

Subjektivierung von Arbeit – Rückfragen an die Berufs- und Weiterbildung

Abstract

Der Beitrag fokussiert die Verhältnisbestimmung von Arbeit und Beruf im Spannungsfeld von Subjekt, Berufs-/Weiterbildung und Gesellschaft. Ausgehend von der arbeitssoziologischen Diagnose einer Subjektivierung von Arbeit und einem skizzenhaften Überblick über die Dimensionen des Subjektivierungsdiskurses stellt der Beitrag die Frage, wie Berufs- und Weiterbildung theoretisch, empirisch und praktisch davon betroffen ist. Das infrage gestellte Berufskonzept verbindet auf spezifische Weise die Subjektseite mit der Strukturseite der Arbeitswelt. Die Formation des modernen Individuums als arbeitendes Subjekt und Staatsbürger hängt eng mit der Kodifizierung der Arbeit nach dem Prinzip der Beruflichkeit zusammen. Insofern ist zu fragen, wie die Veränderungen der Arbeit, die mit dem Terminus Subjektivierung von Arbeit bezeichnet werden, mit neuen regulatorischen und sozialen Praktiken der Berufs- und Weiterbildung einhergehen. In der Konsequenz ergibt sich ein Verständnis der aktuellen Wandlungsprozesse im Verhältnis von Subjekt, Bildung und Gesellschaft, welches durch historisch rekonstruktive, komparative und gendersensible Analysen neu zu bestimmen ist.

1 Einleitung

Der Gegenstand Berufs- und Weiterbildung ist historisch variabel. Was wir jeweils als Berufs- und Weiterbildung definieren, hängt davon ab, welche Voraussetzungen und Bedingungen mit den Konzepten Arbeit, Lernen, Bildung, Qualifikation und Organisation verbunden sind. Dem hinzuzufügen wäre eine spezifische Subjektkonstitution.

Als Teil des institutionell ausdifferenzierten Bildungswesens und soziale Praxis lebenslangen Lernens bewegt sich die Berufs- und Weiterbildung in einem Spannungsfeld einer triadischen Beziehung zwischen den Institutionalformen beruflicher und betrieblicher Lern- und Aneignungsprozesse (Praktiken), der bildungs- und wirtschaftspolitischen Steuerung und Regulation von Berufs- und Weiterbildung (Politiken, „policy“) und ihrer wissenschaftlichen Durchdringung und Theoretisierung (Forschung).

Aktuell hat es die Berufs- und Weiterbildung mit einem tiefgreifenden Wandel in der Arbeitswelt zu tun. Der um die Jahrtausendwende in Gang gekommene Diskurs zur „Subjektivierung von Arbeit“ greift diesen Wandlungsprozess auf und versucht ihn (arbeitssoziologisch) zu fassen. Das Konzept „Subjektivierung der Arbeit“ bündelt eine Reihe von zeitdiagnostischen Beschreibungen und Studien über Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt. Die Subjektivität der Individuen in ihrer rekursiven Bezogenheit auf die gesellschaftlichen Verhältnisse rückt (wieder) ins Zentrum der Betrachtung. Aber was bedeutet Subjektivität im Kontext von Arbeit und Beruf? Eine nicht abgeschlossene Aufreihung von auf diese Frage bezogene Merkmalen umfasst Selbständigkeit, Strukturierungs- und Selbststeuerungsfähigkeit, Möglichkeit

zur Selbstverwirklichung, Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, Autonomie, Empathie, Intuition, soziale Anerkennung, Widerstand gegen äußere Subjektivierungsansprüche. In theoretischen wie empirischen Forschungsarbeiten, in denen Subjektivierung analytisch zu erfassen gesucht wird, wird „Subjekt“ vielfach synonym mit „Person“, „Individuum“, „Lernende“, „Beschäftigte“ verwendet – ein Indiz dafür, dass weiterreichende theoretische Klärungen zum Subjektbegriff ausstehen (vgl. MEYER-DRAWE 2004).

Arbeitssoziologische Diagnosen sprechen von Subjektivierung als „Prozesskategorie einer „Intensivierung von ‚individuellen‘, d.h. Subjektivität involvierenden Wechselverhältnissen zwischen Person und Betrieb bzw. betrieblich organisierten Arbeitsprozessen“ (KLEEMANN/ VOß 2010, 434). In einer (berufs)bildungstheoretischen Perspektive geht es um die Subjektwerdung des Menschen im Horizont von Subjektivität und Intersubjektivität, gemäß den Prinzipien der Moderne von Vernunft, Gleichheit und Freiheit.

Moderne Gesellschaften reagieren auf qualifikatorische Ansprüche der Arbeitswelt durch das Bildungswesen. Insofern stellt sich auch die Frage, inwiefern die Berufs- und Weiterbildung auf die tatsächliche oder vermeintliche Subjektivierung in der Arbeitswelt reagiert. Damit rückt auch die Kategorie der Beruflichkeit in den Mittelpunkt und es schließt sich die Frage an, welche gesellschaftliche Funktion Beruflichkeit für die Ausbildung der nachwachsenden Generation (vgl. KUTSCHA 2009, 27) und für die Weiterbildung zu erfüllen vermag.

Im Folgenden sollen zunächst die Dimensionen des Subjektivierungsdiskurses skizziert werden (Kapitel 2). Dem schließen sich Überlegungen zu „Arbeit“ und „Beruf“ als pädagogische Kategorien an (Kapitel 3), die in Kapitel 4 im Hinblick auf neuere Konzepte diskutiert werden und mit einem knappen Fazit abgeschlossen werden.

2 Dimensionen des Subjektivierungsdiskurses

Der Ende der 1990er Jahre einsetzende, stark arbeitssoziologisch geprägte Subjektivierungsdiskurs reagiert auf den tiefgreifenden Strukturwandel von Wirtschaft und Arbeitswelt. Unter postfordistischen Produktionsbedingungen tragen einerseits Individuen mehr Subjektivität in die Arbeit hinein und andererseits fordert und verwertet die betriebsförmig organisierte Arbeit mehr Subjektpotenziale der Individuen. Den Anforderungen der Arbeit an die Subjektivität der Beschäftigten stehen Ansprüche bzw. die faktische Implementierung von Subjektivität in die Arbeit gegenüber. Die empirische Reichweite dieser als neu konstatierten Entwicklungen lässt sich bislang kaum beurteilen. Auch ist noch wenig darüber bekannt, auf welche Weise Individuen ihre subjektiven Ansprüche, Wertorientierungen und Handlungen auf betriebliche Strukturbedingungen beziehen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die Beschäftigten den neuen Strukturbedingungen nicht ausschließlich anpassen (vgl. KELS 2009), sondern dass sie diese handelnd reproduzieren und modifizieren, ggfs. auch widerständig unterlaufen oder opponieren.

Die deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Studien seit dem Wirtschaftsboom der 1960er Jahre hatten schwerpunktmäßig Auswirkungen der betrieblichen Arbeitsorganisation

auf die Arbeiterschaft bzw. Beschäftigten untersucht. Dazu zählen auf dem Höhepunkt der Arbeitsteilung und der tayloristisch-fordistischen Arbeitsorganisation der Industriegesellschaften in den 1960er Jahren die Studie „Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein“ (vgl. KERN/ SCHUMANN 1970). Kaum waren am Ende der 1970er Jahre die Krise der Arbeitsgesellschaft und das Phänomen von Massenarbeitslosigkeit in der „Arbeitsgesellschaft ohne Arbeit“ (DAHRENDORF 1983) aufgeworfen, wurde auch schon Anfang der 1980er Jahre die Frage nach dem „Ende der Arbeitsteilung?“ (KERN/ SCHUMANN 1984) aufgeworfen. Damit war der Wechsel vom Taylorismus zu neuen Arbeits- und Organisationskonzepten mit einhergehender Re-qualifizierung und Re-professionalisierung von Arbeit thematisiert, der bis in die 1990er Jahre unter den Schlagworten „Lean Production“ oder „Lernende Organisation“ fortgeführt wurde.

Um die Jahrtausendwende suchte ULRICH BECK in „Schöne neue Arbeitswelt“ jenseits der Arbeitsgesellschaft und ihren prekär gewordenen Arbeitswelten alternative Identitätsquellen in der Bürgerarbeit und der Vision einer Weltbürgergesellschaft (vgl. BECK 1999). Zeitgleich entstand der Idealtypus eines Arbeitskraftunternehmers, welcher zunehmend zu Selbstrationalisierung und Transformation von Fremdzwang in Selbstzwang gezwungen ist (vgl. VOß/ PONGRATZ 1998).

KLEEMANN unterscheidet in einer systematisierenden Rückschau auf den arbeitssoziologischen Diskurs zwischen einer Subjektivierung im engeren Sinne „als erweiterter Zugriff auf menschliche Handlungspotenziale in der Arbeitstätigkeit“ und einer weiterreichenden Perspektive „als umfassender Prozess der Verlagerung unterschiedlicher, direkt oder indirekt auf die Erwerbsarbeit bezogener gesellschaftlicher Funktionsanforderungen auf die Subjekte“ (KLEEMANN 2012, 12).

Dimensionen subjektivierter Arbeit stehen im Kontext der seit den 1990er Jahren auch in der Berufs- und Weiterbildung geführten Diskurse um Individualisierung, Entgrenzung, Beschleunigung, Wissensexpllosion, lebenslanges Lernen, die sich wie folgt skizzieren lassen: Im Mittelpunkt steht vielfach die Grundannahme einer Erosion von etablierten und verlässlichen Strukturierungen des Verhältnisses zwischen Arbeitsmarkt und Subjekt und Bildungssystem. Individualisierung der Lebensformen und der Einstellungen sowie Pluralisierung von beruflichen Entwicklungswegen bzw. Erwerbsbiografien stehen in Zusammenhang mit einer De-Institutionalisierung des Lebenslaufs und einer konstatierten Erosion von Beruflichkeit. Es wird eine Neustrukturierung des Verhältnisses zwischen Arbeiten und Leben (Arbeitszeit und Freizeit) beobachtet. Auf der betrieblichen Seite erfolgt durch post-tayloristische Arbeitsorganisation eine Rücknahme direkter betrieblicher Steuerung zugunsten von aktiver Selbststeuerung: Betriebe führen teilautonome Gruppenarbeit, Projektarbeit und andere neue Arbeitsorganisationsformen ein, die den Beschäftigten in der Bewältigung von Arbeitsaufgaben neue Handlungsspielräume einräumen. Die notwendige Selbstorganisation des Arbeitens geht einher mit der Selbstorganisation des Lernens. Der Dezentralisierung der Arbeit folgt das dezentrale Lernen (DEHNBOSTEL 1996). Statt des formalisierten Lernens in Weiterbildungsmaßnahmen rückt das informelle Lernen, welches in die Arbeitstätigkeiten integriert ist, (wieder) in den Mittelpunkt bildungspolitischer Steuerung und wissenschaftlicher Be-

trachtung (vgl. MOLZBERGER 2007). Spaß bei der Arbeit, etwas erleben, sich entfalten, schöpferisch sein, Kreativität ausleben sind neuerdings Ansprüche an Erwerbsarbeit (nicht nur der Generation Y), die vormals mit der Sphäre des Privaten und der Freizeit verbunden waren. Die Freisetzung von Leistungspotenzialen der Arbeitenden trifft auf einen normativen Wandel im Hinblick auf subjektive Ansprüche an Arbeit und Arbeitseinstellungen, welcher in einem generellen Trend eines Arbeits- und Lernkulturwandels mündet. Die Durchsetzung der neuen Kontrollregime und „der Trend zum Selbst“ (HARNEY 1992) erstrecken sich auch auf die akademischen Sprachspiele, die im Kreisen um das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen die Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Möglichkeit vielfach ausblenden (vgl. WITTPOTH 2010). Die Macht der Diskurse (FOUCAULT) lässt nach der Souveränität des Subjekts unter der Bedingung der Bereitschaft der Unterwerfung fragen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Individuen tendenziell mehr Subjektivität in die Arbeit hineinragen und die Arbeit mehr Subjektivität von ihnen fordert. Für die Berufs- und Weiterbildung und besonders für betriebliche Bildungsarbeit liegt darin eine gewisse Ambivalenz, die es notwendig macht, Arbeit und Beruf (erneut) als pädagogische Kategorien zu reflektieren (siehe auch die Beiträge von UWE ELSHOLZ und ULRICH WEIß in dieser Workshoppublikation).

3 Überlegungen zur Bestimmung von Arbeit und Beruf als pädagogische Kategorien

Arbeit und Beruf standen und stehen in einem „spannungsreichen Dualismus von Sinngebung und Existenzsicherung“ (ROSENDAHL/ WAHLE 2012, 26). Arbeit und Beruf sind pädagogische Kategorien, weil sie zur Bildung des Subjektes und Subjektbildung in der Gesellschaft beitragen. Als relationaler Begriff oder „zweistelliges Prädikat“ verweist der Berufsbegriff sowohl auf die Funktionsstruktur gesellschaftlicher Reproduktion des Arbeitsvermögens (Arbeitsteilung) als auch auf die Menschseite (vgl. PÄTZOLD/ WAHLE 2000). Mit diesem Doppelcharakter weist er einen „semantischen Überschuss“ auf (HARNEY 2009, 41).

Arbeit als soziale Praxis ist vielgestaltig und historisch variabel. Sie ist auch oft widersprüchlich in ihren Ausprägungsformen und vom kulturellen Kontext implizit mitgeprägt (vgl. die Beiträge in KOCKA/ OFFE 2000). Es ist keinesfalls beliebig, wie Arbeit definiert und begrifflich gefasst wird, wie eine Genealogie des Arbeitsbegriffs hervorbrächte.

Die Formen der Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation wirken auf die Gesellschaft und sind gleichzeitig das Ergebnis von gesellschaftlichem Wandel. In modernen Gesellschaften wird Arbeit, welche im Rahmen von betrieblichen Organisationen wie beispielsweise Unternehmen oder Verwaltungen stattfindet, monetär entlohnt. Erwerbsarbeit ist auf diese Weise von Reproduktionsarbeit im Privaten, wie Haus- und Gartenarbeit, Erziehungsarbeit, ehrenamtlicher Arbeit abgegrenzt.

Seit dem 19. Jahrhunderts steht Arbeit in modernen Gesellschaften im Mittelpunkt der sozialen Ordnung. Entscheidend hierfür waren die Industrialisierung und die Vermarktlichung

menschlicher Arbeitskraft. Zugleich wurde Arbeit zum wesentlichen Moment für die Identität des Individuums (vgl. CONRAD et al. 2000, 452). Beide Bestimmungsmomente, Sinnstiftung und Existenzsicherung sind im anthropologischen Arbeitsbegriff enthalten: „Neben dem familialen und sozialen Leben bestimmen die meisten Menschen in unserer Gesellschaft den Sinn ihres Lebens am stärksten über Arbeit. [...] Mit Hilfe von Arbeit können die materiellen Erfordernisse befriedigt und soziale und personale Anerkennung gewonnen werden. Die Teilhabe an der gesellschaftlich organisierten Arbeit sichert die soziale Anerkennung des Einzelnen“ (WULF 2000, 33). Arbeit ist in der Moderne ein „fait social total“ (MARCEL MAUSS), „das heißt ein komplexes Geflecht von sozialen, wirtschaftlichen und politischen Beziehungen, die sich weder aus dem kulturellen Kontext noch den ökonomischen Bedingungen einfach ableiten lassen“ (CONRAD et al. 2000, 452f.).

Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ (DEIBINGER 1998) der Reproduktion und Innovation gesellschaftlichen Arbeitsvermögens steht wie der Arbeitsbegriff in einer geschichtlichen Tradition, die hier nicht nachgezeichnet werden kann. Ein wesentliches Merkmal besteht darin, dass anerkannte Berufe staatlich-öffentlich verantwortet werden, mithin die Qualifikationsprofile gesellschaftlich normiert sind. Die betrieblichen Ausbildungsberufe zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit einem breit angelegten Berufsbild grundsätzlich über einzelbetriebliche Bedarfe hinausweisen. Sie sind Voraussetzung und Folge einer Arbeitsorganisation, welche sich durch (international) vergleichsweise flache Hierarchien und breite Aufgabenzuschnitte auszeichnet (vgl. Drexel 2012).

Für den Einzelnen stellen Berufe eine einzelbetriebsunabhängige „Währung“ dar, die auf dem Arbeitsmarkt und in Unternehmen eingetauscht werden können. Als Prinzip der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit und standardisierter Wissensformen entsprechen Berufe jedoch „gesellschaftliche[n] Konventionen“ (GEORG 1998, 184), d.h. sie harmonisieren und stabilisieren Verhalten und Verhaltenserwartungen. In seiner Kollektivform verweist der Beruf auf eine Expertengemeinschaft, die sich nicht nur im Medium der Schriftsprache konstituiert, sondern auch als handelnde, erfahrungsgelitete Kollektive. Berufsangehörige begreifen sich als Gemeinschaft mit einem kollektiven Erfahrungswissen und einem praktischen Sinn für das Berufsfeld (vgl. CORSTEN 2012).

4 Weiterentwicklungen und Rückfragen

Auf den getroffenen Überlegungen zu Arbeit und Beruf als pädagogische Kategorien aufbauend, sollen im Folgenden einige Weiterentwicklungen und Konzeptionierungen in Folge des Subjektivierungsdiskurses aufgezeigt werden. Diese beziehen sich erstens auf die Idee einer individualisierten Beruflichkeit angesichts der arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitisch eingeforderten Beschäftigungsfähigkeit sowie zweitens auf das Konzept subjektivierenden Arbeitshandelns, welches neue Formen der Vergemeinschaftung sucht.

4.1 Rückfragen zur individualisierten Beruflichkeit und Paradoxien der Bildungsarbeit

Beruflichkeit als soziale Organisationsform der Arbeitsteilung überdauert als grundlegendes Prinzip trotz aller Krisendiagnosen zu ihrer Erosion (vgl. MEYER 2000) und hat in der Form moderner Beruflichkeit eine neue Form gewonnen. Das Prinzip der Beruflichkeit habe lediglich eine neue Qualität argumentiert etwa GÜNTER VOß, der das Konzept des Arbeitskraftunternehmers an einen Individualberuf mit subjektiver Professionalität zurückbindet (VOß 2012). Die oben angesprochene Doppeldeutigkeit des Berufsbegriffs wird somit in Richtung der Funktionsseite als soziale Organisationsform ausgedeutet. Wird der Beruf aber als pädagogische Kategorie verstanden, treten die mit dem Typus des Arbeitskraftunternehmers verbundenen Prinzipien der Selbst-rationalisierung und Selbstkontrolle und Verobjektivierung mit einem (wie auch immer gearteten) Bildungsanspruch unweigerlich in Konflikt.

Die Problematik lässt sich durch einen Rückgriff auf das Werk von HANNAH ARENDT verdeutlichen (vgl. HARNEY 2009): Für Hannah Arendt bedeutete Arbeiten Zwang zur Erhaltung des Lebens und Sicherung des Fortbestandes der menschlichen Gattung. In ihrem grundlegenden historisch-analytischen Werk „Über das tätige Leben“ grenzt sie Arbeit von Herstellen als Produzieren von Gütern und Handeln als auf die gesellschaftliche Ordnung bezogene Interaktion im öffentlichen Raum ab (vgl. ARENDT 1981). Ihre Diagnose, die sie 1981 trifft, zeichnet ein düsteres Bild:

„(In) ihrem letzten Stadium verwandelt sich die Arbeitsgesellschaft in eine Gesellschaft von Jobholdern, und diese verlangt von denen, die ihr zugehören, kaum mehr als ein automatisches Funktionieren, als sei das Leben des Einzelnen bereits völlig untergetaucht in den Strom des Lebensprozesses, der die Gattung beherrscht, und als bestehe die einzige aktive, individuelle Entscheidung nur noch darin, sich selbst gleichsam loszulassen, seine Individualität aufzugeben, bzw. die Empfindungen zu betäuben, welche noch die Mühe und Not des Lebens registrieren, um dann völlig „beruhigt“ desto besser und reibungsloser „funktionieren“ zu können.“ (ARENDT 1981, 401)

Die idealtypische Konstruktion des Arbeitskraftunternehmers, welcher sich durch Selbstkontrolle und Steuerung der eigenen Arbeitskraft, durch Selbst-Ökonomisierung und Selbstvermarktung auf internen und externen Arbeitsmärkten sowie durch Selbst-Rationalisierung des gesamten Lebenszusammenhangs auszeichnet unterscheidet sich strukturell davon nicht.

Die individualisierte Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers erscheint, zieht man ARENDTs kategoriale Analyse heran, als eine historisch spezifische Variante dessen, was in Moderner Beruflichkeit in seiner verflochtenen Mehrdimensionalität mitgedacht ist. „Der Beruf steht epistemologisch für die Thematik der Differenzierung und Verflechtung zwischen diesen Ebenen: Im Aufbau der gesellschaftlichen Ordnung geht es um die Institutionalisierung der Arbeit, im Herstellen um die betriebliche Organisation expertenschaftlichen Handelns und im Lebenserhalt um den Erwerbscharakter der Arbeit“ (HARNEY 2009, 54).

Ähnlich wie VOSS argumentiert auch KATRIN KRAUS, die das traditionelle Berufskonzept durch den Diskurs um Employability (Beschäftigungsfähigkeit) herausgefordert sieht und in den Kontext einer Pädagogik des Erwerbs stellt. Als Employability bezeichnet sie „die Fähigkeiten und Bereitschaften, die es den Einzelnen ermöglichen, Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über eine beständige Anpassung der eigenen Arbeitskraft, die sich reflexiv und evaluativ auf die Bedingungen ihrer Realisierung bezieht, in Beschäftigung zu bleiben“ (KRAUS 2012, 263). Das Besondere ihres Ansatzes ist m.E., dass sie Beruflichkeit als ein mögliches organisierendes Prinzip versteht, welches sie indirekt über das Tertium Comparationis einer „Pädagogik des Erwerbs“ als übergeordnetem Bezugspunkt einer vergleichenden Analyse zugänglich zu machen sucht (vgl. KRAUS 2012).

Die analytisch weiterführenden Ansätze unterstreichen die aus einer pädagogischen Perspektive zu konstatierende paradoxe Grundstruktur von Bildungsarbeit für Arbeitskraftunternehmer (vgl. ELSTER 2004) oder „beschäftigungsfähig“ gemachte Jugendliche im beruflichen Übergangssystem.

4.2 Rückfragen zum subjektivierenden Handeln in betriebsförmig organisierten Arbeitsprozessen

In modernen Betrieben sind vielfach Produktion, Forschung und Entwicklung integriert. Die Formen technischer Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen bestimmen zugleich die je wandelbare betriebliche Organisationskultur und die koordinierten Arbeits- und Lernhandlungen der Subjekte. Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen sind vielfach kaum mehr zu trennen, da Technik und Arbeitsorganisation bereits „eine Anthropologie und eine Lerntheorie des betrieblich ‚Beschäftigten‘ inkorporiert“ haben (HEID/HARTEIS 2010, 471). Sachliche (technische) und personale Faktoren betrieblicher Aufgabenerfüllung sind wechselseitig aufeinander bezogen. Es ist nicht mehr der produzierende, sondern der produktive und vor allem der kreative Mensch, der den Vorstellungen des modernen Human Resource Management und den entsprechenden arbeitsorganisatorischen Gestaltungen zugrunde liegt (zum Zusammenhang von Technik und Bildung vgl. SCHÜTTE/ GONON 2004).

Zugleich haben individuelle Bildungs- und Qualifizierungsbedürfnisse häufig gerade den Verwendungsgesichtspunkt in der Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsaufgaben und Kompetenzverwertungsbedingungen aufgenommen (vgl. HEID/HARTEIS 2010, 471) – auch wenn sich die Artikulationen von inhaltlichen Weiterbildungsbedarfen und veränderten Programmangeboten im Weiterbildungssystem empirisch nur bedingt belegen lassen (vgl. ZENTNER/ SCHRADER 2009).

Die Forschungsgruppe um den Arbeitswissenschaftler FRITZ BÖHLE stellt den leiblich sinnlichen Anteil subjektivierenden Arbeitshandelns in den Mittelpunkt (vgl. BÖHLE, ET AL. 2001). Sie gehen davon aus, dass subjektivierendes Arbeitshandeln auf der Grundlage von sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen auch in modernen Produktionsprozessen

und hoch-technisierten Systemen bedeutsam sei. Erfahrungswissen resultiere nicht allein auf einem spezifischen Kontextwissen, wie es etwa Facharbeiter im Laufe der Jahre aufbauen und ist auch nicht gleichzusetzen mit Arbeitsprozesswissen (vgl. FISCHER 2002), sondern es ist charakterisiert durch komplexe sinnlich-körperliche Wahrnehmungen und Empfindungen, wie beispielsweise die Orientierung an Geräuschen automatisierter Verarbeitungsprozesse, Gefühl für technische Abläufe, Erahnen einer Störung bei technischen Anlagen oder haptisches Gespür für Material (vgl. BÖHLE, ET AL. 2001, 98). Mit diesem Modell wird Arbeit als zweckrationales objektivierendes Handeln durch das Konzept subjektivierenden Handelns ergänzt (vgl. BÖHLE 2009). Subjektivität wird hier zurückgeführt sowohl auf Rationalität (der Mensch als denkendes Wesen) als auch auf Sinnlichkeit (der Mensch als fühlendes und sinnlich wahrnehmendes Wesen).

Die starke Fokussierung im Subjektivierungsdiskurs auf betriebliche Strukturbedingungen und daraus gleichsam eindimensional abgeleitete Subjektpotenziale, sind in diesem Ansatz überwunden. Eine kritisch-rationale Reflexion der Strukturbedingungen, wie sie für eine pädagogische Bildungsarbeit etwa in der Form einer reflexiven Handlungsfähigkeit als „bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (DEHNBOSTEL 2009, 211) grundlegend ist, geht über die Anerkennung der leiblichen Gebundenheit von Denken und Handeln hinaus. In der Tradition eines kritischen Bildungsbegriffs wären aktuelle Überlegungen zur Vergesellschaftung durch Vergemeinschaftung von Erfahrungswissen (vgl. BÖHLE 2010) oder die Rückbesinnung auf tradierte Formen der gemeinschaftlichen Arbeitens für das Zusammenleben und -arbeiten von sozial, ethnisch, weltanschaulich unterschiedlichen Menschen (vgl. SENNETT 2012) darauf hin zu prüfen, inwiefern eine bildungstheoretische Dimension des Handelns darin mitgedacht werden könnte.

5 Schluss

Die mit der Subjektivierung von Arbeit verbundenen Phänomene und Auswirkungen für Berufs- und Weiterbildung sind vielfältig, mehrdimensional und als solche kaum mehr erfassbar – begrifflich und empirisch. Es sind neue Formen von Technik, von ästhetischer Erfahrung, von offener Architektur und zeitlicher Strukturierung, die die Subjektpotenziale von Kreativität in betriebsförmig organisierten Arbeitsprozessen bestimmen. Die Gleichzeitigkeit der unterschiedlichen Produktions- und Produktivitätsformen machen Analysen und Aussagen über Konsequenzen für die Berufs- und Weiterbildung so außerordentlich schwierig.

Weiterführende Fragen empirischer, theoretischer und konzeptionell-praktischer Art sind dennoch zu formulieren. In den Sozialwissenschaften ist die empirische Auseinandersetzung mit dem Phänomen in eine neue Phase getreten (vgl. grundlegend LANGFELDT 2009). Der derzeitige Stand der Forschung in der Berufs- und Weiterbildung macht historisch-rekonstruktive, komparative und gendersensiblen Analysen notwendig (siehe den Beitrag von BETTINA LANGFELDT in dieser Workshoppublikation). Arbeit und Beruf bilden insofern

auf absehbare Zeit weiterhin ein breites Gegenstandsfeld für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Berufs- und Weiterbildung.

Literatur

ARENDT, H. (1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München.

BECK, U. (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Frankfurt am Main.

BÖHLE, F./BOLTE, A./ DREXEL, I./ WEISHAUPT, S. (2001): Grenzen wissenschaftlich-technischer Rationalität und „anderes Wissen“. In: BECK, U./ BONß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main, 96-105.

BÖHLE, F. (2009): Erfahrungswissen – Erfahren durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: BOLDER, A./ DOBISCHAT, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, 70-88.

BÖHLE, F. (2010): Vergesellschaftung durch Vergemeinschaftung. Leiblich fundierte Mechanismen sozialer Ordnung. In: BÖHLE, F./ WEIHRICH, M. (Hrsg.): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. Bielefeld, 349-375.

CONRAD, S./ MACAMO, E./ ZIMMERMANN, B. (2000): Die Kodifizierung der Arbeit: Individuum, Gesellschaft, Nation. In: KOCKA, J./ OFFE, C. (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main, 449-476

CORSTEN, M. (2012): Die subjektive Entschiedenheit beruflicher Praxis – Annotationen zur Theorie des beruflichen Habitus. In: BOLDER, A./ DOBISCHAT, R./ KUTSCHA, G./ REUTTER, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, 319-335.

DAHRENDORF, R. (1983): Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: MATTES, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Frankfurt am Main, 25-37.

DEHNBOSTEL, P. (1996): Lernorte in der Berufsbildung - Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen - Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld, 9-23.

DEHNBOSTEL, P. (2009): Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung als Konvergenz von Bildung und Ökonomie? In: BOLDER, A./ DOBISCHAT, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, 207-219.

DEIßINGER, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.

DREXEL, I. (2012): Berufliche Bildung und Arbeit. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KABEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 238-258.

ELSTER, F. (2004): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (Berufs-) pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektivierter Arbeit. Bielefeld.

FISCHER, M. (2002): Die Entwicklung von Arbeitsprozesswissen durch Lernen im Arbeitsprozess - theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: FISCHER, M./ RAUNER, F. (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess – Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden, 53-86.

GEORG, W. (1998): Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems. In: SCHÜTTE, F./ UHE, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das 'deutsche System' der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, 177-198.

HARNEY, K. (1992): Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42, H. 4, 318-325.

HARNEY, K. (2009): Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, 37-63.

HEID, H./ HARTEIS, C. (2010): Wirtschaft und Betrieb. In: TIPPELT, R./ SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 467-481.

KELS, P. (2009): Arbeitsvermögen und Berufsbiografie. Karriereentwicklung im Spannungsfeld zwischen Flexibilisierung und Subjektivierung. Wiesbaden.

KERN, H./ SCHUMANN, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt.

KERN, H./ SCHUMANN, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.

KLEEMANN, F. (2012): Subjektivierung von Arbeit – Eine Reflexion zum Stand des Diskurses. In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien, 5, H. 2, 6-20.

KLEEMANN, F./ VOß, G. G. (2010): Arbeit und Subjekt. In: BÖHLE, F./ VOß, G. G./ WACHTLER, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, 415-450

KOCKA, J./ OFFE, C. (2000) (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main.

KRAUS, K. (2012): Beruflichkeit – Betrachtungen aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs“. In: BOLDER, A./ DOBISCHAT, R./ KUTSCHA, G./ REUTTER, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, 249-268.

KUTSCHA, G. (2009): Bildung im Medium des Berufs? In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, 13-36.

LANGFELDT, B. (2009): Subjektorientierung in der Arbeits- und Industriesoziologie. Theorien, Methoden und Instrumente zur Erfassung von Arbeit und Subjektivität. Wiesbaden.

- MEYER, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster.
- MEYER-DRAWE, K. (2004): Individuum. In: BENNER, D./ OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, 455-481.
- MOLZBERGER, G. (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden.
- PÄTZOLD, G./ WAHLE, M. (2000): Beruf und Arbeit als konstituierende Elemente menschlicher Existenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96, H. 4, 524-539.
- ROSENDAHL, A./ WAHLE, M. (2012): Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In: BOLDER, A./ DOBISCHAT, R./ KUTSCHA, G./ REUTTER, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, 25-47.
- SCHÜTTE, F./ GONON, P. (2004): Technik und Bildung/technische Bildung. In: BENNER, D./ OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, 988-1015.
- SENNETT, R. (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. München.
- VOß, G./ PONGRATZ, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, H. 1, 131-158.
- VOß, G. G. (2007): Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: BADER, R./ KEISER, G./ UNGER, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Bielefeld, 60-76.
- VOß, G. G. (2012): Individualberuf und subjektivierte Professionalität. Zur beruflichen Orientierung des Arbeitskraftunternehmers. In: BOLDER, A./ DOBISCHAT, R./ KUTSCHA, G./ REUTTER, G. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, 284-317.
- WITTPOTH, J. (2010): Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In: BOLDER, A./ EPPING, R./ KLEIN, R./ REUTTER, G./ SEIVERTH, A. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: 151-161.
- WULF, C. (2000): Die Geste der Arbeit. In: AHRENS, J. (Hrsg.): Jenseits des Arbeitsprinzips? Vom Ende der Erwerbsgesellschaft. Tübingen, 32-45.
- ZENTNER, U./ SCHRADER, J. (2009): Weiterbildung für Arbeitskraftunternehmer. In: BOLDER, A./ DOBISCHAT, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, 255-277.

Zitieren dieses Beitrags

MOLZBERGER, G. (2013): Subjektivierung von Arbeit – Rückfragen an die Berufs- und Weiterbildung. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 01*, hrsg. v. MOLZBERGER, G./ ELSHOLZ, U., 1-12.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws01/molzberger_ws01-ht2013.pdf

Die Autorin



Prof. Dr. GABRIELE MOLZBERGER

Fachbereich G – Bildungs- und Sozialwissenschaften
Bergische Universität Wuppertal

Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

E-mail: gabriele.molzberger@uni-wuppertal.de

Homepage: www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de