völlig verschüttet wären. Erstaunlich ist vielmehr, dass auch bei Subjekten, deren Arbeitsbezüge eher brüchig und riskant sind, immer wieder weitergehende Aspekte erfüllender und sinnhafter Arbeit – im *Berufsbezug* – aufscheinen.

Es geht nicht nur um Einsatzfähigkeit im Rahmen bestehender Arbeitsverhältnisse, sondern um eine erfüllende Tätigkeit im Rahmen eines ‚erweiterten‘ Bezugs auf Beruf.

Beruflichkeit ist unabdingbar auf den Horizont der Möglichkeit ‚guter Arbeit‘ und eines guten, gesicherten Lebens bezogen. Berufe beschreiben Profile der Arbeitstätigkeit, garantieren beiden Seiten – Arbeitskraftanbietern und -nutzern – Verlässlichkeit der erworbenen Kompetenz und damit den Beschäftigten angemessene Entlohnung, auch größere Sicherheit der Arbeitsplätze sowie Identifikationschancen und Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Berufsbezug muss den gesellschaftlichen, den ökonomischen und technischen Entwicklungen gegenüber offen gefasst werden. Das ist gemeint, wenn von ‚erweiterter Beruflichkeit‘ geredet wird: Gegenüber einer Berufsorientierung, die sich immer noch vorwiegend auf die Vorbilder traditionellen Handwerksberufe oder industriellen Formen des Arbeitskräfteeinsatzes bezieht, geht es darum, sich den Herausforderungen informationell gestützter und zunehmend subjektiv erfahrungsbezogener Arbeitsformen zu stellen und diese expansiv zu nutzen. Eine solche Form des Arbeitsbezugs, die den Lebensunterhalt sichert und Identitätschancen öffnet, spiegelt auch die Interessen der von uns Befragten.

Literatur

Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt 42. H. 1, 6-19.

Blumer, H. (1954): What is wrong with Social Theory.

https://www.brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer_1954.html (08.11.2015)

Faulstich, P./Bracker, R. (2014): Perspektiven der lernenden Subjekte und eine angemessene empirische Lernforschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/faulstich_bracker_bwpat26.pdf (20-06-2014).

Faulstich, P./Bracker, R. (2015): Lernen – Kontext und Biografie. Bielefeld.

Faulstich, P./Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P. u. a. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld, 18-92.

Frese, M. (1985): Psychische Gesundheit : Arbeitsbedingungen und neue Technologien. In : WSI-Mitteilungen. 38, 226-233.

Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Münster.

Granovetter, M. (1985): Economic Action and Social Structure. The Problem of Embeddedness. In: American Journal of Sociology 91, 481-510.

Matthöfer, H. (1980): Humanisierung der Arbeit und Produktivität in der Industriegesellschaft. Frankfurt a.M.

Pfeiffer, S. (2012): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: Kuda, E. et al. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeit: Hat berufliche Bildung noch eine Zukunft? Hamburg, 203-219.

Ulich, E. (1978): Über mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In: Psychosozial H. 1, 44-63.

Umbach, S. (2015): LernBilder. Übersehene Zusammenhänge. Hamburg.

Volpert, W. (1990): Welche Arbeit ist gut für den Menschen? In: Frei, F./Udris, I.: Das Bild der Arbeit. Bern, 23-40.

Wissenschaftlicher Beraterkreis IGM und verdi (2014): Berufs-Bildungs-Perspektiven 2014. Frankfurt/Berlin.

Empirisches Material

FLW1: Forschenden Lernwerkstatt mit jungen Erwachsenen im Berufsvorbereitungsjahr

FLW2: Forschende Lernwerkstatt mit Umschüler_innen I

FLW3: Forschende Lernwerkstatt mit Umschüler_innen II

FLW4: Forschende Lernwerkstatt mit Seniorenstudierenden

FLW5: Forschende Lernwerkstatt mit Teilnehmenden eines Freiwilligen Sozialen Jahres
FLW6: Forschende Lernwerkstatt mit Teilnehmenden außeruniversitärer Seniorenbildung

Gruppengespräche:

FLW(Nr. der Lernwerkstatt)a: Gruppengespräch der jeweiligen Forschenden Lernwerkstatt
FLW(Nr. der Lernwerkstatt)b: Vorstellungsrunde der jeweiligen Forschenden Lernwerkstatt
FLW(Nr. der Lernwerkstatt)c: Assoziationsübung der jeweiligen Forschenden Lernwerkstatt
(Bildokumentation)

Lerngeschichten:

FLW(Nr. der Lernwerkstatt)_(Nr. der Geschichte): jeweiligen Lerngeschichte der jeweiligen
forschenden Lernwerkstatt

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Faulstich, P. (2015): Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-13.
Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf (15-12-2015).

Der Autor



Prof. Dr. PETER FAULSTICH

Universität Hamburg, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen,
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung

Binderstraße 34, 20146 Hamburg

Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-diefakultaet/personen/faulstich.html