

Adolf KELL

(Universität Siegen)

**Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer
Berufsbildungswissenschaft**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_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/kell_beitrag1_bwpat29.pdf

Arbeit, Beruf und Bildung sind Worte der Alltagssprache und zentrale Begriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP). Aus der Komplexität der gesellschaftlichen Praxis, in der und für die die drei Worte verwendet werden, folgt die Interdisziplinarität der drei Forschungsbereiche Arbeits-, Berufs- und Bildungsforschung. Die BWP ist in allen drei Forschungsbereichen aktiv, allerdings in unterschiedlichen Gewichtungen und Ausprägungen. Ihre Beteiligung an der Arbeits- und Berufsforschung ist weitgehend ungeklärt und auch umstritten. Zu den Unklarheiten und Differenzen tragen u. a. Unterschiede in der Verwendung der Worte Arbeit und Beruf in der gesellschaftlichen Praxis und verschiedene Definitionen der Begriffe Arbeit und Beruf in den einschlägigen Wissenschaften bei. Daraus ergeben sich verschiedene Fragen, für deren Beantwortung es hilfreich wäre, wenn inhaltlich differenziert und sprachlich präzise formuliert würde, für welche konkreten Sachverhalte insbesondere das Wort Beruf verwendet wird bzw. welcher spezifische Berufsbegriff gemeint ist. Insbesondere sollten die unterschiedlichen Bedeutungen des Wortes Beruf in drei strukturell verschiedenen Kontexten beachtet werden: (1) (Erwerbs)Beruf als kleinste wirtschaftliche Basiseinheit im Kontext des Beschäftigungssystems; (2) Beruf als subjektives Selbstverständnis (Berufspersönlichkeit) im Kontext kultureller Traditionen; (3) (Ausbildungs-, Fortbildungs-, akademischer) Beruf im Kontext des (Berufs)Bildungssystems als curricular konstruierte Berufsbildungsgänge zur Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen der beruflich organisierten Arbeit (berufliche Funktionstüchtigkeit) und den subjektiven Ansprüchen auf Persönlichkeitsentwicklung (Bildung zur Berufspersönlichkeit).

Work and occupation from the perspective of ecological occupational training science

Work, occupation and training are words used in everyday language as well as key terms in vocational and economic education. The complexity of social practice in and for which these three words are used is at the root of the interdisciplinary nature of three fields of study of work research: occupational research and educational research. Vocational and economic education is active in all three areas of research, albeit to varying degrees and with different emphases. Its contribution to work and occupational research is largely unclear and even controversial. Differences in how the words “work” and “occupation” are used in society and different definitions of the concepts of work and occupation in the relevant sciences contribute to this ambiguity and controversy. The resulting questions would be much easier to answer if the definitions of the concepts to which the term occupation especially is applied or what concept of occupation is meant were more nuanced and precise. In particular, the various meanings of the word “occupation” should be considered in three structurally different contexts: (1) gainful occupation as the smallest economic unit in the context of the employment system; (2) occupation as a subjective self-image (occupational identity) in the context of cultural traditions; (3) occupation requiring (further) training or a degree in the context of the (vocational) education system as curricular courses of occupational education for mediating between social requirements of occupational activity (occupational functionality) and subjective demands for personality development (education with a view to creating occupational identity).

Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft

1 Vorbemerkungen

Arbeit, Beruf und Bildung sind Worte der Alltagssprache und zentrale Begriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP)/Berufsbildungswissenschaft (BBW)¹. Aus der Komplexität der gesellschaftlichen Praxis, in der und für die die drei Worte verwendet werden, folgt die Notwendigkeit, sie interdisziplinär zu erforschen, z. B. in den drei *Forschungsbereichen* Arbeits-, Berufs- und Bildungsforschung (vgl. van Buer/Kell 1999, Kapitel 3). Die BBW ist als erziehungswissenschaftliche (Teil)Disziplin in allen drei Forschungsbereichen aktiv, allerdings in verschiedenen Gewichtungen und Ausprägungen. In der interdisziplinären Bildungsforschung liegt ihr Schwerpunkt in der *Berufsbildungsforschung* (BBF), an der sie als berufsbildungstheoretisch begründete Disziplin dominant ist (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990). Ihre Beteiligung an der Arbeits- und Berufsforschung und ihre Beziehungen zu diesen beiden Forschungsbereichen sind allerdings weniger geklärt und auch umstritten. Zu den Unklarheiten und Differenzen tragen u. a. Unterschiede in der Verwendung der Worte Arbeit und Beruf in der gesellschaftlichen Praxis und verschiedene Definitionen der Begriffe Arbeit und Beruf in den einschlägigen Wissenschaften bei. Daraus ergibt sich z. B. die Frage, ob die BBW einen spezifisch definierten (genuinen) Arbeits- und/oder Berufsbegriff (bzw. eine Arbeits/Berufstheorie) braucht. Für Diskurse über Arbeit und Beruf wäre es hilfreich, wenn inhaltlich differenziert und sprachlich präzise formuliert wird, für welche konkreten Sachverhalte das Wort Beruf verwendet wird bzw. welcher spezifische Berufsbegriff gemeint ist. Pauschale Aussagen über *die* Berufe, *die* Beruflichkeit, *die* Entberuflichung, *das* Berufskonzept etc. werden der Komplexität der gesellschaftlichen Praxis nicht gerecht, für die sprachlich und begrifflich das Wort Beruf verwendet wird. Insbesondere sollten die unterschiedlichen Bedeutungen des Wortes Beruf in drei strukturell verschiedenen Kontexten beachtet werden: (1) (Erwerbs)Beruf als kleinste wirtschaftliche Basiseinheit (Arbeitsplatz) im Kontext des Beschäftigungssystems; (2) Beruf als subjektives Selbstverständnis (Berufspersönlichkeit) im Kontext kultureller Traditionen; (3) Beruf im Kontext des (Berufs)Bildungssystems (Ausbildungs-, Fortbildungsberuf, Studiengang etc.) als curricular konstruierte Berufsbildungsgänge zur *Vermittlung* zwischen gesellschaftlichen Anforderungen der beruflich organisierten Arbeit (berufliche Funktionstüchtigkeit) und den subjektiven Ansprüchen auf Persönlichkeitsentwicklung (Bildung zur Berufspersönlichkeit). Denn aus solchen Klärungen sind Konsequenzen zu ziehen für die zentralen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben der BBW, sowohl innerhalb der Berufsbildungsforschung als auch in der Arbeits- und Berufsforschung. Eine Konsequenz für die BBW, die im Folgenden in den Mit-

¹ Statt der tradierten Bezeichnung Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwende ich seit 2005 die Bezeichnung Berufsbildungswissenschaft. Zur Begründung vgl. Kell 2005.

telpunkt der Erörterungen gerückt wird, lautet: Zu den zentralen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben der BBW gehört die curriculare Konstruktion von Berufsbildungsgängen generell zur Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft sowie speziell zwischen Beschäftigungs- und (Berufs)Bildungssystem (Passung). Aber auch Forschungen über Folgen fehlgeschlagener Vermittlungen (Mismatches) für die Subjektentwicklung und für die Entwicklung von zukunftsorientierten Szenarien zur Vermeidung von Mismatches gehören dazu.

Im Folgenden wird die berufsbildungstheoretische Position einer ökologisch orientierten BBW erörtert, auf deren Basis sprachliche und begriffliche Klärungen versucht werden: durch Aussagen zur normativen Orientierung (Zielkategorie Berufsbildung) (Kapitel 2), zum erkenntnisleitenden Interesse (Subjektentwicklung) (Kapitel 3) und zum Gegenstandsbereich (inhaltliche Strukturmatrix) (Kapitel 4). In einer Zwischenbilanz (Kapitel 5) wird die Beobachterperspektive für weitere Erörterungen präzisiert und die curriculare Konstruktion von Berufsbildungsgängen wird als leitendes Interesse an genauen Berufsdefinitionen hervorgehoben. Es folgen Erörterungen zum Berufsbezug als Spezifikum in der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft (Kapitel 6). Nach einer berufsbildungswissenschaftlichen Positionierung über die Verwendung des Wortes Beruf und dem Plädoyer für einen spezifischen Berufsbegriff werden andere Verwendungen des Wortes Beruf analysiert und verortet. Zur Interpretation und Verortung von Aussagen über Berufe wird eine neu entwickelte Strukturmatrix genutzt (Kapitel 7). Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer genuin berufsbildungswissenschaftlich begründeten und curriculumtheoretisch fundierten Entwicklung von berufsbezogenen Bildungsgängen im Bildungssystem: zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung im Primarbereich und in den Sekundarbereichen I; und II; zur Berufsausbildung im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich; zur Berufsfort- und -weiterbildung im Tertiär- und Quartärbereich.

2 Zielkategorie Berufsbildung

Um eine spezifische berufsbildungswissenschaftliche Sicht auf die mit Arbeit und Beruf bezeichnete gesellschaftliche Praxis zu erläutern, ist zunächst die eigene normative Orientierung innerhalb der BBW zu begründen: Aussagen zur Berufsbildung als Zielkategorie können bei den Begriffen Beruf und Bildung ansetzen und sie als zwei *Zieldimensionen* der Zielkategorie Berufsbildung in einer relationalen Beziehung interpretieren. Bei der Interpretation des Begriffs Bildung sollte und kann die BBW grundsätzlich den Begründungen und Legitimationen der Allgemeinen Bildungswissenschaft folgen. Mit Bezug darauf besteht in der Berufsbildungsforschung ein weitgehender Konsens darüber, dass „'Bildung' als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung ...Persönlichkeitsmerkmale (umschließt), wie sie üblicherweise als Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität gekennzeichnet werden" (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, 62).

Beruf als Zieldimension in der Zielkategorie Berufsbildung ist ein Spezifikum, mit dem die BBW konstituiert werden kann und mit dem sie sich von anderen bildungswissenschaftlichen

Teildisziplinen abgrenzt. Mit dieser Zieldimension wird die Vermittlung zur beruflich organisierten Arbeit als wichtiger Teil gesellschaftlicher Praxis gesichert. Diese Vermittlung ist notwendig, weil die Entwicklung der Gesellschaft u. a. davon abhängt, dass Subjekte die Anforderungen von Arbeitsplätzen erfüllen (berufliche Funktionstüchtigkeit). Dagegen verlangt die Zieldimension Bildung eine spezifische Förderung der Subjektentwicklung (zur Berufspersönlichkeit). Beide Zieldimensionen stehen also in interpretationsbedürftigen relationalen Beziehungen. Aus der Interpretation von Bildung und Beruf als polare Spannung² können zwei Konsequenzen gezogen werden: (1) Die bildungstheoretische Einsicht, dass eine personale Entwicklung zur Erreichung der Zieldimension berufliche Tüchtigkeit notwendige Voraussetzung dafür ist, dass Bildung im Medium des Berufs ermöglicht wird. (2) Die berufsbildungspolitische Forderung, die Umwelten für berufsbezogene Lehr-Lernprozesse politisch und pädagogisch so zu gestalten, dass Bildung vorrangiges Teilziel bleibt oder wird. Pointiert formuliert heißt das: Berufliche Tüchtigkeit soll *Mittel* bleiben zur Erreichung der Zieldimension Bildung und darf nicht aus ökonomischen oder technischen Zwängen zum Selbstzweck werden. Denn die berufliche Organisation der Arbeit im Beschäftigungssystem (Erwerbsberufe) als Umwelt, deren Gestaltung vorrangig ökonomischer und technischer Logik folgt, kann die Erreichung der Zieldimension Bildung auch gefährden. Beruf im Sinne von Erwerbsberufen ist also als Zieldimension in der Zielkategorie Berufsbildung keine pädagogische Kategorie. Bildung als (pädagogische) Zieldimension bedarf mit Bezug auf die (ökonomische) Zieldimension Beruf spezifischer Konkretisierungen, z. B. als *Berufspersönlichkeit*. Berufspersönlichkeit als Konkretisierung der Zieldimension Bildung wäre für die curriculare Konstruktion beruflicher Bildungsgänge hinsichtlich ihrer Merkmale und Merkmalsausprägungen mit Bezug auf Formen beruflich organisierter Arbeit je spezifisch zu definieren.

3 Subjektentwicklung

Mit einer normativen Orientierung der BBW an der Zielkategorie Berufsbildung ist ein Interesse an der Entwicklung von Menschen impliziert. Entwicklungstheorien können hilfreich sein, um dieses Erkenntnisinteresse zu konkretisieren. Denn das von ihnen generierte Wissen kann verwendet werden, um personale Entwicklungen zur Berufspersönlichkeit zu ermöglichen. Die Entscheidung für die Entwicklungstheorie Bronfenbrenners (1981) ist mehrfach begründet und auf den Gegenstandsbereich Berufsbildung ausgelegt und konkretisiert worden (erstmalig Kell 1989, zuletzt Kell 2013c). Deshalb wird hier nur auf vier zentrale Begründungen verwiesen. (1) Übereinstimmung der Zieldimension Bildung mit Bronfenbrenners Zielperspektiven: „Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt

² Zu Polarität, Dualismus, Gegensatz etc. gibt es in der Philosophie viele Aussagen, Definitionen und Interpretationen, auf die man sich als Berufsbildungswissenschaftler beziehen kann. Mit meiner Interpretation der (Wechsel)Beziehungen zwischen Beruf und Bildung als spezifische Ausprägung der polaren Spannung von Ökonomie und Pädagogik ist Folgendes gemeint: Der Pol Beruf ist bezogen auf Arbeitsplätze als gesellschaftliche Realität. Der Pol Bildung ist ein Ideal. Berufsbildung ist das Bemühen um Vermittlung zwischen beiden Polen – vor allem durch die Konstruktion von Berufsbildungsgängen als spezifische Umwelten.

erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden.“ (44). (2) Übereinstimmungen im Menschenbild (Annahme, der Mensch ist ein vernunftbegabtes entwicklungs-offenes Lebewesen) und im Gesellschaftsbild (Annahme, die Gesellschaft wird von Menschen gestaltet). (3) Übereinstimmungen über das Selbstverständnis von Wissenschaftlern: Sie sollten sich (auch) mit (Sozial)Politik befassen, da „die Sozialpolitik die Macht hat, das Wohlergehen und die Entwicklung von Menschen zu beeinflussen, indem sie ihre Lebensumstände festlegt“ (14). Dieses Selbstverständnis ermöglicht auch, politisches von pädagogischem Handeln zu unterscheiden und die Wechselbeziehungen näher zu bestimmen: Die durch politisches Handeln gestaltete Umwelt (auf der Makro-, Exo- und Mesosystemebene) ist kurzfristig das Bedingungsgefüge für pädagogisches Handeln (auf der Mikrosystemebene). Diese Umwelt ist jedoch interpretationsbedürftig, so dass auf der Mikrosystemebene Freiräume genutzt werden können für unterschiedliche pädagogische Konzepte und für pädagogisches Handeln zur Förderung personaler Entwicklungsprozesse. An politischem Handeln können (und sollten?) sich Pädagogen (als Politiker) beteiligen, um an der politischen Gestaltung von Umwelten mitzuwirken, die aus pädagogischer Sicht bessere Förderungen von Subjektentwicklungen ermöglichen. Das pädagogische Handeln sollte langfristig darauf zielen, „gebildete“ Bürger auch zu politischem Handeln zu befähigen, damit sie einerseits in ihren Umwelten Freiräume für ihre individuelle Lebensgestaltung erkennen und nutzen können und sie sich andererseits durch politisches Handeln an der Gestaltung ihrer Lebensumstände beteiligen. (4) Die durch interdisziplinäre Forschungen fundierte Theorie, dass sich Subjekte in Wechselbeziehungen zwischen Person und Umwelt entwickeln, ist geeignet zur Erklärung personaler Entwicklungsprozesse sowohl in spezifischen Lern-Umwelten (z. B. in Schulen) als auch in spezifischen Arbeits-Umwelten (z. B. in Betrieben) sowie der Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten (z. B. im „dualen System“).

Die Evolutionsgeschichte der Menschheit liefert viele empirische Belege, die die ökologische Entwicklungstheorie bestätigen. Von der BBW sollte vor diesem Hintergrund als zentrale Fragen historisch und systematisch geklärt werden, wie beruflich organisierte Arbeit (Arbeitsplätze als spezifische Umwelten) und wie Berufsbildungsgänge (als curricular konstruierte Umwelten) Subjektentwicklungen (zur Berufspersönlichkeit) im Kontext von Gesellschaftsentwicklung beeinflussen – auch durch kulturelle Traditionen (z. B. tradierte Berufe und Beruflichkeit als regulative Idee).

Mit einem evolutionsgeschichtlichen Rückblick hat Günter Kutscha (2008b) exemplarisch an historischen Beispielen dargelegt, wie sich Arbeit und Beruf als konstitutive Momente von Beruflichkeit entwickelt haben. Aus systematischer Sicht macht er im Schlusskapitel auf zweierlei aufmerksam: Auf die Bedeutung von Beobachterperspektiven und von relationalen Beziehungen. „Was ‚Arbeit‘ bzw. ‚Beruf‘ ist, wissen wir im wissenschaftlichen Diskurs immer erst, wenn wir beobachten können, mit welchem Beobachter wir es zu tun haben, sofern von ‚Beruf‘ gesprochen wird. Unverzichtbar ...ist deshalb, die jeweilige Beobachterperspektive ...zu klären...“ (346). Die verschiedenen Beobachterperspektiven fasst er im

Sinne von Referenzrahmen zusammen: gesellschaftstheoretische; organisations- und institutionstheoretische; handlungstheoretische und personale; und - integrativ - soziokulturelle Perspektive. Bei letztgenannter Perspektive „geht es um die ‚relationalen‘ Beziehungen zwischen speziellen Subsystemen...und Handlungssubjekten...“ (346), letztlich um (relationale) Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft (367). Für die Erörterung einer eigenen berufsbildungswissenschaftlichen Sicht auf Arbeit und Beruf sollten deshalb die relationalen Beziehungen zwischen Subjektentwicklungen in z. B. Ausbildungsberufen (*Berufsausbildung – Lernen*) und in Erwerbsberufen (*Berufsausübung – Arbeiten*) besondere Bedeutung haben.

Die Beobachterperspektive auf solche relationalen Beziehungen wird hier als eine spezifisch berufsbildungswissenschaftliche Sicht reklamiert und diese Beziehungen werden als polare Spannung interpretiert. Aus dieser Sicht sollte die jeweilige polare Spannung für alle Systemebenen analysiert werden, damit das dadurch gewonnene Wissen von den gesellschaftlichen Akteuren zur politischen und pädagogischen Gestaltung entwicklungsförderlicher Umwelten verwendet werden kann: In Bezug auf die Spannung zwischen (1) Bildung und Beruf (z. B. in der Zielkategorie Berufsbildung als Konkretisierung der Spannung zwischen Pädagogik und Ökonomie) (Makrosystemebene); (2) Bildungs- und Beschäftigungssystem (Exosystemebene); (3) Schule und Betrieb (Mesosystemebene); (4) Lern- und Arbeitsumwelten (Mikrosystemebene) – unter Berücksichtigung der vertikalen Wechselbeziehungen zwischen den vier Systemebenen.

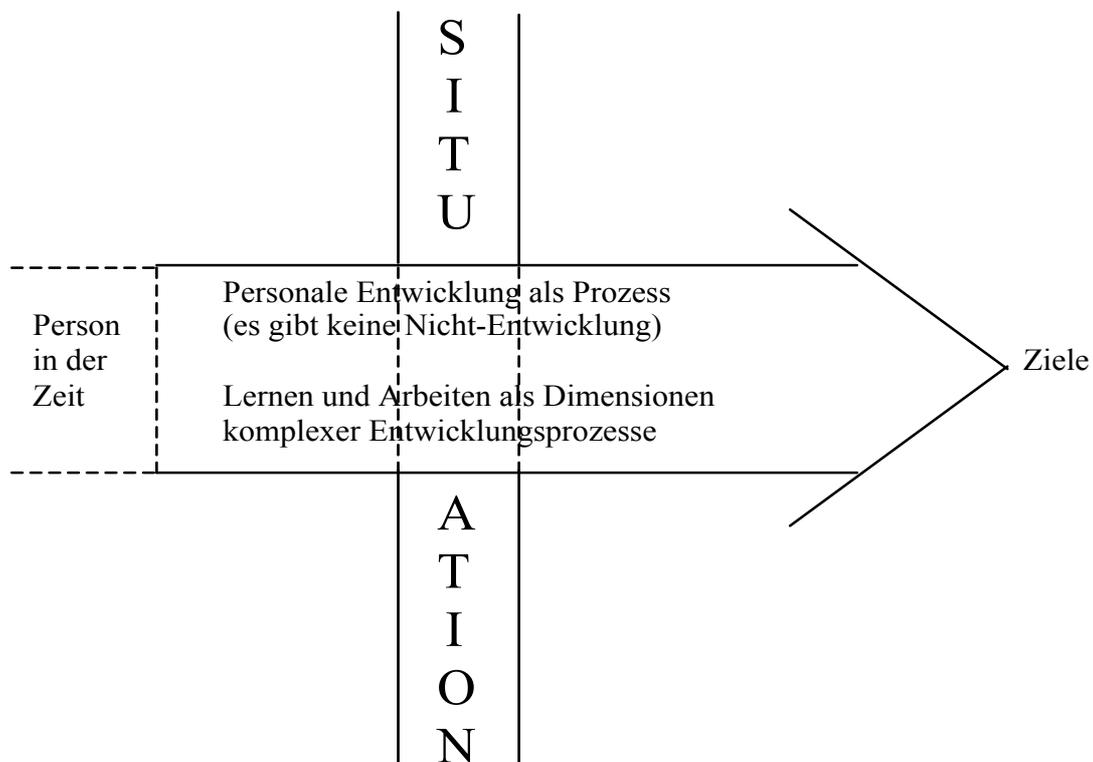
Ein berufsbildungswissenschaftliches Interesse an gelingender – an der Zielkategorie Berufsbildung orientierter – Subjektentwicklung legt nahe, insbesondere die personalen Entwicklungsprozesse in Lern- und Arbeitsumwelten zu analysieren. Bei der Analyse personaler Entwicklungsprozesse, die durch die Wechselbeziehungen zwischen einer Person und diesen spezifischen Umwelten – in Lern- und Arbeitssituationen – beeinflusst werden, ist zu beachten, dass Personen sich in ihnen *verhalten* und *handeln* (können). Wie alle Lebewesen *verhalten* sich Menschen in ihren Umwelten unbewusst – z. B. trieb- und instinktgesteuert. Sie werden in ihren Umwelten sozialisiert. Solche Einflüsse auf personale Entwicklungsprozesse sind bei der curricularen Konstruktion von Berufsausbildungsgängen zu beachten. Im Zentrum berufsbildungswissenschaftlicher Analysen steht aber das bewusste, zielorientierte, planmäßige *Handeln* von Personen. Lernen und Arbeiten sind personale *Handlungen* in ihren Umwelten und Lern- und Arbeitsprozesse sind zwei zentrale Dimensionen personaler Entwicklungsprozesse.

Gesellschaftliche Akteure gestalten Lern- und Arbeitsumwelten, z. B. durch die Organisation von Schulen, Betrieben etc., und die in ihnen pädagogisch und ökonomisch Handelnden sind Teile dieser Umwelten – in den jeweiligen systemischen Umweltstrukturen. Situationen in Lern- und Arbeitsumwelten werden von Personen, z. B. Schülern, Auszubildenden etc., allgemein auch als Lern- und Arbeitssituationen wahrgenommen und erlebt – aber nicht nur und nicht immer. Sie können in Lern- und Arbeitsumwelten auch anders handeln als zu lernen und zu arbeiten, z. B. die erwarteten Handlungen verweigern, stören, andere Bedürfnisse befriedigen etc. Auch wegen der Wechselbeziehungen zwischen Lernen und Arbeiten werden die Lern- und Arbeitssituationen nicht immer eindeutig als solche wahrgenommen und erlebt.

Gleichwohl ist sowohl für Analysen solcher Situationen durch Forscher als auch für das Bewusstwerden (für die Aufklärung) von Personen in der Berufsbildungspraxis eine theoretisch klare Definition von Lernen und Arbeiten notwendig und praktisch bedeutsam: Lernen ist eine menschliche Handlung, die – nach Innen – auf die Veränderung der eigenen Person gerichtet ist. Arbeiten zielt – nach Außen - auf die Veränderung der Umwelt: das ist Produktion im weitesten Sinne.

Die folgende Abbildung ist eine Visualisierung der ökologischen Sicht von Subjektentwicklung.

Personale Entwicklung in der Zeit – Situation als Quer-Schnitt im zeitlichen Kontinuum



Beeinflussung von Situationen durch (pädagogische) Gestaltung der Umwelt
(Zum Beispiel durch Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten)

Abbildung 1: Personale Entwicklung in der Zeit – Situation als Quer-Schnitt im zeitlichen Kontinuum.

Lern- und Arbeitsprozesse sind als Dimensionen komplexer personaler Entwicklungsprozesse *innerhalb* einer Person miteinander vermittelt – etwa wie Ein- und Ausatmen, Aufnahme von Informationen aus der Umwelt durch menschliche Sinnesorgane und Abgabe und Entäußerung menschlicher Kräfte an die Umwelt, Reize und Reaktionen etc. *Außerhalb* der Person

sind Lern- und Arbeitsumwelten aber weitgehend institutionell getrennt und sie werden von strukturell verschiedenen systemischen Umwelten beeinflusst. Dabei haben Arbeitsplätze als Umwelten großen Einfluss. Wenn gelernt werden soll, um beruflich Arbeiten zu können, sind Vermittlungsprozesse zwischen Lernen und Arbeiten erforderlich. Sie müssen subjektbezogen so organisiert werden – z. B. durch die Gestaltung von Berufsbildungsgängen³ – dass die gewollten Lern- und Arbeitsprozesse mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung (konkretisiert als Berufspersönlichkeit) als entwicklungsförderlich bewertet werden können.

4 Gegenstandsbereich

Mit Bezug sowohl auf die Alltags- als auch auf die Wissenschaftssprache kann Berufsbildung als Erfahrungsobjekt mit folgenden fünf Problemkomplexen umrissen werden (vgl. Kell 2006, 453f.): Berufsbildung als Zielkategorie, als Dimension personaler Entwicklungsprozesse, als Ergebnis von Entwicklungsprozessen (z. B. individuelles Humanvermögen), als Oberbegriff für die Organisation beruflicher Lernprozesse (für deren institutionelle Struktur). Als fünfter Problemkomplex kommt hinzu, dass für die gesellschaftliche Organisation der Arbeit im Beschäftigungssystem – nicht nur, aber auch und bis heute in Deutschland noch vorrangig – Berufe „gebildet“ werden („konstruiert“ werden im Sinne von Beck/Brater/Daheim 1980), und zwar durch spezifische Arbeitsteilungen und durch die Integration der dadurch entstandenen Teilarbeiten zu Arbeitsplätzen/Berufen (Berufsschneidungen). Die Worte (Bezeichnungen) für solche Berufe sind systematisiert dargestellt als „Klassifikation der Berufe“ (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2010).

Berufsbildung als komplexe gesellschaftliche Praxis ist Gegenstand der interdisziplinären Berufsbildungsforschung (BBF). Für eine Berichterstattung über die BBF liegen Aussagen zu Definitionen, zu Abgrenzungen und zur Binnenstrukturierung vor (vgl. v. Buer/Kell 1999, Kapitel 3). Der Gegenstandsbereich der BBW kann mit folgender „Strukturmatrix zur thematischen Verortung von Forschungsvorhaben in der BBF“ formal dargestellt werden (52).

³ Bildungsgang bezeichnet unter institutionellem Aspekt „eine curricular strukturierte und rechtlich geordnete Organisationsform eines längeren, in der Regel mehrjährigen Qualifikations- und Sozialisationsprozesses, der zu einem bestimmten Abschluß mit zumeist zertifizierten Berechtigungen führt. In subjektbezogener Betrachtung wird unter Bildungsgang der in institutionellen Bildungsgängen vollzogene individuelle Entwicklungsprozeß verstanden, in dessen Verlauf sich der Lernende komplexe fachliche Kompetenzen und damit verbundene Verhaltensweisen und Einstellungen aneignet.“ (Kell et al. 1989, 23).

	1. Vorberufliche Bildung	2. Nichtakademische Berufsausbildung	3. Akademische Berufsausbildung	4. Berufliche Weiterbildung	5. Wissenschaftliche Weiterbildung
1. Berufliches Lehren und Lernen (Mikrosystem)	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
2. Organisationen und Institutionen (Mesosystem)	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
3. Gestaltung - Politik (Exosystem)	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
4. Reflexion - Theorie (Makrosystem)	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5

Abbildung 2: Matrix zur Strukturierung des Gegenstandsbereichs der Berufsbildungsforschung

Die Struktur der Matrix basiert auf folgenden Überlegungen. Ausgehend vom Interesse an Subjektentwicklung setzt sie bei der pädagogischen Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen im Mikrosystem an, die von den übergeordneten Systemstrukturen beeinflusst werden. In (berufs)biografischer Perspektive entwickeln sich Subjekte in den Strukturen des (Berufs)Bildungssystems. In den (Berufs)Bildungsgängen dieser Strukturen wird der Begriff „Beruf“ als Bezugspunkt für curriculare Konstruktionen nicht einheitlich verwendet und er hat unterschiedliche Bedeutungen. Deshalb ist bei der Analyse von Berufsbildungsgängen der jeweils verwendete Berufsbegriff interpretationsbedürftig und bei der Curriculumkonstruktion sollte er konkret bestimmt werden.

Für Berufsbildungsgänge dieses Gegenstandsbereichs sollte die Subjektentwicklung zur beruflichen Identität (Berufspersönlichkeit) mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung konkretisiert werden, und zwar nach Merkmalen und Merkmalsausprägungen je spezifisch mit Bezug auf berufliche Anforderungen von Arbeitsplätzen. Da die beruflichen Anforderungen in den Berufsbildungsgängen der fünf Bereiche des (Berufs)Bildungssystems (Matrixspalten 1-5) verschieden sind, müssten zwei Gestaltungsaufgaben bewältigt werden: (1) Die Entwicklung eines alle fünf Bereiche umfassenden *Systems* von Berufsbildungsgängen, um die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen (vgl. BIBB 2014). (2) Berufsbildungsgänge curricular so zu konstruieren, dass sie nicht nur auf spezifische berufliche Anforderungen bezogen werden, sondern Zugänge von und Übergänge in andere (allgemeine) Bildungsgänge ermöglichen, z. B. durch die Klärung der Frage, in welchem Verhältnis allgemeine Erkenntnisse und beruflich spezielles Wissen und Berufserfahrungen stehen.

5 Zwischenbilanz

Mit der Zielkategorie Berufsbildung ist die polare Spannung von Bildung (Person, Subjektentwicklung, Lernen) und Beruf (Umwelt, beruflich organisierte Arbeit, Arbeiten) als konstitutiv für eine ökologisch orientierte BBW begründet worden. Lern- und Arbeitsumwelten, die die Subjektentwicklung in Lern- und Arbeitssituationen beeinflussen, haben sich gesellschaftlich entwickelt und sie können von politischen und pädagogischen Akteuren – auch mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung – gestaltet werden. Die curriculare Konstruktion von Berufsbildungsgängen ist eine zentrale – berufsbildungswissenschaftlich zu begründende – Option zur Gestaltung spezifischer Lern- und Arbeitsumwelten, die Subjektentwicklungen in Richtung auf die Zielkategorie Berufsbildung ermöglichen und fördern (können).

In der systemischen Umwelt, die als Gegenstandsbereich der BBW in der Strukturmatrix abgebildet ist, reicht das Spektrum von Berufsbildungsgängen von berufsorientierenden, berufsvorbereitenden, berufsqualifizierenden bis zu berufsfort- und berufswweiterbildenden Bildungsgängen – auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus.

Curriculumkonstruktionen solcher Berufsbildungsgänge sollten wegen ihrer fundamentalen Bedeutung für die Subjektentwicklung curriculumtheoretisch fundiert und durch transparente demokratische Beratungs- und Entscheidungsprozesse legitimiert sein, an denen die gesellschaftlich organisierten Akteure (Stakeholder) beteiligt sind. Nach bisherigen curriculumtheoretischen Erkenntnissen sind mindestens sechs Bezugspunkte für solche Beratungen und Entscheidungen relevant.⁴ Für den Bezugspunkt Beruf in diesem „Magischen Sechseck“ sollte für jeden Berufsbildungsgang⁵ konkret bestimmt werden, was mit dem Wort/Begriff Beruf jeweils gemeint ist.

Als Beobachterperspektive für die Interpretation der gesellschaftlichen Praxis, die mit dem Wort Beruf bezeichnet wird, und für die theoretische Bestimmung und Konkretisierung des Berufsbegriffs hat Günter Kutscha (2008b) für seine differenzierte Analyse der Entwicklung von Beruflichkeit die soziokulturelle Perspektive als integrativ hervorgehoben. Das Spezifikum dieser Beobachterperspektive ist die Fokussierung auf die relationalen Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft und die Entwicklung von Beruflichkeit wird als kulturelle Leistung bewertet (367). Insofern ist Beruflichkeit eine regulative Idee. In Übereinstimmung mit dieser Idee ist die polare Spannung von Bildung und Beruf als konstituierendes *Spezifi-*

⁴ Heute kann als weitgehender Konsens in der Curriculumtheorie und -forschung festgestellt werden, dass mindestens folgende Bezugspunkte bei der Curriculumkonstruktion zu berücksichtigen sind: (1) Ziele für die Bildungsgänge; (2) Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Adressaten (Subjekte); (3) Qualifikationsanforderungen von (Erwerbs)Berufen im systemischen Kontext von Strukturen und Entwicklungen der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit; (4) Erkenntnisse der Wissenschaften; (5) organisatorische und institutionelle Umwelten für die Bildungsgänge; (6) Gestaltungsoptionen für berufsbezogenes Lehren und Lernen. Wie diese Bezugspunkte im „Magischen Sechseck“ insgesamt gewichtet und die Wechselbeziehungen zwischen ihnen durch curriculare Vermittlungen gestaltet werden sollen, kann nicht durch Technologien festgelegt werden. Dafür sind diskursive Analyse-, Planungs- und konsensuale Entscheidungsprozesse zu organisieren. Zu den Wechselbeziehungen speziell zwischen den Bezugspunkten Beruf und Wissenschaft vgl. Buchmann 2014.

⁵ In Betracht kämen auch globalere Konkretisierungen für jeden der fünf Bereiche des (Berufs)Bildungssystems die unter berufsbiografischer Perspektive als Kriterien für die Strukturmatrix verwendet wurden.

kum einer ökologisch orientierten BBW reklamiert worden. In der polaren Spannung von Bildung als Zieldimension für die Subjektentwicklung und beruflich organisierter Arbeit als spezifische Umwelt, die zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen soll (bzw. deren ökonomisches Fundament bildet), sind Vermittlungen erforderlich, insbesondere durch die Gestaltung entwicklungsförderlicher Lern- und Arbeitsumwelten in Berufsbildungsgängen. Deshalb sollte bei der curricularen Konstruktion von Berufsbildungsgängen der *Berufsbezug* als Vermittlungsaspekt je spezifisch bestimmt werden.

6 Berufsbezug als Spezifikum in der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft

Um an die historischen Analysen zur Beruflichkeit von Günter Kutschka (2008b) anzuknüpfen, werden die systematischen Erörterungen mit einigen historischen Anmerkungen begonnen.

Eine wichtige Phase in der Entwicklung der *sozialen* Arbeitsteilung ist die Trennung von Arbeit und Nichtarbeit (Muße; kultische Handlungen), die z. B. durch die Überproduktion von Nahrungsmitteln ermöglicht wurde. Die Entwicklung von Berufen erfolgte aber erst nach einem Sprung von der protokulturellen in die postkulturelle Zeit der kulturellen Evolution (336). Rudimentäre Formen der Arbeitsteilung gab es zwar schon früh in (Groß)Familien, z. B. zwischen Frau und Mann, Jung und Alt und durch den Einsatz spezieller personengebundener Kräfte und Eigenschaften. Aber (berufliche) Rollen als „soziale Tatsache“ entwickelten sich erst im Kontext ziviler Infrastrukturen, z. B. durch die Trennung von Produktion und Konsumtion in den gesellschaftlichen Institutionen (Landwirtschafts-, Handwerks-, Handels-)Betrieb und (Familien)Haushalt in den mittelalterlichen Städten Europas. Damit verflochten waren Spezialisierungen des menschlichen Arbeitsvermögens in den Urberufen Bauer, Handwerker und Kaufmann durch (berufliche) Sozialisation, durch Lernen in der Arbeit nach dem Imitationsprinzip, durch Beistelllehre und durch aus der Arbeit ausgegliedertes Lernen in besonderen Institutionen (z. B. Schulen). Der Mensch als soziales Wesen hat also (ganzheitliche) Arbeitsprozesse aufgeteilt und musste als Folge die Probleme der Vereinigung von arbeitsteilig erbrachten Teilleistungen zu konsumtiv oder investiv verwertbaren Gesamtleistungen lösen (Produktion im weitesten Sinne).

Aus der historischen Entwicklung ist zu erkennen, was systematisch auf den Begriff zu bringen ist: Die Arbeitsteilung zwingt zur Arbeitsvereinigung. In der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit sind die Probleme von Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung unterschiedlich gelöst (worden), je nachdem, wie verwertbare (End)Leistungen in Produktionsprozessen durch Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung erbracht wurden. Gemeinsam ist allen Problemlösungen, dass verwertbare (End)Leistungen an Arbeitsplätzen erbracht werden, die durch je spezifische Arbeitsteilungen und Arbeitsvereinigungen (beruflich) organisiert wurden und werden. Arbeitsplatz ist also ein gesellschaftlicher Sachverhalt, der für die Konkretisierung der Zieldimension Beruf in der Zielkategorie Berufsbildung und als Bezugspunkt bei der Konstruktion von Berufsbildungsgängen geeignet ist.

Für diesen Sachverhalt werden verschiedene Worte verwendet, mit denen Bewertungen zum Ausdruck kommen. Wenn auf einfache, anspruchslöse Arbeitsplätze Bezug genommen wird, die mit „Ungelernten“ besetzt sind, dominiert das Wort Job. Das Wort Beruf wird überwiegend mit Bezug auf anspruchsvollere Arbeitsplätze verwendet, die von Fachkräften mit einer Berufsbildung nach dem Berufsbildungsgesetz besetzt sind. Für anspruchsvollste Arbeitsplätze, für die die Worte Profession oder akademischer Beruf häufig verwendet werden, ist in der Regel ein Hochschulstudium erforderlich (vgl. Meyer 2015, 26f.). Solche bewertenden und differenzierenden Bezeichnungen mit Bezug auf den fundamentalen Sachverhalt Arbeitsplatz sind einerseits verständlich und nachvollziehbar. Andererseits wird der Unterschied vernachlässigt zwischen dem Sachverhalt Arbeitsplatz als Umwelt und dem Arbeitenden (Berufsausübenden) als Person und wird die Bedeutung des Arbeitsplatzes als gemeinsamer Bezugspunkt für die Konstruktion je spezifischer Berufsbildungsgänge. Wenn das Wort Beruf für den Sachverhalt Arbeitsplatz verwendet wird, ist der Berufsbezug das Gemeinsame in der Konstruktion von Berufsbildungsgängen, Aus dieser Sicht sind die Worte Arbeitsplatz und Beruf sinnverwandt und sie werden im Folgenden als Synonyme verwendet. Für jeden Berufsbildungsgang sollte dieser Sachverhalt Beruf als Bezugspunkt im „Magischen Sechseck“ ist aber der Berufsbezug je spezifisch konkretisiert werden. Aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht sind solche Konkretisierungen auch Voraussetzungen dafür, mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung jeden Beruf als entwicklungsfördernde oder entwicklungshindernde Umwelt bewerten zu können.

Wenn das Wort Beruf für Arbeitsplatz verwendet wird, gibt es in Deutschland über 40 Millionen Berufe – bezogen auf die Statistik über sozialversicherungspflichtige Erwerbstätige. Berufsanalysen, -ordnungen und -klassifikationen setzen an diesem Sachverhalt an mit Fragen nach Gemeinsamkeiten. Da die Kriterien zur Beantwortung solcher Fragen jedoch uneinheitlich sind und dem zur Folge das als Antworten generierte Wissen differenziert ist, muss für die Konstruktion von Berufsbildungsgängen geklärt und entschieden werden, welches Wissen zur Konkretisierung des Berufsbezuges verwendet werden soll. Solche Beratungen und Entscheidungen sollten die Wechselbeziehungen zwischen allen sechs Bezugspunkten im „Magischen Sechseck“ berücksichtigen und die Zielkategorie Berufsbildung angemessen gewichten.

Das Wissen in der „Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010)“ der Bundesagentur für Arbeit und in den ca. 27.000 Berufsbezeichnungen ist dafür eine mögliche Basis, vor allem um entscheiden zu können, ob und inwieweit auf Spezialisierungen bei den Berufen mit Verallgemeinerungen bei der Konstruktion von Berufsbildungsgängen reagiert werden soll. Eine berufsbildungswissenschaftliche Beobachterperspektive auf den Sachverhalt Arbeitsplatz und die Verwendung des Wortes Beruf dafür ist auch kompatibel mit einer neueren soziologischen Beobachterperspektive, aus der „die Form des Berufs als eine(r) analytische(n) Kategorie des Sozialen“ und als Kommunikation darüber interpretiert wird (Kurtz 2015 49f.). Sie stimmt auch mit der Anregung von Kurtz an die Berufspädagogik überein, ihr Tätigkeitsfeld auszuweiten und nicht auf Berufe zu beschränken, „für die man auch das Lehrpersonal ausbildet“ (50).

Die Organisation von Arbeitsplätzen wird von vielen Faktoren beeinflusst, vorrangig werden sie nach ökonomisch-technischen Rationalitäten gestaltet. Aber die Anwendung dieser Rationalitäten ist eingebettet in kulturelle Traditionen und sie ist abhängig von Staatsformen, Rechtsordnungen, Wirtschaftsverfassungen und weiteren Einflussfaktoren auf der Makrosystemebene.⁶ Letztlich werden Berufe als spezifische Arbeitsumwelten von Menschen gestaltet.⁷

Zusammenfassend kann resümiert werden: Die Organisation von Arbeitsplätzen/Berufen (auf der Mikrosystemebene) in Betrieben als gesellschaftliche Institutionen (auf der Mesosystemebene) werden von Faktoren der Exo- und Makrosystemebene sowie von horizontalen Wechselbeziehungen auf allen Systemebenen beeinflusst (siehe Kell 2013c, Abbildung 3). Deshalb gibt es so viele Berufe und so viele Berufsveränderungen (Berufsentwicklungen). Berufe in (Erwerbs)Betrieben, in Familien und anderen gesellschaftlichen Institutionen (z. B. in Schulen) unterscheiden sich deshalb signifikant. *Gemeinsam* ist allen Berufen, dass sie von Menschen ausgeübt werden (müssen). Das ist Menschen aber nur möglich, wenn sie die Anforderungen eines Berufs bewältigen können (berufliche Tüchtigkeit). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Berufe so zu gestalten, dass deren jeweilige spezifische Anforderungsstruktur mit der Struktur des individuellen Humanvermögens vermittelt wird (Bewältigung des Passungsproblems) – vice versa.⁸ Vermittlungen in diesen Wechselbeziehungen beeinflussen also auch die Berufsentwicklung (für die häufig der Begriff Berufsschneidung verwendet wird).⁹

Aus den Wechselbeziehungen zwischen dem Beruf als spezifische Umwelt und dem arbeitenden Subjekt (Berufspersönlichkeit) folgt einerseits der Zwang zur Anpassung des mensch-

⁶ In der historischen und vergleichenden Berufsbildungsforschung ist bisher wenig erforscht, wie groß die Unterschiede zwischen den verschiedenen Arbeitsplätzen/Berufen im Mikrosystem sind und von welchen Faktoren aus der Systemumwelt, insbesondere des Makrosystems, die Berufsschneidungen beeinflusst werden.

⁷ Auf diesen Sachverhalt bezieht sich die Aussage, der Beruf sei eine Umwelt des Betriebs (z. B. Harney 1985). Äußerungsschablonen“ von Beck/Brater/Daheim (1980, 200ff.) bezogen. Sie sind die Basis für alle weiteren Bezeichnungen und Definitionen von Berufen auf den höheren Systemebenen, z. B. für die Klassifikation der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011).

⁸ Auf diesen Sachverhalt bezieht sich die Aussage, der Beruf sei eine Umwelt des Betriebs (z. B. Harney 1985).

⁹ Auf diese Vermittlung beziehen sich viele Definitionen von Beruf (Weber 1922/1985, 80), Beruflichkeit (Beck 1997) und viele Erörterungen über Ver- oder Entberuflichung (Kutscha 1992;2008a und b). Beck plädiert dafür, den Berufsbegriff als zweistelliges Prädikat zu verwenden (1997). Kutscha hat diesbezüglich auch auf die Wechselbeziehungen zwischen Kompetenz (Subjektseite – ich habe einen Beruf) und Performanz (Objektseite – ich arbeite in einem Beruf) verwiesen. Wegen dieses Doppelcharakters des Berufs in funktionaler und subjektorientierter Sicht (Rahn 1999) muss bei der Verwendung des Berufsbegriffs in wissenschaftlichen Diskussionen darauf geachtet werden, ob im konkreten Einzelfall die Objektseite, die Subjektseite oder die Wechselbeziehungen (zum Beispiel als S-O-Dialektik) in den Blick genommen wird.

lichen Arbeitsvermögens an die gesellschaftlichen Arbeitsanforderungen¹⁰, dem durch berufsbezogenes Lernen als spezifische Subjektentwicklung zu entsprechen ist. Andererseits ist die Organisation von Arbeitsplätzen (die Gestaltung von Berufen als Umweltstrukturierung) vom gesellschaftlich verfügbaren Arbeitsvermögen abhängig, das wiederum durch Gestaltung beruflicher Lernprozesse im (Berufs)Bildungssystem beeinflusst werden kann.¹¹ Daraus resultieren *spezifische Wechselbeziehungen* zwischen Individuum und Gesellschaft, für deren Gestaltung das Wort *Berufsprinzip* verwendet werden kann. Das Berufsprinzip ist also eine spezifische Perspektive der Vermittlung bei der Gestaltung der Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft, insbesondere zwischen den Ansprüchen von Subjekten auf Bildung und den Anforderungen von Berufen. Das Berufsprinzip wird vor allem durch die curriculare Konstruktion von Berufsbildungsgängen konkretisiert. Die Mitwirkung bei der politischen und pädagogischen Gestaltung des Berufsprinzips ist eine zentrale Aufgabe der BBW. Ein wichtiger Beitrag zur Erfüllung dieser Aufgabe ist die Mitwirkung bei der curricularen Konstruktion von Berufsbildungsgängen.

Beruf als Umweltstruktur ist keine pädagogische Kategorie, wenn er bezogen ist auf Erwerbsberufe in Institutionen, die von Strukturen des übergeordneten Beschäftigungssystems und von ökonomischen Zwecken, Theorien, Kriterien etc. vorrangig beeinflusst werden. Beruf als Umweltstruktur kann aber im Sinne des Berufsprinzips zu einer pädagogischen Zieldimension entwickelt werden. Dafür kommen zwei Entwicklungsperspektiven in Betracht: (1) Berufe werden als Berufsbildungsgänge curricular so konstruiert, dass im „Magischen Sechseck“¹² die Bezugspunkte „Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse“ der Subjekte und „pädagogische Ziele“ (Bildung) dominant gewichtet werden.¹³ (2) Berufe werden in gemeinnützigen Institutionen organisatorisch so gestaltet, dass die Subjekte in der

¹⁰ Die Arbeitsanforderungen insgesamt ergeben sich aus der Summe der Berufe (Arbeitsplätze) in der Gesellschaft. In Deutschland arbeiten allein im Beschäftigungssystem ca. 42 Millionen Erwerbstätige auf ihren Arbeitsplätzen und üben dort ihren Beruf aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Für Berufs-Klassifikationen werden sie nach verschiedenen Kriterien auf Übereinstimmungen geprüft und geordnet. Als allgemeine Klassifizierungsregel gilt: „Bei der Zuordnung ist allein die tatsächlich ausgeübte Tätigkeit (am Arbeitsplatz/im Beruf als Umwelt – Ergänzung A.K.) ausschlaggebend. Die bisherige Tätigkeit oder die formale Berufsausbildung einer Person (als subjektives Arbeitsvermögen – Ergänzung A. K.) spielt für die Zuordnung zu einer Systematikposition keine Rolle“ (Bundesagentur für Arbeit 2011, 7). Viele Unklarheiten bei der Verwendung des Wortes Beruf werden dadurch verursacht, dass die wesentlichen Unterschiede zwischen einem Beruf als Umwelt (Gesellschaft) oder als Humanvermögen einer Person (Subjekt) und die Wechselbeziehungen zwischen beiden (relationale Beziehungen) nicht beachtet oder vernachlässigt werden.

¹¹ Durch die Wechselbeziehungen zwischen der arbeitenden Person und seiner Arbeitsumwelt ist diese durch seine Arbeit (in Grenzen) veränderbar. Insofern ist die arbeitende Person partiell an der Konstruktion ihrer Arbeitsumwelt beteiligt. Die Beteiligungsmöglichkeiten sind abhängig (auf der Umweltseite) von der innerbetrieblichen Hierarchie der Arbeitsumwelten, in der auch die unterschiedlichen Ausprägungen der Merkmale entwicklungsförderlicher Arbeitsumweltstrukturen zum Ausdruck kommen, und (auf der Subjektseite) von den als Humanvermögen verfügbaren Kompetenzen (S-O-Vermittlung). Insofern gehört auch der Beruf (auf der Subjektseite) zur Umwelt des Betriebs (auf der Umweltseite), die die innerbetriebliche Organisation von Arbeitsplätzen/Berufen beeinflusst (Harney 1985; zur historischen Entwicklung von Berufen in Industriebetrieben Harney 1990; zur beruflichen Arbeit als Bezugspunkt für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung Rauner 1988).

¹² Vgl. Fußnote 5

¹³ Z. B. als Berufsbildungsgänge in Produktionsschulen mit neuen Verbindungen von Lernen und Arbeiten (vgl. Kell 2013c).

Berufsausübung (in der gemeinnützigen Arbeit) eine Befriedigung ihrer (Lern- und Arbeits-)Bedürfnisse als Berufspersönlichkeit erleben.

7 Zur Verwendung des Wortes Beruf: Strukturierte Interpretationen

Die bisherigen Erörterungen zum Wort Beruf in Relation zum Bildungsbegriff waren konzentriert auf Aussagen, die der Mikro- und Makrosystemebene zuzuordnen sind.¹⁴ Im Folgenden sollen weitere Verwendungen des Wortes Beruf als Beispiele ausgewählt, interpretiert und verortet werden. Als Heuristik wird dafür folgende Strukturmatrix vorgeschlagen, deren Zeilenstruktur (systemische Umwelten) und Spaltenstruktur (Wechselbeziehungen zwischen Subjekt und Umwelt) bereits begründet wurden. Die Strukturmatrix könnte zur Verständigung über komplexe Sachverhalte beitragen, in denen und für die das Wort Beruf verwendet wird.

	1. Subjekt	2. Umwelt	3. Relationen
1. Lernen und Arbeiten Mikrosystem	1.1	1.2	1.3
2. Institutionen Mesosystem	2.1	2.2	2.3
3. Gestaltung Berufsbildungspolitik Exosystem	3.1.1	3.2.1	3.3.1
	3.1.2	3.2.2	3.3.2
4. Reflexion – Theorie Makrosystem	4.1	4.2	4.3

Abbildung 3: Strukturmatrix zur Interpretation und Verortung von Aussagen über Berufe

Als Anregung zur Anwendung der Matrix einige Anmerkungen zu relevanten Sachverhalten, die den 15 Matrixfeldern zugeordnet werden können.

1.1 Die Förderung der Subjektentwicklung durch *berufliches* Lernen sollte auf eine Berufspersönlichkeit zielen, der eine Identität stiftende Balance zwischen den eigenen Kompetenzen und Bedürfnissen und den Anforderungen von Berufen/Arbeitsplätzen gelingt (Ent-

¹⁴ Zu Interpretationen auf der Meso- und Exosystemebene Kell 2010, 58 ff.

stehungszusammenhang des Humanvermögens). Die Lernumwelten (Lernplätze) – im Rahmen von Berufsbildungsgängen – sollten so gestaltet werden, dass sie zur Erreichung dieses Ziels beitragen. Dafür sind Berufsinhalte (horizontale Dimension) und Anspruchs- sowie Anforderungsniveaus (vertikale/hierarchische Dimension) von Berufen begründet auszuwählen.

1.2 Arbeiten in Berufen/an Arbeitsplätzen (Berufsausübung) ist eine individuelle Verwertung des in der Berufspersönlichkeit inkorporierten Humanvermögens. Die systemischen Strukturen von Berufen beeinflussen sowohl die (weiteren) Entwicklungsmöglichkeiten der Berufstätigen (Lernen am Arbeitsplatz und Sozialisation durch Arbeiten) als auch die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Arbeitsplatzes und der eigenen Arbeit.

1.3 Nach dem Berufsprinzip sollten Lernen und Arbeiten so vermittelt werden, dass – je nach dem erreichten persönlichen Entwicklungsstand – die Berufspersönlichkeit eine eigene Position gewinnen kann in der Spannung von „Ich lerne (lebe), um zu arbeiten“ und „Ich arbeite, um lernen (und leben) zu können“. Eine solche Vermittlung kann ermöglicht werden, wenn für jeden Berufsbildungsgang der Berufsbezug konkretisiert wird (Kell 1991). Beruf als Bezugspunkt bei der curricularen Konstruktion von Berufsbildungsgängen sollte inhaltlich zunächst global für alle fünf berufsbiographischen Entwicklungsphasen (siehe oben Abbildung 2) differenziert werden – als Basis für weitere berufsinhaltliche Konkretisierungen von Berufsbildungsgängen.

2.1 Zu den Institutionen für berufliches Lernen in der Umwelt des Bildungssystems gehören allgemeine Schulen (z. B. Berufsorientierung im Unterrichtskomplex Arbeitslehre/Polytechnik), berufliche Schulen im Sekundarbereich II (z. B. Berufsschulzentren), Hochschulen¹⁵, Fachschulen und weitere Institutionen der beruflichen Fort- und Weiterbildung. Die von diesen Institutionen angebotenen Berufsbildungsgänge weisen ein breites Spektrum von kurzzeitigen Lehrgängen bis zu langjährigen Studiengängen auf, z. B. bis zur Promotion. Für die Adressaten aller Berufsbildungsgänge ist aus vielen Gründen der Nachweis wichtig, für welche Berufe sie aus- und weitergebildet werden sollen. Zumindest sollten Kompetenzprofile ausgewiesen werden, die mit dem Berufsbildungsgang angestrebt werden – als Voraussetzung dafür, dass die vermittelten individuellen Humanvermögen prospektiv bezogen werden können auf bestehende oder neue Berufe, in denen die Verwertung des

¹⁵ Die Verwendung der Worte „Berufsbildung“ für die Berufsausbildung im Sekundarbereich II und „Hochschul- bzw. Akademische Bildung“ für die Berufsausbildung im Tertiärbereich (z. B. BIBB 2014) entspricht nicht einer berufsbildungswissenschaftlichen Interpretation der Beziehungen zwischen Einheit und Differenz in der Berufsbildung. Auf Berufe bezogene personale Entwicklungen beginnen aus berufsbiografischer Perspektive bei der familialen Sozialisation, werden fortgesetzt in der Grundschule, z. B. im Sachunterricht, der Berufsorientierung im Sekundarbereich I und umfasst alle Institutionen und Berufsbildungsgänge im Bildungssystem bis zur Wissenschaftlichen Weiterbildung. Der Berufsbezug von Berufsbildungsgängen im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich weist zwar zu beachtende Unterschiede auf, insbesondere bei den Gewichtungen der Bezugspunkte Beruf und Wissenschaft im „Magischen Sechseck“. Aber die Verwendung des Wortes Berufsbildung für *alle* Berufsbildungsgänge betont den Berufsbezug als das Gemeinsame. Durch Hinzufügung von Spezifika, z. B. Berufsw Weiterbildung, Berufsausbildung im Tertiärbereich, kann das Besondere ausgedrückt werden. Solche wissenschaftlich begründeten sprachlichen Klarstellungen begünstigen auch die bildungspolitischen Bemühungen um Chancengleichheit durch Durchlässigkeit, insbesondere von der Berufsausbildung im Sekundarbereich II in die des Tertiärbereichs.

Humanvermögens erwartet werden kann. Die Klärung der Berufsbezüge der verschiedenen Berufsbildungsgänge ist auch eine notwendige Voraussetzung zur Minimierung von Passungsproblemen.

2.2 Institutionen für beruflich organisiertes Arbeiten sind Betriebe. „Betriebe im Sinne von Sozialgebilden mit einheitlicher Planung (Wirtschaftseinheiten) sind die Bausteine des wirtschaftlichen Gesamtgebäudes“ (Kosiol 1966, 16). Die Wirtschaftseinheit Haushaltung ist als ursprünglicher Betrieb anzusehen und „sofern man die wirtschaftliche Aktionseinheit durch eine einheitliche Planung (und einen eigenen Werteumlauf) kennzeichnet, kann man mit NICKLICH bereits in dem arbeitenden Menschen mit seinem Arbeitsplatz einen Betrieb (kleinste Basiseinheit) sehen“ (15). Arbeitsplätze/Berufe sind die Umwelten, in denen individuelle Humanvermögen verwertet werden (können), in denen sich Subjekte (weiter)entwickeln und in denen sie neues Arbeitsvermögen erwerben oder altes verlieren. Berufsausübung in Betrieben kann also mit Bezug auf die Zieldimension Bildung förderlich oder hemmend auf die Subjektentwicklung wirken, je nachdem, wie (einfach oder komplex) die Arbeitsplätze organisiert/die Berufe geschnitten sind. Durch die Übernahme von Berufsausbildungsfunktionen sind in Betrieben bereits bestehende Berufe funktional erweitert worden (z. B. von Fachkräften für eine Beistelllehre) und neue Berufe entstanden (z. B. Ausbilder und Ausbildungsleiter).

2.3 Die markanteste und für Deutschland typische Ausprägung des Berufsprinzips ist die Vermittlung zwischen Lernen und Arbeiten durch die institutionelle Kooperation von (beruflichen) Schulen und (Ausbildung)Betrieben, vorrangig im so genannten Dualen System des Sekundarbereichs II, aber auch in der vorberuflichen Bildung (z. B. Arbeitskreise Schule-Wirtschaft), im Tertiärbereich (z. B. duale Studiengänge) und in der beruflichen Fort- und Weiterbildung. Viele Beispiele für gelingende und problematische Vermittlungen zwischen Lernen und Arbeiten sind in der Literatur zur „Kooperation der Lernorte“ dokumentiert. Auf die Möglichkeiten und Probleme innerinstitutioneller Vermittlungen zwischen Lernen und Arbeiten, z. B. in Produktionsschulen, kann hier nur hingewiesen werden (Kell 2013c).

Anmerkung zur Untergliederung der Exosystemebene:

Berufsbildungspolitisches Handeln und die Gestaltung von Berufsbildungsgängen sind zwei Ausprägungen auf der Exosystemebene zur Steuerung der Berufsbildung. Ein globales Ziel der Berufsbildungspolitik ist die Steuerung der Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (Passung). Zur Erreichung dieses Ziels werden als Steuerungsinstrumente Rahmenordnungen verwendet, z. B. für Berufsbildungsgänge, um das Handeln der Akteure in den Institutionen der Berufsbildung zu beeinflussen. Berufsbildungspolitische Steuerungen sind durch die Zuständigkeitsregelungen des Grundgesetzes schwierig. Die Länder, die für Kultur, Bildung und Schule zuständig sind, müssen untereinander und mit dem Bund kooperieren, dem die Regelungskompetenz für die Wirtschaft und damit für die betriebliche Berufsbildung zusteht.

3.1.1 Die KMK steuert durch Rahmenlehrpläne die Gestaltung der Lehrpläne für den schulischen Unterricht in den Ländern. Die Berufsbezüge für die Berufsorientierung, für die

Berufsvorbereitung und für die vollzeitschulische Berufsausbildung (Schulberufe) können die Länder weitgehend autonom bestimmen. Dabei müssen sie auch entscheiden, wie „allgemein bildender“ und „berufsbezogener“ Unterricht definiert und deren Beziehungen bestimmt werden – vor dem Hintergrund einer langen und zum Teil auch kontroversen bildungstheoretischen Diskussion über das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung.

3.1.2 Bei der Konkretisierung des Berufsprinzips zur Steuerung der betrieblichen Berufsbildung müssen die Ausbildungsinteressen und -möglichkeiten der Betriebe berücksichtigt werden. Betriebe wollen i. d. R. innerbetriebliche Berufe/Arbeitsplätze mit dafür geeigneten Arbeitskräften besetzen können. Je nachdem, wie sie die Probleme von Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung (Berufsschneidung) innerbetrieblich lösen, werden ihre Interessen an Ausbildungsordnungen davon beeinflusst, an welchen Berufen - einfachen oder komplexen - sie sich orientieren. Allerdings wird die Organisation der Berufsausbildung in Betrieben auch von betriebsübergreifenden, beschäftigungspolitischen und gesamtwirtschaftlichen Erwägungen beeinflusst. Spezialisierungstendenzen und der Organisation einfacher Berufe in Betrieben kann ordnungspolitisch durchaus gegengesteuert werden mit Entspezialisierung des Berufsbezugs in den Berufsordnungsmitteln und mit komplexen Lehr-Lernarrangements in Berufsbildungsgängen.

3.1.3 Die Wechselbeziehungen zwischen Lernen und Arbeiten in dual organisierten Berufsbildungsgängen werden durch Abstimmungsverfahren zwischen Gremien und Institutionen der Länder und des Bundes global bestimmt. Für den Bund werden die curricularen Konstruktionen von Ausbildungsberufen in aufwändigen Verfahren eher politisch-pragmatisch erarbeitet. Diese Praxis entspricht nur zum Teil den vorliegenden curriculumtheoretischen und berufsbildungswissenschaftlichen Erkenntnissen. Als Partner im Abstimmungsverfahren über dual organisierte Berufsbildungsgänge vertritt der Bund verfassungsgemäß vorrangig ökonomische Interessen. Daraus folgt das Interesse an einer dominanten Gewichtung des Bezugspunktes (Erwerbs)Beruf bei der curricularen Konstruktion von Ausbildungsberufen. Die Entscheidungen der Länder über die Gewichtung des Berufsbezugs in den Lehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der (Teilzeit)Berufsschule werden durch das Abstimmungsverfahren von der vorrangigen Orientierung des Bundes an den Anforderungen von (Erwerbs)Berufen in die gleiche Richtung gedrängt. In der polaren Spannung von Bildung und Beruf ist eine angemessene Gewichtung des Bezugspunktes Bildung in dual organisierten Berufsbildungsgängen für den berufsbezogenen Unterricht tendenziell gefährdet.

3.2.1 Das Berufsbildungssystem als gesellschaftliches Subsystem weist Überschneidungsbereiche sowohl mit dem Bildungs- als auch mit dem Beschäftigungssystem auf. Deshalb befindet es sich strukturell in der Spannung von Bildung und Beruf. Um die Subjektentwicklung durch die berufsbildungspolitische Steuerung an der Zieldimension Bildung zu orientieren, müsste sie in der Berufsbildungsplanung dem Social Demand Approach folgen. Zur Frage, ob und inwieweit diese berufsbildungswissenschaftliche Perspektive von der Berufsbildungspolitik aufgenommen und verfolgt wird, liegen weder hinreichend theoretisch basierte noch empirisch belegte Antworten vor.

3.2.2 Das Beschäftigungssystem als gesellschaftliches Subsystem im Kontext des Wirtschaftssystems wird interpretiert als *beruflich* organisiert. Diese Interpretation ist zutreffend, soweit sie auf den Sachverhalt bezogen ist, dass alle wirtschaftlichen Leistungen durch Arbeiten in Berufen (Berufsausübung an Arbeitsplätzen) erstellt werden. Nach dieser Interpretation verwerten die Beschäftigten in Deutschland ihr im Bildungs-, Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem erworbenes Humanvermögen durch ihre Arbeit in über 40 Millionen Berufen. Berufe sind demnach die ökonomische Basis aller Wertschöpfungsketten im Beschäftigungssystem.

3.2.3 Die Ermöglichung des Erwerbs individueller Humanvermögen für die Berufsausübung in über 40 Millionen Berufen im Beschäftigungssystem durch das Berufsbildungssystem ist die eine Seite der zu bewältigenden Passungsproblematik zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Eine Teillösung dieser Passungsproblematik, die beim Beschäftigungssystem ansetzt, ist die Erarbeitung von Klassifikationen der Berufe. Inwieweit eine Nominalklassifikation, die von der Verwendung des Wortes Beruf ausgeht, die Realität der Summe aller Berufe abbilden kann, ist umstritten. Denn bei Nominalklassifikationen werden sowohl Bewertungen übernommen, die mit der Verwendung des Wortes Beruf verbunden sind, und sie basieren auf Bewertungen bei der Auswahl und Gewichtung von Klassifizierungskriterien, die aufklärungs- und begründungspflichtig sind. Mit den Worten Job, Beruf, Profession werden z. B. Bewertungen über Berufe sprachlich ausgedrückt. Wenn das Beschäftigungssystem als beruflich organisiert interpretiert wird, ist zu fragen, für welche Sachverhalte das Wort Beruf in der Berufsklassifikation verwendet wird. Dann könnte empirisch geprüft werden, in welchen Segmenten des Beschäftigungssystems in welchem Umfang wie spezifisch die Berufe organisiert sind, wenn sie als Job, Beruf oder Profession bezeichnet und bewertet werden.¹⁶ Und wenn die Berufsbildungspolitik dem Manpower Approach der Bildungsplanung folgt, wäre zu klären, von welcher Verwendung des Wortes Beruf bzw. von welchen damit bezeichneten Sachverhalten im Beschäftigungssystem ausgegangen wird. Die Beantwortung solcher Fragen und die berufsbildungspolitischen Entscheidungen, die auf der Basis der Antworten getroffen werden, beeinflussen die curricularen Konstruktionen von Berufsbildungsgängen, wenn sie den Bezugspunkt Beruf nach dem Manpower Approach stark gewichten. Auch die Bewältigung der Passungsproblematik zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem durch die politische Steuerung des Berufsbildungssystems wird erheblich beeinflusst von den Wechselbeziehungen zwischen den Aus- und Fortbildungsberufen als

¹⁶ Zur Analyse und Bewertung von Formen beruflich organisierter Arbeit (von empirisch festzustellender Beruflichkeit) wäre ein Merkmalkatalog zu begründen und festzulegen, für welche Merkmalsausprägungen welches Wort, z. B. Job, Beruf, Profession, verwendet wird, um eine bestimmte gesellschaftliche Bewertung auszudrücken. Zur Herstellung von Transparenz über verschiedene Bewertungen von Arbeitsplatzanforderungen und Arbeitsvermögen (Kompetenzen) und zur Ermöglichung von Mobilität in Berufsausbildung und Berufsausübung sind als Steuerungsinstrumente der Europäische und der Deutsche Qualifikationsrahmen eingeführt worden. Mit der Orientierung des Kompetenzbegriffs am Output bzw. Outcome (Verwertbarkeit in Berufen/Arbeitsplätzen) wird bei der curricularen Konstruktion von Berufsbildungsgängen der Bezugspunkt Beruf stark gewichtet und die Zieldimension Bildung in der Zielkategorie Berufsbildung tendenziell vernachlässigt. Die regulativen Idee Beruflichkeit kann nur eingeschränkt wirksam werden.

curriculare Konstrukte im Berufsbildungssystem und den Sachverhalten, die mit Bezug auf das Beschäftigungssystem als (Erwerbs)Beruf bezeichnet werden.

4.1 Kulturelle Traditionen, Sprachcodes, subjektive Theorien, Wissenschaften etc. beeinflussen das Denken und Handeln auf allen unteren Systemebenen. Für die Förderung der Subjektentwicklung durch Berufsbildung ist deshalb die Begründung und Legitimierung von Zielen eine notwendige Voraussetzung für die politische Steuerung und pädagogische Gestaltung der Berufsbildung. Im Kapitel 2 ist die Zielkategorie Berufsbildung ausführlich erörtert. Hier sei nur erinnert an die erziehungswissenschaftlichen Diskurse über Bildung, an die die Begründung der Zieldimension Bildung in der Zielkategorie Berufsbildung anschließt. Solche normativen Positionierungen können das Handeln der Akteure in der Berufsbildung (positiv) beeinflussen – so jedenfalls die Hoffnung von Berufsbildungswissenschaftlern. Allerdings stehen sie mit ihrem theoretischen und empirischen Wissen sowohl in Konkurrenz untereinander als auch mit subjektiven Theorien und Überzeugungen von Bürgern und gesellschaftlichen Gruppen, z. B. über Bildung und Berufsbildung. Aufklärung und diskursive Verständigung auf der Makrosystemebene gehören deshalb zu den zentralen Aufgaben von Berufsbildungswissenschaftlern.¹⁷ Dazu gehört auch eine Konkretisierung der Zieldimension Bildung in der Spannung zur Zieldimension Beruf: Berufspersönlichkeit als Konkretisierung der Zieldimension Bildung für die Subjektentwicklung durch Berufsbildung.¹⁸

4.2 Auch die Worte, Beruf, Berufung, Berufskonzept, Berufsethos, Beruflichkeit, Ent- und Verberuflichung etc. werden für unterschiedliche Theorien und Überzeugungen verwendet, die eingebunden sind in kulturelle Traditionen. Für das Wort Beruf ist vor allem zu klären, ob und inwieweit es als Zieldimension in der Zielkategorie Berufsbildung geeignet ist. Berufe als ökonomische Basis von Wertschöpfungsketten beeinflussen als Umwelt die Subjektentwicklung. Die Zieldimension Beruf in der Zielkategorie Berufsbildung kann deshalb ökonomisch begründet werden mit der Notwendigkeit, durch Berufsausübung zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen zu müssen (berufliche Tüchtigkeit). Insoweit ist Beruf keine pädagogische Zieldimension wie Bildung. Beruf kann aber als pädagogische Zieldimension begründet werden, wenn Berufe außerhalb des tradierten Beschäftigungssystems als curriculare Konstruktionen so entwickelt werden, dass im „Magischen Sechseck“ die Bezugspunkte pädagogische Ziele (Bildung) und Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Subjekte dominant gewichtet werden.¹⁹

4.3 Die Interpretation der Zielkategorie Berufsbildung als polare Spannung zwischen den Zieldimensionen Beruf und Bildung ist eine begründete Perspektive, um Vermittlungen zwi-

¹⁷Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird i. d. R. nur die männliche Bezeichnung aufgeführt. Vertreterinnen der jeweiligen Personengruppe sind selbstverständlich mit gemeint.

¹⁸Analog zu den Überlegungen in Fußnote 19 über Bewertungen von Berufen als Umwelten wären für bewertende Aussagen über Berufspersönlichkeiten als Formen von Subjektentwicklungen Merkmalskataloge und Merkmalsausprägungen zu begründen und zu konkretisieren. Mit Worten wie Laie, Novize, Experte werden zwar Bewertungen von Subjektentwicklungen ausgedrückt. Sie werden jedoch der Komplexität und den Differenzierungen von Berufspersönlichkeiten nicht gerecht.

¹⁹Zu solchen curricularen Konstruktionen von Berufen im Rahmen von Berufsbildungsgängen für Produktionsschulen in einem neuen Lern-Arbeits-System vgl. Kell 2013c.

schen Subjekt und Gesellschaft zu ermöglichen. Deshalb sollten sich die Akteure, die die Berufsbildung politisch steuern und pädagogisch gestalten, an dieser Zielkategorie orientieren. Insbesondere sollten die Beteiligten an der curricularen Konstruktion von Berufsbildungsgängen über die Vermittlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in der polaren Spannung der Zielkategorie Berufsbildung diskursiv beraten und entscheiden. Zur Bewältigung der Vermittlungsproblematik gehören auch ideologiekritische Reflexionen über die Zieldimensionen Beruf und Bildung. Ideologiekritik ist vor allem geboten, wenn in kulturellen Traditionen, subjektiven oder wissenschaftlichen Theorien etc. das Wort Beruf als Ideal²⁰ verwendet wird. Durch Konfrontation des Berufs als Ideal mit der Realität der über 40 Millionen Berufe in Deutschland könnte festgestellt werden, mit Bezug auf wie viele Berufe, die z. B. als Job bezeichnet werden, dieses Ideal als falsches Bewusstsein zu bewerten ist. Die Zielkategorie Berufsbildung, interpretiert als polare Spannung, enthält mit der (pädagogischen) Zieldimension Bildung emanzipatorisches Potential in Bezug auf die (ökonomische) Zieldimension Beruf. Dieses Potential sollte auch entfaltet werden bei der curricularen Konstruktion von Berufsbildungsgängen, um Subjekte als Berufspersönlichkeiten auch zu Distanz und Kritik an den ihnen in der Berufsausübung zugemuteten Anforderungen zu befähigen. Diese berufsbildungswissenschaftliche Zielperspektive für die Curriculumkonstruktion setzt allerdings voraus, dass die BBW eine Entwicklungsstufe in ihrer Theorieentwicklung erreicht, die die Erziehungswissenschaft zur Emanzipation von Theologie und Philosophie und zur Eigenständigkeit geführt hat. Diese Entwicklungsstufe ist markiert durch die Fähigkeit, von einem pädagogischen Standpunkt aus die Gesellschaft kritisieren zu können (Weniger 1936/1964). Für die BBW spezifiziert bedeutet das u. a., mit Bezug auf die Zieldimension Bildung die Berufe im Beschäftigungssystem zu analysieren und sie hinsichtlich des Einflusses als Umwelt auf die Subjektentwicklung zu bewerten sowie Kriterien zu erarbeiten für die Konstruktion entwicklungsförderlicher Berufe (Kell 2013c).

8 Schlussbemerkungen

Der Beitrag zielt auf eine systematische Begründung einer Beobachterperspektive: Aus Sicht einer ökologisch orientierten BBW wurden Aussagen erörtert über gesellschaftliche Praxen, für die die Worte Arbeit, Beruf, Bildung und Berufsbildung verwendet werden, und es wird vorgeschlagen, von (beruflich organisierten) Arbeitsplätzen als empirische Basis auszugehen, um, bei curricularen Konstruktionen von Berufsbildungsgängen den Bezugspunkt Beruf im „Magischen Sechseck“ angemessen interpretieren zu können.

Beruf (Arbeitsplatz) als kleinste Wirtschaftseinheit und Beruflichkeit als kulturelle Form von Berufen und als regulative Idee zur Gestaltung von Berufen sind Bezugspunkte zur Interpretation und Konkretisierung des Wortes Beruf als Zieldimension in der Zielkategorie Berufsbildung (berufliche Tüchtigkeit). Diese Zieldimension steht in polarer Spannung zur Zieldimension Bildung als Entwicklungsperspektive für Subjekte (Berufspersönlichkeit). Die an der Zielkategorie Berufsbildung orientierte Gestaltung der Berufsbildung als Umwelt

²⁰Wenn Beruf z. B. mit bewertenden Worten wie ganzheitlich, komplex, anspruchsvoll, dauerhaft, lebenslang, Einkommen und Status sichernd verwendet oder als Berufung gedeutet wird.

(Berufsbildungssystem) und die Ergebnisse von personalen Entwicklungsprozessen in Wechselbeziehungen zu dieser Umwelt (Berufspersönlichkeiten/Humanvermögen) beeinflussen wiederum die Gestaltung von Berufen (Berufsschneidungen) und damit die Entwicklungsmöglichkeiten von Subjekten im Beruf.

Für die innere Strukturierung des Berufsbildungssystems und für die berufsbildungspolitische Steuerung von Entwicklungen im System hat die curriculare Konstruktion von Berufsbildungsgängen zur Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft große Bedeutung. Sie ist eine gesellschaftliche Aufgabe von hohem Rang, denn Berufsbildungsgänge beeinflussen als spezielle Umwelten Subjektentwicklungen, Entwicklungen des gesellschaftlichen Humanvermögens und kollektives Wohlbefinden (Lebensstandard). Die gegenwärtige Praxis der Curriculumentwicklung wird der großen Bedeutung dieser Aufgabe kaum gerecht. Es fehlt an einer theoriegeleiteten systematischen Zusammenarbeit von (Berufsbildungs)Wissenschaft, (berufspädagogischer) Praxis und (Berufsbildungs)Politik. Die BBW kann und sollte in diesem Kontext zur Verbesserung der Curriculumentwicklung beitragen, z. B. durch Analysen, Bewertungen und Vorschläge zur Verbesserung dieser Praxis, durch exemplarische Konstruktionen, Implementationen und Evaluationen von Berufsbildungsgängen (z. B. der eigenen Studiengänge) und durch Diskurse über Ziele der Berufsbildung, über zentrale Begriffe wie Arbeit, Beruf, Bildung, Berufsbildung und über Vorstellungen, Überzeugungen, Glauben (beliefs), wissenschaftliche Positionen etc. der Akteure, die an der Curriculumentwicklung beteiligt sind.

Im Beitrag wurde nur auf einige Übereinstimmungen bzw. Unterschiede in Aussagen über Arbeit, Beruf, Bildung und Berufsbildung aus anderen Beobachterperspektiven hingewiesen. Eine systematische Darstellung verschiedener Beobachterperspektiven und ein Vergleich von Aussagen, die jeweils daraus gewonnen wurden, bleibt eine noch unbewältigte Forschungsaufgabe. Wenn sie bearbeitet wäre, könnte transparent gemacht werden, welche Berufsbildungswissenschaftler (und andere Akteure in der Berufsbildung) welche Arbeits- bzw. Berufsbegriffe verwenden: zur Verfolgung welcher Ziele und mit welchen Erkenntnisinteressen; und nach welchen Kriterien sich Stakeholder in der der Berufsbildung für einen spezifischen Berufsbegriff entscheiden. Der Beitrag liefert theoretische Grundlagen für Forschungsarbeiten, die zur Klärung dieser Fragen beitragen wollen.

Literatur

Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. und ergänzte. Aufl.. Wiesbaden.

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

Beck, K. (2000): Abschlußbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“. Mainz. Universität Mainz, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Reihe: Arbeitspapiere WP, Bd. 35.

- Beck, K. (ed.) (2002): Teaching-learning Process in Vocational Education. Foundations of Modern Training Programms. Frankfurt a.M.
- Beck, K./Dubs, R. (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. (Beiheft 14 zur ZBW). Stuttgart.
- Beck, K./Kell, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg.
- Brater, M./Büchle, U. (2001): Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. 2. Aufl.. München.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Buchmann, U. (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Frankfurt a.M.
- Buchmann, U. (2014): Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung (Berichte zur beruflichen Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung/AGBFN 14, Bonn, 199-213.
- Buchmann, U./Kell, A. (1997): Studieren in der Spannung von Beruf und Bildung. Akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93. (1997), 6, 587-606.
- Buchmann, U./Kell, A. (2001): Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Bonn.
- Buer, J. v./Kell, A. (1999): Forschungsprojekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“. Abschlußbericht. (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz AG BFN). Berlin/Siegen 1999.
- Bundesagentur für Arbeit (2011): Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010), 2 Bände. Meckenheim. Online: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010> (15.03.2011)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): BIBB-Kongress 2014. Berufsbildung attraktiver gestalten – mehr Durchlässigkeit ermöglichen. Bonn.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim.
- Harney, K. (1985): Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld, 118-130.
- Harney, K. (1990): Arbeit, Lernen, Berufsausdifferenzierung. Anmerkungen zum parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In: Harney, K./Pätzold, G. (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main, 99-110.
- Huisinga, R. (2005): Curriculumforschung. Curriculumentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 350-368.

Huisinga, R./Buchmann, U. (Hrsg.) (2003): Curriculumentwicklung und Qualifikation. (Anstöße Band 15: GFAFB). Frankfurt a.M.

Huisinga, R./Kell, A. (2005): Wirtschaft und Verwaltung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, 164-170.

Kell, A. (1986): Strukturgitter, didaktisches. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3). Stuttgart, 559-568

Kell, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. (Beiheft 8 zur ZBW). Stuttgart, 9-25.

Kell, A. (1991): Beruf und Bildung/Berufsbezug in der Kollegschule. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung N RW/Hrsg.): Perspektiven der Kollegschule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernerfordernisse. Soest, 161-190.

Kell, A. (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101.(2005), 3, 437-444.

Kell, A. (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. und ergänzte Aufl. Wiesbaden, 453-484.

Kell, A. (2007): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – Eine berufsbildungstheoretische Positionierung. In: Greb, U./Schüßler, I. (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Frankfurt a.M., 87-116.

Kell, A. (2010): Berufsbildungswissenschaft und „Übergangssystem“ – Theoretische Überlegungen über spannungsreiche Interdependenzen. In: Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorf, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. (Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag). Baltmannsweiler, 50-72.

Kell, A. (2011): Berufsschullehrerbildung zwischen Politik und Wissenschaft. Entwicklungen bis zum Übergang in das 21. Jahrhundert. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 439-462.

Kell, A. (2013a): Berufsforschung aus der Perspektive berufsbildungswissenschaftlicher Curriculumentwicklung. In: Pahl, J. P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, 384-396.

Kell, A. (2013b): Betriebspädagogik zwischen Ökonomie und Pädagogik. Theoretische Positionierungen aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Berufs- und betriebspädagogische Forschung. Grundlagen – Herausforderungen - Perspektiven (Bd. 8 der Schriftenreihe Berufs- und Betriebspädagogik). Linz, 59-84.

Kell, A. (2013c): Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System: Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09, hrsg. v. Gentner, C./Meier, J., 1-34. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf (11.11.2015).

Kell, A. (2014): Grenzgänge, Traditionen und Zukünfre in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik? In: Erziehungswissenschaft 25. Jahrgang, H. 49. Opladen u. a., 49-64.

- Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1989): Lernen und Arbeiten. (Beiheft 8 zur ZBW). Stuttgart.
- Kell, A. et al. (1989): Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschule (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung; Reihe: Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen). Soest .
- Kosiol, E. (1966): Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum. Reinbek bei Hamburg .
- Kurtz, Th. (2015): Der Beruf als Form. Eine soziologische Begriffsbestimmung. In: Ziegler, B.: Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, 37-54.
- Kutscha, G. (1976): Das politisch-ökonomische Curriculum. Kronberg.
- 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. (2008a): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Ausgabe 14, 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (10.11.2015).
- Kutscha, G. (2008b): 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. (2008), 333-357.
- Meyer, R. (2015): Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In: Ziegler, B.: Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, 23-36.
- Nickolaus, R. et al. (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn.
- Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld.
- Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.) (2013): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld.
- Rahn, S. (1999): Der Doppelcharakter des Berufs. 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.
- Rauner, F. (1988): Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: Heidegger, G./ Gers, P./ Weisenbach, K. (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – Ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt am Main/ New York, 32-51.
- Rauner, F. (1993): Zur Begründung und Struktur gewerblich-technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Bremen. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereichs. Bremen, 10-37.
- Rauner, F. (2005): ‚Arbeit und Technik‘-Forschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 462-468.

Rauner, F. (2005): Interdisziplinäres Entwickeln. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 671-677.

Reinisch H. (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 16, 1- 17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (10-10-2009).

Robinsohn, S. B. (1976): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1992): Personensystematik. Klassifizierung der Berufe. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2013): destatis. Wiesbaden.

Online: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit.html> (22.03.2013).

Weber, M. (1922/1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen.

Weniger, E. (1936/1964): Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M., 346-362.

Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe NW: Skizze eines Gesamtkonzeptes der Schwerpunkte. Mimeo, Münster.

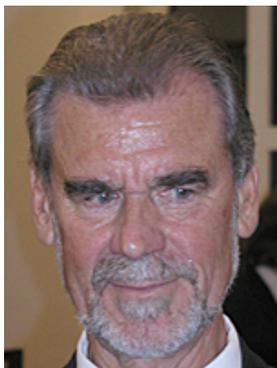
Zabeck, J. (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

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

Zitieren dieses Beitrages

Kell, A. (2015): Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf (15-12-2015).

Der Autor



Prof. em. Dr. Dr. hc ADOLF KELL

Universität Siegen, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen

kell@berufspaedagogik.uni-siegen.de

<http://www.bildung.uni-siegen.de/berufspaedagogik/home/kell/>