

Günter Kutscha  
(Uni Duisburg-Essen)

## Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf)

in

*bwpat* Ausgabe Nr. 14 | Juni 2008

## **Berufliche Lehr-/ Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft**

Hrsg. von H.-Hugo Kremer, Karin Büchter und Franz Gramlinger  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf)

Das Leitkonzept der Beruflichkeit steht auf dem Prüfstand. Sind damit auch die Grundlagen der Berufsbildungstheorie, also die Voraussetzungen dafür, Berufsbildung im Medium des Berufs rechtfertigen zu können, in Frage gestellt? Der Autor unternimmt den Versuch, in kritisch-konstruktivem Anschluss an den bildungstheoretischen Legitimationsdiskurs von Herwig Blankertz das Prinzip der Beruflichkeit auch im Modus flexibler Formen subjektiver Kompetenzentwicklung zur Geltung zu bringen. Dabei wird die kulturelle Dimension der Verberuflichung von Arbeit betont, weil nach Auffassung des Autors nur so der verfassungsrechtlich postulierte und bildungstheoretisch begründungsfähige Anspruch aufrecht zu erhalten ist: „Die Arbeit als „Beruf“ hat für alle gleichen Wert und gleiche Würde“ (BVerG 7, S. 378).

---

### **Vocationalism as a regulatory principle of flexible competence development – hypotheses from a vocational education theoretical perspective**

---

The central concept of vocationalism is under scrutiny. Does this also mean that the foundations of the theory of vocational education, that is to say the prerequisites for being able to justify vocational education through the medium of the vocation, are being called into question? The author attempts, following the critical-constructive educational theory legitimation discourse of Herwig Blankertz, to show the principle of vocationalism to its best advantage, also in the mode of flexible forms of subjective competence development. Emphasis is placed upon the cultural dimension of the vocationalisation of work because, in the view of the author, it is only in this way that the following statement encapsulated in the German constitution, and justified by educational theory, can be upheld. ‘Work as ‘vocation’ has the same value and dignity for all’ (German Federal Constitution, p. 378).

---

## **Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht**

---

### **1 Beruflichkeit – Referenzrahmen und Beobachterperspektiven**

Die Bezeichnung „Beruf“ wird von einer Vielzahl von Beobachtern in einer Vielzahl von Diskursen in Anspruch genommen. Was „Beruf“ ist, wissen wir immer erst, wenn wir beobachten können, mit welchem Beobachter wir es zu tun haben, wenn von „Beruf“ gesprochen wird. „Jede einzelne Definition überzeugt und ist zugleich, im Denkkonzept der Tradition, außerstande zu erklären, daß auch die anderen Definitionen überzeugen“ (vgl. BAECKER 2002, 203). Unverzichtbar für jede vernünftige Auseinandersetzung über Beruf und Beruflichkeit scheint jedoch zu sein, die jeweilige Beobachterperspektive und die mit ihr intendierte Differenz klar zu machen, aus der heraus Probleme des Berufs und der Beruflichkeit bearbeitet und zu anderen Beobachterperspektiven in Beziehung gesetzt werden (können). Im Sinne eines Referenzrahmens sind hierbei von Bedeutung:

- die gesellschaftstheoretische Perspektive: hierbei geht es um Fragen nach Formen und Funktionen der Beruflichkeit im Hinblick auf den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt;
- die organisations- und institutionstheoretische Perspektive: hierbei geht es u. a. um Probleme der Ordnung und dauerhaften Strukturierung berufsförmig organisierter Arbeit einschließlich der damit verbundenen Fragen in Bezug auf Akteure, Steuerung, Bürokratisierung, Verrechtlichung der Berufsarbeit u. ä.;
- die handlungstheoretische und personale Perspektive: hierbei geht es im Besonderen um Probleme der Entwicklung berufsrelevanter Handlungs- und Kompetenzstrukturen im Kontext personeller Handlungszusammenhänge innerhalb und außerhalb von Organisationen
- und – integrativ – die soziokulturelle Perspektive: hierbei geht es um die „relationalen“ Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Subsystemen (Beschäftigungs-, Bildungs-, Sozialsystem u. a.) einerseits und Handlungssubjekten andererseits, unter deren Aspekten sich Phänomene der Beruflichkeit im jeweiligen kulturellen Zusammenhang vergleichend beobachten und analysieren lassen.

Formal betrachtet liegt es nahe, den Berufsbegriff als ein zweistelliges Prädikat zu verwenden (vgl. BECK 1997; LUERS 1988; PÄTZOLD/ WAHLE 2000). Der Bezug auf Gesellschaft und Individuum korrespondiert mit dem „Doppelcharakter“ des Berufs in funktionaler und subjektorientierter Sicht (vgl. RAHN 1999). Es sollte einsichtig sein, dass sich ein relationaler Berufsbegriff mit der Eindimensionalität monodisziplinärer Erklärungs- und Analyseansätze ebenso wenig verträgt wie mit dem mismatch holistischer Allerweltsformeln. Fortschritte in

der Berufsbildungswissenschaft können aus Sicht des Autors nur erwartet werden, wenn es gelingt, die unterschiedlichen Zugänge zum Berufsphänomen problemorientiert und diskursiv aus Sicht unterschiedlicher Disziplinen und Beobachterperspektiven im Einzelnen zu klären und für weitere Forschungszwecke wechselseitig aufeinander zu beziehen. Mit dem Konzept des „Paradigmenpluralismus“ hat Jürgen Zabeck der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dafür entscheidende Impulse geliefert (vgl. ZABECK 1978).

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Berufsverständnis, das davon ausgeht, dass Beruflichkeit als Prinzip kultivierter Arbeit ein konstitutives Element komplexer arbeitsteiliger Gesellschaften ist. Dabei wird unter ‚Beruf‘ ein an gesellschaftlich legitimierten Wissens- und Qualifikationsstandards bezogenes Muster von Arbeitsfähigkeiten (Arbeitskraftmuster) verstanden, das durch eine rollen-typische Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten gekennzeichnet und an der Erwartung orientiert ist, Erwerbchancen wahrnehmen zu können.<sup>1</sup> Mit ‚Beruflichkeit‘ wird das den empirischen Berufsphänomenen (den „real existierenden“ Berufen) jeweils zugrunde liegende Formprinzip der Reproduktion und Innovation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens bezeichnet. Der hier verwendete Begriff der ‚Verberuflichung‘ bezieht sich auf die Transformation von Arbeit in Beschäftigungsformen nach dem Prinzip der Beruflichkeit und ‚Entberuflichung‘ auf die Erosion der Beruflichkeit als *Form* der Ausübung von Arbeitstätigkeiten (also nicht auf die singuläre Auflösung einzelner Berufe (vgl. KUTSCHA 1992; KRAUS 2006, 188 ff.). In Anlehnung an BECK/ BRATER/ DAHEIM (1980, 257) lässt sich sagen, „daß mit der Verberuflichung zuvor nicht beruflich wahrgenommener Tätigkeit die Inhalte und Ziele der Arbeit aus traditionellen Selbstverständlichkeiten und Zusammenhängen herausgelöst und so konzipiert und geschnitten werden müssen, daß sie dauerhaft und exklusiv von *Individuen* ausgeführt und wahrgenommen werden können.“ Verberuflichung und Entberuflichung verweisen auf den dynamischen Aspekt kulturellen und wirtschaftlichen Wandels, in dessen Verlauf gesellschaftlich, technisch und wirtschaftlich veraltete Berufe verschwinden und neue Berufe sich durchsetzen. Unter Bedingungen des modernen Kapitalismus lässt sich darauf in einer gewissen Analogie SCHUMPETERs Begriff der „schöpferischen Zerstörung“ anwenden (vgl. SCHUMPETER 1950, 134 ff.).

---

<sup>1</sup> In der „Klassifizierung der Berufe“ des STATISTISCHEN BUNDESAMTs (1992, 15) wird der Berufsbegriff über die „auf Erwerb gerichteten, charakteristische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Erfahrungen erfordernden und in einer typischen Kombination zusammenfließenden Arbeitsverrichtungen“ definiert, „durch die der einzelne an der Leistung der Gesamtheit im Rahmen der Volkswirtschaft mitschafft.“ Der Berufsbegriff orientiert sich dabei an einem performanzorientierten Tätigkeitskonzept („Arbeitsverrichtungen“). In Anlehnung an BECK/ BRATER/ DAHEIM (1980, 17 f.) ist der Berufsbegriffs im vorliegenden Text nicht auf der Ebene der Performanz, sondern auf der Ebene der Kompetenz angesiedelt. Dies entspricht sowohl dem alltäglichen Sprachgebrauch als auch dem Humankapitalansatz. In beiden Fällen wird auf den „Besitz“ und die Verfügbarkeit von bestimmten Fähigkeiten rekurriert. Der Unterschied zwischen Erwerbsarbeit und Beruf lässt sich am alltäglichen Sprachgebrauch verdeutlichen: „Ich arbeite“ bedeutet: Ich bin tätig und erbringe eine bestimmte beobachtbare und prüfbare Leistung. Demgegenüber bedeutet die Aussage „Ich *habe* einen Beruf“, dass ich über erlernte und an beruflichen Rollenerwartungen orientierte und „abrufbare“ Fähigkeiten verfüge (Kompetenz), deren Nachweis allerdings erst in der konkreten Arbeit erfolgt (Performanz).

## 2 Beruflichkeit als Form kultivierter Arbeit und Ursache sozialer Ungleichheit

Bei aller Unterschiedlichkeit der Berufskulturen besteht seit den Anfängen der Verberuflichung von Arbeit deren Gemeinsamkeit in der Ausrichtung auf die qualitative Unterscheidbarkeit von Arbeitsvollzügen sowie auf deren Kombination und auf die dadurch zustande kommende Arbeitsteilung (vgl. HARNEY/ TENORTH 1999, 8). Dabei sorgt Beruflichkeit gewissermaßen als binärer „Präferenzcode“ für ein System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, in dem jeder versucht, „auf die positive Seite der qualifizierten Erwerbsarbeit zu gelangen, um nicht auf die dunkle Seite der unqualifizierten Jedermannsarbeit ausgeschlossen zu werden“ (KREUTZER 1999, 67). Die *Differenz Arbeit/Beruf* markiert aus soziologischer Sicht das Problem sozialer Ungleichheit als konstitutives Moment der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit (BERGER/LUCKMANN 1969) und aus berufspädagogischer Beobachterperspektive die Frage nach der subjektiven Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit im Sinnhorizont individueller Lebensgestaltung durch Arbeit.

Licht- und Schattenseiten der Verberuflichung von Arbeit hängen davon ab, aus welcher Perspektive man sie betrachtet. Verglichen mit der Mühsal und den Widrigkeiten der Arbeit bei der Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur sind wir heute zu Recht geneigt, Verberuflichung als Errungenschaft der kulturellen Evolution zu bewerten. Zugleich aber ist Beruflichkeit in den institutionell fortgeschrittenen Formen der Ausdifferenzierung horizontaler und vertikaler beruflicher Arbeitsteilung auch eine strukturelle Komponente der Erzeugung und Verfestigung sozialer Ungleichheiten und Konflikte (vgl. BECK/ BRATER/ DAHEIM 1980, Kap. III; KURTZ 2002, 35 ff.), sei es aufgrund des engen Zusammenhangs von Qualifizierungs- und Erwerbschance (vgl. KREUTZER 2001) oder sei es unter dem Einfluss kulturspezifischer Determinanten sozialer Inklusion und Exklusion, die diesem Zusammenhang ihre gesellschaftliche und individuelle Dramatik verleihen. Berufe bringen nicht nur soziale Ungleichheit hervor, sondern sie selbst sind das Produkt sozialer Stratifikation (vgl. BOLTE/ BECK/ BRATER 1988). Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf die Problematik der Beruflichkeit von Frauenarbeit, die nach wie vor mit der Frage nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und den selektiven Folgen der Beruflichkeit in diversen Formen sozialer Ungleichheit zwischen den Geschlechtern konfrontiert war und ist (vgl. u. a. SCHLÜTER 1987; KRÜGER 1996; MAYER 1999).

Beruf als Form kultivierter und qualifizierter Arbeit war bereits in den frühen Hochkulturen mit der Idee der „Würde“ in Entgegensetzung zur Entwürdigung des Menschen und dessen Verknechtung verbunden (vgl. KUTSCHA 2008). Allerdings lässt sich am Beispiel des Schreibers und den privilegierten Handwerken zeigen (vgl. BRUNNER 1944; NEUMANN 1993), dass der Anspruch auf „Würde“ des Berufs auf partikular-exklusive Lebensformen begrenzt blieb und damit als eine unter anderen Ursachen für die Ungleichheit unter Menschen angesehen werden kann. Anders als Arbeit im Sinne des Stoffwechsels mit der Natur unterliegt Beruflichkeit als kultivierte Form der Arbeit historischen und gesellschaftlichen Bedingungen. Der Mensch als Gattungswesen muss notwendigerweise arbeiten, um zu überleben. Dies aber

setzt nicht unbedingt die Form der Beruflichkeit voraus. Darin liegt die „Gefährdung“ des Berufsprinzips. Ist Arbeit für die Evolution der Gattung Homo konstitutiv, muss Beruflichkeit als Form kultivierter Arbeit immer wieder erkämpft und gegen den schon seit der Antike forcierten Topos gerechtfertigt werden, weder die Tätigkeit des „Animal laborans“ noch die herstellende Lebensweise des „Homo faber“ seien des „freien Mannes“ würdig (vgl. ARENDT 1989).

### 3 Paradoxien subjektiver Arbeit und Beruflichkeit als Prinzip

Die Universalisierung des Berufsprinzips ist ein bislang nicht eingelöster Anspruch. Immerhin findet sie in unserer Republik als Grundrecht der Berufsfreiheit ihren besonderen Stellenwert und in der Auslegung durch das Bundesverfassungsgericht ihre regulative Bestimmung: „Die Arbeit als „Beruf“ hat für alle gleichen Wert und gleiche Würde“ (BVerG 7, 377). Grundrechte stehen nicht beliebig zur Disposition. Auch wenn aus der empirischen Berufsbildungsforschung vermeldet wird, dass die Beruflichkeit in Zweifel stehe (DOBI-SCHAT/ DÜSSELDORFF 2002, 328) und danach gefragt wird, ob es sich dabei um das Ende des Berufs oder dessen Transformation als erfolgreiches Ausbildungskonzept handele (vgl. BAETHGE 2001), bleibt zu prüfen, ob und wie Beruflichkeit angesichts und trotz der Herausforderungen der neuen Entwicklungen im Beschäftigungssystem aus berufsbildungstheoretischer Sicht noch zu rechtfertigen sei und prospektiv *gestaltet* sein müsste, damit die Teilhabe an beruflich kultivierter Arbeit jedem Menschen ermöglicht werden kann.<sup>2</sup>

Dies nun wirft eine Reihe grundlegender Fragen auf. Sie gehören zum „klassischen Bestand“ der Berufsbildungstheorie, seit diese sich mit den kulturpädagogischen Grundlegungsarbeiten Eduard SPRANGERS dem Problem stellte, Arbeit und Kultur über die Verbindung von Beruf und Bildung kommensurabel zu machen (vgl. SPRANGER 1920; 1922). SPRANGERS Arbeiten auf diesem Gebiet sind nicht ohne Grund als „ideologisch“ (STÜTZ 1970) kritisiert worden. Sie unterstellten in ihren Prämissen eine „prästabilisierte Harmonie von Welt und Mensch“ (ZABECK 1968, 113) und basierten auf „einem affirmativen Verständnis von Kultur“ (BLANKERTZ 1969, 151). Trotz massiver Kritik am kulturpädagogischen Ansatz wird Spranger auch heute noch zu Recht das Prädikat des berufsbildungstheoretischen „Klassikers“ zugesprochen. Denn der Kerngedanke, der der kulturpädagogischen Berufsbildungstheorie zugrunde liegt, lebt als Problem bis heute fort: dass nämlich berufliche Bildung immer auch als Initiation in die Kultur zu verstehen und zu gestalten sei (vgl. BACKES-HAASE 2007).

Aber was bedeutet Kultur, und was ist mit Beruf als Form kultivierter Arbeit gemeint? Eine abschließende Antwort auf diese Frage lässt sich im vorliegenden Text nicht anbieten, allenfalls ein Plädoyer dafür, nicht nur nach der funktionalen Relevanz von Beruflichkeit zu fragen,

---

<sup>2</sup> Diese Option korrespondiert mit der von Wolfgang Lempert vertretenen These, dass die Frage nach der Zukunft des Berufs in unserer Gesellschaft falsch gestellt sei. Zu fragen wäre vielmehr nach einem zukunftsfähigen Berufskonzept und nach den Bedingungen seiner Realisierung. Es sei „streng genommen, auch schon irreführend, von ihrer „Zukunft“ zu sprechen; denn die kommt eben nicht zwangsläufig auf uns zu, sondern richtet sich auch nach unserem *eigenen* Tun und Lassen, unseren Aktivitäten und Passivitäten“ (LEMPERT 2007, 462).

sondern auch die Frage nach Sinn und Zweck der Beruflichkeit für die theoretische und begriffliche Grundlegung der Berufspädagogik zu stellen. Damit hat es die Berufsbildungstheorie zu tun (vgl. KUTSCHA 2003). Hierbei knüpfe ich in kritisch-konstruktiver Absicht an Herwig BLANKERTZ an, und zwar an jenen Punkt, der den „Begriff des Berufs in unserer Zeit“ (BLANKERTZ 1968) geradezu ins Paradoxe zu führen scheint.<sup>3</sup> Statt die Destruktion der im überlieferten Berufsbegriff implizierten Merkmale des Berufs als Verlust zu beklagen, sich an hoffnungslosen Wiederherstellungsversuchen zu beteiligen oder mit Blick auf die Zukunft den Begriff des Berufs zu verabschieden, legte BLANKERTZ eine andere Einschätzung nahe: „Die heutige soziale Mobilität erlaubt ..., die berufliche Arbeit als Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen“ (BLANKERTZ 1968, 41). Und kurz danach: „Die den Berufsbegriff zerstörende Mobilität ist die Möglichkeit für eine neue Bildungskraft des Berufs, jedenfalls soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert“ (BLANKERTZ 1968, 41).

Ein zu optimistischer Gedanke! Er ist gerichtet gegen den Zwangscharakter jener Formen beruflicher Arbeit, die in der Vergangenheit aus traditionellen, religiösen oder ökonomischen Gründen die Autonomie der Handlungssubjekte einschränkten. Aus heutiger Sicht mag das vor rund vierzig Jahren vertretene Urteil von BLANKERTZ angesichts der Schließung und Verlagerung von Produktionsstätten geradezu zynisch klingen. Das Verdienst von BLANKERTZ für die bildungstheoretische Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt darin, im Anschluss an die neuhumanistische Bildungstheorie und in kritischer Auseinandersetzung mit dem Utilitarismus (vgl. BLANKERTZ 1963/1985; 1975) das Prinzip der Emanzipation und Mündigkeit auf dem Gebiet der schulischen Berufserziehung Geltung verschafft zu haben. Allerdings erweist sich die BLANKERTZsche Maxime von der „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ heute mehr denn je als Paradox, da das freigesetzte Subjekt den Zwängen des Arbeitsmarkts und des „lebenslangen Lernens“ nicht enttrinnen kann (GEIBLER/ KUTSCHA 1992, 15 ff.). Die Freisetzung des Individuums ist die Voraussetzung dafür, mit den Anforderungen der verschärften Globalisierung nicht nur als ökonomisches System, sondern auch als Handlungssubjekt Schritt halten zu können. Dafür reüssiert die „reflexiv individualisierte Beruflichkeit mit erweiterter ökonomischer und existenzieller Funktionalität“ als Leitbild des virtuellen „Arbeitskraftunternehmers“ (VOß 2001, 310; VOß/ PONGRATZ 1998).

Lässt sich angesichts dieser Bedingungen die Idee der Bildung im Medium des Berufs nur noch als Paradox vertreten, so ist darin die Implikation enthalten, Heranwachsende auf paradoxe Strukturen vorbereiten zu müssen (vgl. ELSTER 2007). Paradoxien lassen sich selbst bei größter pädagogischer Aufopferung und höchstem Engagement nicht lösen; vielmehr müssen Mittel und Wege gefunden werden, mit ihnen und all den damit verbundenen Widersprüchlichkeiten der Arbeitswelt umzugehen und sie bewältigen zu lernen. Davon ist auch die

---

<sup>3</sup> Zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem spannungsreichen Werk von Herwig BLANKERTZ vgl. die von KUTSCHA (1989) herausgegebene Sammlung von Beiträgen anlässlich des 60. Geburtstags von BLANKERTZ.

privilegierte Berufsausbildung im dualen System nicht verschont. Sie gilt immer noch als beste Voraussetzung dafür, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit ausüben zu können. Doch diese Annahme kollidiert mehr und mehr mit den harten Fakten des Arbeitsmarkts; sie behält allenfalls im Sinne des von MERTENS (1984) formulierten „Qualifikationsparadoxon“ ihre Berechtigung: Lernen und Qualifizierung sind als Teilnahmebedingung für den beruflichen Wettbewerb unerlässlich, aber keine hinreichende Garantie mehr für den individuellen Erfolg.

Sucht man das Gemeinsame dessen, was Beruflichkeit in kultureller Hinsicht zu legitimieren vermag, so kann es bei stringenter theoretischer Betrachtung nur ein universaler Geltungsanspruch sein, auf den berufliche Arbeit und Bildung unter dem Anspruch der Würde des Menschen zu verpflichten wären. BLANKERTZ sah diesen Anspruch im Sittengesetz Immanuel KANTS begründet (vgl. RUHLOFF 1989). Danach dürfe der Mensch jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel behandelt werden. Unter diesem Aspekt betrachtet, wird mit dem Anspruch auf Beruflichkeit der Arbeit ein universales Prinzip der praktischen Vernunft zur Geltung gebracht. Es zielt darauf ab, eine lebenswerte Welt zu schaffen, und zu erhalten. Der Differenz von Arbeit und Beruf ist ein Wertungsmaßstab immanent, der für den bildungstheoretischen Anspruch auf „Bildung im Medium des Berufs“ unverzichtbar ist.

Beruflichkeit der Arbeit ist in Hinblick auf das Individuum vom subjektiven Sinn der Arbeit ebenso wenig zu lösen wie mit Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vom kulturellen Wert der Arbeit zu trennen (vgl. KUTSCHA 1988) Aus gutem Grund beschränkte sich der berufsbildungstheoretische Anspruch von beruflicher Bildung auch nie allein auf die Reproduktion des Arbeitsvermögens im instrumentell verengten Verstand, also im Widerspruch zu dem dem kategorischen Imperativ zugrunde liegenden universellen Sittengesetz. „Bildung“ und auflösbar damit verbunden „Arbeit im Medium des Berufs“ sind wechselseitig aufeinander bezogen. Die Leitidee von „Bildung im Medium des Berufs“ bezieht ihren Sinn nicht aus dem im Begriff „Medium“ eigentümlich verkoppelten Verhältnis von Bildung und Beruf, sondern aus der *Differenz* von Arbeit und Beruf als Referenzproblem berufsbildungstheoretischer Reflexion. Dies jedenfalls gilt, sofern die Berufsbildungstheorie der Vereinnahmung des Menschen durch gesellschaftliche Arbeit Grenzen zu setzen beabsichtigt und – unter dem Anspruch von Kultur – die Wahrung der Menschenwürde trotz des gesellschaftlich nicht hintergehbaren Zwangs zur Arbeit als Prämisse berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung akzeptiert. Für die Praxis wäre daraus die Konsequenz zu ziehen, dass Arbeit und Kultur sich füreinander öffnen und sich im konstruktiven Entwicklungsprozess wechselseitig „irritieren“. „Im Bildungsideal, das die Kultur absolut setzt, schlägt die Fragwürdigkeit von Kultur durch“ (ADORNO 1962, 172), wie umgekehrt die Verwandlung der „Arbeitsgesellschaft in eine Gesellschaft von Jobholders“ nicht ausschließt, „dass die Neuzeit, die mit einer so unerhörten und unerhört vielversprechenden Aktivierung aller menschlichen Vermögen und Tätigkeiten begonnen hat, schließlich in der tödlichsten, sterilsten Passivität enden wird, die die Geschichte je gekannt hat“ (ARENDDT 1989, 314 f.).



#### **4 Flexibilisierung unter dem Anspruch der Beruflichkeit – Schlussfolgerungen in konstruktiver Absicht**

Dies legt die Schlussfolgerung nahe, Verzicht auf jedwede Form der Beruflichkeit korrespondiere mit dem „Sieg des Animal laborans“ über die Kultur als „Condition humaine“ (ARENDDT 1989, 14; 312). Will man einem solchen Szenario nicht Vorschub leisten, wird man dem Zusammenhang von Arbeit und Beruf, Bildung und Kultur erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen haben. Er bildet jene begriffliche Matrix, auf die sich eine Theorie der beruflichen Bildung wird beziehen müssen, wenn sie sich dem Anspruch stellen will, den Bezug der Beruflichkeit auf das Handlungssubjekt einerseits und das Beschäftigungssystem andererseits im Kontext einer gesellschaftlich-kulturellen Gesamtpraxis zu erschließen und zu reflektieren. Damit ist nichts ausgesagt über die Erscheinungsform, in der sich das Prinzip der Beruflichkeit unter jeweils bestimmten historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ausprägt. Auch modularisierte Varianten des Berufs sind dabei nicht ausgeschlossen, wenn und insoweit sie es ermöglichen, *alle* arbeitsfähigen Individuen der Gesellschaft an jedem Ort und zu jeder Zeit ihrer Biografie an Wert und Würde der Beruflichkeit als öffentlich anerkannter Form qualifizierter Arbeit teilhaben zu lassen. Das „Gestaltungsgebot“ in Bezug auf Beruflichkeit der Arbeit nimmt Modularisierungskonzepte in die Pflicht, öffentlich anerkannte und anschlussfähige Abschlüsse zu sichern und darauf zu bestehen, dass den zu vermittelnden fachlichen, sozialen und humanen Handlungsfähigkeiten reale und menschenwürdige Beschäftigungsmöglichkeiten im Erwerbssystem entsprechen.

Dass Art und Weise, wie diese Beschäftigungsmöglichkeiten realisiert werden, universalisierbaren kulturellen Anforderungen der Menschenwürde zu genügen haben und nicht zur bloßen Instrumentalisierung verkommen dürfen, muss in aller Öffentlichkeit politisch erstritten und erkämpft werden, nicht zuletzt – um ein politisches und praktisches Problem der aktuellen Diskussion aufzugreifen – in der Auseinandersetzung um Herstellung und Gewährleistung „guter Arbeits- und Lebensbedingungen“ (vgl. GREIFENSTEIN/ WEBER 2007, 4; SAUER 2005) einschließlich der damit verbundenen Anforderungen an die Gestaltung der Qualifizierungssysteme in der Europäischen Union (vgl. MÜNK 2002; 2008). Angesichts der komplizierten grenzüberschreitenden Aufgaben und divergenter arbeitspolitischer Traditionen ist zwar nicht zu erwarten, dass sich hierbei die organisatorischen Gestaltungsformen des dualen Ausbildungssystems durchsetzen oder als „Leitmodell“ aufrechterhalten lassen. Wohl aber könnte das Prinzip der Beruflichkeit bei aller (notwendigen) Flexibilisierung seine „Bindekraft“ als „Sinnstruktur“ für die Entwicklung und Aufrechterhaltung subjektiver Erwerbsbiografien entfalten, wenn und sofern dafür die Voraussetzungen öffentlicher Anerkennung, erwerbsbiografischer Anschlussfähigkeit sowie politischer, finanzieller und nicht zuletzt berufspädagogischer Unterstützung geschaffen werden. Die Unterscheidung zwischen „Beruf“ und „Beruflichkeit“ ermöglicht neue Denk- und Handlungsspielräume für die Modernisierung unterschiedlicher Varianten der Aus- und Weiterbildung im „Modus der Beruflichkeit“. Die Beantwortung der Frage, ob dieses Potenzial mit Sicht auf die „Paradoxien subjektiver Arbeit“ (vgl. ELSTER 2007) ausreicht und wie es im Hinblick auf eine „Pädagogik des Erwerbs“ (KRAUS 2006) konkretisiert werden könnte, übersteigt allerdings

die Möglichkeiten bildungstheoretischer Argumentation, will man sich nicht in der Willkür normativer Ableitungen oder Setzungen verfangen. Sie betrifft ein Problemfeld mit vielen Facetten, die der praktischen und politischen Bearbeitung bedürften. Aus bildungstheoretischer Sicht indes bleibt zu konstatieren:

Beruflichkeit *auch* im Modus flexibler Formen subjektiver Kompetenzentwicklung zur Geltung zu bringen, wäre die wohl konsequenteste Position, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einnehmen könnte, sofern sie am Prinzip der Beruflichkeit festhalten und dennoch vermeiden möchte, den Anschluss an die Modernisierungsanforderungen der Arbeitswelt zu verlieren.

## Literatur

ADORNO, Th. W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: HORKHEIMER, M./ ADORNO, Th. W.: Sociologica II. Reden und Vorträge. Frankfurt am Main, 168-192.

ARENDT, H. (1989): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 6. Aufl., München.

BACKES-HAASE, A. (2007): Eduard Spranger – Aspekte der Neuaneignung eines wirtschaftspädagogischen Klassiker In: MÜNK u. a. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE). Opladen, 252-264.

BAECKER, D. (2002): Die gesellschaftliche Form der Arbeit. In: BAECKER, D. (Hrsg.): Archäologie der Arbeit. Berlin, 203-245.

BAETHGE, M. (2001): Beruf – Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzepts? In: KURTZ, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 39-68.

BECK, K. (1997): Die Zukunft der Beruflichkeit. In: LIEDTKE, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn, 351-369.

BECK, U./ BRATER, M./ DAHEIM, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg.

BERGER, P./ LUCKMANN, Th. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Stuttgart.

BLANKERTZ, H. (1963/1985): Berufsbildung und Utilitarismus Problemgeschichtliche Untersuchungen (mit einem Vorwort von G. Kutschka). Weinheim, München.

BLANKERTZ, H. (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, H.: Arbeitslehre in der Hauptschule. 2., erweiterte und verbesserte Aufl. Essen, 23-41.

BLANKERTZ, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Berlin, Darmstadt, Dortmund.

BLANKERTZ, H. (1975): Bildungstheorie und Ökonomie. In: KUTSCHA, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. München, 59-72.

BOLTE, K.M./ BECK, U./ BRATER, M. (1988): Der Berufsbegriff als Instrument soziologischer Analyse. In: BOLTE, K.M. (Hrsg.): Mensch, Arbeit und Betrieb. Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung. Weinheim, 39-54.

BRUNNER, H. (1944): Die Lehre des Cheti, Sohnes des Duauf. Glückstadt-Hamburg.

DOBISCHAT, R./ DÜSSELDORFF, K. (2002): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 315-331.

ELSTER, F. (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung – Zur (berufs-) pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Bielefeld.

GEIßLER, K.A./ KUTSCHA, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien oder Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: KIPP, M./CZYCHOLL, R./DIKAU, J./MEUELER, E. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Frankfurt am Main, 14-33.

GREIFENSTEIN, R./ WEBER, H. (2007): Vom Klassiker “Humanisierung der Arbeit” zum Zukunftsprogramm “Gute Arbeit”. In: WISO direkt, hrsg. von der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). Bonn, 1-4.

HARNEY, K./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1999): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerb. Wiesbaden.

KREUTZER, F. (1999): Beruf und Gesellschaftsstruktur. Zur reflexiven Instrumentalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft. In: HARNEY, K./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, 61-84.

KREUTZER, F. (2001): Die gesellschaftliche Konstitution des Beruf. Zur Divergenz von formaler und reflexiver Modernisierung in der DDR. Frankfurt, New York.

KRÜGER, H. (1996): Die andere Bildungssegmentation. Berufssysteme und soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern am Beispiel der Umstrukturierung in Pflegeberufen. In: BOLDER, A. u. a. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit. Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Opladen, 252-274.

KURTZ, Th. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld.

KUTSCHA, G. (1988): Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Arbeit und Kultur – Wege aus der Krise oder Wege mit der Krise? In: Die berufsbildende Schule Jg. 40, H. 10, 573-587.

KUTSCHA, G. (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim, Basel.

KUTSCHA, G. (1992): 'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit' – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88, H. 7, 535-548.

KUTSCHA, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 3, 328-349.

KUTSCHA, G. (2008): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, H. 1( im Erscheinen).

LEMPERT, W. (2007): Nochmals: Beruf ohne Zukunft? Berufspädagogik ohne Beruf? Postskriptum zur Diskussion des Buchs von Thomas Kurtz: Die Berufsform der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 3, 461-467.

LUERS, R. (1988): Zum Begriff des Berufs in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main.

MAYER, Ch. (1999): Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. In: HARNEY, K./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1999): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, 35-60.

MERTENS, D. (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 30. Jg., 439-455.

MÜNK, D. (2002): Beruf und Kompetenz. In: CLEMENT, U./ ARNOLD, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 203-228.

MÜNK, D. (2008): Standards der beruflichen Bildung und der EQR: Anmerkungen zur bemerkenswerten Karriere eines europäischen Konzept In: FABHAUER, U./ MÜNK, D./ PAUL-KOHLHOFF, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung: Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag. Stuttgart.

NEUMANN, N.(1993): Handwerk in Mesopotamien. 2. Aufl., Berlin.

PÄTZOLD, G./ WAHLE, M. (2000): Beruf und Arbeit als konstituierende Elemente menschlicher Existenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, H. 4, 524-539.

RAHN, (1999): Der Doppelcharakter des Beruf Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: HARNEY, K./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, 85-100.

RUHLOFF, J. (1989): Kritik aus Pflicht. Neukantianische und Kantische Züge in der Wissenschafts- und Bildungstheorie von Herwig Blankertz. In: KUTSCHA, G. (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim-Basel, 15-31.

SAUER, D. (2005): Arbeit im Übergang – Zeitdiagnosen. Hamburg.

SCHLÜTER, A. (Hrsg.) (1987): Quellen und Dokumente zur Geschichte der gewerblichen Berufsbildung von Mädchen. Köln, Wien.

SCHUMPETER, J.A. (1950): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. 2., erweiterte Aufl., Bern.

SPRANGER, E. (1920): Allgemeinbildung und Berufsschule. In: STRATMANN, K./BARTEL, W. (Hrsg.) (1975): Berufspädagogik. Köln, 42-57.

SPRANGER, E. (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: RÖHRS, H. (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main, 17-34.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1992): Klassifizierung der Berufe. Ausgabe 1992. Wiesbaden.

STÜTZ, G. (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt am Main.

VOß, G.G. (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmer In: KURTZ, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 287-314.

VOß, G.G./ PONGRATZ, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, H. 1, 131-158.

ZABECK, J. (1968): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e.V. Köln (Hrsg.): Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Heidelberg, 87-141.

ZABECK, J. (1978): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm – Ein Beitrag zur Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft. In: BRAND, W./ BRINKMANN, D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Ludwig Kiehn. Hamburg, 291-332.

## Der Autor:

---



### **Prof. Dr. GÜNTER KUTSCHA**

Institut für Berufspädagogik und Weiterbildung, Universität  
Duisburg

Universitätsstraße 2, 45117 Essen

E-mail: [guenter.kutschka \(at\) uni-due.de](mailto:guenter.kutschka(at)uni-due.de)

Homepage: <http://www.uni-duisburg-essen.de/berupaed/kutscha.shtml>